



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Las significaciones acerca de la convivencia de jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía

Ana María I. Soto Bustamante

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**B** Universitat de Barcelona

Programa de doctorado  
**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

***Las significaciones acerca de la  
convivencia de jóvenes que ingresan a  
estudiar Pedagogía***

Tesis doctoral presentada por:  
Ana María I. Soto Bustamante

Dirigida por:  
Paulino Carnicero Duque

2015



*Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la  
Velocidad, como es natural.  
Las esperanzas lo saben y no se preocupan.  
Las famas lo saben y se burlan.  
Los cronopios lo saben, y cada vez que encuentran una  
Tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre una redonda  
Pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.  
Julio Cortázar*

*.... A Cataluña, las horas y el punto festón.*



# Índice

Primera parte: Presentación .....	13
Capítulo 1. Aspectos introductorios.....	15
1.1.    Introducción .....	17
1.1.1. Identificación del tema de la investigación .....	18
1.1.2. Justificación de la elección. ....	22
1.2.    Supuestos básicos.....	27
1.3.    Delimitación y objetivos .....	28
1.3.1. El objeto de la investigación.....	28
1.3.2. Objetivos de la investigación.....	29
1.3.3. El ámbito de investigación. ....	29
1.4.    Aproximación metodológica y fuentes .....	30
1.5.    Los capítulos. ....	31
1.6.    Algunos aspectos formales.....	35
Segunda Parte: Fundamentación teórica.....	37
Capítulo 2. Delimitación conceptual propia de esta investigación.....	39
2.1. Introducción.....	43
2.2. Convivencia.....	44
2.3. Convivencia, Desarrollo humano y capital social. ....	51
2.4. Mundo de la vida .....	55
2.5. Dimensión subjetiva de lo político. ....	60
Capítulo 3. Aproximaciones teóricas a lo social.....	67
3.1. Introducción.....	71

3.2.	Modernidad, sociedad e individuo.....	72
3.3.	Un nuevo vértice de aproximación a lo social.....	82
Capítulo 4.	El estado de la investigación sobre convivencia y otros estudios.....	89
4.1.	Introducción .....	93
4.2.	La convivencia: Un fenómeno de la sociedad chilena.....	95
4.3.	La convivencia: un fenómeno educativo y escolar .....	108
4.3.1.	Convivencia y democracia .....	109
4.3.2.	Convivencia, clima y cultura escolar en las perspectivas institucionales. ....	113
4.3.3.	Convivencia, clima y cultura escolar en las perspectivas de sus actores.....	126
4.3.4.	Convivencia, clima y cultura escolar en las aplicaciones de políticas. ....	134
Capítulo 5.	El escenario de la convivencia en Chile. Elementos contextuales. ....	143
5.1.	Introducción.....	147
5.2.	Chile: Transición e itinerario hacia la Modernidad .....	148
5.2.1.	Lo que dicen algunos estudios acerca de la sociedad chilena ....	152
5.3.	El carácter político de la convivencia. La reforma y el desafío de la convivencia en la escuela .....	166
5.3.1.	Alcance de las políticas en el área.....	172
5.3.2.	El carácter escolar de la convivencia.....	174
5.4.	La formación docente en Chile.....	181
5.4.1.	Una mirada a la historia .....	181
5.4.2.	Paradigmas y modalidades de la Formación docente inicial. ....	184

5.4.3. Las carreras de educación .....	184
5.4.4. Un contexto específico en la formación de docentes: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.....	186
Capítulo 6. Los sujetos de la investigación: los estudiantes de Pedagogía. ....	189
6.1. Introducción.....	193
6.2. Conceptualización y enfoques que permiten caracterizar el sentido de la juventud y las investigaciones en el área .....	195
6.3. Nuevos escenarios para pensar lo juvenil: la mirada sobre los sujetos .....	204
6.4. Los/las jóvenes y la escuela .....	207
6.5. El silencio sobre los estudiantes de pedagogía .....	210
Tercera parte. Diseño y desarrollo del estudio empírico .....	213
Capítulo 7. Diseño y desarrollo del estudio .....	215
7.1. Introducción.....	219
7.2. Diseño del estudio .....	220
7.2.1. Formulación de objetivos.....	220
7.2.2. Plan de trabajo. Fases de realización de los diversos estudios	221
7.3. Características de nuestra investigación .....	224
7.3.1. Algunas definiciones preliminares .....	224
7.4. Enfoque metodológico adoptado.....	229
7.4.1. El camino de la investigación fenomenológica .....	230
7.4.2. El papel del lenguaje como vehículo de la experiencia.....	233
7.5. Estrategias e instrumentos utilizados para la obtención de la información .....	235
7.6. Sujetos del estudio .....	238

7.7. Criterios de rigor .....	239
7.7.1. Credibilidad .....	239
7.7.2. Transferibilidad.....	240
7.7.3. Dependencia.....	241
7.7.4. Confirmabilidad .....	242
7.8. Análisis de datos .....	243
7.9. Descripción del proceso de la investigación: Desde el diseño al encuentro con el fenómeno .....	244
7.9.1. Fase de delimitación del problema interrogantes y concreción de objetivos. ....	245
7.9.2 Fase de elaboración del marco teórico. ....	246
7.9.3. Fase empírica.....	247
7.10. Hacia la constitución del sujeto que investiga .....	266
Capítulo 8. Presentación de resultados. ....	269
8.1. Introducción.....	273
8.2. Sentidos y significados que organizan la convivencia .....	275
8.2.1. El significado de la convivencia .....	275
8.2.2. Sentido de la convivencia .....	279
8.2.3. Algunos rasgos de la convivencia .....	283
8.2.4. Condiciones que pone en juego la convivencia .....	284
8.3. Rasgos de la sociedad chilena que se expresan en las visiones de convivencia .....	291
8.3.1. Factores que influyen en la convivencia .....	291
8.3.2. La sociedad chilena. Un contexto experiencial .....	301

8.4. Éthos y reglamentos de conductas.....	336
8.4.1. Convivencia, subjetividad y alteridad.....	336
8.4.1. La dimensión axiológica de la convivencia.....	340
Capítulo 9. Conclusiones. ....	347
9.1. Introducción.....	350
9.2. La convivencia: una cuestión de sentido.....	351
9.3. Discusión de resultados.....	355
9.3.1. La convivencia un fenómeno de significaciones con que se da sentido a la convivencia. ....	355
9.3.2. La convivencia un fenómeno de significaciones que habla de la sociedad chilena. ....	359
9.3.3. La sociedad chilena y sus patrones de convivencia. ....	361
9.3.4. El fenómeno de la convivencia y la construcción del éthos.....	363
9.4. Algunas conclusiones acerca del proceso.....	366
9.5. Alcances, limitaciones y proyecciones del estudio.....	368
Capítulo 10. Bibliografía y fuentes documentales.....	371

### ***Índice de Figuras y cuadros***

Figura 1. Síntesis Convivencia: dimensiones y aspectos.....	51
Figura 2. Síntesis conceptual de la relación convivencia – capital social.....	55
Figura 3. Síntesis conceptual Mundo de la vida.....	60

Figura 4. Síntesis conceptual Dimensión subjetiva de lo político.....	65
Figura 5. Síntesis conceptual Modernidad.....	81
Figura 6. Resultados investigaciones sobre la convivencia en el contexto macro social.....	108
Figura 7. Aspectos institucionales en la convivencia educativa y escolar.....	112
Figura 8. Investigaciones sobre convivencia y conflicto escolar.....	122
Figura 9. Investigaciones sobre incidencia del clima y la gestión en la convivencia.....	125
Cuadro Nro. 1. Matricula de estudiantes de Pedagogía en instituciones acreditadas, año 2014. ....	185-186
Cuadro Nro. 2. Síntesis de elementos que articulan los factores que influyen en la convivencia	262-265

*En 1584, el gallego Pedro Sarmiento de Gamboa funda la Ciudad del Rey Don Felipe para controlar el paso por el Estrecho de Magallanes.*

*Fue el primer intento no aborigen de poblar su ribera norte.*

*El 10 de enero de 1587 el corsario inglés Thomas Cavendish fondeó en la zona. Encontró una villa bien planeada y asentada en el mejor lugar del Estrecho, pero también una serie de cadáveres sin enterrar. Ante este cuadro tan tétrico, denominó al lugar Port Famine, Puerto del hambre.*

*Queda muy poco de esta colonia, las ruinas de una capilla, ondulaciones poco naturales en el suelo y un simple monumento con la leyenda "Aquí estuvo España" recientemente restaurado.*



## **Primera parte: Presentación**



## Capítulo 1. Aspectos introductorios



# Capítulo 1. | Aspectos introductorios

## 1.1. Introducción

El término investigación alude a la noción de búsqueda. De hecho, la palabra vestigio, que dio lugar a él, refiere a la huella, a las pisadas de un pie en el camino. La actual conceptualización del término mantiene aspectos de esta semántica. Hoy entendemos que el investigar corresponde a un proceso sistemático, reflexivo y analítico, que se orienta a descubrir algún aspecto de la realidad, algún fenómeno, que se configura como su finalidad. Por eso, en la base de la investigación se encuentra un genuino interés por algún tópico, que responde a múltiples razones, de tipo social, científico, académico, pero también de tipo personal y biográfico. Desde ellas se llega al problema.

Poder identificar estas razones es una forma de iniciar la delimitación del problema tanto porque ellas permiten comprender los aspectos que le dan sentido y relevancia, enmarcando la investigación y configurándola como una oportunidad para el desarrollo científico, como porque al poder explicitar los aspectos de carácter más bien personal que están a la base es posible justificar aspectos contextuales que permiten comprender el interés

por el problema, así como el enfoque y la importancia que éste tiene para el investigador.

En lo que sigue se exponen los antecedentes en que se basa la elección del tema que hemos desarrollado en esta investigación y que delimitan la forma como éste será abordado.

### **1.1.1. Identificación del tema de la investigación**

Desde cierta perspectiva, se puede decir que Chile es una nación joven. Dos siglos de su constitución jurídica hablan de un país que comparado con otros recién inicia su historia. Sin embargo, en ese lapso de tiempo se han producido once golpes de Estado y se han interrumpido otros veinte.

Hacia mediados de los años sesenta, se vivía un incipiente proceso de cambios que condujeron a grandes y traumáticas transformaciones históricas, sociales y políticas en la década posterior.

En el marco de una sociedad que buscó repensarse y reescribirse emergieron movimientos que impulsaron su renovación y la de sus instituciones, en especial la de la escuela. Se buscaba superar el retraso en que se encontraba el sistema educacional, vincularlo a intereses sociales, el desarrollo económico del país, articularlo como pivote de procesos de movilidad social. Además, se esperaba desarrollar un sistema capaz de integrar y resolver los problemas de déficit social (Donoso, 2004), tanto a través de la legitimación del acceso universal a la educación en ciclos más coherentes con las reales demandas de la infancia y la adolescencia, como a través de espacios desde los cuales se formaba a las futuras generaciones y se construía un sentido de comunidad imaginada más plural; un anhelo largamente ansiado que hacía imprescindible la democratización del sistema.

Esto significó generar mayores espacios de participación y hacer de la escuela pública un espacio de diversidad en una cultura de convivencia,

impulsada por profesores que asumían que ésta era una de sus más importantes tareas.

De esta forma, quienes ingresamos a la escuela en esos años, vivimos a través de ella, y en especial de sus profesores, la experiencia de un país que consolidaba viejas y largamente ansiadas utopías, la efervescencia de una sociedad que sentía ganar protagonismo y equidad. Con el advenimiento del régimen político impulsado por la dictadura militar de 1973, Chile enfrentó sucesos que modificaron su sistema político e institucional y particularmente el mundo social: la vida de las personas, la forma como construyeron el sentido de la ciudadanía, la participación, el compromiso, la justicia, la verdad, la equidad y especialmente la experiencia de la convivencia; una serie de procesos colectivos de ruptura, que como sociedad todavía no logramos comprender (Hopenhayn, 1993; Illanes, 2002; Lechner, 2002b; Castro, 2007, Winn, 2007).

Como consecuencia, se produjo un quiebre en la convivencia y en la experiencia de relaciones con el otro, que provocó cambios drásticos en los principales referentes sociales, la familia, la calle, la economía, el trabajo y la escuela (Lechner, 2002b; Castro, 2007; Cornejo et al., 2013). Nuestro país vivió un duro y profundo proceso de transformación neoliberal que despojó al Estado de la responsabilidad social de educar, traspasándola al sector privado, en un marco de reformas políticas, económicas y sociales, con las que se esperaba que Chile ingresara a la modernidad. Su punto culmine es el paso de un Estado benefactor a uno subsidiario, que estimula la participación de privados en la administración de la educación y deja su regulación a condiciones de mercado.

A partir de la década del noventa, se inicia un nuevo periodo de gobiernos democráticos que definieron los principios de calidad y equidad como prioritarios para sus políticas en educación. En este contexto se desarrolló un diagnóstico del sistema que culminó en la reforma educacional actualmente vigente.

A raíz de los procesos de democratización en que el país estaba empeñado, uno de los lineamientos curriculares de este proceso, se orientó al aprender a convivir (Mena y Romagnoli, 1993; Foxley, 2010); lo que se tradujo en un conjunto de tareas transversales para el currículo escolar.

En este sentido, desde las políticas oficiales surgió la necesidad de impulsar lo que se catalogó como una *pedagogía del descubrimiento del otro* (Weinstein, 1999:36), a través de un currículo que rescatara la diversidad y orientara con valores y actitudes genuinamente democráticos (Weinstein, 1999; Oliva 2011). El año 2007 egresa la primera promoción de estudiantes que cursaron su completa etapa escolar en el contexto de la reforma. Un año antes se habían iniciado los primeros movimientos estudiantiles que daban cuenta del desencanto y la tensión que el sistema educacional estaba generando. Junto al posterior movimiento del 2010, ellos ponían de relieve que el problema de la sociedad chilena era el tema de la desigualdad.

De acuerdo a algunos estudios sobre la sociedad chilena, particularmente los que corresponden al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, en adelante PNUD, (PNUD, 2002; PNUD, 2012), se habían tendido a naturalizar complejas dinámicas sociales como consecuencia del impulso de mecanismos de autorregulación que ponían a los individuos ante las responsabilidades de conducir su futuro, al mismo tiempo que quedaba la fuerte autonomización, en el sentido de descentralización, que experimentaron las áreas que tradicionalmente eran administradas por el Estado, la educacional es una de ellas.

Esto implicaba un deterioro en las relaciones y en la propia capacidad del Estado para responder a las expectativas y demandas de las personas (PNUD 2010; PNUD, 2012; Garretón, 2013; Araujo y Martucelli, 2010), lo que está generando complejos escenarios de convivencia social.

De esta forma, pese a los esfuerzos de sucesivos gobiernos democráticos, la herencia de una sociedad con fuerte foco en la

individualización, junto con el desplazamiento de los sentidos colectivos (Araujo y Martucelli, 2010; Yopo, 2013), y la vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de la Educación tendieron a mantener y casi naturalizar la estratificación del sistema educativo, haciendo fracasar muchas de las tareas de la reforma. La distribución de ingreso y el modelo educacional aparecen como los grandes lastres de los que la sociedad chilena no logra liberarse.

La educación en Chile se mantiene así, hasta hoy, en una dinámica de búsqueda de eficacia, eficiencia, en un sistema de competitividad que no logra hacerla más competente, pero que genera más rivalidades. Esto ha desplazado el interés por convivir y con ello el énfasis en una serie de tareas que resultan básicas para que la educación se constituya en un *éthos*, un espacio humano, político que trascienda a la mera producción en el que se suele desplegar la vida de muchas escuelas.

En ese contexto han desarrollado su historia escolar los estudiantes que ingresan a las distintas carreras de Pedagogía, lo que nos lleva a preguntarnos *qué visiones sobre el vivir juntos habrán construido en ellos*.

De este modo, si como señala Lechner (2002c) la forma en que las personas interpretan y organizan sus relaciones da lugar a los imaginarios de sociedad, al debilitarse los lazos de convivencia en Chile es probable que también lo hagan las representaciones de sociedad, que se tornen difusas, con el costo social que esto implica. Así, cuando no existe una imagen fuerte del nosotros, es difícil que las personas vivan lo social como construcción colectiva, como algo efectivamente “nuestro”. Lo vivirán más bien como una dolorosa experiencia de exclusión y soledad (Lechner, 2002c).

Por otro lado, es necesario considerar que los procesos de construcción de identidad que los/las jóvenes viven se configuran a través de procesos de interacción social, en los que se construyen una diversidad de significados y representaciones sobre lo que son las relaciones sociales, el mundo social, la propia vida en sociedad.

Además, si se considera que en Chile el periodo de transición a la democracia se ha declarado concluido, es momento de preguntarse **qué significa vivir juntos, cuál es el sentido con que las personas significan la convivencia**. Esto implica revisar aspectos que están a la base de un ámbito escasamente revisado de lo político. Nos referimos a su dimensión subjetiva, esto es, a la visión que las personas han construido sobre el vivir con otros, sobre la convivencia. Lo anterior supone acceder a los elementos sobre los cuales esas visiones se han edificado e identificar las experiencias que están a la base de ellas.

Para el caso de los **futuros profesores/as**, esto resulta particularmente importante dado que **el aula es el primer espacio donde las personas viven la experiencia de sociedad civil** y en su construcción juegan un importante papel sus significaciones y representaciones. Junto con esto, es necesario tener en cuenta que la relación social se construye desde un nosotros, que se forma mediante vivencias concretas y representaciones sociales de una convivencia colectiva (Schütz, 1993; Lechner, 2002a). En otras palabras, las maneras en que las personas conviven conforman el repertorio de experiencias con las cuales van elaborando y modificando sus imágenes acerca de la vida social. En esa tarea juega un importante papel la dinámica escolar y, en la concreción de éstas, los profesores/as y las significaciones con que construyen la convivencia en la escuela.

### **1.1.2. Justificación de la elección.**

#### *a) Argumentos de orden científico y de valor social*

Existen diversos estudios que abordan el tema de la convivencia desde distintas perspectivas y que, además, lo vinculan a temáticas como el conflicto, la disciplina, las normas, la violencia, la memoria.

Se trata de trabajos que, como veremos con detención en el cuarto capítulo, denominado *El estado de la investigación y otros estudios*, analizan el problema enmarcándolo en diagnósticos sobre la sociedad chilena, en evaluaciones nacionales, como expresión de políticas de Estado, como parte de estudios acotados a contextos específicos. Comparten la preocupación por lo que reconocen como un tópico central y de importancia por la necesidad de superar problemas de cohesión social y, en el caso de la educación, para mejorar la calidad de los aprendizajes.

No obstante, en la literatura revisada no existen estudios que aborden el sentido de la convivencia como construcción social, ni mucho menos que lo aborden desde la perspectiva de la formación inicial docente. Esto significa que la investigación que se presenta puede aportar a un área aún no explorada.

Es importante tener en cuenta que nuestra preocupación por la convivencia como fenómeno se enmarca en la visión del carácter propio y específico del aula. Como espacio social, ella integra elementos y actores que se relacionan entre sí y que se influyen de manera recíproca. Se trata, así, de un espacio de vida social y cultural que no es neutral, dado que refiere un éthos cultural propio y específico. Dadas las características de la educación chilena, del profesorado, sus visiones y representaciones de lo que es ese espacio, de lo esperable y posible en él, tienen importante injerencia en su construcción.

En este sentido, nuestro interés por las visiones del estudiantado sobre el convivir se basa en el aporte que las representaciones pueden hacer a la comprensión de la conducta social y, en especial, al invisible orden social internalizado con el que se establecen las relaciones en el aula. Estas construcciones de sentido nos dan la posibilidad de comprender su visión del mundo social y al mismo tiempo, es una oportunidad de saber quiénes son los jóvenes que quieren ser profesores y rescatar sus voces.

El estudio aportará elementos de sentido, asociados a la construcción de la experiencia de la convivencia social en Chile y el papel que ha jugado la educación de comienzos de siglo en esta tarea. Esto implica poder conocer cómo las interpretaciones de la realidad social se encuentran condicionadas por determinadas condiciones sociales. Significa también poder acceder a una visión de la convivencia desde la perspectiva de su producción social.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que sabemos poco de quiénes son los/las jóvenes que desean ser profesores/as. En este sentido, la investigación puede contribuir a comprender quiénes son los futuros profesores/as; tarea que diversos autores señalan como imprescindible para la formación (Pascual y Rodríguez, 1995; Cárdenas, 2001). Esto es especialmente relevante en nuestro país donde se los estigmatiza, configurando sobre ellos una suerte de invisibilidad. De hecho, organismos chilenos vinculados a esta materia, como el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2013), destacan la necesidad de abordar temáticas que involucran a población joven para poder producir información sobre este grupo humano. Desde la perspectiva de este organismo y de otras instituciones académicas, centros de investigación y organismos no gubernamentales (ONGs) ligados al tema juvenil se ha constatado que existe dificultad tanto a nivel de la construcción de conocimiento, como a nivel de su difusión. Destaca su preocupación por estudios que no logran superar una perspectiva adulto-céntrica.

De igual modo, la investigación proporcionará información sobre los elementos que debiera considerar una propuesta de educación para la democracia para la Pedagogía, en la formación inicial docente, desde los propios actores de la educación. Esto parece especialmente relevante, en la medida que ellos construirán la convivencia al interior de la escuela y formarán para la democracia a través de las relaciones que estén dispuestos a construir en las aulas, cuando las habiten.

Desde el punto de vista del programa Educación y Sociedad, la investigación puede contribuir aportando una forma de aproximarse a cuestiones de sentido respecto de la convivencia que están a la base del sentido subjetivo de lo político, que inciden en la forma como se constituyen los espacios públicos.

*b) Argumentos de carácter pedagógico*

Por otro lado, nuestra experiencia docente y de investigación en procesos de formación inicial de profesores en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de Chile, ha mostrado que quienes ingresan a las carreras de Pedagogía tienen una historia de homogenización, de sumisión, de control, de pasividad. Muchos de ellos quieren ser profesores/as para no repetir con otros niños y jóvenes lo que hicieron con ellos. Sin embargo, al ingresar a la universidad muestran resistencias hacia la construcción de espacios de convivencia, en algunos casos creen que no pueden cambiar la realidad y a ellos mismos. Sienten que la realidad es inmutable. Los estudios revelan que los estudiantes se constituyen como sujetos obedientes, y establecen relaciones de oposición con sus profesores/as, encontrando sólo al interior del grupo de pares el espacio para establecer relaciones de mutua cooperación (Cárdenas, 2001; Prieto, 2003).

Lo anterior, hace que como docente formadora de profesores/as nos parezca necesario preguntarnos por las construcciones de significado que los/las jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía en la UMCE han construido acerca de la convivencia. En otras palabras, nos interesa comprender *cuál es su construcción de sentido acerca del convivir, cómo es que significan la convivencia, la relación con el otro, la reciprocidad* estos jóvenes formados en una reforma educacional que enfatizaba el aprender a convivir.

*c) Argumentos de carácter personal y biográfico*

Una de las conclusiones a las que, en otro contexto, nos condujo el análisis de *Construir, habitar, pensar* (Heidegger, 1994), es el carácter fundacional del habitar; al que se puede reconocer como un fenómeno de

estructura cuyo correlato es la aparición del espacio humano, en especial del espacio social. El texto de Heidegger es básicamente una conferencia, presentada por el autor en el año 1951 a un grupo de arquitectos en la ciudad de Darmstadt. Su finalidad era discutir el sentido del habitar en el contexto de la demanda de urbanización de la sociedad alemana de la posguerra. En términos generales, la comunicación expone la forma en que la construcción, asimilable al ejercicio arquitectónico, se hace cargo de lo que podríamos llamar la macro tecnología humana del habitar.

Comprendimos entonces que el ser humano tiene la tarea de instalar una habitación para sí mismo y que el habitar es un ejercicio que se constituye como una geometría que delimita esa condición humana (Soto, 2001).

Así, concluíamos que el espacio humano se manifiesta como espacio social, como morada de un ser que en su existir no puede prescindir de otros, que no puede desistir de una condición plural, *inter-per-individual* (Ortega y Gasset, 1994). La existencia envuelve entonces una acción que compromete al yo y lo obliga al trato con otros. “Yo y el otro juntos hacemos algo y al hacerlo nos somos” (Ortega y Gasset, 1994: 163). De esta forma, concluíamos entonces, vivir es convivir y la convivencia se convierte en el centro de la habitación humana, en un sernos mutuamente; es decir, en un *nostrismo* o *nostridad*. En este sentido, ella se emplaza como sede de la polis (Pöggeler, 1986).

Hacia el final de ese trabajo sosteníamos que la comprensión que habíamos desarrollado de este fenómeno nos llevaba a la necesidad de retomar y profundizar el horizonte de las relaciones humanas, en el contexto de la pertenencia y la reciprocidad. Esto obligaba al esfuerzo de desarrollar un análisis de la comunidad imaginada, un ejercicio de ciudadanía que para nuestro país era clave; lo que sería materia de otra tesis (Soto, 2001).

Nuestro interés por el tema de la convivencia emerge en gran medida como resultado del análisis antes expuesto. Pero también es consecuencia de una dimensión de escuela que fue parte de nuestra experiencia personal en el contexto de las reformas impulsadas por los gobiernos de Frei, Allende y de la dictadura de Pinochet. Eso nos llevaba a preguntarnos por la forma como se expresa esa geometría, por la fisonomía de la convivencia sobre la cual se construye la experiencia de país. Nos interesaba saber cuánto había cambiado.

## **1.2. Supuestos básicos**

De esta forma, nuestro trabajo se apoya en los siguientes supuestos:

- La convivencia es un fenómeno con el que se construye el tejido social (Lechner, 2000; Madriaza, 2005; Bauman, 2007).
- Las relaciones sociales ponen en acción un orden internalizado, formado por un conjunto de significaciones de carácter invisible para los sujetos. Este orden impulsa el sentido de lo democrático y se construye a partir de actitudes y experiencias que permitan aprender/descubrir el sentido de vivir juntos, que se encuentra a la base del éthos democrático. De esta forma, la democracia requiere de un aprendizaje y experiencia cotidiana (Prieto, 2002).
- La escuela se configura como un espacio público que juega un importante papel político a través de las experiencias de sociedad que ella construye. De esta forma, ella es un aprendizaje de la convivencia democrática (Prieto, 2002; UNESCO, 1993)
- En sus aulas, mediada por la convivencia que el profesor desarrolla, se producen las primeras experiencias de sociedad civil. De esta forma, la escuela juega un importante papel en la formación de valores democráticos, al ser el “escenario real y simbólico de la acción de vivir con otros”(Ortega y Del Rey, 2004: 34)

### 1.3. Delimitación y objetivos

Como se ha señalado, las transformaciones vividas por la sociedad chilena han impulsado la emergencia de nuevas visiones y experiencias de sociedad, con las que los sujetos internalizan el sentido de vivir juntos. Se trata de construcciones de sentido que se ponen en juego en las dinámicas sociales que permiten anticipar el escenario de las relaciones y las formas de vivir con otros. Para el caso de los futuros profesores estas construcciones serán las que llevarán a sus salas de clases. De esta forma, la tesis pretende responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles serán las visiones de convivencia de los estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía?
- ¿Cuáles son las visiones de convivencia que construyeron en su experiencia educacional?
- ¿Cuáles serán sus visiones sobre lo que es convivir en Chile?

**Secundariamente la investigación podría responder las siguientes preguntas:**

- ¿Cuál habrá sido la visión de convivencia que desarrolló el proceso de reforma escolar?
- ¿Cuál habrá sido la visión que desarrolló el proceso de regreso a la democracia?

#### 1.3.1. El objeto de la investigación

Tratar de responder a las preguntas anteriores involucra asumir las significaciones de los estudiantes de Pedagogía como objeto de la investigación. En otras palabras, nos lleva a desarrollar una lectura contextualizada de aspectos significativos de su mundo de la vida, el que emerge como escenario, pero también horizonte, de esas construcciones de sentido.

### **1.3.2. Objetivos de la investigación**

El objetivo general es comprender las visiones de convivencia que construye la sociedad chilena, como elemento fundamental sobre el que se construye el sentido de vivir juntos.

En este sentido, la dimensión empírica del estudio se propone como objetivo general:

- Comprender las significaciones acerca de la convivencia con que los estudiantes de pedagogía participan en el proceso de formación docente inicial desde sus experiencias y contextos.

De forma específica, para lograr dicho objetivo se espera

- Conocer cómo configuran, en tanto estudiantes de Pedagogía, el convivir.
- Analizar sus significaciones acerca del convivir, la reciprocidad y la relación con el otro.
- Develar elementos del contexto social, cultural e histórico que le otorgan significado a las representaciones, que los/las jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía, tienen acerca del convivir.

### **1.3.3. El ámbito de investigación.**

La investigación se focaliza en la sociedad chilena y de forma particular en una universidad que forma profesores, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En este sentido, la fase empírica se limita a estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía en esta institución.

#### 1.4. Aproximación metodológica y fuentes

Tratándose de un estudio que explora las significaciones sobre la convivencia, el trabajo que presentaremos a continuación desarrolla una serie de aproximaciones al fenómeno. Se trata de acercamientos que de forma recursiva y sistemática van estableciendo distintos niveles de análisis sobre él.

- En primer lugar, se desarrolla una aproximación teórico conceptual al fenómeno de la convivencia en la que se revisan aspectos significativos para la delimitación del sentido con que se la abordará. De esta manera, el acercamiento intenta delimitar su sentido, acogiendo aspectos como el de capital humano y éthos que la vinculan a la condición subjetiva de lo político. Junto con ello, se aborda un análisis conceptual del escenario que enmarca esas construcciones de sentido. Nos referimos al mundo de la vida. El conjunto de estos conceptos constituyen los ejes que guiarán la investigación. Esta aproximación conceptual a la convivencia considera también un análisis teórico de la modernidad como contexto cultural que impulsa una concepción sobre el sentido del vivir juntos, así como una forma de aproximarse a él desde la perspectiva de los procesos de individualización y el rol del individuo y el lenguaje como vía de aproximación comprensiva al mundo social. Junto con ello se desarrolla una revisión de los principales resultados de diversos estudios que dan cuenta de la forma como se la ha abordado como objeto de investigación y los principales resultados obtenidos.
- En segundo lugar, se realiza una aproximación al contexto del fenómeno se desarrolla a partir de los resultados de investigaciones sobre la situación de la sociedad chilena, las que entregan elementos que permiten delimitar el contexto donde esta convivencia se desarrolla. Esta revisión

se orienta a contar con una perspectiva de aspectos contextuales que enmarcan la construcción de las significaciones sobre la convivencia.

- Una tercera aproximación corresponde al abordaje empírico del problema de investigación, que se desarrolla a partir del propio discurso de los sujetos del estudio con el que se describen sus significaciones sobre el convivir. Se busca realizar a partir de ella una lectura de los datos que permiten decodificar el sentido que asignan los sujetos al fenómeno utilizando técnicas que registran el discurso oral como el escrito, combinadas con procesos de triangulación y de auditoría de confirmabilidad.

Por otro lado, es importante señalar que la aproximación considera la revisión de distintas fuentes tanto de carácter bibliográfico, como de textos teóricos, informes resultados de investigaciones, artículos de carácter científico y crítico, así como los resultantes de las técnicas de recogida de datos seleccionadas.

Estos acercamientos al fenómeno, que van desde lo teórico a lo empírico, se realizan a través de un análisis con el que se busca una aproximación a la convivencia como fenómeno de conciencia que emerge en el discurso. Se trata, así, de una investigación que enfoca cualitativamente su objeto de estudio y que acoge una metodología fenomenológica. Vista desde la perspectiva del recorrido metodológico que esto involucra, siguiendo el significado de la propia palabra discurso, se trata de realizar un recorrido, hacer un curso, en el sentido de movimiento o trayectoria que revise la práctica del lenguaje sobre la convivencia, atendiendo a que, como señala Orlandi (2012), al hacerlo *se observa al hombre hablando*. Esto significa relacionarse con su capacidad de significar y significarse (p. 14).

### **1.5. Los capítulos.**

Formalmente la tesis está organizada en tres partes y diez capítulos. Las partes se organizan en función de tres macro tareas: de presentación del

proceso, su encuadre teórico y la presentación del proceso empírico y sus resultados. Por su parte, los capítulos se han elaborado atendiendo a una delimitación que facilite tanto la comprensión de lo que se aborda en ellos, como el sentido que aportan al proceso indagativo.

*Primera parte: Presentación.*

Corresponde al primer capítulo del texto. En éste se presentan los aspectos introductorios, de los que se hace parte esta propia descripción. De esta forma, se exponen los antecedentes en que se basa la investigación desarrollada en el doctorado, declarando aquellos de carácter científico, personal y contextual que están a la base de nuestra preocupación por las significaciones sobre la convivencia de los estudiantes de Pedagogía. Junto con lo anterior, se incluyen los supuestos básicos que se consideraron en la formulación del problema y las interrogantes en que éste se expresa. De igual forma, se justifica de la elección y a partir de lo anterior, se delimitan los objetivos del proceso, su relevancia y aporte a la construcción de conocimiento en educación. Finaliza con indicaciones relativas al encuadre metodológico, así como la identificación de aspectos formales relacionados con la elaboración y redacción de la tesis.

*Segunda parte: Fundamentación teórica*

El segundo capítulo aborda la delimitación conceptual propia de esta investigación. Para ello, revisa el sentido de los conceptos de convivencia, mundo de la vida y dimensión subjetiva de lo político. Se trata de conceptos considerados clave para enmarcar el estudio. De este modo se intenta delimitar conceptualmente el sentido de la convivencia revisando distintos abordajes teóricos. Esto incluye exponer el papel que ella juega en relación con el desarrollo humano, como parte del capital social. Por otro lado, se

analiza el concepto de mundo de la vida, atendiendo a la forma como se aborda el fenómeno del convivir y al hecho de que éste se manifiesta como expresión de su dinámica. Esto implica, además, considerar que, al tocar elementos significativos del vivir con otros y en especial de la experiencia del nosotros que involucra el mundo social, se trata de un concepto que se hace parte de lo político y se configura como su dimensión subjetiva.

Atendidos estos aspectos de carácter más conceptual, el tercer capítulo expone algunas aproximaciones teóricas de lo social, que se han considerado en la investigación. Para esto, se enmarca la discusión sobre el sentido de la relación entre sociedad e individuo en el alcance que ella adquiere en el fenómeno más amplio de la modernidad. Esto lleva a discutir el nuevo enfoque de la individualización con que se han abordado los estudios sobre la sociedad y que también ilustra el valor que se asigna en el trabajo al discurso de los sujetos de la investigación.

El cuarto capítulo revisa el estado de la investigación sobre la convivencia. En él se exponen estudios de convivencia, considerando su carácter de fenómeno social, propio de las dinámicas históricas, políticas y culturales de la sociedad chilena. Esta revisión da paso al análisis de la convivencia como fenómeno educativo propio del ámbito escolar. En este aspecto se revisan trabajos que han abordado la relación entre convivencia y democracia, otros que analizan el fenómeno de la convivencia desde la cultura y el clima escolar, analizada en las dinámicas institucionales, la perspectiva de sus actores y los resultados de las políticas implementadas.

En el quinto capítulo se revisan antecedentes sobre la sociedad chilena que permiten describir el escenario en que se desarrolla la convivencia. En esta revisión de aspectos contextuales se intenta hacer una descripción de los rasgos que describen a la sociedad chilena, enmarcada en los antecedentes de estudios sobre sus dinámicas. Este análisis revisa también literatura que discute el carácter político de la convivencia y las iniciativas respecto de la convivencia que se han desarrollado en el marco de la reforma educacional. Junto con esto se revisan los aspectos que le dan un carácter escolar.

El sexto capítulo se centra en los sujetos de la investigación, los estudiantes de Pedagogía. Se analiza la conceptualización y enfoques con que se han abordado los trabajos de investigación sobre juventud. Esta revisión permite dar cuenta de los nuevos escenarios hacia los que ha tendido en los últimos años, particularmente en la recuperación de perspectivas centradas en los sujetos y la forma como prácticamente son inexistentes los trabajos sobre los estudiantes de Pedagogía.

*Tercera parte: Diseño y desarrollo del estudio empírico*

Con el capítulo séptimo se da inicio a la tercera parte de este trabajo. En él se expone el diseño que se ha hecho del estudio a partir de los objetivos que se han formulado. Junto con esto se identifican el plan de trabajo y se describe cada una de sus fases. Este capítulo, básicamente de carácter epistemológico y metodológico, incluye la caracterización de la investigación, en la que se exponen los fundamentos epistemológicos e ideológicos, en que se basa la decisión del enfoque cualitativo adoptado. De igual modo, se justifica y describe el tipo de investigación. Esto significa revisar algunos de los principios de la investigación fenomenológica y los alcances de este tipo de estudios. Esta parte del capítulo finaliza con la identificación de los sujetos del estudio, la descripción de las estrategias e instrumentos de recogida de datos y los criterios que se adoptarán para garantizar el rigor científico. En la segunda parte del capítulo, se describe la forma como se desarrollaron las fases y se delimitan los antecedentes que contribuyeron a nuestro posicionamiento en el rol de investigador

En el capítulo octavo, se exponen los resultados obtenidos en la investigación, agrupados en apartados que dan cuenta de las comprensiones alcanzadas a raíz del estudio sobre el fenómeno de significaciones que involucra la convivencia, así como del proceso mismo de investigación y

nuestra experiencia como investigadora. Finalmente, presentan los alcances, limitaciones y proyecciones del estudio.

Finalmente el capítulo noveno expone la conclusiones de la investigación, en relación con la condición territorial que el fenómeno parece tener y los aspectos que permiten perfilar su éthos.

El escrito se cierra con el décimo capítulo, de la bibliografía y fuentes documentales.

### **1.6. Algunos aspectos formales**

En los aspectos formales de la redacción hemos considerado los siguientes criterios.

- Tratamiento de género. Haciendo referencia al acceso diferencial a los actos de habla, Van Dijk (1994) señala que “aquel que tiene poder determina el género que se utilizará en una situación de habla” (p.15). Esto implica que en tanto reconocemos las limitaciones del lenguaje como productor de una discriminación de género, siempre que sea posible intentaremos usar un lenguaje inclusivo y no discriminador. Trataremos de asumir términos genéricos, así como de facilitar la lectura y comprensión del texto usando un masculino genérico, al que la Real Academia de la Lengua Española acepta como representante de hombres y mujeres. De esta forma, se intenta respetar la ley lingüística de la economía expresiva o principio de economía del lenguaje, sin que ello debilite, ni simplifique, la calidad de la discusión que se desarrolla.
- Fuentes consultadas. Consideraremos como fuentes primarias y directas aquellas que proporcionan antecedentes provenientes de sus propios autores, expresadas en libros, artículos de publicaciones periódicas, monografías, tesis. También, dado el

---

papel que juega en la investigación, entenderemos como fuentes primarias el discurso de los propios sujetos de la investigación.

- Se considerarán fuentes secundarias, las compilaciones, resúmenes y listas de referencias publicadas sobre un área del conocimiento en particular.
- Referencia de fuentes y antecedentes. La referencia a las fuentes, así como el tratamiento de los antecedentes se desarrollará atendiendo a la normativa de la sexta edición de la Asociación americana de Psicología (*American Psychological Association, APA*), considerando la síntesis disponible en el sitio: <http://www.apastyle.org/>
- Estilo del hablante. En esta tesis hemos elegido referirnos usando el plural mayestático o de cortesía, mediante el uso de la primera persona del plural. Este recurso busca desarrollar una escritura inclusiva con la que se espera hacer sentir al lector como parte del proceso.
- Referencias internas. Para evitar la segmentación del texto y facilitar su coherencia y cohesión se usaran referencias internas que permitan conectar las diferentes partes del discurso.
- El uso de cursivas se ha considerado para referir el discurso de los sujetos de la investigación.
- Lengua utilizada. La tesis está redactada en lengua castellana, dado que corresponde a nuestra lengua materna.

## **Segunda Parte: Fundamentación teórica**



## **Capítulo 2. Delimitación conceptual propia de esta investigación.**



*La verdad es que hablando con rigor, el suelo sobre el cual el hombre está siempre instalado no es la tierra, ni ningún otro elemento, sino una filosofía*

*José Ortega y Gasset*



## Capítulo 2. Delimitación conceptual propia de esta investigación.

### 2.1. Introducción

En este trabajo, el fenómeno de la convivencia se aborda como expresión del mundo de la vida. Por un lado, porque es éste el escenario en que él se produce, pero también por la propia condición intersubjetiva de este mundo que hace de la convivencia un fenómeno profundamente humano.

Junto con ello, la convivencia se enmarca en un mundo social y pone en juego dinámicas que se vinculan al desarrollo de sus miembros. Contribuye así a la condición humana de este desarrollo, aportando elementos significativos para la democracia, especialmente porque involucra formas concretas de hacer experiencias del nosotros. Este enfoque hace que ella se relacione con aspectos de capital social, por su conexión con la reciprocidad y la confianza.

De esta forma, vista desde la perspectiva de los contenidos que conforman el sentido de la convivencia, en ella se manifiesta un éthos y se expresan elementos significativos del vivir juntos, los que constituyen la dimensión subjetiva de lo político.

Por estas razones, este capítulo expone la delimitación conceptual propia de esta investigación. Para ello aborda especialmente los conceptos de convivencia, considerando la perspectiva del capital social, presente en parte importante de la discusión teórica revisada, así como los conceptos de mundo de la vida, éthos y dimensión subjetiva de lo político que conceptualmente engloba los aspectos anteriormente mencionados.

## **2.2. Convivencia**

Desde diversos sectores de nuestro país, Chile, la necesidad de atender a la manera en que nos relacionamos aparece cada vez con mayor fuerza. En este sentido, el responsabilizarnos por los estilos de convivencia social que promovemos como sociedad se presenta como un imperativo ético, necesario para recrear las actuales formas que parecen entorpecer la manera en que quisiéramos convivir.

En la literatura revisada, las visiones y perspectivas respecto de la convivencia suelen ser coincidentes en sus aspectos conceptuales. Convivir alude a un fenómeno de la vida y a un proceso de carácter colectivo.

El Centro de Ciencia, Educación y Sociedad (CECIES) destaca que se trata de un término que integra dos significaciones: por un lado, el sentido de pluralidad y complementariedad de su prefijo y, por otro, el de vivencia, entendida como experiencia de vida o de existir, representado en su sustantivo, donde se incorpora al sujeto. Recuerda, así, que cada uno aporta una forma de vivir y que por tanto en la base de la convivencia se debe reconocer lo plural y lo diverso. Esta duplicidad presente en la raíz del término, destaca el grupo, hace que éste refiera tanto a lo individual, como lo plural, en una dinámica de

interacción grupal, donde destaca lo diversidad como uno de sus elementos más importantes (Batubenge, Mancilla y Panduro, 2014).

En una búsqueda de delimitación conceptual, Ortega y Del Rey (2004) también destacan este carácter colectivo de la convivencia como vivir juntos; algo que, para las autoras, en su significado involucra la tarea de compartir, que apela al sentido de una relación con otros que obliga al control de los intereses personales para evitar los conflictos.

Elizalde y Donoso (2003) sostienen que el término proviene de convivere, vivir en compañía de otros, cohabitar. En este sentido, el con-vivir constituye un fenómeno que involucra sentirse formando parte de algo, comunidad, nación, país, y contempla el compartir afectos, creencias, significaciones en estos espacios. Se trata de una conceptualización que para este proceso de investigación nos conduce a pensar este fenómeno como acción que se enmarca en el ámbito general del encuentro con *el otro* y que además es un fenómeno que ocurre en un contexto.

Las diferencias entre las visiones se encuentran, más bien, en sus énfasis.

Algunas perspectivas enfatizan su sentido de relación. Así, ella se presenta como un modo de relacionarse en los lugares en que se vive con otros, en los que se crean los denominados hábitos de convivencia social (Mena y Romagnoli, 1993). De esta forma, cuando hablamos de convivencia nos referimos a una interrelación, una construcción colectiva de responsabilidad social (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007).

En los últimos años, se subraya su carácter de competencia básica para la integración, como parte de lo que se reconoce como la acción de vivir con otros en un contexto normado y de convenciones sociales de respeto, comprensión, reciprocidad (Ortega, Romera y Del Rey, 2010). En sus propios términos:

La convivencia se identifica con la calidad de las relaciones interpersonales y con la forma de modularlas, condicionando así la

aparición de una estructura social de participación que va a influir, de manera decisiva, en el desarrollo de las personas que comparten vivencias dentro de la escuela. (Ortega et al, 2010: 35)

Lo interesante de esta aproximación al fenómeno de la convivencia, desarrollada por Ortega et al. (2010), y que la hace valiosa para este estudio, es que muestra que éste combina dos aspectos que emergen en su análisis. Uno, de carácter explícito, que alude a la calidad de las relaciones interpersonales, la gestión de las normas, la participación en un proyecto común, del cual ella es requisito. Otro, implícito, que refiere a aspectos de tipo psicológico que también forman parte de la convivencia. Incluyen el aprender a conocerse, valorarse, pero también el aprender a ponerse en el lugar del otro y relacionarse con los demás.

Junto con ellos, Ortega y Del Rey (2004) destaca también su connotación jurídico social. De este modo, hablar de convivencia supone reconocer la existencia de una esfera pública que protege los derechos de cada uno; refiere a la valoración social que permite ser reconocido como ciudadano, en el resguardo de la democracia, como forma de vida en común. Se trata de un planteamiento que nos permite avanzar en reconocer que la convivencia pone en juego una dimensión subjetiva de lo político, tanto por la perspectiva de derechos que ella involucra, como por el sentido colectivo de ser-con-otros y las representaciones en que ambos aspectos se sustentan.

En el contexto del PNUD, la convivencia representa el modo como las personas construyen colectivamente el mundo en que habitan y la manera como se experimentan a sí mismas como constructoras de éste (PNUD, 2000). Lo interesante de la propuesta, nos parece, radica en la relación que establece con el habitar y la connotación espacial que éste término le aporta.

Como forma de vivir juntos, ella se expresa en acuerdos y procedimientos que organizan la vida en conjunto y aseguran la supervivencia de cada integrante de la sociedad (PNUD, 2002). Al mismo tiempo, permite que las personas se puedan dar a sí mismas un sentido, de manera de consolidar una

identidad colectiva, es decir, crear una representación de sí mismas que delimita la forma de relacionarse con otros (PNUD, 2002).

En este sentido el programa sostiene que:

Las formas de convivencia son mucho más que un hecho práctico; más que un conjunto de acuerdos y procedimientos para asegurar la supervivencia de cada uno. En su organización, los seres humanos responden a la más acuciante de sus necesidades: dotarse de un sentido para vivir, una identidad para reconocerse a sí mismos y una dignidad para relacionarse con los otros. Por esta razón, la significación y la práctica de la convivencia han sido el objeto central de los esfuerzos reflexivos y espirituales de los grupos humanos, desde los cazadores y recolectores primitivos, que encontraban en las imágenes de la naturaleza los significados para organizar su vida, hasta el día de hoy, cuando se debate sobre el sentido de la ciudadanía y de la democracia en un contexto de globalización. Ello ha dado origen en la historia a formas muy diversas y cambiantes de convivencia. Eso es cultura: el modo particular en que una sociedad experimenta su convivencia y la forma en que se la imagina y representa. (PNUD, 2002: 37)

Se trata de una visión que enfatiza el carácter cultural de la convivencia y en especial su condición de medio para lo colectivo y que, al mismo tiempo, sitúa a la convivencia como un elemento que contribuye a la democracia al producir sentidos compartidos. De manera que los cambios en la manera de vivir juntos afectan las prácticas y condicionan la reformulación de las representaciones sobre la sociedad (Lechner, 2002c); lo que quiere decir que ella juega un papel fundamental en el imaginario de vida en común y sociedad. Como el mismo informe PNUD señala: “Las personas no hacen experiencias de vida social sin referencia a una representación de la sociedad. Y, a la inversa, no desarrollan algún imaginario del Nosotros al margen de sus experiencias sociales” (PNUD, 2002: 36).

En consonancia con esta visión, en la perspectiva de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) la convivencia es un espacio fundamentalmente formativo, que compromete valores que se ejercen y experimentan en ella. Su análisis se enmarca en la perspectiva del aprender a vivir juntos, en un proceso de construcción donde se negocian sentidos, vale decir se establecen acuerdos y se comparten significados (UNESCO, 2008). De esta forma, “la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (UNESCO, 2008: 17).

Esta mirada adquiere mayor fuerza a partir de las demandas de la Comisión de Delors que reconoce en la convivencia uno de los pilares de la educación para la vida. En este sentido, enfatiza la importancia de contar con un escenario de aprendizaje que desarrolle la comprensión y reconocimiento del otro, la valoración de la interdependencia, el desarrollo de habilidades que permitan construir proyectos comunes, el manejo de conflictos, el alcanzarla paz (Delors, 1996). Se puede decir que corresponde a un enfoque de derechos, que en el caso de las sociedades latinoamericanas se enmarca en la preocupación por afianzar sus procesos de re-democratización.

De esta forma, en parte de la literatura revisada la convivencia va más allá de la mera interrelación para ser vinculada a procesos de carácter político. De hecho, en el marco de garantías para el bien común y la vida democrática, el tema se aborda en diferentes discusiones sobre ciudadanía y participación (Ortega et al., 2010; García y Madriaza, 2006; PNUD, 2000; Lechner, 2002a), que sostienen que su experiencia contribuye al desarrollo de habilidades ciudadanas y al logro de la equidad (Díaz, 2008; UNESCO, 2008). Hay autores que incluso consideran que la convivencia contiene a la ciudadanía (Ruz, 2003).

Como sostiene Lechner

Una sociedad que no se interroga acerca de sí misma, que no conversa del sentido que pueda tener la convivencia actual y futura sustrae a la política de su razón de ser. Mejor dicho, renuncia a la política como el

esfuerzo colectivo de construir una comunidad de ciudadanos y se contenta con la gestión de los negocios de cada día. (Lechner, 2002c: 13)

Otros (Ortega et al., 2010; Veas, 2010), en una perspectiva más social, destacan que la convivencia desarrolla dinámicas de negociación de sentidos, las que son fundamentales para la sociedad. De esta forma, en su calidad de relación con otro, junto a la creatividad y el auto aprendizaje se clasifican como componentes de la paz (Ortega et al., 2010).

El Estado de Chile recoge esta acepción cuando asume que la convivencia es componente fundamental de la educación de calidad,

Una educación de calidad trasciende la asimilación de un conjunto de contenidos disciplinarios, se refiere también –y principalmente– a la posibilidad de formar personas íntegras e integradas, capaces de vivir en sociedad, sosteniendo relaciones humanas respetuosas y significativas en la construcción de su propia identidad. (MINEDUC, 2011: p.7)

Tanto porque ella garantiza un contexto adecuado al aprendizaje, como porque, continúa el texto,

Es necesario enseñar a niños, niñas y jóvenes a “vivir con otros” en un marco de respeto y de solidaridad recíproca; un contexto en el que niños, niñas y jóvenes sean vistos como personas, con capacidad para desarrollar en plenitud su capacidad afectiva, emocional y social, y aprender valores y principios éticos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. (Ibídem)

Asume así los principios y desafíos de organismos latinoamericanos.

Entre las fuentes existe coincidencia en la importancia de los procesos de interacción para el desarrollo social (Prieto, 2003; Arriagada, 2003, Lechner, 2002b; Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005) y en que ellos son influenciados por los marcos referenciales de las personas, lo que los convierte en producto de prácticas y discursos institucionales que influyen en el

comportamiento social (PNUD, 2002; Prieto, 2003). De ahí que se destaque su capacidad de instalar significados comunes y, al hacerlo, generar identidad de grupo (UNESCO, 2008). De acuerdo a este organismo,

El convivir va creando un significado común construido históricamente, de naturalidad y predictibilidad, que genera un sentido de familiaridad, un “así son las cosas y un así se hacen las cosas”, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Es así como convivir en una u otra institución, supone convivir en el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. (UNESCO, 2008: 18)

Este rasgo además hace que se reconozca que la convivencia constituye una vivencia concreta del nosotros, así como una manera de hacerse una representación, una imagen de lo que esto significa (Lechner, 2002c); lo que quiere decir que se trata de una experiencia modelada culturalmente; algo construido y, por tanto, arbitrario (UNESCO, 2008) que está al servicio de la constitución de lo social.

En este sentido, entenderemos el con-vivir como una disposición dinámica, gracias a la cual el existir se convierte legítimamente en un habitar con otros, un nosotros. Esto implica, tener en cuenta que vivir es convivir y que según esto, el espacio humano es un espacio de convivencia cuyo sentido es lo social. Esto es relevante para la connotación que adquiere el aula y el sentido de sus acciones en la construcción social.

En un meta-análisis estas relaciones se expresan de la forma que se representa en la siguiente figura:

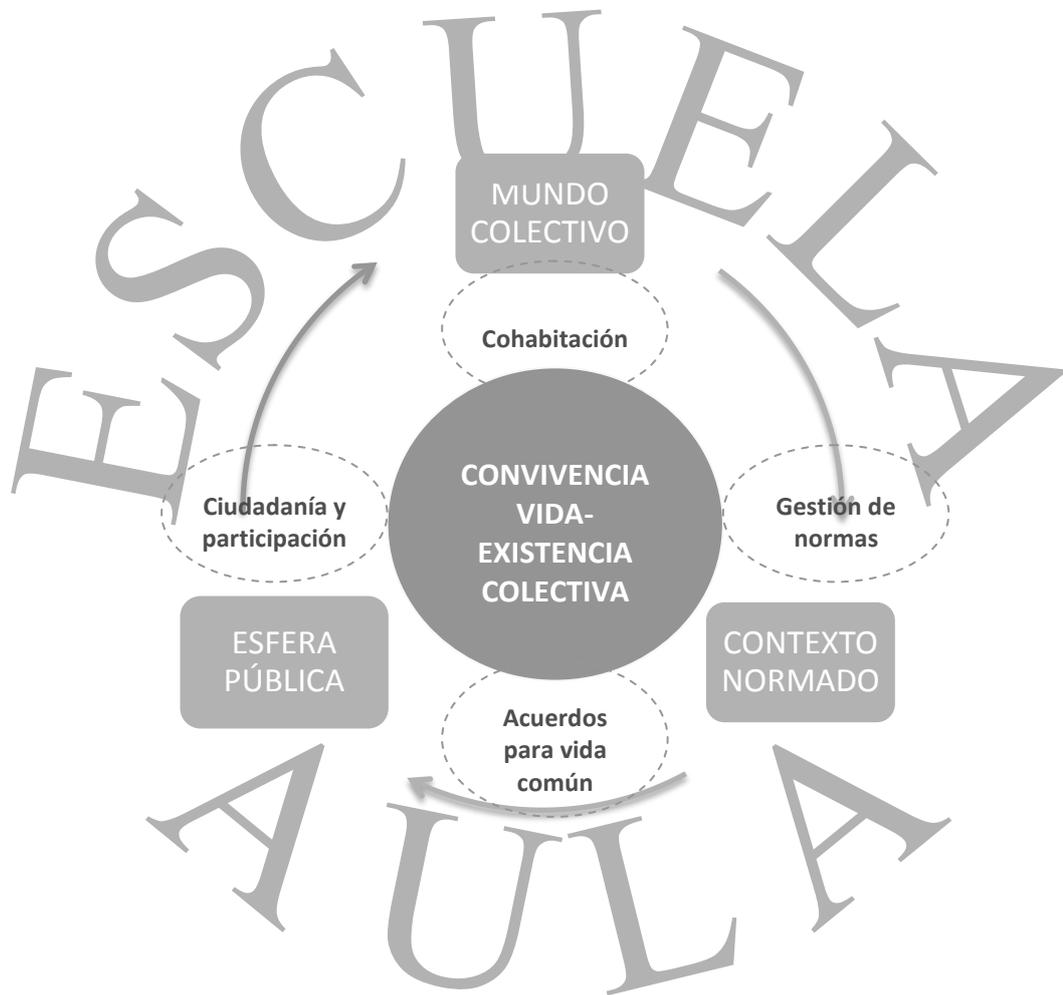


Figura 1. Síntesis Convivencia: dimensiones y aspectos.

### 2.3. Convivencia, Desarrollo humano y capital social.

Como señalábamos, las fuentes consultadas vinculan la convivencia a las relaciones y lo social. Al hacerlo, la establecen como un aspecto importante del tejido social cuyo impacto alcanza la confianza y la sensación de protección en un mundo donde esas relaciones aparecen como posibles.

De acuerdo al planteamiento de Kliksberg, recogido por Aristegui et al. (2005), los factores sociales y culturales son piezas olvidadas del desarrollo moderno, que ha tendido más bien a generar un contexto de desvinculación

emocional como consecuencia de la penetración de la racionalidad de mercado; un diagnóstico ampliamente compartido por otros autores (Araujo y Martucelli, 2010; Garretón, 2013). Esto ha contribuido a modificar la noción de ciudadanía, generando un exacerbado individualismo, que aumenta la sensación de desprotección e incertidumbre (Mena, Milicic, Romagnoli y Valdés, 2006). Como señala Lechner (2007a), esta modernidad ha destruido formas de convivencia y dado preponderancia a la productividad y la rivalidad. Ello fragiliza las identidades colectivas, generando sentimientos de inseguridad, debilitamiento de relaciones y de la cohesión social. De esta forma, temor y desconfianza surgen como elementos que paralizan, inhiben (Hevia, 2010) y erosionan lo social.

En este sentido, siguiendo la línea del análisis que hemos iniciado, los temas de convivencia se relacionan con temas de desarrollo, bajo la modalidad de lo que Bernardo Kliksberg (Aristegui, Bazán et al., 2005) denominó *capital social* y *capital cultural*, porque involucran supuestos valóricos o condicionantes socioculturales que son propias del desarrollo humano. De hecho, se destaca especialmente el papel de la convivencia en esta dinámica, en especial por la posibilidad que ella tiene de aportar a la cohesión social (Mena et al., 2006). Esto hace de ella una herramienta de importante valor social.

De manera general, se entiende el capital social como la simpatía hacia otros, que facilita la reciprocidad y cooperación en las relaciones humanas, permitiendo trabajar de manera conjunta. Implica, en este sentido, una base socioemocional en las relaciones y reconceptualizar el papel que juegan los valores y las normas de la vida social (Atria, Siles y Arriagada, 2003).

En América Latina distintos autores, especialmente vinculados al trabajo de la CEPAL y el PNUD, ponen énfasis en la necesidad de que las sociedades puedan invertir en capital social. El interés por esta temática y sus alcances surge en el contexto de los procesos de instauración democrática y de redemocratización (Arriagada, 2003).

---

En este enfoque, los vínculos sociales son patrimonios de conocimiento, hábitos, experiencias prácticas y disposiciones mentales acumulados por una sociedad. Constituyen su capital social. Su desarrollo exige un entorno favorable en términos de lazos activos de confianza y cooperación, donde se pueda dialogar de manera clara y convenida sobre asuntos de interés común. Por eso, el capital social involucra la necesidad de crear una trama social (Lechner, 2002c), que es clave para el desarrollo democrático.

En Chile, la noción cobra vigencia después de los resultados del segundo Informe del PNUD (1998). Su tratamiento se asocia tanto a las tensiones que generaron la historia vivida en la década de los setenta y ochenta y la implementación del modelo neoliberal, como a la necesidad de recuperar condiciones que garanticen el desarrollo de la sociedad, en un marco de garantías de seguridad humana, creando un fondo de confianza social (PNUD, 1998).

Para el organismo de las Naciones Unidas, buena parte de la estabilidad social, económica y política descansa en el clima de confianza que existe al interior de la sociedad. De esta forma, si la sociedad confía en los poderes públicos es posible que exista un sistema democrático sano y que goce de legitimidad. De lo contrario, las personas buscan protegerse, resguardarse incluso en la disputa y la violencia (PNUD, 1998: 243).

Como hemos dicho, el concepto de capital social alude al conjunto de relaciones sociales basadas en la cooperación y reciprocidad. Para el PNUD (1998, 2000), esto se refiere a relaciones que fomentan o inhiben la confianza y el compromiso cívico. Se trata de una visión de las relaciones sociales como recurso de carácter normativo y valórico, fundamental para la sociabilidad, la que aparece vinculada a la cooperación y la gestión. De esta forma, la teorización construida a partir del concepto de capital social permite comprender el conjunto de dinámicas sociales (Arriagada, 2003).

En Chile, Lechner (2002c) conceptualiza la noción de capital social vinculándola a la experiencia práctica e imaginarios del convivir. El autor destaca que la sociedad chilena ha vivido un acelerado proceso de cambio, que ha incidido en el debilitamiento de la imagen del nosotros, lo que facilita la anulación de lazos de confianza y cooperación social (Lechner, 2007a). De esta forma, sostiene que el capital social tiene injerencia en la relación que se produce entre la experiencia de vida cotidiana de las personas y las estructuras e instituciones sociales con que se relacionan. Esto lo hace estar a la base de la democracia como factor que la fortalece o deteriora. De hecho, de acuerdo a Lechner, a mayor capital social, mayor confianza en la posibilidad de influir en cambios, mayor participación y menor desafección (Lechner, 2007a).

Lo interesante del enfoque es que pone acento en los recursos que la sociabilidad aporta y los enmarca en formas de poder. De ahí que se pueda inferir que como capital social la convivencia constituye una herramienta de empoderamiento. Como sostiene Gambetta, si la sociedad implica un estar *disponibles*, la confianza es clave para las relaciones humanas. Esto hace de ella un mecanismo social. Hay que tener en cuenta que en ella influyen las creencias que se tienen sobre los otros (Gambetta, 2000).

Este enfoque de la convivencia como capital social hace que la escuela, en su calidad de sociedad en pequeño formato (Ortega et al., 2010), ocupe un lugar fundamental en la consolidación del tejido social. Junto con ella, y como actor clave para esta función, aparece el profesor a través de sus representaciones y la forma como ellas canalizan el éthos, la disposición del espacio escolar, transmitiendo un capital cultural; lo que debiera considerarse en los procesos de formación inicial docente.

De acuerdo a Aristegui et al. (2005) los elementos que el estudio del PNUD, en especial el correspondiente al año 2002, aportaron respecto del desarrollo humano, junto a la aparición del enfoque centrado en el papel que capital social y cultural tiene en el desarrollo, obligan a preguntarse por el sentido que tiene en las escuelas, liceos y universidades hablar de construir

comunidades, así como tomar en serio en la sociedad chilena la voluntad de construir una comunidad nacional. Contar con una sociabilidad debilitada y con confianzas resquebrajadas remite, precisamente, a las carencias que debemos enfrentar en el plano de la convivencia (Aristegui et al., 2005).

Estas relaciones conceptuales se expresan de la siguiente forma:



Figura 2. Síntesis conceptual de la relación convivencia – capital social.

#### 2.4. Mundo de la vida

De forma amplia, la cultura se expresa en el vivir juntos. Por eso, se la puede entender como el conjunto de expresiones que definen los modos concretos en que las personas organizan la convivencia, así como las imágenes e ideas mediante las cuales se representan las formas en que conviven y quieren convivir (PNUD, 2002). De ahí que el convivir represente la práctica y el imaginario de la vida en común, el modo como las personas construyen colectivamente el mundo en que habitan y la manera como se experimentan a sí mismas como constructoras de ese mundo (PNUD, 2002). En términos del propio PNUD

Siendo la cultura la intersección de experiencias sociales e imaginarios colectivos, el déficit alude a un desajuste entre las dos dimensiones de la convivencia. Las personas no hacen experiencias de vida social sin referencia a una representación de la sociedad. Y, a la inversa, no desarrolla algún imaginario del Nosotros al margen de sus experiencias sociales. (PNUD, 2002: 36)

Al igual que la vinculación que se realiza al capital social, las fuentes consultadas relacionan la convivencia con el mundo de la vida, tanto por el hecho de que se trata del escenario en que en ella se desarrolla, como porque el término concentra conceptualmente las construcciones de sentido que permiten comprender de qué forma se articula la relación de convivir.

Esto implica, que en el contexto de la investigación que presentamos, la convivencia sea abordada como un fenómeno que atañe al mundo de la vida; que ocurre dentro de él, determinado por sus particulares dinámicas institucionales y culturales. Esto significa que asumimos la perspectiva de distintos autores (Habermas, 2005; Atria, 1993; Mèlich, 1994; Van Manen, 2003) que coinciden en señalar que vivir es hacerse parte de un mundo preexistente, como parte de su condición intersubjetiva, irrenunciable, y su referencia a coordenadas espacio temporales y su condición social (Schütz, 1993; Atria, 1993). Se trata así de un mundo compartido que “nos permite sentar las bases fundamentales sobre las que nos situamos en la realidad, nos identificamos con los demás, definimos nuestros proyectos de vida y nos configuramos un espacio para actuar en un escenario compartido” (Atria, 1993: 160).

Desde la perspectiva de Schütz (1993) el mundo de la vida es intersubjetivo, en él compartimos con otros hombres. Como estructura clave del mundo interpersonal de lo social, está en la base del conocimiento. Esto quiere decir que engloba las experiencias cotidianas y las acciones de individuos en un contexto de relaciones con otros.

El planteamiento habermasiano lo aborda como correlato de procesos cognitivos en que se mueven comunicativamente los sujetos. Podríamos decir que es una visión del mundo social que se enmarca en el salto de la vieja objetividad al plano de la intersubjetividad, mediada por el lenguaje y la comunicación; un cambio paradigmático. Así, de acuerdo a Habermas (2005), el concepto de mundo de la vida complementa al de la acción comunicativa. Su valor radica en su capacidad de aprehender estructuras que no varían, cuya comprensión permite pensar la sociedad desde sus agentes y sus procesos de sistematización (Habermas, 2005)

Esto hace de él un trasfondo de convicciones, un horizonte donde los sujetos se entienden. En ese sentido, el mundo de la vida enmarca las relaciones entre los miembros de una comunidad (Habermas, 2005). Por eso, se puede decir que cuando referimos el mundo de la vida hablamos de aquello en y desde lo que somos, a partir de un complejo proceso de comunicación que nos permite producir una imagen de mundo, un mapa que orienta la vida en sociedad (Atria, 1993; Habermas, 2005; Lechner, 2002b). También implica que la sociedad opera desde dentro de nosotros mismos, de acuerdo a como la tenemos representada.

De esta forma, el mundo de la vida aparece como un referente de la acción, esto es, como una construcción en cuya base se encuentra un conjunto de saberes, pero también una estructura temporal y social (Habermas, 2005). Esto quiere decir que su experiencia se organiza de manera temporal, espacial y social, y que compromete una red de sentidos presente de manera intuitiva, no cuestionada, que se manifiesta como certeza.

De acuerdo a Habermas (2005), la atribución de este mundo, en el sentido de su jurisdicción o dominio, es en la primera persona del plural, desde un nosotros, lo que le da su carácter de “comunalidad” (Habermas, 2005: 187).

En este mundo de la vida, que se configura como el ahí, escenario de la espacialidad existencial (Sloterdijk, 2003), la educación transmite modelos,

pautas de comportamientos, imágenes del mundo social, sus dinámicas y las normas a que deben subordinarse. Para la educación, esto implica que siempre existe la oportunidad de reconstruir lo social a través de la relación que ella puede establecer con el mundo de la vida, especialmente porque de forma permanente ella crea un proceso de integración y organización de experiencias con que generamos la imagen de mundo (Atria, 1993).

Desde la perspectiva de Mèlich (1994), la comprensión de la categoría del mundo de la vida es fundamental cuando se espera acceder al ser del hombre en tanto que social. Ella permite acceder a aspectos que el autor denomina *macrosociológicos*, así como a dimensiones de las instituciones sociales que usualmente no se observan. Nos referimos a la experiencia del tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido, las relaciones humanas vividas (Mèlich, 1994). Todas ellas son estructuras pre verbales, lo que las hace difíciles de describir (Van Manen, 1993). De acuerdo con este autor,

La pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con niños y menores (...) La pedagogía es entonces tanto la actividad de enseñar como de convivir. (Van Manen, 1993: 20)

Lo interesante es que estos aspectos forman la unidad que se denomina mundo de la vida, la que permite pensar el presente, orientar la acción política. Atendiendo a los planteamientos de Schütz y Habermas, referir el mundo de la vida implica entonces buscar las coordenadas para pensar nuestro tiempo.

Algunas de las investigaciones revisadas establecen una relación entre convivencia y vida cotidiana, en el contexto de la teoría desarrollada por Agnes Heller. En este caso, el concepto de vida cotidiana refiere al mundo inmediato, del que los seres humanos deben apropiarse para constituirse. Corresponde a la realidad social vivida, a la esfera de las relaciones sociales del presente. Su acento se encuentra en la condición histórica, institucional y material de lo social (Estrada, 2000). Se trata de un ámbito cuyo eje es el sujeto, en el que se

reproducen y recrean usos, expectativas, costumbres y prácticas de sentidos compartidos. Esto hace que sea una construcción cultural, en la que se negocian significados.

De acuerdo con los trabajos, la categoría de la vida cotidiana ofrece la ventaja de permitir acceder al escenario donde se construye el sujeto, visto desde la perspectiva de los procesos de subjetivación, vale decir de los procesos de construcción de significaciones en su referencia al sujeto, que a través de ellas se sentirá siendo parte del mundo (Fernández, 2007).

La vida cotidiana, declaran los autores que orientan su trabajo a esta esfera, es el escenario donde ocurre la mediación de los sentidos que los sujetos asignan a sus prácticas, usos, acciones. De hecho, como señala Reyes (2007), refiriéndose a Mead, en las prácticas de convivencia analizadas desde este enfoque, se actúa desde lo que se es, en el sentido de lo que se está siendo. Eso significa que se incorpora una dimensión temporal/espacial, ya que se trata de un *presente especioso* (Reyes, 2007: 57)

Así, nos parece que el enfoque del mundo de la vida pone énfasis en las cuestiones de sentido y significado y que el otro, de la vida cotidiana, lo hace en las acciones sociales. Para esta investigación se adoptará más bien el primero. Esto implica reconocer que lo que nos convoca es la necesidad de develar qué emerge en las visiones de los sujetos, sus experiencias y las forma como desde ellas han organizado su visión de la convivencia, que luego llevarán a sus prácticas docentes.

Desde la perspectiva de los aspectos que contempla el mundo de la vida, éstos se pueden graficar de la siguiente manera:





Figura 3. Síntesis conceptual Mundo de la vida

### 2.5. Dimensión subjetiva de lo político.

Un análisis de la convivencia desde el mundo de la vida significa ahondar en los aspectos culturales y sociales que en ella emergen, en gran medida porque, como hemos señalado, convivencia y mundo social están imbricados. Pero también porque ella está en estrecha relación con la democracia: ésta se expresa como una forma de vivir juntos, como una experiencia de convivencia.

Gran parte del enfoque del trabajo desarrollado por Norbert Lechner se dirigió a exponer las relaciones que existen entre la transformación de la convivencia cotidiana en Chile y la democracia. Le interesaba descubrir la experiencia práctica y los imaginarios del *nosotros* que permiten que las personas puedan sentirse parte de un sujeto colectivo. Estas construcciones de sentido permiten acceder al orden que la sociedad tiene, los códigos con que interpreta y construye su realidad.

Este orden se basa en una conceptualización de la forma en que la sociedad se produce y reproduce a sí misma. Supone, en ese sentido, la manera como socialmente se disponen las condiciones materiales de la vida en sociedad. De esta forma, “la política como ritual es una afirmación de la vida colectiva” (Lechner, 2006: 179).

De esta forma, para comprender el aspecto subjetivo de lo político es necesario reconocer las experiencias de las personas como parte constituyente de la vida en sociedad (Lechner, 2002c) y de sus anclajes políticos. Junto con ello, también es necesario acceder a los códigos que dan lugar al orden que asignan a lo social.

Como dijimos antes, Lechner tiene la convicción de que la calidad de vida social está condicionada por las imágenes del nosotros que llevan a que las personas experimenten un sentido de pertenencia. Esto permite la vida social dentro de un orden democrático. De acuerdo con Lechner (2002a), las coordenadas básicas del hecho social son: la confianza en los otros, el sentido de pertenencia y las certidumbres que ordenan el mundo de la vida cotidiana. De esta forma, en Chile los índices de indiferencia para él reflejan preocupante un fenómeno de desarraigo cultural de la democracia (Lechner, 2002a).

El horizonte macro del planteamiento de Lechner se encuentra en las diferentes paradojas que la modernidad ha desarrollado en la sociedad chilena. Al establecerse como una racionalidad instrumental que impregna su relación con la subjetividad de las personas, impacta en sus pautas socioculturales y la propia sociabilidad (PNUD, 1998). Esto ha llevado a vivir en una sociedad donde los logros económicos coexisten con altos niveles de desconfianza, malestar, desafección de lo social y lo político, repliegue de lo público.

Se trata de un diagnóstico en sintonía con los postulados de Beck y Beck-Gernsheim (2003) sobre la segunda modernidad. La aparición de las libertades, fuente de sentido del mundo moderno, paradójicamente termina por socavar el andamiaje de la democracia. Como señala el autor, la abundancia en el tipo de

libertades pone en duda a la convivencia. Se produce, así, una compleja complementariedad entre libertad política, ciudadanía y sociedad civil que hace desaparecer las seguridades. Emerge una cultura de lo democrático que sanciona institucionalmente al individualismo (Beck y Beck-Gernsheim, 2006).

De esta forma, la democracia internalizada a que se refieren Beck y Beck-Gernsheim, homologable a la dimensión subjetiva de lo político que postula Lechner (2002c), requiere de conceptos y recetas que la propia modernidad no puede proveer ya que el exceso de libertad ha traído como consecuencia el miedo (Beck y Beck-Gernsheim, 2006).

El elogio verbal de la libertad se convierte en hechos y en vida cotidiana, y con ello pone en duda los fundamentos de la convivencia existentes hasta ahora. La catástrofe consiste, entonces, en que tenemos que entender, reconocer y consolidar más y distintos tipos de libertades que los que habían sido previstos en el libro ilustrado de la mentada y prometida, pero nunca vivida, democracia. Eso quiere decir "hijos de la libertad": vivirnos bajo las condiciones de una democracia internalizada, para la cual muchos de los conceptos y recetas de la primera modernidad se han vuelto insuficientes. (Beck y Beck-Gernsheim, 2006: 9)

Por otro lado, los resultados de los estudios, especialmente los correspondientes a los informes PNUD (1998, 2000, 2002, 2004y 2012) muestran un déficit en los mecanismos específicos por medio de los cuales la sociedad chilena ha intentado la integración social. Lo anterior ha incidido en un desajuste entre la modernización y la subjetividad de las personas, que ha provocado malestar, pero también ha limitado la concreción de sentidos compartidos. Nos parece que el costo más complejo de este proceso es también la pérdida de la valoración de lo político como referente vital. Se ha generado una grieta entre sociedad y política, como consecuencia de los problemas que el propio Estado ha tenido para atender y comprender la subjetividad de las personas, atender a sus dudas, deseos, malestares; de manera general, las vivencias de las personas. En esta perspectiva se enmarca la necesidad de

reconocer a la experiencia cotidiana como un aspecto clave de la vida en sociedad (Lechner, 2002c) y vehículo de aproximación comprensiva a ella.

Como ya hemos dicho, la vida en sociedad supone generar modos de convivencia social. Esto la vincula a lo político, ya que involucra el orden internalizado del que hablábamos antes, pero al mismo tiempo contempla una dimensión ética, ya que se presenta a la convivencia como morada donde habita el hombre, que corresponde al sentido inicial del *éthos* (Heidegger, 1970).

Por extensión, hoy se vincula el *éthos* a aspectos sociales de sentido valórico, que aluden al carácter colectivo de las acciones de los integrantes de la sociedad. Nos referimos a una construcción sociocultural institucionalizada, compartida y legitimada (Berger y Luckman, 2001). Como señala Prieto (2002), los campos de acción de la sociedad están enmarcados por prácticas y discursos institucionales, que refieren un *éthos* colectivo. Por ello, para la autora, la democracia se configura ella misma como un *éthos* social.

Para UNESCO (2008) la educación se vincula con la experiencia de la convivencia y el desarrollo de habilidades ciudadanas. En este sentido, para ellos, “la convivencia escolar es el espacio privilegiado para reconocer el *éthos* escolar, es decir, los valores construidos y vividos por una comunidad educativa” (UNESCO, 2008: 26).

Hablar de *éthos* respecto de la convivencia significa referirse a lo que Kurri (2005) denominó orden invisible, para referirse a una moral de base tan imbricada en las prácticas cotidianas que posee un carácter omnipresente, el mismo que impide que se la reconozca de manera explícita. Se trata de una construcción de sentido que actúa como el referente en que se inscribe la acción. Este orden comprende a una visión respecto de los derechos y responsabilidades, el bien y el mal, que es construida y renegociada de manera particular. No corresponde a un conjunto fijo y estable de normas. El discurso, la interacción oral, es el medio para acceder a él. Se manifiesta justificaciones,

excusas, atribución de culpa, la liberación de responsabilidades, el uso de categorizaciones, signos y visiones (Kurri, 2005).

Desde la perspectiva del trabajo fenomenológico, para Habermas (1999) la tarea que corresponde es descubrir aquello que las personas hacen cuando fundamentan apelando a una moral. Para el autor, esto implica reconocer la existencia de un saber que se emplea de forma intuitiva. Su comprensión llevaría a acceder a lo que corresponde al punto de vista mundano y moverse dentro de los límites de lo que se entiende como un mundo que se comparte intersubjetivamente.

En este sentido, conviene recordar que la construcción del aula como éthos constituye una responsabilidad esencial para la formación de profesores/as. En ella, se juega la alternativa de una vida democrática que se funde en la convivencia, en la que como sujetos sociales nos construimos en la relación con el otro, en el desafío de tender puentes que rescaten al otro en su diferencia. En este sentido, es necesario resignificar las formas de habitar el aula, la escuela y los centros de formación docente, vinculándolas a un habitar que constituya una forma de instalarse en el mundo en la relación con el otro (Freire, 1970; Giroux y McLaren, 1998).

Las relaciones conceptuales antes descritas se expresan de la siguiente forma:



Figura 4. Síntesis conceptual Dimensión subjetiva de lo político

En síntesis, podemos decir que la revisión bibliográfica desarrollada muestra que el concepto de convivencia constituye la intersección de una serie de conceptualizaciones que aportan elementos significativos a su sentido, lo que le da un carácter polisémico, multidimensional.

Uno de los aspectos que llama la atención de la conceptualización con que se lo discute es el hecho de que la convivencia deja de ser meramente una acción para configurarse como una experiencia que está a la base de la construcción de lo social.

Es precisamente esta constitución como experiencia del nosotros lo que la vincula con el capital social, tanto por la garantía de cohesión social que implica contar con relaciones en las que confiar, por las seguridades que ellas proveen, como por el hecho de que su vivencia garantiza la internalización de códigos fundamentales para la democracia. Esto, nos recuerda que la sociedad no puede concebirse sin la experiencia de convivencia y las construcciones de sentido que ella permite construir sobre lo que es vivir en sociedad.



## **Capítulo 3. Aproximaciones teóricas a lo social**



*Quizá mi única noción de patria  
sea esta urgencia de decir Nosotros  
quizá mi única noción de patria  
sea este regreso al propio desconcierto  
(Benedetti)*



## Capítulo 3. | Aproximaciones teóricas a lo social

### 3.1. Introducción

Como hemos visto, la convivencia aparece como un núcleo de la experiencia social. Esto hace que su comprensión también se enmarque en una visión de lo social. El siguiente capítulo desarrolla un análisis en esta dirección.

Las teorías sobre la sociedad que hemos revisado oscilan entre intentar delimitar su sentido vinculándolo al impacto de la modernidad y discutir la capacidad de la sociología para retratar este proceso e incluso influir en su dinámica.

Así, en este capítulo, la visión de la sociedad aparece circunscrita al papel de la modernidad en la producción de sentidos y, especialmente, en la de los sujetos. Entre otras cosas, esto quiere decir que parece impensable la

comprensión de los individuos al margen de lo social que los constituye y que esto es consecuencia de los procesos que vive la sociedad moderna. De ahí que la sociología se haya abocado a la tarea de describir la relación entre individuo y sociedad y que la modernidad haya sido el escenario para su cumplimiento.

### 3.2. Modernidad, sociedad e individuo

Hablar de modernidad implica referir una serie de discontinuidades, en distintos ámbitos. A nivel político, el surgimiento de las Naciones Estado y de las formas democráticas de gobierno; a nivel económico, la universalización de una economía basada en el capital, la industrialización, la emergencia del mercado, el crecimiento de las organizaciones burocráticas de administración; a nivel social, la formación de las clases y la división del trabajo, y a nivel cultural el impulso de la educación, la cultura secular y de masas (Larraín, 2000).

Cuando Bauman introduce el libro *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) sostiene que la sociedad moderna se caracteriza por la creación de individuos; sólo que advierte que es necesario distinguir dos momentos que definen distintas modernidades y, por tanto, diferentes relaciones entre sociedad e individuo. Esto significa que debemos considerar la existencia de dos momentos y dinámicas diferentes. Por un lado, se encuentra una primera fase -de la modernidad en el contexto de la ilustración-en que la sociedad es constituida desde una estructura institucional que la sostiene y en cuyo seno se producen los sujetos, y una segunda modernidad, de carácter reflexivo, con otras formas de producción, donde prevalecen condiciones sistémicas, más que estructurales (Bauman, 2003). Se pasa así, de una sociedad cuya clave está en la organización que ella posee y además administra, a otra, de sistemas no lineales, más complejos, menos controlables y predecibles, que es la que hoy habitamos.

---

En la base de esta modernidad con nuevo perfil, se encuentra la sociedad post industrial globalizada, una sociedad con predominio del capital financiero en que ya no existe correspondencia, en el sentido de correlación, entre sistema económico, modelo político, organización social, dimensión cultural (Garretón, 2000). Hablamos de una sociedad que convoca a actores públicos desterritorializados, de baja capacidad organizacional.

Touraine (1997), por su parte, distingue tres épocas. La primera de integración social a través de la educación y la ley, cuyo centro, el mundo institucional que permitía la unión entre el orden impuesto por la razón y el carácter individual de la moral, la segunda marcada por el decaimiento del modelo de sociedad nacional, el impulso de la eficacia económica del industrialismo y la integración social de la nación. La tercera corresponde a la ruptura de las instituciones, los movimientos de mundialización, la pérdida de valor de las utopías de izquierda. De esta forma, de acuerdo al autor

A la imagen de un mundo desgarrado entre la economía y la política, el mercado y el Estado, los intercambios y la identidad, se superpone otra, más abstracta: la de la separación de una razón que se ha vuelto instrumental, es decir de una acción estratégica; y también de otro lado, la del universo simbólico de las culturas. La razón ya no es a la vez fin y medio: la ética de la convicción se opone más que nunca a la ética de la responsabilidad. (Touraine, 1997:178)

Por eso se pregunta cómo es que podemos constituirnos en sociedad, como equilibrar mundo social y personal.

Es la misma pregunta con que Bauman (2004) se interroga.

Su análisis sobre el fenómeno de la modernidad se desarrolla como parte de una discusión sobre los rasgos de la sociedad capitalista, que permiten comprender las nuevas condiciones de la sociedad actual. Se trata del paso de una sociedad de solidez a una de liquidez; un paso que involucra la modificación de referentes temporales, espaciales,

Para Bauman (2004), pensar la modernidad desde la perspectiva de la liquidez y la solidez es pensarla desde el punto de vista de sus estados. Se trata de una metáfora, como el mismo autor declara (p. 8), que refiere a la condición que ha adoptado un mundo de fluidez, de permanente cambio, incapaz de garantizar permanencia, que ha dejado de lado a otro de solidez, permanencias. Implica distinguir entre un mundo de fisonomía estable y uno de permanente transformación que afecta la relación de los sujetos con el tiempo y el espacio, que genera otros parámetros para vivirlos. Todo ello como consecuencia de la conquista de lo que denominará nuevas formas de cohabitación (Bauman, 2004: 16).

De esta forma, en su planteamiento asistimos a nuevas formas de relación con la espacialidad. Por un lado porque se mantiene la separación entre tiempo y espacio y de éstos con las experiencias vitales de las personas, que habían caracterizado a la modernidad como consecuencia del gran desarrollo técnico y tecnológico, por otra parte una nueva forma de manejar el poder a velocidades electrónicas y nuevos espacios no accesibles para todos y además de carácter no espacial, lo que implica circulación de bienes no tangibles.

Como sostiene Bauman (2004), la necesidad de emancipación, de liberación, de dejar de sentirse constreñidos es el sentimiento a la base del nuevo hombre moderno capaz de actuar, no dispuesto a ver en el mundo un límite. Aparece en ese contexto la demanda de libertad subjetiva, que como respuesta a la imposibilidad de pensar la libertad desde una perspectiva objetiva, pero que también emerge cuando se hace consciente de la incapacidad de la modernidad de cumplir sus promesas de cambio. Entonces emerge la desregulación y privatización de las que eran tareas y responsabilidades. Implica entonces la emergencia de una nueva forma de individualización como principio de la construcción de un individuo que se ve a sí mismo como principio y responsable de la acción, sin líderes que conduzcan y lideren de responsabilidades. De esta forma, el nuevo rol de individuo se exagera ya que

implica la retirada de la sociedad que acompañaba sus procesos. Como sostiene el autor, “la modernidad reemplaza la heteronomía del sustrato social determinante, por la obligatoria y compulsiva autodeterminación” (Bauman, 2004: 36).

Pasamos así de una modernidad cuya solidez se encuentra en las seguridades que garantiza un Estado nación cuyos principios son capaces de garantizar derecho y confianzas, a otra en que prima lo transitorio, una licuefacción. Se trata, así, de una época de elección que se vive con tormento porque no existen reglas preestablecidas, ni objetivos universales a los que apuntar (Bauman, 2013).

Según esto, nos parece, no se puede hablar de forma unívoca de modernidad.

Para Quevedo (2008), enfrentamos lo que denomina una mutación simbólica. En sus propios términos: “el modo en que se organizó la política, la cultura, la base tecnológica de la economía, el orden jurídico y las instituciones que caracterizan a la modernidad está en crisis” (p. 6).

Esto se traduce en un fenómeno de desterritorialización que responde tanto al hecho de que se han desdibujado los territorios, como consecuencia de la globalización, como a que no existe un referente que haga sentirse parte de una construcción colectiva. Aquí cuando hablamos de territorios nos referimos de manera amplia a los políticos, sociales, familiares, personales. Se trata de aspectos que concentran múltiples procesos y de manera simultánea, lo que configura un escenario complejo. Como señala Quevedo (2008) se ha producido una pérdida del carácter simbólico que habían tenido la territorialidad y el espacio, o, como el mismo Bauman sostiene, el Estado ha perdido la capacidad de establecer límites desde los cuales convocar, ha perdido la capacidad de unir, porque ha perdido la confianza de los individuos (Bauman, 2004).

De hecho, a esto alude la pérdida de esquemas de acción, que desde la búsqueda del bien común permitan construir comunidades sólidas. Lo que

unifica más bien es la necesidad de conexión, de compartir las intimidades. Beck y Beck-Gernsheim lo grafican de una manera rotunda:

Lo que emerge de las marchitas normas sociales es un ego desnudo, asustado, agresivo, que busca amor y ayuda. En la búsqueda de sí mismo y de sociabilidad afectuosa se pierde fácil en la jungla del yo... alguien que está olisqueando en la niebla de su yo, ya no es capaz de darse cuenta de que este aislamiento, este confinamiento solitario del ego es una sentencia o condena masiva (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 26)

Por eso se la considera una sociedad de rupturas, de difícil posibilidad de predicción, una sociedad que se define desde el cambio, más que desde condiciones estructurales (Garretón, 2000).

Como plantea el mismo Garretón (2000):

Esta sociedad en que estamos viviendo es más una sociedad de ruptura que de un tipo de societal cristalizado, como fueron por ejemplo la sociedad feudal o la sociedad industrial. Por ello, está dotada de una plasticidad que la hace más difícil de predecir en el largo plazo. La sociedad en que vivimos y viviremos por un tiempo largo se define más por su dinámica, por su cambio, que por su estructura. (p. 25)

Hablamos de una sociedad en que la política enfrenta procesos de estrechamiento y reducción, en la que se abandona la figura fuerte que había tenido la Polis-Estado, en donde la subjetividad asume el carácter de principio y referente de la vida social. En ella, emergen nuevos espacios de búsqueda de sentido, nuevas formas de realización que abandonan las viejas valoraciones que el trabajo, la religión, la política habían tenido. Junto con ello se produce un debilitamiento de los espacios sociales de encuentro, sociabilidad, cooperación (Garretón, 2000; Bengoa, 2006). Se trata de una sociedad con nuevas lógicas y formas de vida.

Se abre así un nuevo escenario con otras dinámicas: por un lado, procesos de tercerización -outsourcing- de muchas de las funciones a

organizaciones privadas, por el otro, la internalización de instancias globales; un proceso de delegación y subcontratación (Lash, 2003). Dicho en otros términos, el modelo de sociedad integrativo, vale decir, da lugar a uno desintegrador, que atomiza, en el sentido de que reduce los espacios de constitución de los actores sociales y, al mismo tiempo, hace desaparecer los elementos de protección (Garretón, 2000); lo que se mantiene es un estar juntos, sólo que de manera individual. Touraine (1997) parece aludir a este fenómeno cuando aborda la dislocación de las sociedades modernas y la necesidad de asumir la perspectiva de sujetos obligados a sobrevivir y generarse espacios de libertad.

Lo anterior nos recuerda que la modernidad también puede ser entendida como un fenómeno de espacialidad, de territorio, dado el papel que juegan los procesos y modelos de urbanización en la posibilidad de suscitar lo social, al facilitar un sistema de relaciones sociales que no es de comunidad, sino un complejo conjunto, “maraña” de relaciones compuestas de usos, componendas, impostaciones, rectificaciones y adecuaciones mutuas (Delgado, 2007). De esta manera, se expresa como una forma de comprender el sentido de lo público y lo privado como modalidades del nosotros. Como sostiene Delgado (2007), hablamos de un espacio por excelencia colectivo, resultado de un proceso masivo de “extrañamiento recíproco”. Aquí el requisito no es *ser*, tampoco el *estar*, en el sentido de estar localizado, sino el suceder (p. 50).

Otro aspecto interesante en el planteamiento de Beck y Beck-Gernsheim, (2003) es que la sociedad moderna de que hablamos, y en la que nos encontramos, posee una condición que él califica como contra productiva: vive de recursos morales, tales como el sentido de comunidad, la solidaridad, la justicia, la democracia, que paradójicamente no logra reponer. De esta forma, su carácter contra productivo se expresa en que ella misma debilita los elementos que la democracia requiere para asentarse como eje de constitución de lo moderno. Por eso, para Touraine (1997) enfrentamos lo que denomina el

declive de la democracia, especialmente porque se ha tendido a reducirla a una cuestión procedimental.

En Chile, la modernidad se ha vivido como paradigma de desarrollo y crecimiento, a través de una serie de símbolos, usualmente de mercado, que se propusieron para hacer de él un país desarrollado. Para Bengoa (2006) esto ha conducido a una compulsión, como parte de un modelo de consumo que se declaró la clave de crecimiento y desarrollo. Como rasgo, ha decantando en la carencia, incluso ausencia, de lo subjetivo en la acción pública, tendencia que coexiste con la ausencia de una comunidad de iguales. En este sentido, en Chile la modernidad ha tendido a desarrollar lo que Bengoa (2006) describe como:

Un modelo de crecimiento con segregación, en que si bien todos los estamentos crecen en términos materiales, no es fácil ni viable cambiarse de uno a otro segmento. Para los sectores medios, la mayor fuente de frustración es la percepción del fenómeno de la segmentación social lo que conduce a construir fuertes fronteras identitarias. (P. 61)

Una de las consecuencias de la pérdida de referentes es la aparición del miedo. En ese diagnóstico, Quevedo (2008) coincide con los alcances de otros autores (Lechner 2002; Ortega, 2004; Araujo y Martucelli, 2010) respecto de la situación de muchas sociedades en América Latina. En la medida que la modernidad y la globalización no han podido asumirse como parte de un proyecto colectivo del que se sientan protagonistas, las personas las han vivido como algo que no dimensionan, ni entienden; lo que genera desconfianza y también ansiedad.

De acuerdo a Lechner (2002b), los procesos de modernización vividos por la sociedad chilena han llevado a que se diluyan las identidades colectivas del pasado, a la pérdida de esquemas interpretativos, de mapas que orienten la acción. El distanciamiento que, en Chile, las personas adoptan de una "identidad nacional" tiene fuertes consecuencias en los procesos de individualización, ya que modifica los lazos de identificación y debilita los sentimientos de

pertenencia y arraigo. De acuerdo al autor, al disminuir la sensación de sentirse parte de una identidad compartida se limita la posibilidad de sentirse parte de un todo y también se dificulta la posibilidad de contar con una estructura de sentido que permita reconocer la continuidad entre el pasado y el futuro (Lechner, 2007a). Si los proyectos de vida, los valores, los objetivos se definen de manera casi exclusivamente individual, no hay desarrollo social acorde. Esto conduce a agobio y retracción social (Ortega y Del Rey, 2004). Asimismo, al erosionarse la sociabilidad cotidiana, los individuos desconfían de la fuerza de sus lazos.

En este sentido, la tendencia al empobrecimiento de las relaciones sociales basadas en la reciprocidad y compartir, junto al debilitamiento de las imágenes de lo social parece ser condición de riesgo. Sin embargo, esto no ha logrado eliminar aspectos de la convivencia social que se mantienen, especialmente los que guardan relación con los vínculos. Lo preocupante de esta situación es que si el individuo se constituye en sociedad y esto implica el orden de lo colectivo se requieren certezas, seguridades que en gran medida son provistas por la confianza de un sentido de pertenencia y que el nosotros como estructura debe ser una de ellas. Por eso a Lechner (1988 y 2006) preocupa tanto esta estructura y la necesidad de develar aquellos aspectos culturales e históricos que la limitan.

Beck y Beck-Gernsheim (2003) destacan que la propia sociedad ha instalado el individualismo, la diversidad y el escepticismo como nuevas fuerzas, lo que ha generado un mundo desbocado. Junto con esto, se produce una crisis de las instituciones que desdibuja los roles, lo que trae como consecuencia la desregulación. La relación individuo-estado deja de ser el espacio básico en que las personas producen actividades y cumplen funciones, en su lugar ellas se producen más a nivel de los individuos.

De esta forma, el centro se desplaza al mundo individual y el institucional pierde su valor de referente. Para Bauman (2003) la biografía representa la

manera como la propia vida de las personas resuelve las nuevas condiciones sociales y sus contradicciones. Esto significa que aunque los riesgos y contradicciones se producen de manera social, se individualiza la obligación y necesidad de hacerse cargo.

Los seres humanos ya no “nacen para” sus identidades, según la famosa frase de Jean Paul Sartre: no basta nacer burgués, sino que hay que vivir la propia vida como burgués. (...) devenir en lo que se “es” es la marca característica de la vida moderna. (...) La modernidad sustituye a la determinación del estatus social con una autodeterminación compulsiva y obligatoria. (Bauman, 2003: 21)

Dicha así, la individuación hace de la identidad una tarea cuyo ejercicio y resultado es de responsabilidad de los actores. Esto significa que es una obligación y una compulsión tener que auto determinarse (Bauman, 2003; Touraine, 2009). Los individuos están solos ante la tarea de constituirse.

Habiendo emergido una sociedad cuya homogeneidad e integración se pierde, igual ocurre con la idea de sociedad como estructura. Como sostiene Touraine (2009), adquiere una condición feble, inestable. Por lo mismo, se deshace como la arena. Como consecuencia, sostiene el autor, “el sentido no está ya en la situación, en el sistema, está en el actor, en su conciencia, en su exigencia de ser un actor que se crea a sí mismo” (Touraine, 2009: 122).

De esta forma, la crisis de la idea de sociedad pone al individuo y sus experiencias en la base de la percepción de lo social y, por tanto, de su comprensión. Se pasa de un individuo que demanda objetividad a uno en que prevalece una individualización reflexiva, que adquiere y asume un nuevo rol, lo que afecta a la dinámica social (Martucelli, 2013).

Esto quiere decir que son los propios individuos los que conducen a los cambios. Tratándose de individuos reflexivos, sus certezas, su interés por conocer, su posibilidad de elegir desequilibra el sistema (Bauman, 2003).

Nos referimos, por tanto un nuevo tipo de sociedad, con nuevas formas de modernización, centradas en la constitución del sujeto, que se mueven ya no sólo desde la perspectiva de lo racional.

En la siguiente figura hemos intentado desarrollar una síntesis conceptual de los aspectos abordados.

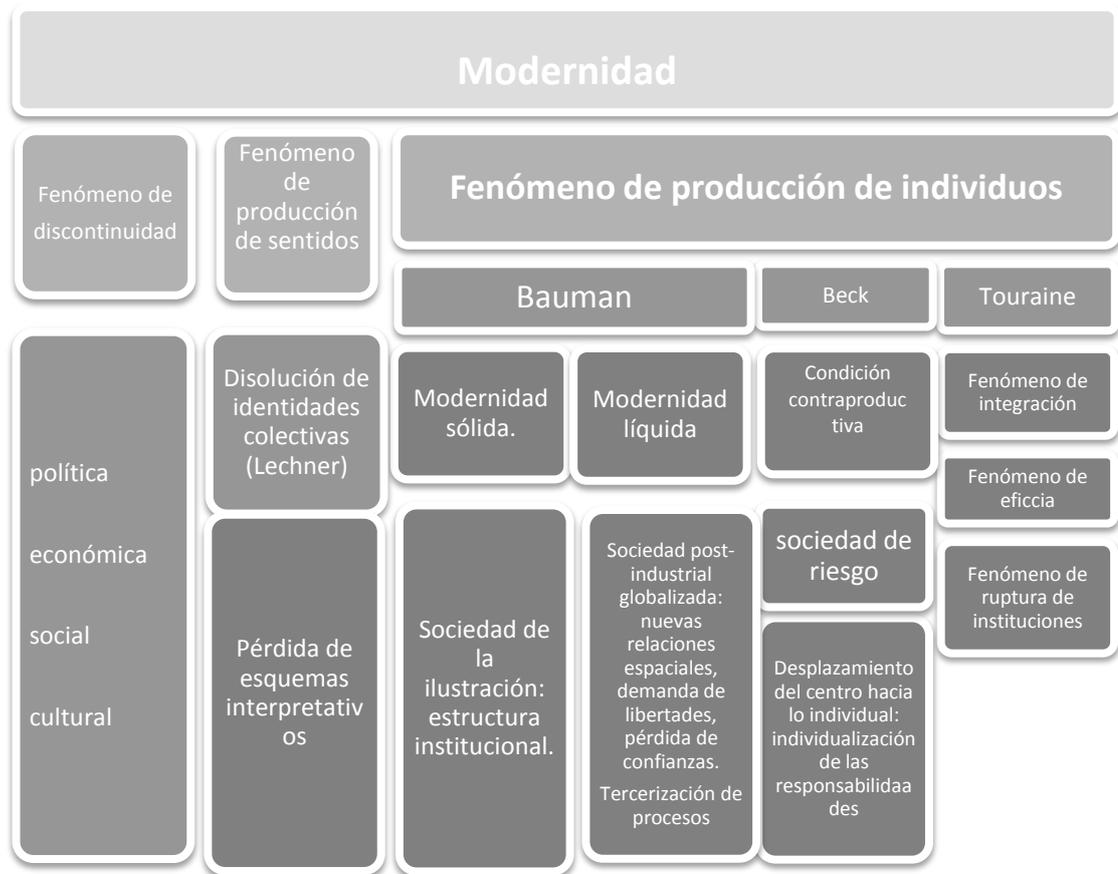


Figura 5. Síntesis conceptual Modernidad

Los mecanismos de relación entre individuos y la sociedad como superestructura han cambiado. Como consecuencia, pierde fuerza el enfoque con que la sociología había desarrollado su mirada sobre la sociedad. Se requieren nuevos referentes para comprenderla y atender al hecho de que el individuo se ha configurado como un nuevo paradigma.

### **3.3. Un nuevo vértice de aproximación a lo social**

Una de las críticas que Beck y Beck-Gernsheim (2003) plantean a la Sociología es que ella ha contribuido a la negación de la individualidad, al condicionar la construcción del individuo exclusivamente a lo social. Junto con esto, le critican el que tampoco ha dejado espacio para la pregunta sobre si el individuo quisiera otra sociedad. Se hace necesario buscar otra aproximación al mundo social. Esta vez será a través de los procesos de constitución del individuo.

El análisis desarrollado por autores como Beck y Beck-Gernsheim (2003), Bauman (2003), Touraine (2007), establece, como ya hemos dicho, que una de las consecuencias de las nuevas dinámicas sociales es el protagonismo que adquiere el individuo, que lo sitúa en el centro del fenómeno social y su vía de acceso.

Para Beck y Beck-Gernsheim (2003), la modernización ha hecho emerger nuevas formas de vivir en una sociedad fuertemente diferenciada, que obliga a los individuos a moverse en distintas esferas, en distintos mundos funcionales. De manera que se experimenta la propia vida como una cuestión estandarizada en un modelo de individualismo institucionalizado. En este escenario, estos autores estiman que existen nuevas formas de institucionalización, que dan lugar a nuevos estándares e involucran nuevas formas de dependencia (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Para poder sobrevivir a la frenética carrera en pos del éxito, hay que demostrar un talante activo, inventivo e ingenioso, desarrollar ideas propias y ser más rápido, despabilado y creativo que los demás, y no sólo en una ocasión concreta, sino permanentemente, día a día. Los individuos se convierten en actores, constructores, juglares, escenógrafos de sus propias biografías e identidades y también de sus vínculos y redes sociales. (p. 71)

---

Por su parte, Bauman (2003) sostiene que la individualización queda inscrita como proceso de autodeterminación, que consiste en “hacer que la identidad deje de ser un dato para convertirse en una tarea y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación” (p.20).

En el planteamiento de Touraine (2009), ella se configura como un derecho:

Del mismo modo que la idea de socialización ha representado el concepto que una sociedad tenía de la integración de sus nuevos miembros, la individuación ha de ser el objetivo último de las políticas sociales, al contrario de las normas que impone una subordinación a la autoridad. La individuación significa autodeterminación, es decir, la afirmación de una individualidad para el máximo número posible de miembros. (p. 135)

A través de la individuación es posible revisar la forma como se producen los individuos, explorar en lo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) reconocen como elemento central en las coordenadas de la actual modernidad y reconocer la relación entre individuo y cultura. Dicho así, este proceso sitúa al ser humano como responsable de sí mismo e instala la elección en el centro de sus dinámicas de relación con la sociedad, la que asume esta libertad como el fin de sus dinámicas (Beck, 2006). De hecho, el aumento de libertad individual acelera y consolida el proceso, algo a lo que la propia cultura del consumo ha contribuido en la medida que ella se experimenta como libertad y hace que prevalezca la identidad individual, dado que el acto de consumir implica diferenciarse. De ahí que el consumo se ubique en el centro de las decisiones y se levante como un nuevo imaginario del vivir juntos (Lechner, 2007b) y como nuevo referente de los procesos de individualización.

De esta forma, tendremos que admitir que como señalan Araujo y Martucelli (2010) la conducta humana ya no se explica a partir de una posición

que se ocupa en la estructura social. La nueva construcción del individuo hace de él un elemento central y hace de la individuación factor clave, una vía explicativa desde abajo. Lo anterior hace que adquieran importancia los contenidos a través de los que el individuo se relaciona con su medio y se integra a la trama social (González et al., 2009).

De esta forma, se podría decir que el individualismo, entendido como la tendencia a centrarse sobre sí mismo en la tarea de construirse, se constituya como la macro estructura de la segunda modernidad a la que se refería Bauman. De manera que vivir la propia vida es hacerse responsable de configurar su vida, de darle forma. De ahí que la individualización dé cuenta de una condición social, que ya no es objeto de la decisión de los sujetos, sino una condena. La nueva norma es la elección, ya que, como hemos dicho, las oportunidades y consecuencias pasan por los individuos. Esto hace que el ser humano se consolide como “homo optionis”; una permanente decisión, en un mundo que se ha perdido la rutina y lo preestablecido como componente clave (Beck y Beck, 2003).

En este punto de la discusión nos parece importante hacer una observación respecto de la relación entre individuación e individualización. Si bien no es finalidad del presente trabajo desarrollar esta revisión, debemos consignar que en América Latina ha habido una amplia discusión sobre la necesidad de hacer una distinción entre ambos conceptos, dado que su asimilación esconde aspectos significativos de la experiencia en Latinoamérica.

En este sentido, es necesario reconocer una relación dialéctica entre individuo y sociedad. Cuando emerge la discusión sobre modernidad y el nuevo escenario en que ella se manifiesta, los conceptos de modernidad reflexiva y el de individualización parecen más adecuados para comprender el alcance de las nuevas dinámicas sociales. Ambos retratan el talante con que los individuos enfrentan un mundo de certezas cada vez más precarias y donde la búsqueda de seguridades se convierte en una tarea cada vez más individual.

Sin embargo, si bien a través de ellos se logra dar cuenta de una nueva relación entre sociedad e individuo, cada vez menos mediada por el poder de las instituciones y establecer una vía de aproximación a éste, tratándose de realidades de distinta índole no parece aplicable de la misma forma entre sociedades de riesgo en países desarrollados y las de capitalismo periférico (Robles, 2005). Por eso, Robles (2005) y Martucelli (2013) restringen el uso del término individuación a los procesos de construcción de individuos en sociedades de riesgo donde prevalecen principios de exclusión que parecen fundamentales a ellas. De ahí su condición axial.

En los dos casos, referimos el proceso de constitución individual de una biografía, a través de una autoconfrontación, un mirarse a sí mismo, que involucra la búsqueda del otro como referente. Sólo que en un caso, en el de la individualización, este proceso se enmarca en un Estado de bienestar que lo facilita, le da un carácter de asistido e incluso hace del proceso una elección. En el caso de las sociedades de riesgo, de capitalismo periférico, los procesos de búsqueda de sí se viven como una obligación y se desarrollan de forma desregulada, sin un aparato institucional de apoyo. De esta forma, como compensación se establecen nuevas formas de solidaridad que eventualmente conducen a formas de exclusión entre grupos (Robles, 2005).

La necesidad de comprender estas dinámicas y sus consecuencias para la sociedad ha llevado a desarrollar un enfoque sobre los individuos que analice sus construcciones de sentido, lo que generalmente se desarrolla a través de procesos de análisis discursivo.

Como sostienen Beck y Beck-Gernsheim (2003) al haber un cambio en la naturaleza de lo social y lo político, se produce un vacío en las bases conceptuales de las ciencias sociales para explicar el tema de la individualización. Se produce una erosión de certidumbres que obliga a las ciencias sociales a modificar sus herramientas teóricas. De esta forma, los enfoques que reclaman una nueva aproximación al mundo social sostienen la

necesidad de contar con nuevas maneras de atender a la relación entre individuo y sociabilidad, más cuando lo que está en juego es la crisis interpretativa de lo social, pero también del sentido de vivir en sociedad.

En este sentido, Martucelli (2013) destaca la necesidad de recuperar una estrategia, que permita comprender lo social, que tendría el estatuto de una macro sociología. Para el autor, en los últimos años la vía de acceso para caracterizar a la sociedad ha tendido a centrarse en los individuos y en particular en los procesos de individuación. Esto implica adoptar este camino como vía analítica, como acceso al núcleo de lo social. De ahí que sostenga que es necesario ubicar al individuo en el vértice del análisis, situarlo en un punto clave para la percepción del mundo social, ya que el propio individuo se produce a partir de representaciones de lo social. Esto significa que sus experiencias se convierten en la oportunidad de vislumbrar los cambios experimentados por la sociedad (Martucelli, 2013).

Cuando aquí nos referimos a individuación, estamos hablando de aquellos procesos sociales de tipo económico, político y cultural, que se inscriben en las existencias individuales, produciendo a los individuos. Reconocerlos, señala Martucelli (2013) permite comprender como es que se producen los sujetos desde ellos. Esto obliga a considerar el carácter de situado socio históricamente del individuo.

En este sentido, sostienen Araujo y Martucelli (2010) la individuación, como noción, articula procesos sociales y experiencias personales de individuos cada vez más singularizados, cada vez más independientes de las posiciones sociales. Se relaciona con un individuo fabricado por la sociedad en un momento histórico, por lo que incorpora una dimensión diacrónica. Además, se trata de un proceso que se da a nivel lenguaje y que involucra la elaboración de una biografía consciente de sí misma. Por eso supone un proceso de autoconfrontación.

---

En gran medida, esto permite comprender el giro hacia el discurso como vía de aproximación al mundo social. De acuerdo a Van Dijk (2011), “el yo es un constructo personal, con base social, que juega un importante papel en la manera como las personas representan y organizan los eventos comunicativos desde su dimensión subjetiva y autobiográfica. Por eso requiere un análisis psicosocial. Opera entonces como centro del modelo que organiza las experiencias” (p.115).

En esta misma línea, el enfoque que adopta el estudio de la realidad chilena desarrollado por el PNUD se nutre de la experiencia cotidiana de los individuos. Se trata de una visión, que considera que la sociedad es un fenómeno al que se accede a través del sentido común de sus integrantes. Su análisis permite develar que nuestras interpretaciones de la realidad social se encuentran influenciadas por condiciones de producción, propias de la emergencia de una nueva modernidad y en particular de un nuevo orden colectivo. Sus depositarios son los individuos y sus vidas.

Con igual perspectiva, los trabajos desarrollados por Araujo y Martucelli (2012) se han centrado en describir a la sociedad chilena desde los individuos que ella misma produce. Su enfoque se apoya en la idea de que existe un saber que las personas movilizamos en el mundo social, aprendido en la experiencia. Su trabajo ha permitido descubrir las experiencias que son concluyentes en la relación de los individuos con la vida social, a las que conciben como pruebas, dado que a través de ellas, es posible comprender los rasgos del mundo social.

Estos aspectos, junto a los resultados aportados por distintos informes sobre desarrollo humano y los elementos provenientes del enfoque de capital social y cultural en el desarrollo, llevan a la necesidad de resignificar el sentido de construir comunidades en las escuelas, liceos y universidades, así como tomar en serio en la sociedad chilena la voluntad de construir una comunidad nacional (Aristegui et al., 2005).

Podríamos decir que los autores comparten la necesidad de encontrar otro punto, otro vértice desde el cual comprender el fenómeno social, que ya no es la propia estructura social, sino el propio individuo en la forma como hace experiencia y significa la vida en sociedad, en el caso de nuestro trabajo, la forma como significan el vivir con otros.

En síntesis, se puede afirmar que no sólo la sociedad ha experimentado un cambio, sino que ésta ha ocurrido a escala de los individuos, empujando forzosamente al primero. Esto ha obligado a la búsqueda de nuevos referentes interpretativos desde los cuales desarrollar una aproximación a ella.

De esta forma, las propias dinámicas de un nuevo modo de vivir generadas por la propia modernidad ha dislocado la tradicional subordinación del individuo a la sociedad, trasladando la dependencia a la sociedad respecto del individuo. Se trata de un proceso que requiere nuevos acercamientos, nuevo horizontes interpretativos que hacen del individuo y del lenguaje vías para la comprensión de este nuevo escenario que abre la individualización.

## **Capítulo 4. El estado de la investigación sobre convivencia y otros estudios**



*Construir es imprimir una marca humana en un paisaje que se modificará así para  
siempre*

Marguerite Yourcenar



## Capítulo 4. El estado de la investigación y otros estudios.

### 4.1. Introducción

Si bien Ortega et al, (2010) sostienen que la convivencia es un constructo de connotación positiva, de reciente trayectoria investigadora, en el caso de Chile, su investigación se remonta a inicios de los años noventa.

En la literatura consultada es posible encontrar trabajos cuyo análisis de la convivencia se centra en las relaciones (PNUD, 1998, 2000 y 2002; Ortega, 2004); otros que la revisan desde dinámicas y perspectivas institucionales (CIDE, 1999; IDEA, 2005a y b), o que discuten problemas derivados de la cultura que tienen incidencia en las formas y características que adquiere la convivencia social y particularmente la escolar. Junto con ellos se encuentran también trabajos que intentan rescatar las perspectivas de los sujetos, sus visiones, en un esfuerzo por avanzar en su comprensión y la de fenómenos asociados a ella.

Su análisis lo hemos distribuido en dos grandes grupos. Uno de ellos incluye aquellos que entregan antecedentes sobre la convivencia como fenómeno macro, de carácter social y que, en este sentido, analizan la incidencia de fenómenos culturales e históricos en dinámicas cotidianas de convivencia al interior de la sociedad. Entre ellos se encuentran distintos diagnósticos desarrollados por el PNUD (1998, 2000, 2002; Ortega, 2004) y trabajos que analizan la incidencia de la memoria en la convivencia, como los de Prado y Krause (2004) y Reyes (2007) y otros que revisan procesos de construcción de identidades en Chile, a partir de experiencias significativas que se los configuran (Araujo y Martucelli, 2012).

Un segundo grupo está formado por trabajos que revisan el fenómeno de la convivencia en el contexto educativo. Se trata de investigaciones que abordan la cuestión escolar y que hemos organizado integrándolos en algunas tendencias que hemos identificado y nos parecen importantes. Por un lado aquellos que revisan la incidencia de la convivencia escolar en la democracia (Mena y Romagnoli, 1993; Peluchonneau y Romagnoli, 1994; Prieto, 2003), otros que la analizan vinculándola a aspectos de la cultura y el clima escolar focalizando ya sea en aspectos institucionales o visiones de los actores.

Entre los primeros se encuentran estudios que analizan la convivencia al revisar los conflictos que se viven al interior de la escuela, como parte de un incipiente fenómeno juvenil (CIDE, 1999); la percepción de los/las jóvenes respecto de su relación con la institución y la disciplina escolar (PIIE, 1999); el análisis de aspectos de la institución escolar, enmarcado en las visiones sobre el clima escolar (Cornejo y Redondo, 2001); los aspectos de la gestión que favorecen la generación de contextos de protección o riesgo (Asún, 2009); la incidencia del contexto institucional en la percepción de violencia de estudiantes (González, 2010). Existen informes realizados por organismos como la UNICEF (2004) e IDEA (2005).

Entre los segundos, se encuentran trabajos que analizan la relación entre violencia escolar y calidad de las relaciones interpersonales (Tijmes, 2012);

aspectos particulares de la experiencia cotidiana de estudiantes de un establecimiento y que se centran en el conflicto (Muñoz et al., 2007); las representaciones de estudiantes calificados como violentos (García y Madriaza, 2006); el fenómeno de la violencia entre pares y los factores que intervienen en ella (Potocnjak, Berger y Tomacic, 2011); la relación entre interacciones sociales y rendimiento escolar (Medrano, 2008). Existe también estudios de carácter nacional que buscan identificar o medir percepciones de lo sujetos sobre la violencia escolar (MINEDUC, 2006; Ministerio del Interior, 2011; MINEDUC, 2011; Fundación Paz Ciudadana, 2004).

Un último grupo aborda el fenómeno de la convivencia desde un análisis de políticas implementadas a través de iniciativas desarrolladas en los últimos años. Entre ellos se encuentran los trabajos realizados por el PNUD (2006) a solicitud del MINEDUC y el Equipo del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Diego Portales a solicitud del MIN\*EDUC y la UNICEF (Casas, Ahumada, Ramos, et al. 2009).

De igual forma, existen informes desarrollados por la UNESCO (2008), que dan cuenta de los resultados de investigaciones a nivel de países latinoamericanos y que reflexionan respecto de experiencias de innovación en el ámbito de la convivencia democrática, la educación inclusiva y el desarrollo de una cultura de paz. En otro caso, se trata de trabajos de carácter más teórico que articulan la preocupación por la convivencia escolar y su incidencia en la calidad de los aprendizajes, en la perspectiva de prevenir situaciones de violencia (Foxley, 2010).

#### **4.2. La convivencia: Un fenómeno de la sociedad chilena**

La investigación en esta materia considera trabajos que abordan problemas de convivencia social. El interés por el fenómeno se inicia principalmente en la década de los noventa, impulsado por el comienzo de los gobiernos post dictadura. Desde entonces, ha sido objeto de estudios

orientados tanto al diagnóstico para la definición de políticas en el área, como a la comprensión de dinámicas y aspectos específicos vinculados a ella.

Algunos de ellos reportan elementos significativos sobre el carácter que va adquiriendo el tejido social en Chile (PNUD 1998, 2000, 2002). Otros analizan la incidencia de problemáticas políticas en la configuración de representaciones y relaciones de convivencia e identidad (Prado y Krause, 2004) o bien la tensión entre las demandas históricas de reconciliación y la convivencia como nuevos escenarios de relaciones cotidianas (Reyes, 2007).

En materia de la convivencia como fenómeno social, una de las más importantes fuentes se encuentra en los trabajos desarrollados por el equipo del PNUD que ha tenido a su cargo la elaboración de los informes periódicos sobre la situación del desarrollo humano.

Creado en 1990, en el contexto de las Naciones Unidas, el programa surge como una iniciativa orientada a analizar el progreso de los países hacia el desarrollo, en una perspectiva que vaya más allá de los tradicionales indicadores de éxito basados en desempeño económico. De manera concreta, busca examinar la forma como las sociedades en vías de desarrollo generan condiciones que logran, o no, traducirse en mayores oportunidades y capacidades para las personas en todos los ámbitos de su vida. De ahí que el programa proponga una nueva conceptualización del desarrollo humano, entendiéndolo como proceso de ampliación de las capacidades de las personas, quienes deben ser reconocidas como la finalidad de los esfuerzos de los distintos países, y, por tanto, sus beneficiarias (PNUD, 1996; PNUD, 2000; Ramos y Acosta, 2006).

En general, el programa intenta producir una nueva visión del desarrollo en que las personas sean consideradas sujetos sociales y en que el propio desarrollo se centre en la valoración de la vida humana, lo que supone considerar al ser humano como su razón de ser, teniendo en cuenta sus opiniones, intereses, sus deseos, pero también sus miedos (PNUD, 1998). Se

trata, en este sentido, de una nueva forma de enfocar lo social, que se centra en la perspectiva de las subjetividades.

Se iniciaba una mirada sobre el desarrollo humano desde la perspectiva del modo de vida de las personas (PNUD, 1998), en lo que se consideró un proceso de introspección social (PNUD, 2000). A través de éste se buscaba acceder a los aspectos que articulan el sentido de la vida en común. Esto implica desarrollar una línea de investigación que permita comprender la visión de las personas como ciudadanas que participan de la comunidad y autodeterminan un orden para ejercer esa vida. Para el equipo es un proceso de reflexión respecto de la sociedad chilena, sus valores y los fines que orientan su acción. Este enfoque los ha llevado a poner el acento en la comunicación. Para el grupo del PNUD:

La convivencia humana se funda en el lenguaje y toda introspección acerca de los fundamentos de la vida en común -¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?- pasa por los procesos comunicativos entre las personas. Tanto los imaginarios colectivos acerca del orden y las representaciones del futuro como las elaboraciones de los "sentidos de vida" son formas de comunicación.

Es así como se van configurando los horizontes cognitivos, simbólicos y motivacionales de una sociedad. El análisis de las aspiraciones y conversaciones de los chilenos permitirá visualizar las formas en que las experiencias personales y las estructuras sociales son vinculadas y procesadas. Esta dimensión nos habla, pues, de las "cartas de navegación" que orientan a las capacidades de acción de una sociedad. (PNUD, 2000: 51)

De ahí el valor que los estudios asignan a la posibilidad de revisar la perspectiva de los sujetos a través de instrumentos que permitan acceder a esta mirada de la sociedad a partir de un análisis de sus discursos.

De acuerdo a Norbert Lechner (2007b) el valor de estos informes, y del enfoque como orientan el estudio que está a la base, radica en su capacidad de presentar los sentimientos básicos que mueven a la gente, sus aspiraciones, sus deseos; dado que se apoya en una noción de sociedad de individuos, a la que considera la clave del desarrollo humano. Junto con esto, es importante destacar que sus destinatarios son tanto el Gobierno, para apoyar la mejora de sus políticas públicas, como la propia ciudadanía, en la medida que esperan impulsar el debate público. Para diversos autores (Aristegui et al., 2005; Baeza, 2002; Ramos y Acosta, 2006; Lechner, 2007b), estas conversaciones cotidianas en que se ha centrado gran parte del trabajo desarrollado por el organismo van conformando una imagen del espacio público y social, que ha sido fundamental para hacer un diagnóstico de la sociedad chilena.

En este sentido, los trabajos han tenido una importante repercusión. Su valoración académica obedece a que bosquejan una visión del mundo social y, sobre todo, establecen una mirada actualizada de quiénes somos. Llenaron el vacío que había dejado la investigación social durante el periodo de los noventa (Ramos y Acosta, 2006).

Hacia mediados de los años noventa, el gobierno de Chile solicita el primero de los informes. Desde entonces hasta hoy, se han publicado diez trabajos centrados en el análisis de dinámicas de la sociedad chilena, que tienen el mérito de caracterizar aspectos significativos de la experiencia cotidiana que los chilenos tienen de su vida, de su mundo social, haciendo emerger sus percepciones, problemáticas y aspectos identitarios. Junto con esto, el análisis desarrollado por ellos ha permitido generar una visión sobre las experiencias de cotidianas que cruzan las relaciones sociales, la calidad de las vidas de las personas, sus procesos de empoderamiento, subjetividades, imaginarios colectivos y la valoración de dimensiones culturales del desarrollo. Como parte de esos diagnósticos es posible encontrar antecedentes sobre la situación particular de la convivencia que delimitan aspectos contextuales y la forma como se relacionan las personas.

---

En este sentido, hacia 1998, los informes mostraron la existencia de un escenario social poco propicio para la seguridad. Se consolidaban miedos que precarizaban las relaciones sociales. La chilena se muestra como una sociedad que aun no logra superar significativos grados de desconfianza, en las relaciones interpersonales y las relaciones de las personas con distintas instituciones. Junto con la baja y desigual distribución entre los distintos grupos sociales y regiones del país, existe una subjetividad vulnerada por el temor al otro, a la exclusión social, al sin sentido. Se produce un debilitamiento de las coordenadas básicas del hecho social: la confianza en los otros, el sentido de pertenencia y las certidumbres que ordenan el mundo de la vida cotidiana, lo que remite a un posible déficit en los mecanismos específicos de integración social que requiere la sociedad chilena (PNUD, 1998).

Como se señala en el mismo informe:

Los datos presentados muestran una sociabilidad débil en Chile. Se ha podido constatar un alto grado de desconfianza, una asociatividad precaria, una creciente instrumentalización de las relaciones sociales e incluso cierto debilitamiento de la cohesión intergeneracional de la familia. (PNUD, 1998: 216)

La modernización había sido incapaz de garantizar mecanismos de seguridad. Su resultado se expresa, como lo comentáramos hace un momento en un conjunto de miedos que se instauraron en la vida cotidiana, quebrantando las bases de la democracia (PNUD, 1998), al debilitar las relaciones sociales. Esto decanta en lo que en ese momento se describió como agrietamiento del nosotros que se expresa en un proceso de retraimiento social, de fragilidad que conduce a la insatisfacción social y disminuye la confianza en las relaciones. De acuerdo a este diagnóstico, la situación afectó la valoración de los espacios públicos, los que se consolidaron como espacios de lo anónimo y, a menudo, de amenazas (PNUD, 1998). Sostiene:

Precisamente la esfera pública es uno de los ámbitos dañados por los cambios sociales. En Chile se ha deteriorado ese ámbito en que estar juntos exterioriza una pasión y un interés compartido por la vida en común. Cuando los chilenos acuden a un centro comercial o un estadio de fútbol – los nuevos lugares públicos – tal vez compartan emociones, pero no un bien público. El gran dinamismo de la sociedad chilena descansa sobre estrategias individuales, no sobre un animus societatis. Parecería no existir un "nosotros" capaz de hacerse cargo de la vida en sociedad. (p. 133)

En el contexto educacional, esta inseguridad se expresa en el debilitamiento de la confianza en la calidad de la educación pública.

Esta realidad se refleja en los sondeos de opinión: casi la mitad de los padres estima que el sistema educacional no ofrece seguridad respecto del futuro de sus hijos. Solamente los padres de nivel socioeconómico alto están convencidos de que la educación recibida asegura un buen futuro. (PNUD, 1998: 181)

Todo ello se conjuga en una preocupante sensación de perplejidad e incertidumbre con que se vive la experiencia de una realidad social ambivalente. En ese momento, se preveía que el alcance de sus efectos afectaría la posibilidad de la vida democrática. Esto llevó a que impulsaran una serie de esfuerzos para integrar a la sociedad en torno a la imagen de un proyecto país, lo que se expresó como lema de algunos de los gobiernos y sectores sociales.

De igual forma, los estudios indicaron ya el deterioro de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. Ambas habían perdido peso. Mientras la primera debía competir con la ampliación de espacios de elección, la segunda había tendido a resguardarse en el formalismo y la burocracia, lo que debilita su autoridad y su legitimidad de institución socializadora frente a sus actores (PNUD, 1998; Fernández, 1999). De igual forma, destaca el deterioro del papel del profesor como agente socializador y la desaparición de la

distinción entre profesor y alumno, lo que se califica como expresión de un proceso de desprofesionalización (Fernández, 1999; Ortega, 2004). Este déficit también considera el debilitamiento de los ejes que definen las identidades sociales y personales, la pérdida de ideales, la ausencia de utopías, la falta de sentidos. Todo ello trae como consecuencia el amplio dominio de los criterios económicos en las relaciones sociales, así como un retroceso en la transmisión de identidades culturales, profesionales o políticas y el fortalecimiento del inmovilismo y la desconfianza frente a toda idea de transformación (Fernández, 1999; Ortega, 2004).

De esta forma, se va configurando lo que se ha denominado un *país a dos velocidades*, haciendo referencia a la capacidad que los grupos tienen de insertarse en circuitos globales. Algunos de sus miembros "están al día" y pueden anticipar e incorporarse a las tendencias emergentes, mientras que otros sufren un retraso que no les permite "llegar a tiempo" (PNUD, 2000: 40). Es una situación que alimenta y agudiza la distancia experiencial y comprensiva entre quienes pueden acceder a los beneficios de la modernidad, y participar en circuitos globales, y aquellos que no, los excluidos. Esta experiencia de país con distintos ritmos va socavando los elementos de solidaridad que garantizan la presencia de una *comunidad de ciudadanos* (Lechner, 2007c). Se vivencia como una experiencia de mutua exclusión.

De este modo, el panorama social va configurando con escasas vivencias de sociedad, situación que de acuerdo con el grupo incrementa el individualismo y deteriora la posibilidad de consolidar imaginarios colectivos (PNUD, 2002).

Respecto de las relaciones sociales, los estudios concluyen señalando que se expresan dos tendencias. Por un lado, aparece una débil imagen del *nosotros* como experiencia que permita sentirse parte del sujeto colectivo y, por otra, las personas muestran que les resulta difícil hacer vivencias concretas de sociedad,

es decir, vivir la confianza y la amistad, el reconocimiento y el afecto con los que se crea el tejido social (Ortega, 2004). De acuerdo a Lechner:

El retorno a la democracia restableció cierto consenso básico, pero no un imaginario de nosotros los chilenos". Es dable afirmar que el miedo al conflicto inhibió la regeneración de un Nosotros. De hecho, dos tercios de las personas encuestadas opina que en Chile "es más lo que nos separa" que lo que nos une. Por cierto, todas las sociedades temen revivir el derrumbe de la comunidad nacional. Y, en consecuencia, su reconstrucción suele ser un trabajo de generaciones. Visto así, no podremos recurrir a la imagen del Nosotros nacional por un buen rato. (Lechner, 2007d: 481)

Entre las trabas a la sociabilidad, los datos obtenidos en el proceso de investigación del año 2000 permiten inferir la existencia de al menos cinco rasgos que caracterizan la relación con otros. Se presentan actitudes de confrontación en que se los desvaloriza, desestima. Junto con ellas, se muestra la ausencia de reciprocidad, en la tendencia a establecer relaciones utilitarias o a abusar del otro. Además, dan cuenta de la valoración de las apariencias y el ocultamiento de la subjetividad que llevan a mostrar un personaje y provocan desconfianza y sensación de hipocresía en las relaciones. Asimismo, se manifiestan sentimientos de insignificancia e inferioridad que se expresan en sensaciones de minusvaloración, de carencia de valores que permitan validar el ser diferente como aporte a las relaciones, en el primer caso, y la presencia de identidades que se sienten disminuidas y no contenidas, en el segundo (PNUD, 2002).

De acuerdo al informe 2000, esto significaba enfrentar dos preocupantes fenómenos. Por una parte, al igual que distintos países latinoamericanos, Chile mantiene la tendencia a una escasa confianza social; tendencia ratificada por la encuesta posterior del PNUD del año 2002. Por otra, los datos indicaban que en la sociedad chilena no existe percepción de reciprocidad. Las personas entrevistadas declaran pensar que ellas no reciben a cambio lo mismo que

entregan, tanto en el trabajo, como en el estudio y, especialmente, en las relaciones con el Estado. Esta percepción estaba asociada con la opinión mayoritaria de que existe discriminación y desigualdad en las relaciones sociales (Lechner, 2004; 2007c).

Para algunos autores (Ortega, 2004; Lechner, 2002c; Aristegui et al., 2005; Bengoa, 2006; Hevia, 2010) esto se explica por la forma en que se vive la experiencia del *nosotros*. Se trata de un fenómeno que hace que categorías como lo *nacional* que pierde vigencia para generar un sentido de agrupamiento, de inclusión. De esta forma, en lugar de una experiencia de identificación colectiva, existen experiencias que giran en torno a iniciativas individuales que se viven de forma más bien tribal. Esto contribuye a fragilizar el tejido social.

Por otra parte, la diversidad social se ha ido estableciendo como estratificación. Esto pone distancia comprensiva y experiencial entre los grupos, lo que dificulta su comunicación y la posible compatibilidad entre códigos culturales e identidades colectivas que se hacen cada vez más diferentes. Esto limita la necesaria articulación en acciones colectivas (Lechner, 2007c).

Otros de los aspectos relativos a la convivencia social, que aparecen en las investigaciones revisadas, corresponden a la incidencia que la memoria tiene en las dinámicas de las relaciones sociales cotidianas. Se trata de estudios que revisan aspectos representacionales particulares, ya sea por la repercusión de ellos en la convivencia cotidiana y en las relaciones al interior de la sociedad, o bien porque muestran el estancamiento de cuestiones de carácter político.

La investigación de Prado y Krause (2004) explicita las representaciones sociales de los chilenos acerca del 11 de septiembre de 1973 y analiza su relación con la convivencia cotidiana. El trabajo revisa coincidencias y discrepancias en el discurso de grupos políticos representantes de izquierda, centro y derecha, desde la perspectiva de la identidad y la convivencia ciudadana. Los resultados de la investigación muestran la presencia de

distintos marcos valóricos e interpretativos de la realidad, que involucran posiciones ideológicas diferentes y que influyen en la convivencia.

Según sus autoras el discurso de los sujetos muestra el daño que ha sufrido la convivencia cotidiana a raíz de los hechos acaecidos a partir de septiembre de 1973. De acuerdo al estudio, se trata de un deterioro que repercutió en las relaciones interpersonales, que se extiende a las imágenes que los sujetos poseen de ella y que enmarcan en un clima social de autoritarismo, intolerancia que, después de 40 años, aún existe. A nivel de las relaciones interpersonales, la investigación muestra que ellas aparecen impregnadas por la tensión y la polarización de las posiciones ideológicas. De igual forma, persiste el miedo a las críticas, sanciones sociales, confrontación (Prado y Krause, 2004).

Por otro lado, entre los entrevistados por Prado y Krause existe acuerdo respecto de que la desconfianza es un rasgo social y que ha disminuido la solidaridad. Junto con ello, reconocen que la introducción de la competencia y el consumismo también han tenido un fuerte efecto en esta situación. En todos los casos, se trata de valoraciones que varían dependiendo del grupo político que las refiera. Las investigadoras concluyen que, dada la diversidad de realidades intersubjetivas que construyen los discursos recogidos en su investigación, no es evidente la posibilidad de que se produzca la reconciliación en Chile (Prado y Krause, 2004).

Los elementos valorativos, afectivos, simbólicos, así como cognitivos que los grupos depositan en el tema del 11 de septiembre, construyen realidades intersubjetivas distintivas. La representación que se tiene en torno al 11 de septiembre llega a formar parte constituyente de la identidad de los grupos estudiados en este trabajo (derecha, izquierda y centro). Dicha construcción también interviene en el modo de relacionarse entre la personas, en la convivencia cotidiana entre familiares, amigos, en situaciones de trabajo y relaciones entre grupos, llegando a involucrar muchas veces altos montos de tensión y

---

agresividad. El riesgo de ruptura en las relaciones está presente, a veces explícita y a veces implícitamente, lo que dificulta el diálogo y el acuerdo entre las distintas opciones. (Prado y Krause, 2004: 71)

En una arista similar, el estudio realizado por Reyes (2007) revisa el fenómeno de la convivencia al analizar la forma como distintas generaciones significan la reconciliación. El trabajo consideró una muestra representativa de tres grupos etarios: 16 a 18 años, 30 a 35 y de 45 a 57. Concluye que existe resistencia a asumir, objetivar y expulsar el conflicto en los grupos de sujetos. Esto hace que la propia convivencia esté en tensión con la reconciliación como parte de una resistencia a afrontar el pasado. Su autora sostiene que el regreso a la democracia ha generado un escenario que debiera posibilitar la transformación de las relaciones en lo cotidiano, ya que han cambiado, en la medida que se ha abierto la posibilidad de decir abiertamente lo que se piensa, de vivir con los otros. Sin embargo, la convivencia se vive como conflicto. Es más, éste se encuentra en el centro de las relaciones sociales.

Aquí la convivencia no es entendida en términos de armonía, concordia social o consenso político, sino más bien como asunción y coexistencia con el conflicto y mediante el conflicto. No es simple mediación o mera conciliación; tampoco es la recuperación de un pasado mítico fundamentado en la armonía: no es volver a recuperar una ideal situación pretérita, una re-conciliación. Al contrario, se trata de poner al conflicto en el centro de las relaciones. (Reyes, 2007: 51)

Se trata de un fenómeno que abre un escenario donde el pasado tiene una connotación dinámica y de proceso y en que el conflicto genera un juego de fuerzas temporales y espaciales. Esto le lleva a concluir que:

Lo que se evidencia a través de los relatos es la articulación de una convivencia siempre precaria, en tanto dinámica social que abre y posibilita cuestionamientos e interrogaciones a las propias memorias, que deja en suspenso la estabilidad. Una práctica cotidiana que no

asegura que las relaciones de convivencia no devengan relaciones polarizadas, que no garantiza que se ocupe un espacio distinto al de convivir. (Reyes, 2007: 53)

Los resultados de los estudios que hemos expuesto muestran el deterioro en la convivencia de una sociedad fragmentada, con temores y desconfianzas que cruzan las relaciones entre las personas, lo que dificulta la construcción de vínculos sociales. Chile aparece como una sociedad con dificultades para construir escenarios colectivos. Para la convivencia se trata de un escenario cultural y político complejo, que entorpece las relaciones.

En este sentido, Araujo y Martucelli (2012), luego de realizar más de un centenar de entrevistas semiestructuradas en un periodo de cuatro años, sostienen que existe una serie de experiencias concluyentes que permiten describir a la sociedad chilena a partir de los individuos que ella misma produce de manera estructural. Por una parte, el cambio histórico que implica la instalación del modelo neoliberal consolida un nuevo modo de convivencia, en la medida que instala el consumo como estructura social, lo que genera una nueva matriz de relaciones sociales que afecta el mundo de trabajo, las relaciones en la familia. Esto significa que se crean hombres y mujeres neoliberales que viven su relación con el consumo desde la paradoja: se lo vive como un placer cuyo reconocimiento no es legitimado socialmente (Araujo y Martucelli, 2012).

Por otro lado, de acuerdo a los autores (2012) desde la televisión y el propio mercado se amplían las expectativas sociales en torno a la igualdad, de vida horizontal. De modo que cuando se muestra que las lógicas sociales siguen actuando desde privilegios se genera tensión y aumenta el malestar. De acuerdo a los autores, lo paradójico es que la búsqueda imperiosa de igualdad coexiste con la necesidad de formación para lo puramente individual.

A nivel de la relación con los otros, concluyen que existe irritación, lo que se manifiesta en la falta de civilidad que caracteriza no sólo a los/las jóvenes.

Parece deberse a rivalidades por las altas exigencias. La horizontalidad del trato ha generado una tensión, dado que hay también un movimiento de necesidad de igualación en consumo. De esta forma, las interacciones sociales relatadas por los entrevistados hacen ver que el «otro» es un desafío cotidiano. Ese extraño próximo es visto como una fuente potencial de agresividad y conflicto (Araujo y Martucelli, 2012).

Hacia el año 2012, al menos dos movimientos estudiantiles, cuyo centro eran demandas de equidad en educación y otros movimientos sociales, hacían sentir un amplio malestar social. Ellos surgen como consecuencia de la vivencia de la desigualdad como fenómeno que limita las aspiraciones personales, el acceso al desarrollo y la persistencia de cuestiones de carácter macro que limitan y, en algunos casos, parecen hacer insostenible el tejido social. Se trata de fenómenos cuya valoración es ambigua. Expresan tanto mayores niveles de protagonismo y empoderamiento en lo que parece dar cuenta de mayor madurez democrática, pero que al mismo tiempo dan cuenta de una sociedad que desde algunos sectores siente vulnerada la gobernabilidad y la posibilidad de desarrollo (PNUD, 2012). Desde el punto de vista de las dinámicas cotidianas de relaciones se trata de un complejo diagnóstico.

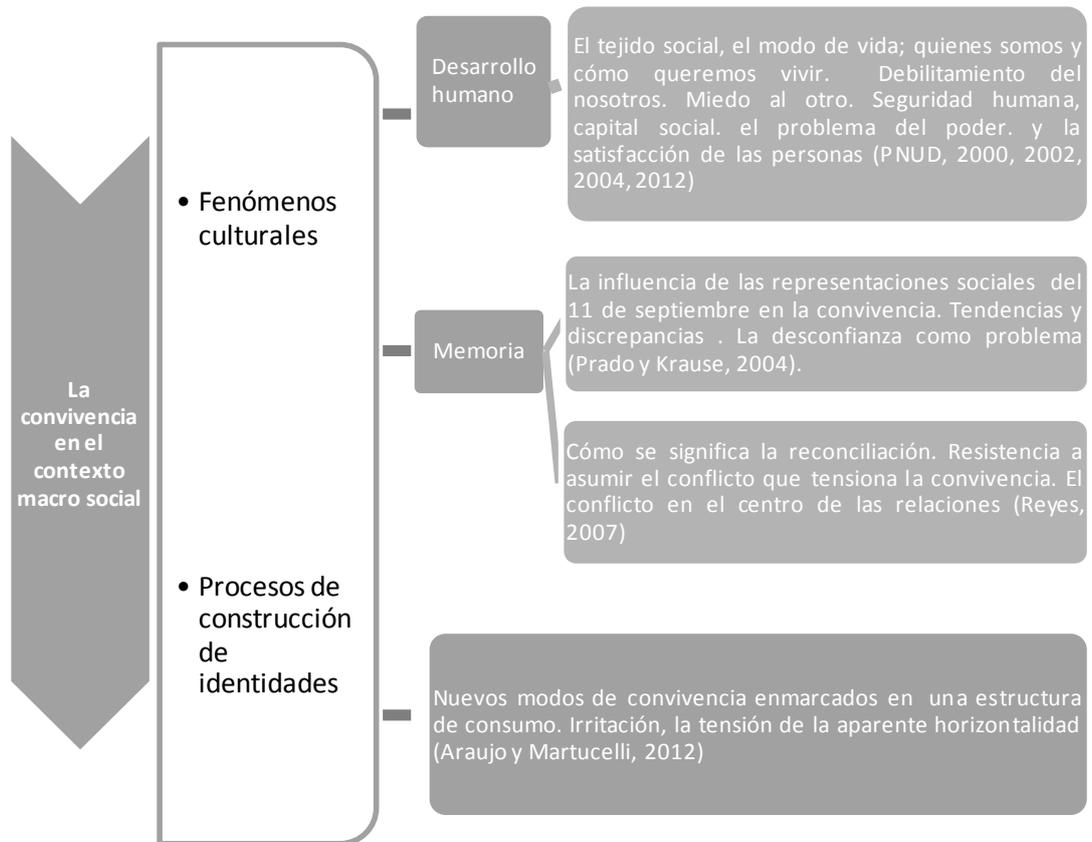


Figura 6. Resultados investigaciones sobre la convivencia en el contexto macro social

### 4.3. La convivencia: un fenómeno educativo y escolar

En el ámbito educacional, existen una serie de estudios que se remontan a los inicios de los años noventa y hacen una aproximación al fenómeno en el ámbito escolar. Se trata de trabajos que abordan el papel que juega la convivencia como oportunidad de aprendizajes significativos para la democracia, aspectos propios de la cultura escolar y el clima que ella desarrollo desde la perspectiva de cuestiones institucionales y recogiendo las visiones de los sujetos.

### 4.3.1. Convivencia y democracia

En la literatura revisada se presentan trabajos que abordan el fenómeno de convivencia vinculándola a procesos de desarrollo socio afectivo de importancia por el papel que cumplen en los procesos de democratización (Mena y Romagnoli, 1993), su valoración como parte del aprendizaje y vivencia de los derechos humanos (Peluchonneau y Romagnoli, 1994) y el papel del sistema educacional en la iniciación en la vida democrática (Prieto, 2003).

En el contexto de la renovación de la Educación Media, en 1993, María Isidora Mena y Claudia Romagnoli editan un libro que recoge una serie de trabajos de diferentes autores acerca del tema. El texto, dirigido a profesionales de la educación, surge de la preocupación del grupo de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) en relación con los procesos de democratización en que Chile estaba empeñado. Para su realización se convocó a un grupo de personas vinculadas al tema de la convivencia social, para decidir cómo seguir abordando el tema en el contexto de la Enseñanza Media. El libro analiza la convivencia social como cuestión que compete a la escuela, como parte de su tarea de desarrollo socio-afectivo, y propone una estrategia para desarrollar un proyecto educativo que se ocupe de ella.

El análisis se basa en el diagnóstico de los problemas psicosociales de los/las jóvenes, cuyos resultados llevan a plantear la necesidad de resignificar esta formación. Esto implicaba atender a la demanda por la inclusión de la formación socio afectiva en la educación básica y media, que desde distintos sectores sociales se planteada a la escuela. El texto se encuentra en la base de la valoración de esta formación como una tarea fundamental para el fortalecimiento de una sociedad democrática.

Este afán de sistematización se mantiene. Un año más tarde, Paulina Peluchonneau y Claudia Romagnoli, en su libro *Convivencia social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia en la escuela* (1994) intentan rescatar, a través de una investigación

bibliográfica, los materiales sobre convivencia disponibles hasta el momento. Sus autoras indican que la mayoría de los enfoques revisados provienen de trabajos realizados en Estados Unidos y Europa, al amparo de gobiernos democráticos. Sostienen que en el caso de Latinoamérica, el tema emerge asociado a los derechos humanos, a raíz de la situación política de la región.

Los resultados de su revisión se organizan en torno a cuatro categorías: valores y educación de valores; afectividad y educación afectiva; desarrollo moral y educación; democracia y educación democrática; educación cívica; derechos humanos (Peluchonneau y Romagnoli, 1994). De acuerdo con sus autoras destaca la dificultad de encontrar bibliografía específica sobre el tema de la educación de la convivencia social en la escuela. De hecho, plantean que en general ella no aparece como un tema central, sino como un elemento dependiente de otros. Debido a esto, las autoras discuten la importancia de indagar el papel del currículo oculto en la relación entre una organización autoritaria y los rasgos de la convivencia social.

Asimismo indican que existe un escaso número de investigaciones respecto de los múltiples vínculos declarados entre escuela y el entorno social en que ella se encuentra y que estas indagaciones son necesarias para enfocar la educación de la convivencia social. De igual modo, señala que desde la perspectiva de los niveles curriculares existentes, se muestra confusión y una orientación más bien puramente declaratoria en su tratamiento (Peluchonneau y Romagnoli, 1994). La convivencia se perfila como un tema a tratar al interior de la escuela.

Otra de las investigaciones orientadas en esta línea corresponde al trabajo desarrollado por Marcia Prieto, a través del proyecto Voces. Se trata de una investigación acción que incorpora a los alumnos participan como co-investigadores para analizar sus propias percepciones sobre el proceso de aprendizaje, los principios democráticos en las escuelas, de manera general, de sus vivencias de vida democrática y de las dificultades que han tenido para implementarla. Junto con esto, el estudio buscaba diseñar e implementar una

propuesta de educación para la democracia en sus establecimientos (Prieto, 2001; Prieto, 2002).

El trabajo aborda la investigación desde el supuesto de que la escuela es una institución que cumple una función fundamental en el desarrollo de capacidades democráticas. Esto significa que la democracia debe comprenderse como una experiencia de convivencia. De la incidencia del sistema educacional en la iniciación en ella. Para la autora (Prieto, 2002) se trata de una responsabilidad pública de la que las escuelas no son muy conscientes y que debiera llevarlas a constituirse ellas mismas como comunidades democráticas.

Entre los resultados, destacan la ausencia de educación en y para la democracia en la escuela. Esto significa que, como institución, ella no logra configurarse como espacio democrático, lo que queda demostrado por la escasa oportunidad con que cuentan los estudiantes para participar y decidir en sus procesos formativos. Los datos recogidos muestran que su participación se reduce a elecciones de representantes, a espacios de interacción (Prieto, 2002).

De igual forma, en la percepción de los estudiantes la escuela aparece como una institución que no los escucha, ni valora. Más bien declaran sentirse discriminados y descalificados. Los alcances de las visiones negativas recogidas en el trabajo de campo dan cuenta de un deterioro de la convivencia. En este sentido, la investigadora destaca la necesidad de construir un nuevo orden en la escuela. Entre otros aspectos, esto implica darles protagonismo. En palabra de la propia investigadora:

Ubicarlos en el epicentro de sus procesos formativos y en consecuencia, considerarlos actores claves de la escuela, reivindicando su calidad de sujetos del proceso educativo. Es indudable que esta visión es contraria a la tradicional que los percibe más bien como objeto de acciones técnicas planificadas para el logro de fines institucionales. (Prieto, 2002)

En conclusión, los trabajos que abordan de manera específica la relación entre convivencia y educación enfatizan la responsabilidad social de la escuela.

Corresponden a estudios que abordan la dimensión de las relaciones al interior de ella como una proyección de las relaciones que posteriormente tendrán los estudiantes en el mundo social. En este sentido, destacan este proceso como un aprendizaje fundamental para la sociedad chilena. Esto significa situar a los estudiantes como sujetos de derecho, ampliar sus espacios de participación o enfocar esfuerzos en el desarrollo de dimensiones socioafectivas fundamentales para esas relaciones, cautelando que el propio currículo oculto escolar no limite estas posibilidades.

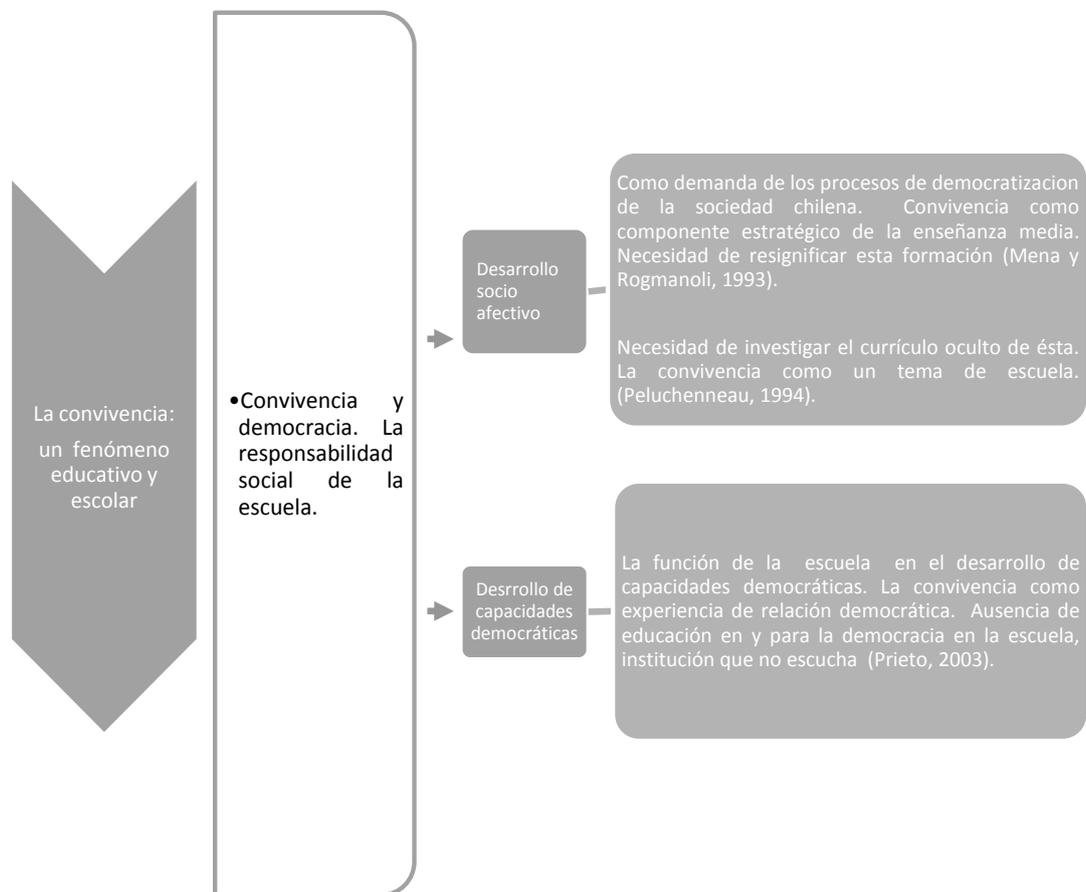


Figura 7. Aspectos institucionales en la convivencia educativa y escolar

#### **4.3.2. Convivencia, clima y cultura escolar en las perspectivas institucionales.**

En septiembre de 1999, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) encarga al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) realizar un informe sobre los principales conflictos al interior de la escuela. Los medios de comunicación, como una encuesta realizada durante el año 1997, indicaban la existencia de distintos focos de violencia al interior de las comunidades escolares, que estaban afectando de manera negativa a su convivencia. Los/las jóvenes estudiantes eran sus principales protagonistas y, además, los más afectados. Poco se sabía en ese momento sobre la naturaleza de estos conflictos y la forma cómo los/las jóvenes los significaban. El trabajo desarrollado por el CIDE va a servir a su diagnóstico y, con él se inicia una serie de esfuerzos de evaluación para prevenir o resolver nudos críticos a partir de resultados de investigación.

De esta forma, el estudio buscaba identificar y describir los principales nudos y los aspectos institucionales que estarían influyendo en el fenómeno. A partir de sus resultados, se esperaba proponer estrategias de solución basadas en métodos, como la mediación (CIDE, 1999). Para ello, se realizó una investigación cualitativa de tipo descriptivo en ocho establecimientos educacionales de una comuna de la Región Metropolitana.

Los resultados de la investigación mostraron, en primer lugar, la existencia de realidades y visiones distintas acerca de la convivencia entre los distintos actores escolares. De acuerdo al estudio, las diferencias de opinión estaban influenciadas tanto por el lugar que cada uno de ellos ocupa en la organización y dinámica escolar, como por las características de las relaciones mismas y los roles que les son asignados. Como consecuencia, los sujetos del estudio muestran dificultad para comprender y evaluar la convivencia como un fenómeno social y no exclusivamente individual. Por eso, el equipo concluye que existe una percepción altamente fragmentada de la convivencia social y de

su conflictividad e indican que no es correcto hablar de “convivencia social” en los establecimientos estudiados (CIDE, 1999). Como se sostiene en el mismo informe CIDE (1999):

La falta de esta integración de perspectivas en cada uno de los sujetos de las escuelas del estudio queda de manifiesto a partir de diversos aspectos relevados: falta de reconocimiento (registrar que hay otros con distintas necesidades e intereses), de empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro), y de aceptación (asumir que los otros son diferentes y se puede coexistir con ellos), respecto de los otros actores escolares. (p. 6)

Se trata de resultados que están en sintonía con lo que muestran los informes del PNUD de los años 1998 y 2000 principalmente, como tendencia en las relaciones sociales.

Por otro lado, en relación con los aspectos institucionales, los estudiantes indican la existencia de numerosas situaciones que les generan molestia en distintos ámbitos del quehacer escolar, a nivel pedagógico, normativo, estético, entre otras. De igual forma, la información recogida muestra que desde las autoridades y los profesores existe la tendencia centrarse en mantener el orden, controlar a los estudiantes, lo que eventualmente involucra el aumento de mecanismos autoritarios (CIDE, 1999).

Otro de los resultados del estudio, relacionado también con cuestiones institucionales, corresponde a la incapacidad de los establecimientos para responder a las necesidades y demandas juveniles, especialmente las que viven como consecuencia de las tensiones en su convivencia familiar y los procesos de exclusión social debido a componentes de marginalidad y violencia a raíz de sus entornos.

De esta forma, se manifiesta una oposición entre las necesidades reales que tienen los/las jóvenes estudiantes y la cultura escolar. Esto se traduce en lo que el estudio describe como “Un proceso de doble negación de los/las jóvenes.

Negación que los invalida como sujetos socialmente activos y con capacidad para construir y/o intervenir en la realidad” (CIDE, 1999: 7).

En este contexto, el trabajo muestra que las formas de interactuar, sus dinámicas, en el sentido de lo que podría sería el sistema de relaciones, junto a los propios procesos organizacionales, tienden a negar y minusvalorar al joven.

De acuerdo a esto, la escuela ha sido incapaz de reconocer que ella está siendo inevitablemente tensionada e incluso superada por estas circunstancias (CIDE, 1999).

Al no considerar el contexto cultural se corre el riesgo que la instalación de una técnica como ésta [se refieren a la mediación] se convierta en un mecanismo funcional a la tendencia al control y mantención del orden y no permita que se expresen realmente las partes. Asimismo, en un mecanismo de control y de disciplinamiento en sí mismo y no en una oportunidad de ejercicio pleno de derechos, en particular del derecho a la autodeterminación. (CIDE, 1999: 18)

Entre las diversas recomendaciones con que concluye el trabajo se encuentra la necesidad de desarrollar una cultura escolar efectivamente democrática. Esto implica instalar un debate nacional que permita sostener y potenciar una democratización de las escuelas, expresadas en relaciones interpersonales que sean respetuosas de las diferencias, de los derechos, de las necesidades e intereses de todos los estamentos del sistema y especialmente de los/las jóvenes. Junto a ello, se debiera instalar el interés por promover y resguardar sus derechos, tanto a nivel macro, en el sistema escolar, como en los establecimientos educacionales en particular.

Similares resultados obtiene el estudio realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) ese mismo año. El trabajo muestra que los/las jóvenes chilenos perciben gran discriminación al interior de las escuelas, especialmente se sienten negados en relación con la legitimidad de sus diferencias y descalificados en su individualidad. Así, la

disciplina escolar sería percibida en gran medida como un espacio que expresa discriminaciones, en el que las sanciones actúan como instrumentos de poder al interior de la escuela (Magendzo, 1999).

De esta forma, los trabajos van tendiendo a develar la tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, levantando una voz de alerta sobre conflictos que comienzan a insinuarse y cuya raíz parece encontrarse en las dinámicas institucionales.

Desde el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2004) el interés sobre la convivencia en Chile se produce a raíz de los resultados de un estudio que pretendía conocer la opinión, percepción y propuestas de niños/as y adolescentes sobre temas que los afectan. Su resultado lleva a desarrollar un estudio específico sobre convivencia escolar el año 2004. El trabajo desarrollado es de corte cuantitativo y de carácter descriptivo. Su universo comprende estudiantes de 7º, 8º, 3º y 4º medio; un total de 720 casos. Entre sus resultados aparecen porcentajes de estudiantes (34%) que declaran haberse sentido discriminados, situación que es mayor en el caso de los varones. El estudio muestra que entre los 12 y 13 años existe mayor percepción de discriminación y que los agentes suelen ser, en un 92% de los casos, los propios compañeros, secundariamente los profesores (19%). Un 65% de los estudiantes declara haber participado en situaciones donde se ha ejercido violencia. Asimismo, se sostiene que la causa del maltrato es la debilidad de las propias víctimas, su condición diferente, ya sea por cuestiones físicas, étnicas, intelectuales o bien el que ellos mismos provocan que se ejerza violencia sobre ellos. Los resultados muestran además, que sólo se considera como violencia la agresión física y que una minoría está dispuesta a reconocer que ha sido su víctima. En las conclusiones, el equipo sostiene que es fundamental el papel que puede jugar la escuela en esta situación (UNICEF, 2004).

Otro trabajo, desarrollado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, (IDEA, 2005) comparte la perspectiva diagnóstica desarrollada por estos trabajos y la intención de prevenir situaciones más agudas. En este sentido,

a raíz de una creciente sensación de deterioro en la convivencia asociado con el aumento de los niveles de violencia escolar, en el año 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto al MINEDUC, solicitó a IDEA que elaborara un informe que diera cuenta de la situación en Chile. El estudio debía diagnosticar el clima de convivencia en los establecimientos educacionales e identificar los tipos de conflictos que ocurren en las escuelas y los factores que están facilitando y/o dificultando la convivencia escolar. El trabajo se desarrolló a través de un estudio de percepción en torno a tres categorías: relaciones sociales, normas y participación (IDEA, 2005a).

El resultado muestra una alta valoración de la convivencia escolar en docentes y alumnos. A nivel de las relaciones, el 91% de los profesores posee una sensación de satisfacción en el establecimiento y considera tener una buena relación con sus pares; en los alumnos este porcentaje desciende a un 81%. A su vez, el poder aprender a relacionarse positivamente con los demás es el aspecto más valorado por los estudiantes (86%). Su segunda valoración se refiere a las relaciones con sus compañeros (81%) y, luego al orden que existe en sus establecimientos (74%).

En el caso de los docentes, un 92% aprecia positivamente las buenas relaciones con alumnos y alumnas; las que son valoradas en menor proporción (70%) por éstos. De igual forma, la sensación de que el establecimiento les enseña a relacionarse en forma positiva alcanza un 88% entre los profesionales (IDEA, 2005b).

Se trata, así, de resultados más bien homogéneos y sin diferencias significativas entre los actores. Sin embargo, de acuerdo al estudio (IDEA, 2005b), éstas emergen al separar la información y cruzarla con variables estructurales de los establecimientos, tales como dependencia administrativa, grupo socioeconómico, tamaño del establecimiento en función de su matrícula o densidad.

El análisis muestra que la dependencia de los establecimientos influye en la valoración que los alumnos hacen de las relaciones al interior de las escuelas. Mientras un 88% de los alumnos de escuelas municipales y un 83% de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados valoran el aprender a relacionarse en forma positiva con los demás, en el sector particular pagado un 76% de los alumnos mencionan sentirlo así. En el caso de los docentes, la mayor tendencia se encuentra entre los establecimientos particulares subvencionados, con un 91%, mientras que en el sector municipalizado se expresa en un 84% (IDEA, 2005b).

Lo mismo ocurre si el análisis se realiza según el curso en que se encuentran los alumnos (IDEA, 2005b). Los estudiantes de 7º básico (88%) son quienes más valoran al establecimiento como lugar donde se aprende a relacionarse de forma positiva. Los porcentajes tienden a disminuir en los años posteriores, aunque el resultado más bajo sólo llega a 75%, en tercero medio. En relación con este aspecto, este estudio muestra que esta misma tendencia se puede observar en el caso de los profesores, quienes trabajan en enseñanza básica (91%) muestran una mejor valoración que aquellos que lo hacen en enseñanza media (83%) (IDEA, 2005b).

Los resultados de este estudio muestran que otra diferencia se expresa si los datos se analizan considerando los puntajes obtenidos en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, (SIMCE). Los establecimientos con puntaje inferior a los 230 puntos (la media nacional el año 2005 estaba alrededor de los 250) muestran menor grado de satisfacción respecto de las relaciones. En el caso de los profesores de esos establecimientos, sus niveles de satisfacción en las relaciones profesor- alumno también son inferiores (IDEA, 2005b).

Respecto de las normas, existe amplio reconocimiento del valor del orden, mayor en los estudiantes de establecimientos particulares pagados (79%) y particulares subvencionados (77%), que en los de establecimientos municipales (71%).

Al igual que en la variable anterior, los resultados varían al analizar a partir del puntaje SIMCE. En los establecimientos con bajo puntaje sólo en un 67% de sus estudiantes y un 65% de sus docentes opinan que existe orden; a diferencia de un 82% de los estudiantes y 88% de los docentes de establecimientos con puntaje superior a 270 puntos (IDEA, 2005b).

Por otro lado, los datos muestran que existe discrepancia de criterios en la forma como se aplican las normas. Para un 21% de los estudiantes y un 29% de los docentes, los profesores no aplican el mismo criterio. El nivel más crítico de desacuerdo se da en los alumnos de cursos mayores y en los profesores que imparten de enseñanza media. Esto cuestiona un posible trato igualitario y muestra la presencia de favoritismos y discriminación (IDEA, 2005b).

Asociado a este mismo fenómeno, según el estudio (IDEA, 2005b) un 23,7% de los alumnos sostiene que hay violencia en sus establecimientos, aunque sólo el 9% declara haber sido víctima de agresión física. Cuando se refiere a la sensación de haber sufrido aislamiento social o ignorancia de sus pares el porcentaje aumenta a un 14%. De igual modo, el 23% afirma haber vivido un robo o daño en sus pertenencias y un 28% declara ser víctima frecuente de insultos y humillaciones.

Ésta es una situación que comparten los profesores. Un 67% de los profesores sostiene que se les falta el respeto y un 14% declara haber sufrido agresión física por parte de alumnos. Un 13% señala que se les intimida con amenazas, en un porcentaje similar, un 16% de los alumnos dice haber sido víctima de ello. Asimismo, un 32% reconoce la ridiculización como algo que ocurre en sus escuelas. De hecho un 40% de los alumnos dice haberse sentido ridiculizado (IDEA, 2005b).

Por otro lado, los alumnos dan cuenta de una percepción de discriminación en cuanto al trato recibido de los profesores. Un 39% del alumnado considera que no hay un trato igualitario y que existe favoritismo. Esta sensación de un trato parcial es más fuerte en enseñanza media. En tercer

año de enseñanza media la mitad de los estudiantes declara que perciben un trato arbitrario por parte de sus profesores. El nivel de discriminación más alto (45%) se encuentra en los establecimientos cuyo puntaje es superior a 270 puntos. En los otros es de un 36%. Al analizar desde la variable de género se observa mayor sensación de discriminación en las mujeres.

Otro aspecto que tensiona la convivencia, en opinión tanto de alumnos como de profesores, es la participación del alumnado. En relación con este aspecto, se observa el porcentaje más bajo a nivel de aula. El 28% de los estudiantes y el 17% de los docentes sostienen que no se considera la opinión de los alumnos cuando se presentan problemas en el establecimiento. A nivel de aula la situación aunque disminuye en su intensidad, se mantiene. Los porcentajes más altos se dan en los establecimientos particulares (36%). Es importante constatar que mientras menor es el nivel (curso) es menor la consideración de la opinión de los estudiantes (IDEA, 2005b).

De esta forma, la disparidad de criterios respecto de la aplicación de normas, el cuestionamiento al trato igualitario y la presencia de favoritismos asociados a fenómenos de discriminación, al igual que la baja participación del alumnado y la poca consideración de su opinión para resolver los problemas que se plantean, aparecen como aspectos que tensionan la convivencia escolar y la ponen en riesgo. Dan lugar a lo que el grupo califica como una alerta escolar (IDEA, 2005a).

De acuerdo a los encargados del estudio, esto cuestiona el papel socializador que los establecimientos educacionales están cumpliendo y su capacidad de desarrollar cohesión y formar habilidades sociales. Aunque no se trate de prácticas que se den de forma mayoritaria, ellas cuestionan la formación y transmisión de valores democráticos y cívicos que los establecimientos realizan. Para la escuela, como institución, implica que se convierta en un sustento frágil para el desarrollo de competencias ciudadanas, orientadas a la cooperación y solidaridad que caracterizan a un sistema democrático (IDEA, 2005a). Como sostiene el grupo (IDEA, 2005a):

---

Si bien dichos factores de riesgo no logran constituirse en prácticas mayoritarias, ponen en cuestionamiento la formación y transmisión de valores democráticos y cívicos que ocurren en los establecimientos. Se evidencia por tanto un soporte vulnerable para generar en los alumnos competencias ciudadanas ante demandas crecientes de cooperación y solidaridad propios de sistemas democráticos. Pero en definitiva, se concluye un reconocimiento de los altos niveles de satisfacción y valoración en el clima escolar y en definitiva, de la convivencia escolar. (p. 7)

En las investigaciones sobre la convivencia revisadas, el trabajo de Nubia Gómez Crespo (1999) es el primero que establece una estrecha relación entre la forma como se viven los conflictos en la escuela y los imaginarios de convivencia escolar, los que, al mismo tiempo, son influenciados por la cultura. De esta forma, en su investigación, la convivencia aparece como una acción cotidiana, en la que se pone en juego tres culturas, la social, la experiencial y la escolar. El conflicto surge como una tensión entre ellas y es enfrentado a partir de los imaginarios que se tengan sobre él. Asimismo, los resultados de su estudio muestran que cuando los sujetos y sus comunidades buscan un sentido colectivo en su convivencia diaria, pueden asumir el conflicto como algo que dinamiza la interacción. Esto tiene especiales consecuencias en la fisionomía que adquiere la cultura de carácter democrático y un nuevo éthos de convivencia (Gómez Crespo, 1999).

Así, los resultados muestran que la escuela se configura como un espacio conflictivo para la convivencia, dada su incapacidad de atender a las reales necesidades de los estudiantes y el rechazo a reconocer que ellos, sus intereses e historias son parte del marco en que la convivencia escolar se desarrolla.

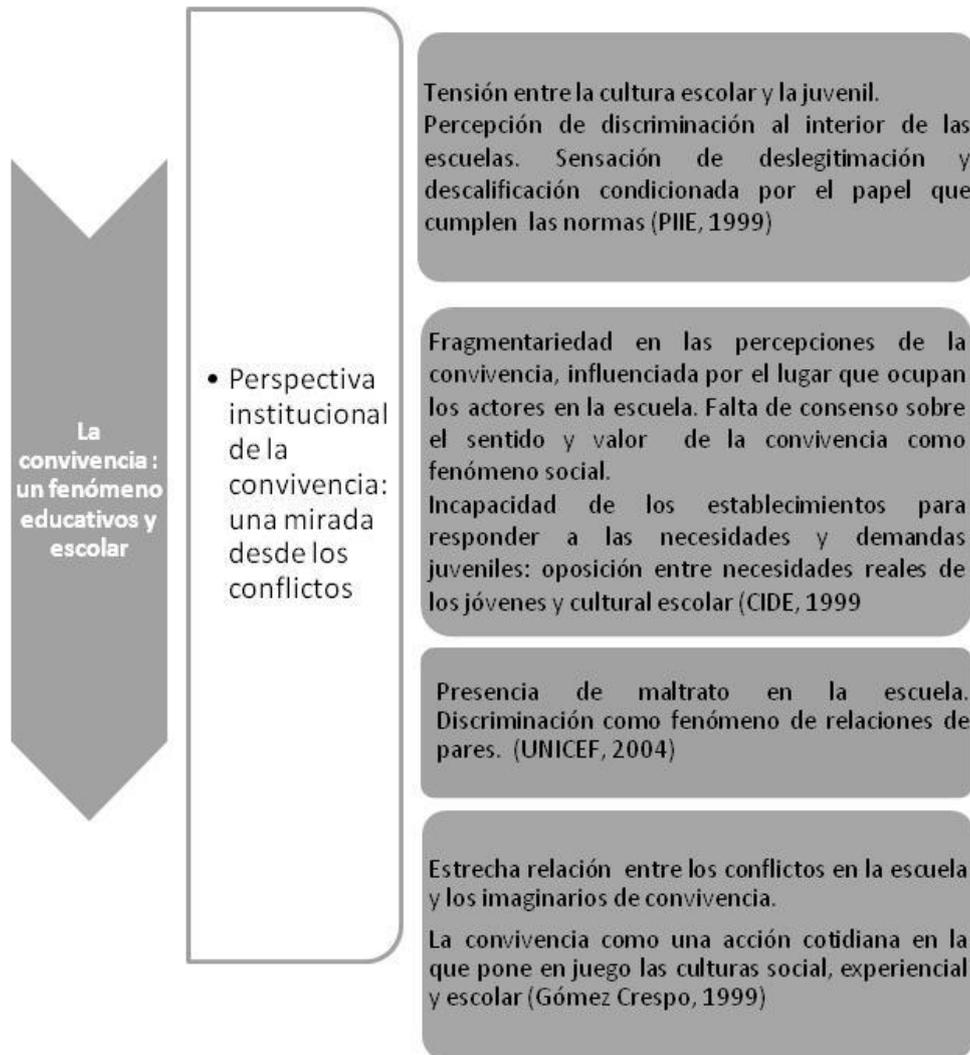


Figura 8. Investigaciones sobre convivencia y conflicto escolar.

De esta forma, el conflicto se expresa como tensión, fragmentariedad, discriminación, como parte de una cultura.

Existen otros trabajos abordan la convivencia desde la perspectiva de la percepción sobre el clima escolar. El estudio desarrollado por Cornejo y Redondo (2001), descriptivo y exploratorio revisa el fenómeno en establecimientos de cuatro comunas de Santiago, analizando la eventual incidencia que podrían tener el auto concepto de los/las jóvenes, su capacidad intelectual, sus vivencias escolares, condiciones y actitudes de participación.

---

El trabajo confirma la visión de la escuela como institución autoritaria y jerárquica con que se la suele criticar. Los autores destacan, asimismo, la necesidad de consolidar en estos espacios formas de convivencia democrática, para mejorar su clima escolar. Algo en lo que coinciden con los resultados de la investigación de IDEA (2005), Prieto (2003), CIDE (1999). Esto incluye asumir las demandas que los propios jóvenes expresan en relación con poder opinar sobre el camino que se espera que siga la institución, las dinámicas de las relaciones en el aula. Esto implica mejorar su participación y generar espacios para escuchar y considerar sus opiniones (Cornejo y Redondo, 2001). Como los propios autores Cornejo y Redondo (2001) admiten:

La imagen con que nos quedamos, tal como nos ocurrió al revisar otros estudios no es muy alentadora. Vemos un gran porcentaje de jóvenes desmotivados respecto de las actividades educativas, que perciben a la escuela como una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente rituales de actividades estereotipadas, a las cuales no les ven mayor sentido y que son ajenas a sus formas de ser. Al menos para estos jóvenes, la escuela no logra incorporar las vivencias de sus educandos y, por lo tanto, no logra movilizar sus emociones, su energía, su creatividad. En definitiva no logra involucrarlos como personas integrales en tareas de aprendizaje. (p. 28)

En este enfoque de la convivencia en cuestiones que se relacionan con aspectos más bien institucionales, también es posible encontrar trabajos centrados en el papel específico de la gestión escolar. En este sentido, la investigación de Asún (2009) buscaba identificar, describir y analizar prácticas de gestión directiva que influyen en la generación de contextos de protección o de riesgo frente a situaciones de violencia en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso. El trabajo permitió descubrir al interior de las escuelas una tensión entre lo que describe como un enfoque normativo y la orientación al derecho que debiera ser el sentido fundamental de

la institución. Esto se traduce en la tendencia a resolver conflictos sin apearse a principios democráticos.

Además, Asún (2009) destaca que, a nivel general, en aquellos establecimientos en que se valora el sentido protector del ambiente escolar, el clima laboral y de relaciones es bien calificado y existe menor percepción de violencia.

Por otro lado, su trabajo permite constatar que las orientaciones técnicas y reglamentarias establecidas por el MINEDUC y las particularidades de las dinámicas internas de los establecimientos hacen que la propia institución viva esta situación como una tensión o conflicto. De acuerdo al autor,

En este escenario, la violencia puede entenderse como un fenómeno producido en y desde este contexto y en consecuencia, no atribuible sólo a un actor, sino más bien a dinámicas relacionales ancladas en ese flujo institucional complejo y en permanente tensión. (Asún, 2009: 87)

En relación con estos mismos datos, González (2010), integrante del equipo investigador que lidera Asún, revisa las percepciones sobre violencia de los sujetos del estudio. Sostiene que se trata de un fenómeno que se da como parte de los contextos y que, más que ser de responsabilidad de uno de los actores guarda relación con las propias dinámicas institucionales. Esto hace que resulte fundamental mejorar la participación de los distintos integrantes.

Asimismo, destaca una arista escasamente revisada en esta discusión. El tipo de dependencia de estos establecimientos hace que ellos respondan al municipio como administrador de sus recursos, con un actor a cargo de la gestión del servicio escolar, el director, y profesionales que definen la enseñanza. Esta situación genera una disociación que ha sido descrita como un obstáculo para la calidad y la equidad (González, 2010).

En términos generales, los trabajos que acabamos de exponer, cuya síntesis se presenta en la figura Nro. 9, enfocan resultados que muestran que las experiencias institucionales son significativas para la visión que los sujetos

construyen son la convivencia y la propia dinámica escolar. Por otro lado, muestran que el lugar que las personas ocupan en la institución, así como los roles y expectativas vinculados a ellos, delimitan la forma de relacionarse y esto establece una forma de convivir.



Figura 9. Investigaciones sobre incidencia del clima y la gestión en la convivencia.

Destaca en ellos, asimismo, la necesidad de contar con diagnósticos y miradas comprensivas sobre lo que ocurre al interior de la escuela y el asumir que son los propios aspectos institucionales los que influyen en esas situaciones.

#### **4.3.3. Convivencia, clima y cultura escolar en las perspectivas de sus actores.**

Se puede decir que el enfoque que ha adoptado la convivencia ha oscilado entre su condición de objeto formal de investigación del contexto escolar y materia de diversas políticas estatales. De esta forma, cuando el año 2006, el grupo *Valoras* (Mena et al., 2006) presentaba su propuesta para la potenciar políticas públicas para la convivencia escolar, sostenía que era importante y urgente avanzar en la escuela, en materias socio afectivas y éticas de esta índole; algo que dos de sus integrantes ya habían señalado en el trabajo del año 1993. Esto responde a la necesidad de enfrentar una problemática que se traduce en agresividad y violencia al interior de la escuela y que se expresa en un clima escolar debilitado, carencia de valores en favor de lo social en el comportamiento de muchos jóvenes; entre otros, efectos que ha producido la modernización. De acuerdo a este grupo de investigadoras, un país en proceso de desarrollo debiera asumir con responsabilidad los desafíos formativos de ciudadanos, en una economía globalizada y altamente competitiva (Mena et al., 2006). En Chile, por el contrario, se han invisibilizado los contextos de convivencia y se ha tendido a desconocer su efecto formador. Junto a ello, la tendencia a no atender a una formación socio afectiva, dificulta dimensionar el real impacto que las problemáticas psicosociales y culturales están teniendo al interior de las escuelas y en la formación de la sociedad chilena (Mena et al., 2006).

Uno de los resultados que, hacia el inicio del S XXI, tuvo la aparición de situaciones de conflicto al interior de las escuelas fue una amplia preocupación pública y política sobre el alcance que esta situación podría tener para la sociedad chilena.

De esta forma, el análisis del fenómeno da lugar a una serie de diagnósticos nacionales que se inician el 2006 con el *Primer estudio nacional de*

*violencia en la escuela* (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2006) la relación entre convivencia y clima escolar se comienza a enfocar desde otra arista: la de la violencia.

El primero de estos estudios fue solicitado por los Ministerios de Interior y del de Educación. Se desarrollan a través de un procedimiento de encuesta que busca tanto dimensionar y caracterizar las agresiones que se viven en las escuelas, como identificar la eventual relación entre la calidad de la convivencia y las agresiones que se viven en ella. El instrumento que mide el índice de calidad de la convivencia escolar considera dos dimensiones: las normas de convivencia y su aplicación y la percepción de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, para las cuales se identifican cuatro variables: contenidos de las normas y aplicación de ellas y relaciones interpersonales y evaluación general de la convivencia, respectivamente (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2006).

Algunos datos sobre convivencia escolar que proveen estos estudios.

Los datos del informe del año 2007, el segundo estudio, muestran que un 53.9% de los estudiantes entre 7º básico y 4º año medio de los establecimientos municipales consideran que la convivencia al interior de sus establecimientos es buena. El porcentaje aumenta según la dependencia administrativa a 60.9% en el caso de los establecimientos particulares subvencionados y 79.3% en los particulares (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2007).

Respecto de las agresiones, los resultados comparados entre los años 2005 y 2007 muestran una disminución con diferencias significativas que van desde 18.9 puntos en el caso de los estudiantes (sobre un porcentaje de 45.2% en el primer año y de 26.3% en el segundo periodo) y de 17.3 en el de los profesores (32.2% y 14.9% respectivamente) (Ministerio del Interior y MINEDUC, 2007).

De acuerdo a lo que informa la tercera encuesta Ministerio del Interior (2009), entre 2007 y 2009, la percepción de la calidad de la convivencia escolar

mejora. La proporción de estudiantes y asistentes de la educación que declara que la convivencia escolar es muy buena y buena aumenta desde un 58.6% a un 62.5% y de un 71.2% a un 74.6%, respectivamente. En contraste, en los docentes esta percepción permanece más bien estable: 66% el año 2007 y 67.7% el 2009. De igual forma, aumenta la percepción de seguridad al interior de las escuelas, en 9 puntos en el caso de los estudiantes y 3 en el de los profesores. Se mantiene sin modificaciones la percepción del personal asistente. La información sobre la percepción de la convivencia es distinta dependiendo del tipo de establecimientos. Mejora entre los municipales y particulares subvencionados y disminuye en el caso de los particulares pagados.

De algún modo, a partir de estos estudios la convivencia queda fuertemente vinculada con la violencia. De manera que el esfuerzo del Estado por hacer un mapa que permita dimensionar su presencia en la escuela contribuye a naturalizarla como un espacio donde ella se convierte en lo habitual y natural, desestimando aproximaciones que rescaten y releven formas positivas de relación en su interior. De hecho, el último de los informes, la Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (2009) es solicitada e informada por la unidad de Seguridad Pública del Ministerio del Interior. El trabajo se complementa con una Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar, realizada el año 2011.

Esta situación contribuye a perfilar el sentido de la convivencia en torno a la violencia y la agresión, centrándose más bien de miradas que consideran la situación como un problema de los adolescentes y jóvenes. Se trata de trabajos que coinciden con la instalación en el imaginario público de la noción de victimización, seguridad ciudadana, la responsabilidad penal juvenil.

Se pasa así, de enfoques que revisan el clima y la cultura, considerando la violencia como un elemento de dinámicas escolares, a trabajos que se centran en ella, que no analizan la incidencia de los marcos institucionales en esta situación y que perfilan una perspectiva de responsabilidad en los sujetos.

Existen una serie de trabajos que continúan en esta línea de análisis. En términos generales declaran su preocupación por el problema de la convivencia, circunscribiéndolo a la situación de climas escolares en los que se produce violencia escolar.

La Fundación Paz ciudadana (2004) recoge datos de distintas fuentes sobre la situación de la violencia escolar. El trabajo muestra que en los establecimientos estudiados se genera una sensación de víctima, de vulneración de derechos, en los estudiantes. Esto redundando en que vean a sus escuelas como espacio donde hay poca capacidad de disfrutar, un lugar de pocos amigos; aspecto que se complementa con una sensación de aprendizaje sin sentido, una mayor predisposición a comportamientos disruptivos y/o violentos en la sala de clases y comportamientos de riesgo. En general, son efectos que afectan el aprendizaje, la convivencia escolar y la formación ciudadana.

Por su parte, Tijmes (2012) establece una relación entre violencia escolar y calidad de las relaciones interpersonales, diferenciando según el clima escolar del establecimiento. La investigación trabaja con una muestra intencionada de 13 establecimientos educacionales municipales con alta vulnerabilidad social de Santiago. El trabajo analiza la incidencia de relaciones interpersonales en el clima escolar.

Comparados con los arrojados en el estudio del MINEDUC 2006, sus resultados, muestran que hay variaciones. En relación con el porcentaje de estudiantes que percibe indiferencia entre los alumnos, éste aumenta de 39% a un 80%. En relación con la percepción de las burlas y descalificaciones: varía desde un 64% a un 97%. Otra variación afecta la percepción de robos que aumenta desde un 39% a un 86% finalmente en relación con los insultos se produce un aumento que va desde el 81% al 96% (Tijmes, 2012).

El estudio califica el clima de los establecimientos como malo y los investigadores estiman que los resultados podrían relacionarse con el contexto de la muestra. Por otro lado, pese al alto nivel de violencia que se percibe, se

considera buena la calidad de las relaciones, lo que de acuerdo a los investigadores podría dar cuenta de un conformismo (Tijmes, 2012).

A nivel micro existen investigaciones que reportan la situación violencia en contextos más locales. La investigación de Muñoz et al. (2007) se centra en un establecimiento de la comuna de Talca. Revisa las percepciones y significados de los estudiantes sobre cómo viven un día en su establecimiento. Si bien declaran que van a realizar un análisis sobre la convivencia, los datos se centran exclusivamente en la situación de la violencia, la que sostienen se trata de un problema que compromete valores, costumbres e interacciones. En este sentido, la convivencia aparece como causa de la violencia, aunque no se entregan mayores antecedentes.

Como resultado, destacan la existencia de sentimientos ambiguos. A la falta de tolerancia, de diálogo, tendencia al stress se une una visión positiva de la amistad, la dedicación de los profesores, de una oportunidad de desarrollo. De igual modo, en el estudio los estudiantes muestran la tendencia a considerar como normales las agresiones y las bromas. A nivel de género, sus expresiones incluyen formas de aislamiento entre mujeres y formas de amenaza física entre hombres. Los conflictos se atribuyen a estilos personales en el caso de compañeros, a estrés en el caso de los profesores (Muñoz et al., 2007).

En relación con la visión del conflicto que tienen los estudiantes, los resultados muestran que para los sujetos se trata de algo negativo, pero normal, algo que incluso los entretiene. Más de un 35% de ellos percibe la existencia de conflicto y malestar. Entre sus causas mencionan la presión por las exigencias de los profesores, su familia, el entorno, la jornada escolar, el estrés de los profesores. De hecho, de acuerdo con los investigadores, en establecimientos como éste tiende a existir mayor estrés y conductas desadaptativas. Asimismo, destacan la ausencia de estrategias para prevenirla o intervenir en las agresiones. De ahí que les parezca que la violencia tiene connotación cultural (Muñoz et al., 2007).

---

Otro enfoque con que se abordado el problema de la violencia en las escuelas, está representado por el trabajo realizado por García y Madriaza (2006). Se trata de una interesante investigación que recoge el discurso y representaciones de estudiantes de enseñanza media que fueron considerados como agresivos o problemáticos por sus instituciones educativas. En este sentido, analiza la perspectiva de sujetos que han ejercido violencia, intentando comprender que los mueve. El estudio aborda este análisis por el impacto que la violencia tiene en el tejido social. De acuerdo a los investigadores, se trata de un fenómeno que desde el año 1995 ha ido en aumento y que se configura una situación incompatible con la imagen de la escuela, dado que vulnera su estatuto. Asimismo, constatan el escaso acuerdo que existe sobre cómo se entenderá la violencia. Sostienen que la convivencia, junto al clima escolar, son factores relevantes para explicar la violencia (García y Madriaza, 2006).

El trabajo considera tres hipótesis:

- a) La violencia responde a una crisis de sentido existencial: ético y metafísico.
- b) Esta violencia juvenil -aparentemente sin sentido-, es signo de que el joven no logra ligar la violencia a un proyecto, al contrario de lo que haría un revolucionario, por ejemplo.
- c) Esta violencia surge de la dificultad para inscribir subjetivamente una referencia (éthos). Más precisamente, la violencia escolar sería un síntoma de una dificultad juvenil para inscribir subjetivamente una Ley. (García y Madriaza, 2005: 167)

Entre sus resultados concluyen que los estudiantes ejercen violencia como una manera de instalarse en una jerarquía, en el sentido de lograr estatus. Otra de las razones es el defenderse a sí mismos, a los otros, al territorio. Junto con ello, la violencia se vive como un desahogo, una catarsis, una manera de limpiarse de aspectos negativos que los afectan desde un punto de vista psicológico (García y Madriaza, 2005).

Asimismo, los investigadores sostienen que es posible identificar fenómenos emergentes que guardan relación con el sentido de la violencia escolar. De esta forma, para los sujetos del estudio ella aparece como herramienta para conocer al otro. Al mismo tiempo, involucra una búsqueda de reconocimiento, cuestión para la que es fundamental contar con testigos de las situaciones. También emerge en ella un fenómeno de jerarquías, en el sentido de lo que los autores describen como

Ordenamiento social, frente al cual se van ubicando los diferentes actores de la violencia en posiciones de mayor a menor estatus. El criterio para este ordenamiento es la superioridad. (García y Madriaza, 2005: 175)

Lo interesante es que el discurso de los sujetos de su estudio muestra que la convivencia cuando se hace parte de la experiencia escolar cotidiana cumple un importante papel en la inhibición de la violencia (García y Madriaza, 2006).

El estudio concluye que esta situación responde a condiciones culturales, a situaciones de carencias, propias de las características que ha ido adquiriendo la sociedad chilena y que van impulsando estos sistemas de relaciones (García y Madriaza, 2006). De manera que, como ellos mismos lo indican

La falta de referentes normativos compartidos (aquello que hemos llamado “Falla en la inscripción de la Ley”), llama a la creación y sostenimiento de nuevas normativas, que respondan al imperativo de los grupos a regularse. La violencia escolar no carece de leyes, sino al contrario, marca la presencia de un código muy particular –sutil a ratos–, pero que sin embargo regula la sub-cultura de la violencia. Hay modalidades de circular en el espacio escolar que responden a un deber ser, permitiendo ciertas formas de actuar y prohibiendo otras. Esto es lo que llamamos una “ética social de los grupos”. (García y Madriaza, 2005: 177)

A lo largo del tiempo, distintos autores (Edwards, 1995; Cerda, 2000; Baeza, 2002; Prieto, 2003; Arístegui, 2005; García y Madriaza, 2006; Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008) sostengan que en Chile escuelas no han sabido responder al nuevo posicionamiento de los adolescentes y jóvenes. Más bien han permanecido prácticamente inmutables durante los últimos años, manteniendo a los estudiantes en un segundo plano, replegándolos en papeles pasivos. De este modo, ellas continúan ofreciendo a los/las jóvenes pocas y escasas oportunidades de hacerse responsables y de autonomía, menos de las que están cada vez más acostumbrados a tener fuera de la escuela. Como consecuencia, tienen menos posibilidades de resolver tensiones y explorar soluciones y tampoco pueden opinar e influir en la calidad de sus procesos formativos (Prieto, 2002).

Para Potocnjak, Berger y Tomicic (2011) la violencia constituye una forma de relacionarse a nivel interpersonal y por tanto ella misma es una forma de convivencia. No se trata sólo de una forma de maltrato. Su trabajo llega a resultados similares a los de Cornejo y Redondo (2001). Persiste la distancia entre el mundo adulto y sus lógicas y las necesidades de los estudiantes, de carácter más bien socio afectivo. Esta situación favorece la violencia. El estudio muestra que los profesores no cuentan con estrategias para responder a este fenómeno. A esto se une el que, dado el carácter que poseen las propias relaciones de pares pueden generar o inhibir la violencia, en la medida que ellas ponen en juego procesos de posicionamiento y de jerarquías en el mundo juvenil. Lo interesante es que el estudio concluye, al igual que en su momento lo hicieran García y Madriaza (2005), que existe una demanda por contar con estructuras, mecanismos de orientación y de contención que el mundo adulto no está proveyendo.

Como señalamos antes, la mayoría de estos trabajos se centran en el problema de la violencia y el conflicto en las escuelas. En todos los casos se trata de trabajos que se centran en la perspectiva de los individuos. En unos se

trata de estudios de carácter cuantitativo que buscan delimitar índices que permitan medir la gravedad de la situación; en otros de trabajos con un enfoque cualitativo que buscan comprender como los sujetos significan la experiencia. Hay un desplazamiento, así nos parece, desde una perspectiva más enfocada en lo institucional a una individual. En este sentido, resulta interesante la discusión con que algunos investigadores destacan la incapacidad de las estructuras institucionales para acoger la cultura juvenil, sus demandas e inquietudes y generar mejores instancias de convivencia con los estudiantes.

#### **4.3.4. Convivencia, clima y cultura escolar en las aplicaciones de políticas.**

La comprensión del fenómeno también ha estado delimitada por estudios de políticas impulsadas desde el Estado. En la literatura revisada aparecen dos estudios en esta materia.

El primero corresponde a un diagnóstico realizado por el PNUD (2006) a solicitud del Estado. El trabajo asume como supuesto el valor de la escuela como espacio socializador y de formación de valores. Desde la perspectiva del Estado ella posee un carácter fundamental para la calidad de la educación. En la ejecución del estudio se revisaron las políticas y programas desarrollados en los distintos gobiernos y luego se implementaron grupos focales con actores relevantes involucrados en ellos.

Se abordaron un grupo de iniciativas que compartían la necesidad de incidir, al interior de los liceos, en la mejora de la convivencia escolar, entendida de forma amplia como las relaciones sociales al interior del liceo y con la comunidad escolar. Esto permitió conocer de qué forma iniciativas de apoyo a la Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas, de asesoría psicosocial en el programa Liceo Para Todos, de becas y plan de acción de este mismo programa, de creación de asignatura juvenil, de normativa de Reglamentos escolares y de implementación de la línea 600 del MINEDUC para denuncias, habían incidido en nuevas dinámicas de relación en las escuelas. Esto incluía la

posibilidad de conocer los facilitadores y obstaculizadores de su implementación (PNUD, 2006).

Los resultados mostraron cambios en la percepción respecto a la situación de embarazo y maternidad en los liceos, que han llevado a la adaptación de las instituciones a la población con que están trabajando, en especial a las jóvenes embarazadas; lo que se estima como un ejercicio de prácticas inclusivas (PNUD, 2006).

Junto con esto, los procedimientos de asesoría impulsados por las políticas han aportado a la generación de un clima adecuado en el aula. El apoyo ha permitido que los profesores visualicen las problemáticas que tienen los alumnos, lo que les ayuda a hacer un diagnóstico adecuado de la situación para posteriormente trabajar sobre ésta (PNUD, 2006).

En relación con los sistemas de beca se descubre que se trata de una iniciativa que genera conflictos ya que fuerza la retención, obliga a mantener a “una población que no se corresponde con el imaginario de los adultos de las instituciones escolares, un estudiante que al fin y al cabo no ajusta necesariamente con el perfil deseado por las instituciones para la transmisión del saber” (PNUD, 2006: 33). La situación muestra un problema en la comprensión de lo que es la cultura juvenil.

Por su lado, el enfoque participativo con que se había abordado el plan de acción del programa “Liceo para todos”, impulsado por el Estado chileno se interpretaba como una oportunidad de participación en la toma de decisiones por parte de la comunidad escolar. Otro de los aspectos valorados corresponde a la asignatura juvenil que, de acuerdo a los entrevistados, ha tenido una repercusión directa en la convivencia escolar, dado que ha impulsado espacios de diálogo y participación con los estudiantes, lo que ha mejorado el conocimiento de los profesores respecto de sus estudiantes (PNUD, 2006).

En el caso del Reglamento Escolar, el estudio del PNUD (2006) considera que se trata de un llamado a generar manuales de convivencia en que participen

todos los integrantes de la comunidad, se evalúa como una oportunidad, que concretado en su implementación en procesos participativos y democráticos ha mejorado la convivencia. De igual forma, se rescata el aporte que significa participar en la decisión respecto de cómo se resolverán los conflictos al interior de las escuelas y el papel que juega la Línea 600 MINEDUC en permitir a los padres expresarse ante algunas situaciones, lo que activa mecanismos de mediación.

El análisis de las políticas, a nivel general, muestra la tensión que existe entre la convivencia o el rendimiento, dos fines declarados y valorados cada uno por sí mismo, que no logran vincularse. De esta forma, sostienen los encargados del estudio (PNUD, 2006) las iniciativas de convivencia compiten con mensajes de valoración a pruebas estandarizadas que centran el interés en los contenidos. El estudio destaca la distancia que existe entre las políticas y su implementación debido a la falta de comprensión, por parte de actores de las instituciones escolares que no participaron en su definición y, que más tarde, la viven como una obligación en las escuelas. De hecho sostienen que algunas no se relacionan, ni responden a los problemas cotidianos. Por otro lado, las representaciones sociales complejizan el escenario de cambios que las políticas promueven, especialmente las relativas a los estudiantes y el valor de su autoridad. Para el equipo a cargo, las políticas han redundado en agobio (PNUD, 2006).

Asimismo, el trabajo realizado permitió detectar la existencia de nuevas dinámicas de relaciones y formas de asumir la autoridad, que debieran llevar a que el profesor asuma la tarea de conquistarla. Lo anterior implica también el socavamiento de la autoridad de la propia escuela. Esto aparece como parte de una tendencia que genera la pérdida de poder del mundo adulto y que es consecuencia también de procesos de desinstitucionalización. En este sentido, como institución la escuela debiera ampliar sus mecanismos de diálogo. Junto a esto, los investigadores sostienen que el sentimiento de pérdida de autoridad

afecta el logro de las políticas impulsadas en el área. Son aspectos considerados como críticos por el estudio (PNUD, 2006).

De esta forma, sostienen que

El desafío con el nuevo sujeto, y en general la población juvenil más vulnerable del país radica en que la institución educativa no sólo debe educar en contenidos, sino que debe lidiar con jóvenes formados en una cultura familiar que muchas veces es contradictoria con la que opera en el sistema educativo. La democratización de los procedimientos y del proceso de aprendizaje, y el arduo trabajo que implica trabajar el aprendizaje con este tipo de población, implica visiones y formas de trabajo que si bien han sido instaladas entre los diseñadores de políticas a nivel central, tanto para docentes y co-docentes implica un cambio cultural radical en la forma de ejercer su rol. (PNUD, 2006: 49)

Nos parece importante destacar que de acuerdo a los investigadores entre los aspectos que más tensionan la implementación de las políticas se encuentran las representaciones de los actores sobre sus roles y sobre lo que son los otros y qué esperar de ellos. Ellas influyen en la convivencia (PNUD, 2006).

Hacia el año 2008, la UNICEF -amparada en el valor de la convivencia escolar como un aspecto fundamental del proceso escolar- solicita un análisis de los reglamentos de convivencia escolar de distintos establecimientos para verificar si se ajustan a la normativa vigente. Esta solicitud responde a la necesidad de conocer el impacto de las políticas impulsadas a partir del año 2001 (Casas, Ahumada, Ramos, y Guajardo, 2009).

La muestra estuvo constituida por un total de 189 reglamentos de distintas comunas de Santiago de Chile. El trabajo desarrollado por un equipo de investigación jurídica incluyó el análisis de los documentos, considerando las dimensiones que, conforme a la legislación vigente ellos debían incluir; a saber, participación, discriminación, acceso y permanencia, debido proceso y

presentación personal. La revisión se complementó con entrevistas a distintos integrantes de los establecimientos de la muestra y grupos de discusión (Casas, 2009).

Los resultados de la investigación muestran que un 49,2% de los reglamentos se ajustan a la legislación vigente. Se trata de una tendencia que se presenta de manera homogénea. Considerados los datos por dependencia, el cumplimiento mejora en los establecimiento de educación básica y en los de tipo municipal. Respecto de las dimensiones que contemplaba el estudio, los resultados muestran temáticas prácticamente ausentes. Solo un 1,6% de ellos incluye artículos en materias de conductas sexuales, un 5,3% se refiere a cuestiones de discriminación por raza u origen étnico, sólo un 13,8% a cuestiones de rendimiento, un 18% a materias de discapacidad y un 13,2% a discriminación por embarazo, VIH o SIDA. De acuerdo al equipo a cargo, los antecedentes muestran que se trata de tópicos difíciles de abordar (Casas, 2009).

El análisis de los aspectos cualitativos, desarrollado por el estudio solicitado por la UNICEF (Casas, 2009) muestra que las escuelas consideran que las familias no están compenetradas en los procesos de aprendizaje escolar. Esto hace sentir que los profesores son fundamentales y que muchos problemas que se enfrentan en la escuela no tienen solución porque son problemas de hogar. Por su parte, los padres perciben los reglamentos como un mero papel, sin que tengan clara su relevancia.

Otro aspecto que destaca el informe (Casas, 2009) es el hecho de que en los reglamentos no exista clasificación de las conductas o su tipificación con un sentido pedagógico. Se trata de una situación que resulta preocupante, dado que como señalan los especialistas, es un instrumento que da cuenta de la identidad de la comunidad a partir de su proyecto educativo institucional, estableciendo normas que regulen a todos los estamentos. En este sentido, los reglamentos revisados no se orientan al conjunto de la comunidad, ni establecen las responsabilidades de todos los representantes de la comunidad en hacer que

se constituya conforme a su proyecto educativo. Asimismo, se mantienen reglamentos que operan como contratos dirigidos a una sola de las partes cuya responsabilidad está detallada de forma rigurosa, no hay referencia a aspectos claves que aseguran una sana convivencia (Casas, 2009).

Por otro lado, los temas abordados en los talleres de discusión de resultados se categorizaron en cuatro ámbitos: contexto y convivencia escolar, derecho a la educación e institucionalidad para la convivencia, sentido pedagógico y el estudio y propuestas de mejoras específicas a los reglamentos.

En la relación con el contexto, de acuerdo al estudio, se manifiestan una serie de paradojas. Los participantes asumen que en las condiciones de la convivencia inciden variables culturales, como la discriminación, el autoritarismo de la sociedad chilena, como disposiciones que aparecen cotidianamente en las escuelas. Junto con esto, les preocupa la pérdida de autoridad moral de los profesores, que se expresa en incapacidad de controlar situaciones, algo especialmente preocupante en establecimientos de sectores más vulnerables (Casas, 2009).

De igual forma, destacan la existencia de una cultura juvenil que menosprecia las normas y a los profesores, que valora la desobediencia y hace del desacato una norma. Se trata de una situación destacada como preocupante por el equipo. “Sin la autoridad moral, tú puedes tener los mejores reglamentos, la mejor ley, y no pasa nada” (Casas, 2009: 27).

Respecto de la calidad de los reglamentos en relación con su enfoque de derechos, indican que es compleja la legitimidad de los reglamentos, dada su incapacidad de asumir los derechos. Para los participantes el reglamento muestra un contexto donde no hay espacio para la formación, donde no existen espacios, ni tiempos para conformar equipos.

El reglamento aparece, así, como verdadero reflejo de lo que la institución escolar es y lo que en verdad le preocupa.

Si bien adolescencia y diversidad son temas que aparecen reiteradamente en la conversación, el informe sostiene que los reglamentos no parecen capaces de resolver la condición de adolescentes, ni tampoco muestran una mirada comprensiva respecto de la diversidad. Ambos parecen puntos débiles de la convivencia y los hacen ser instrumentos contruidos de cara a la exclusión y al derecho; lo que es una paradoja. Los investigadores destacan que cuando la escuela cumple sus funciones las paradojas no se presentan (Casas, 2009).

Así parecen mostrar que mientras mayores son los niños, mayor tiene que ser el control. Esto implica una mayor transgresión de derechos. Por eso hay menos problemas en los reglamentos escolares de educación básica. Como señala uno de los entrevistados: “todo este problema se ocasiona porque los niños tienen derechos. Entonces, si los niños tienen menos derechos va a haber menos problemas en el colegio” (Casas, 2009: 31).

Se podría decir, que los trabajos revisados, muestran una clara preocupación desde las políticas para atender a una temática que se ha configurado como problema. De hecho, a medida que se avanza en su investigación, se abandonan los enfoques que reconocen su carácter de medio para el aprendizaje de lo democrático y los trabajos se van centrando en el problema de la convivencia como conflicto. Por otro lado, se mantiene una mirada institucional sobre la escuela, en la que prima la importancia de su carácter normativo y se pierde de perspectiva su condición de sistemas de relaciones cuya experiencia es fundamental para hacerse una imagen de lo que es el mundo social.

En este sentido, es interesante la forma como estos trabajos muestran la inconsistencia entre las prácticas escolares institucionales, más bien burocráticas y jerárquicas y los espíritus de las políticas que buscaban equidad y democracia.





**Capítulo 5. El escenario de la convivencia en Chile. Elementos contextuales.**



*Sobre el modelo armónico del mundo, cada uno de nosotros es geografía, astronomía de un mundo propio: quizá pragmático, o quizás acribillado de mentiras. Aprender a sentir la armonía del universo es construir una arquitectura y una geografía de nuestro mundo personal, del cual depende nuestra personalidad, a la manera de un segundo rostro para presentar a la sociedad, a la vida social con la cual cada uno ve a los demás y es visto por ellos, unidos todos los lazos comunes. Viendo y siendo visto, todo el mundo puede desarrollar en sí mismo la propia persona, que se manifiesta en la personalidad.*

Roberto Matta



## Capítulo 5. El escenario de la convivencia en Chile. Elementos contextuales.

### 5.1. Introducción

Se puede decir que la convivencia constituye un fenómeno de contexto, que atañe al mundo de la vida, determinado por dinámicas institucionales y culturales. Este enfoque justifica la necesidad de dar una mirada sobre el contexto amplio en que se desarrolla la convivencia en Chile y en donde los sujetos del estudio han construido sus significaciones.

La connotación que adquiere la convivencia como fenómeno del mundo de la vida hace que se establezcan relaciones de mutua implicancia entre el contexto social y las experiencias cotidianas.

La convivencia, en este sentido, es una experiencia de los sujetos, que se delimita como parte de una experiencia social contextualizada. Teun Van Dijk (2011) cuando desarrolla su teoría socio cognitiva del contexto sostiene que éste corresponde a la situación social en que se realiza el discurso. De manera amplia corresponde a los aspectos de una situación comunicativa que inciden en la producción e interpretación del discurso.

Esto quiere decir que si pretendemos adentrarnos en el mundo de la vida de un grupo de estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía es necesario hacer un breve análisis del contexto en que ellos habitan, vale decir de la sociedad chilena. Desde el punto de vista de la temática de esta investigación esto significa tanto delimitar el escenario de sus representaciones, como hacer un breve diagnóstico de las condiciones que delimitan la experiencia social del convivir en Chile.

A esta tarea dedicamos el siguiente capítulo.

## **5.2. Chile: Transición e itinerario hacia la Modernidad**

En las últimas décadas, la sociedad chilena ha ido experimentando una serie de cambios que han hecho variar la fisonomía de sus relaciones y modificado sus referentes interpretativos (Sandoval, 2000; PNUD, 2002; Lechner 2004; Araujo y Martucelli, 2012). Hoy existen nuevas formas de pensarnos y de concebir el sentido de nuestra sociedad; un nuevo rostro que nos ha llevado a perder el tradicional carácter insular (Sandoval, 2000; PNUD, 2002). Desde estos sentidos, desde estas significaciones se van configurando nuevas identidades, nuevos imaginarios e idiosincrasias.

Chile ingresa al siglo XXI en un complejo escenario de cambios. Para algunos se trata de un proceso histórico – cultural, cuya raíz se encuentra en las transformaciones de los procesos productivos, en los cambios que ha experimentado la composición demográfica, en la aparición de nuevas pautas de consumo y formas de trabajo, junto a un mayor acceso a bienes y servicios, así

como la progresiva secularización de la acción colectiva (Magendzo, 1998; PNUD, 1998; Larraín, 2000; PNUD, 2000). De esta forma, entusiastas índices asociados a la incorporación de nuevas tecnologías y su apertura a nuevos mercados parecen ubicarlo en lo que algunos describen como una excepcional situación en el concierto de un mundo globalizado. Parece consolidarse la vieja promesa de mejores tiempos, que provendrían especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del progreso económico. Su resultado es una sociedad que carga consigo la rúbrica de un fuerte y sistemático proceso de renovación en diversas áreas, al mismo tiempo que se muestra cada vez como una sociedad contradictoria (Aristegui et al., 2005).

Las décadas posteriores a los 90 fueron un período de consolidación de las transformaciones neoliberales iniciadas durante los años 80; cambios difíciles de revertir, que parecen operar con lógica propia, con independencia del gobierno de turno y que han sido objeto de fuertes críticas y movilizaciones. Eso va a definir el carácter de lo que se conoció como transición a la democracia (Garretón, 1991; Magendzo 2003, Garretón 2013). Se trata del paso de un régimen de dictadura a otro democrático que hereda un modelo económico en que el mercado se impone como patrón de convivencia (Garretón, 2013). Esto trajo consigo la aparición de nuevas formas de sociabilidad, de estrategias individualistas, racionales, creativas para adaptarse a las dinámicas del mercado, las que rehúsan compromisos colectivos (Lechner, 2002c, Magendzo, 2003; Bengoa, 2006; Araujo y Martucelli, 2012). Junto con ello, terminó por consolidar un modelo educacional de desigualdades y segregación (Donoso, 2004; Raczynski y Muñoz, 2007; Garretón, 2013).

Como describe Garretón (2013)

Si uno puede decirlo muy sintéticamente, la democratización política se trataba por un lado de pasar de una dictadura a un régimen democrático, pero, por otro lado, el caso chileno era el único caso en América Latina en que se heredaba un modelo económico constituido, no una crisis

económica que podía resolverse en uno u otro sentido, sino un modelo económico instalado y consolidado. De modo que los componentes de la democratización política, del horizonte, del imaginario, de aquella razón por la cual la gente luchó y se movió, eran, por un lado, derechos humanos, libertades, elecciones libres, y por otro, corrección (en su nivel mínimo), superación (en su nivel máximo) del modelo económico heredado que se definía fundamentalmente en términos de una sociedad de mercado y no solo como economía de mercado. Este modelo significaba imponer el mercado como el modo de convivencia, o como principio funcional central de todas las actividades del país. Y eso tenía como objetivo, como lo ha dicho la OCDE, respecto del modelo educacional, la generación de una sociedad desigual. De eso se trataba el modelo económico y, por lo tanto, se trataba de corregir o superar ese aspecto. (p. 15)

En una sociedad con una fuerte tradición republicana, todo esto implicó enfrentar una serie de dificultades para determinar el ámbito de la ciudadanía, especialmente cuando esa misma sociedad civil se confunde en conductas que se han privatizado (Lechner 2002c).

En este sentido, aquella promisorio imagen erigida desde un sostenido crecimiento y modernidad no se compadece con el deterioro del fenómeno de la asociatividad de sus integrantes (Aristegui, Bazán et al., 2005; Garretón, 2013).

Como señalan los propios autores:

Una mirada rápida a nuestra sociedad actual, es suficiente para advertir un complejo escenario de cambios, traspasado por luminosas ofertas de futuro. Semejante sociedad ha sido descrita por algunos entusiastas como tecnologizada, globalizada, democrática y altamente mutable; una suerte de promesa de lugar y época feliz, que emanaría especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del actual progreso técnico.

En nuestra sociedad, sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por el último Censo del año 2002, y por determinados indicadores de modernidad, el país ha experimentado un aumento sustantivo en bienes y servicios, pero vive paralelamente un deterioro en términos de la asociatividad de sus actores. Esto se expresa directamente en un resquebrajamiento del sentido comunitario. (Aristegui, Bazán et al., 2005: 137)

Como correlato, la identidad nacional parece vaciada de toda experiencia de sociedad. En este sentido, instancias que tradicionalmente habían sido clave en la sociedad chilena, como la escuela pública, el Estado y la iglesia, aparecen en decadencia. Esto implica falta de vínculos entre modos de vida, lo que dificulta construir una diversidad creativa y genera incomunicación aumentando la sensación de una diversidad disociada, de modos de vida tan diversificados que en algunos casos son excluyentes (PNUD, 2000).

De este modo, la tendencia de muchos chilenos, a la desconfianza, a sentirse ajenos a los cambios y a no comprometerse con la actual democracia, estaría asociada a lo que se conocería como el debilitamiento del *nosotros* (Ortega, 2004, Castillo, 2008; Bro Kohmasi, 2011, Baeza, 2011). El fenómeno repercute en la incapacidad de reconocerse como un sujeto colectivo. Por eso, para Lechner (2002b), se refleja en un desarraigo cultural frente a la democracia, la que parece no poder constituirse como espacio que asegure la existencia de lo colectivo. Así, la misma política parece tornarse algo tan sutil que tiende a desaparecer el *éthos* del servicio público que ella tradicionalmente tuvo en Chile (Lechner, 2002c).

La llamada sociedad civil se confunde con una creciente privatización de las conductas: el surgimiento de nuevas formas de sociabilidad, basadas en estrategias individualistas, que son racionales y creativas para adaptarse a las dinámicas del mercado, pero que rehúsan compromisos colectivos. No sabemos, sin embargo, si el ciudadano se retrotrae a lo

privado o si no habría sido más bien expulsado de un espacio público carente de sentido. En efecto, el auge de la televisión y de la industria cultural tiende a transformar “lo público” en “los públicos”. (p. 33)

La pregunta que cabe hacer es, sostiene el autor, si es posible construir la ciudadanía sin una casa común (Lechner, 2002c).

### **5.2.1. Lo que dicen algunos estudios acerca de la sociedad chilena**

Como señalamos antes, el análisis desarrollado en los distintos informes realizados por el PNUD ha permitido generar una visión sobre la sociedad chilena y, en particular sobre las experiencias de cotidianas de las personas. Su enfoque de carácter introspectivo permite hacer un diagnóstico sobre la fisonomía de la sociedad chilena y comprender aspectos importantes de sus dinámicas.

Hacia el año 1996, Chile mostraba ser un país cuyo desarrollo había alcanzado promisorios resultados. Sin embargo, su sustentabilidad aparecía amenazada por un importante conjunto de vulnerabilidades en relación con la distribución de ingresos, la situación del acceso de la mujer al desarrollo, la centralización. Se observaron una serie de brechas e inequidades de desarrollo en la distribución de las oportunidades, que coexistía con escasas condiciones de participación de sus miembros, tanto en el nombramiento de las autoridades como en la burocracia de los sistemas, y con grados más o menos significativos de desconfianza, a nivel de las relaciones interpersonales, como en las relaciones con los sistemas de salud, educación, trabajo y previsión (PNUD, 1996).

Dos años después el programa profundizaba en la descripción de esta situación develando lo que calificó como “Las Paradojas de la Modernización”, título con que se conoce este informe (PNUD, 1998).

Se abría así la preocupación por las tensiones en la relación entre procesos de modernización y subjetividades. Al mismo tiempo se generaba un enfoque que permitió dar voz a las personas, conocer lo que sienten, viven y piensan los chilenos y las chilenas frente a los cambios experimentados en el país, la forma como ellos habían afectado su vida cotidiana y su sociabilidad, influyendo sobre sus tejidos familiares y comunitarios, sus valores e identidades. Lo anterior permitió hacer una revisión de las oportunidades y amenazas que enfrentaban como sujetos del desarrollo, en el concierto de una sociedad que había puesto la modernización como horizonte. De acuerdo al PNUD, el desafío que enfrentaba Chile era trabajar con su trama social; requisito necesario para hacer posible y sostenible un desarrollo de carácter humano (PNUD, 1996).

Los resultados de este trabajo tuvieron un fuerte impacto en distintas esferas de la sociedad chilena. Concretamente mostraron la incapacidad de los sistemas de modernización para generar condiciones que permitieran que las personas puedan hacer uso real de las posibilidades de desarrollo que la propia sociedad genera. Más bien mostraron que la seguridad estaba tensionada por tres temores básicos: al otro, a la exclusión social, al sin sentido. Todos ellos compartían los mismos elementos de base: la confianza en los otros, el sentido de pertenencia y las certidumbres que ordenan el mundo de la vida cotidiana. De esta forma, los resultados mostraron la existencia de una serie de tareas pendientes en la sociedad chilena y, en especial, la existencia de lo que en ese momento se diagnosticó como un déficit en los procesos de integración social (PNUD, 1998).

El escenario se complejizó con un segundo diagnóstico que mostró que en la sociedad chilena había venido produciéndose un agrietamiento del *nosotros*, asociado al debilitamiento de la identidad, la confianza y la sociabilidad, que mencionábamos antes.

Para las personas la inseguridad tiene un significado primordialmente social. No son las amenazas bélicas, epidemiológicas o ecológicas las que aparecen como su causa en las conversaciones. Las personas hablan de “nuestra” sociedad cuando se refieren a sus inseguridades y allí buscan sus síntomas y sus raíces. Esto tiene dos significados para la gente: la sociedad chilena actual produce las inseguridades y al mismo tiempo se la percibe como denegando la protección necesaria para paliar sus efectos. Inseguridad y desprotección social son los términos que enmarcan las conversaciones sobre seguridad en Chile hoy. (PNUD, 1998: 117)

Esto se expresaba en un fenómeno que se consideró un debilitamiento de la sociabilidad, que traía consigo la disminución de las redes de relaciones en las que las personas confiaban, su retracción a círculos íntimos de familiares y amigos. Como contrapartida, lo público se consolidaba como el espacio de un *otro* anónimo y, a menudo, visto como una amenaza (PNUD, 1998).

(...) se expresan tres temores básicos: el temor al otro, el temor a la exclusión social, el temor al sin sentido. Se trata de tres temores que remiten a las coordenadas básicas del hecho social: la confianza en los otros, el sentido de pertenencia y las certidumbres que ordenan el mundo de la vida cotidiana. Sabemos que en la sociedad moderna esas coordenadas no se producen ni reproducen de modo espontáneo y evidente. Ellas forman parte de las tareas que la modernidad se ha propuesto de manera intencional y reflexiva. Su precariedad remite, por tanto, a un posible déficit de los mecanismos específicos por medio de los cuales el modelo de modernización chileno ha pretendido asegurar la integración social (p. 126).

Los datos mostraron que las personas tenían una sensación de malestar más bien difusa, sin causa directa o evidente; consecuencia, eventualmente, de la falta de confianza en la capacidad de los sistemas para responder a sus

demandas y distribuir oportunidades, pero también de la pérdida del valor cultural de las relaciones, el abandono de los lazos de confianza, respeto, pertenencia, en general, de los valores propios de la sociabilidad cotidiana (PNUD, 1998).

De esta forma, las paradojas de la modernización se refieren a la disonancia entre los distintos índices de desarrollo y la percepción que las personas tienen acerca de sus posibilidades de acceso. De esta forma, mientras Chile sobresalía en el concierto latinoamericano por sus buenos resultados económicos, sus habitantes parecían ser cada vez más escépticos sobre el progreso del país. Existían claras evidencias de una visión más optimista del futuro personal, que se expresaba en confianza respecto de la posibilidad de mejorar las actuales condiciones de vida. Esto se tradujo en una mayor preocupación por el ámbito personal, que por el social, lo que coexistía con las dudas sobre la efectividad de un sostenido desarrollo económico, que no había modificado la distribución desigual del ingreso. De esta forma, la sociedad chilena aparecía logrando una serie de condiciones de desarrollo social que han favorecido sólo a un grupo reducido de personas; lo que hace comprensible las dudas que la ciudadanía manifiesta acerca del efectivo progreso del país (PNUD, 1998).

Por otro lado, la sociedad chilena reconocía que avanzaba y que los cambios eran para mejor. Pero también, estaba convencida de que se había vuelto más agresiva y egoísta. Reconocerse a sí misma como una sociedad solidaria, a la vez que poco justa e inequitativa era otra expresión de esta ambivalencia. Esto configuraba un escenario social en que el avance que involucraba la modernización, coexistía con sensaciones de malestar que se extendían desde lo social hacia lo político (PNUD, 1998).

Los datos obtenidos en el trabajo el 98 evidenciaron un amplio malestar social y la tendencia al retraimiento.

Esto reafirmó la necesidad de atender a la subjetividad de la sociedad chilena, con la misma preocupación con que se daba atención a los aspectos económicos. En este sentido, el programa desarrolló un análisis de los ámbitos a los que hay que prestar atención para mejorar la calidad de la vida social, de manera de fortalecer las capacidades de moldear un orden social y apropiarse del futuro. De ahí la denominación del informe: *Más sociedad para Gobernar el Futuro* (PNUD, 2000).

Hacia el año 2000, declara el informe (PNUD, 2000) era claro el cambio en el modo de vida de los chilenos, una de cuyas consecuencias era la pérdida del valor que tradiciones heredadas habían tenido para orientar el comportamiento de las personas: Ellas debían decidir por sí mismas su proyecto de vida y la construcción de su desarrollo personal. De esta forma, los vínculos de antaño se debilitaban y eran reemplazados por otros nuevos. Como consecuencia se debilitaban y flexibilizaban los lazos de identificación, condicionando a una reformulación de las identidades sociales. El inicio del nuevo siglo estaría marcado por esas transformaciones, aceleradas y sigilosas, y por la consolidación de movimientos más globalizantes.

El nuevo estudio develó una preocupante crisis de representación del mundo político, que se expresaba en un distanciamiento entre la experiencia cotidiana y el mundo político, que redundaba en una baja en la confianza en instituciones como el parlamento y los partidos políticos, junto a un alto porcentaje de desafección política, representada especialmente entre los/las jóvenes (de entre 18 y 34 años), los grupos socioeconómicos bajos y aquellos que no terminan de cursar la Educación Media. Esta situación se daba en el contexto de un país que, de acuerdo a la percepción de sus habitantes (67%), estaba dividido y donde además se discriminaba por motivos socioeconómicos (62%). A estos datos hay que agregar el hecho de que entre 1989 y la encuesta 1999 la adhesión a la democracia, como mejor régimen político disminuyó de un 64% a un 45%. De ahí el interés que va a despertar este informe y su llamado a fortalecer lo social (PNUD, 2000).

El trabajo analizó tres áreas de desarrollo: por un lado, los sueños de las personas, sus aspiraciones para el futuro mecanismos para acceder a la sociedad que desean; por otro, su capital social, desde la perspectiva de las capacidades de acción colectiva, así como el denominado *tejido social* y los lazos de confianza y cooperación, y, por último, la situación de la ciudadanía, como acción orientada a incidir en el país, desde la sociabilidad cotidiana y las formas políticas (PNUD, 2000).

El estudio mostró a Chile como un país en que parecían primar expectativas de bienestar individual y familiar, sin que pareciera existir una imagen de vida social a la que proyectarse. Tanto la memoria de conflictos políticos pasados junto al desencanto de las promesas incumplidas, como los propios mecanismos de modernización iban configurando la sensación de estar ante un proceso que limitaba las aspiraciones y que era impenetrable a los valores y las necesidades de las personas. De esta forma, se mostraba como una sociedad sin esperanza colectiva, que sentía que no valía la pena hacerse ilusiones. De hecho, para el equipo del PNUD (2000):

La nueva esperanza se asocia a las capacidades personales para actuar en los espacios cotidianos, mediante pequeñas acciones y acumulaciones y en tiempos largos. En una época donde ya parece no creerse en los grandes proyectos tecnocráticos o políticos, donde pocos esperan que los grandes actores de ayer, el Estado, los partidos y movimientos sociales, las iglesias, encabecen cambios radicales la esperanza se dirige a lo cercano y, aún más específico, a la propia persona. (p. 72)

Lo interesante fue descubrir que emergían anhelos compartidos en el momento de analizar colectivamente las frustraciones. Se trataba de aspiraciones asociadas a carencias. Se anhelaba una sociedad más igualitaria en bienestar, distribución de riqueza, trato, una mayor y mejor convivencia social; una sociedad que valoraba las diferencias, la diversidad. Por último, destacaba el anhelo de una sociedad más humana, con mayor tiempo, mejores relaciones.

El informe discutió la necesidad de estos sueños, como una forma de perfilar horizontes de futuro, que permitan aunar esfuerzos, para fortalecer las capacidades sociales (PNUD, 2000).

En relación con la trama asociativa y los vínculos sociales, de los que depende la calidad de vida social, dada la importancia de las relaciones de confianza y cooperación, el trabajo (PNUD, 2000) detectó un universo asociativo amplio, de preferencia vinculado a aspectos religiosos, económicos y sociabilidad. Se trataba de relaciones orientadas a la protección y el esparcimiento, en las que primaban beneficios instrumentales. Por otra parte, si bien un tercio de los informantes aseguraron poder confiar en alguna persona, prevalecía un 63% que reconoce tener desconfianza; situación que era más recurrente entre los/las jóvenes.

Finalmente, el informe del año 2000 analizó la "ciudadanización de la política"; esto es, la capacidad de recuperar la política como capacidad de los ciudadanos, entendida como la fuerza de la acción ciudadana, estimando que ésta es la mejor expresión de una sociedad con voluntad y capacidad de determinar el destino de la nación (PNUD, 2000).

Se ha podido detectar la emergencia de una "ciudadanía activa". Vale decir, una concepción de la ciudadanía que muestra mayor afinidad con la participación y el vínculo social que con el sistema político. Tal vez en respuesta al retraimiento del Estado, las iniciativas ciudadanas parecen desplazarse a la sociedad. Descubren la "cosa pública" en la vida social. La política no consistiría tan solo en algo "afuera" -el sistema político- sino que puede hacerse política en la experiencia cotidiana y palpable de cada ciudadano. En este sentido, podría hablarse de una tendencia a la "socialización" de la política. (p. 246)

Para los chilenos, el futuro aparecía como un conjunto de oportunidades, pero también como una serie de incertidumbres y amenazas difíciles de controlar. Esta ambivalencia de la realidad social, generaba perplejidad y

desconcierto, en la medida que los esquemas tradicionales para interpretar la realidad, los mapas mentales, no facilitaban la comprensión de la realidad y tampoco dotaban de sentido. En este escenario, de acuerdo al PNUD, existía la sensación de que era difícil conducir procesos de cambios (PNUD, 2000). Se trataba de un vacío matricial que había sido muy difícil resolver y que en gran parte explicaba los procesos de inequidad y exclusión presentes en la región de América Latina y el Caribe (Aristegui et al., 2005). En suma, las claves de interpretación de la realidad social, que permitieron estructurar lo real, habían cambiado y con ellas, los imaginarios; uno de los aspectos relevantes en la constitución de la subjetividad, ya que actúa como matriz simbólica constituyente del sujeto (Rubinelli y Milca, 2003).

El diagnóstico desarrollado de la asociatividad, el tejido social y la ciudadanía enmarcaron el enfoque del siguiente informe. Se pasó así, de la necesidad de tener *más sociedad para gobernar el futuro* al problema de las identidades colectivas. ¿Dónde estaba el nosotros?

Chile se había construido en torno a una larga tradición que buscó consolidar una fuerte imagen de sociedad, que lograra unificar al país. Sin embargo, el escenario abierto por la globalización, junto con la pérdida de credibilidad de lo chileno, trajo consigo el debilitamiento de la imagen de país. Las vivencias de sociedad se habían vuelto más esporádicas, deteriorando lo que se denominó “animus societatis” (PNUD, 2000: 122), potenciando más bien un individualismo considerado como negativo por la propia sociedad chilena. Así, se hablaba de “la erosión de los imaginarios colectivos mediante los cuales una sociedad se reconoce a sí misma en tanto colectividad” (Lechner, 2002c: 36).

¿Qué es lo que había cambiado? A nivel personal, la vida misma de los chilenos, pero también las maneras como se construía el vivir juntos. El informe manifestó una inquietante preocupación por el desconcierto de una sociedad cuyos miembros declaraban sentirse extraños entre sí.

La sociedad chilena aparecía caracterizada por una *diversidad disociada*, un agrietamiento del sentido comunitario, como parte de un complejo proceso de naturalización que hacía considerar esta situación como difícil y hasta imposible de modificar (PNUD, 2002). Entre las aparentes causas se encontraba el carácter disgregado de grupos diversos en intereses etarios, económicos, sociales, culturales, políticos, religiosos; e incapaces de integrarse, ni de reconocerse entre ellos (Aristegui, Bazán et. al, 2005; Díaz, 2008; Madriaza, 2010). De acuerdo al estudio (Ortega, 2004), la pérdida de confianza en lo chileno se expresaba en un debilitamiento de las relaciones sociales y de las instituciones que la sustentaban. Se refieren a política, organizaciones sociales, familia, especialmente. Las causas que se señalaron en el informe eran, esencialmente, la desconfianza, la inseguridad y el temor, con que se asociaban la convivencia y las dificultades que le son propias; algo que ya se había manifestado en los estudios previos. De este modo, mostró las ambivalencias y confusiones instaladas en el mundo cotidiano de las relaciones sociales.

Se hablaba, así, de una sociedad que carecía de referentes éticos sólidos y que había perdido la capacidad de generar un sentido de integración que permitiera consolidar sentidos compartidos de identidad y pertenencia social (Bengoa, 1996; Moulian, 1997; Larraín, 2001; PNUD, 2002; Madriaza, 2010). Lo anterior se manifestaba en la incapacidad de reconocer o afirmar un espacio cultural al que adscribirse; así como en la dificultad para hacer propuestas con otros, para trazar un futuro consensual que relacione pasado y futuro, en un proceso de apropiación de un sentido histórico colectivo (PNUD, 2002).

Como se señala en el mismo informe:

Un proyecto de país no sólo requiere un imaginario de Nosotros, sino, como segunda dimensión, que las personas tengan alguna experiencia de la sociedad como un actor colectivo. Ambos aspectos están relacionados. Los imaginarios colectivos configuran la mirada o el código interpretativo con el cual los chilenos “leen” y encuentran sentido a sus maneras de vivir juntos. Al mismo tiempo, las experiencias que ellos

acopien en su convivencia cotidiana condicionan su visión de la sociedad. No existe, desde luego, una correspondencia mecánica entre experiencias e imaginarios. Pero cabe pensar en un condicionamiento recíproco. Para aquellas personas que viven diariamente situaciones de exclusión e impotencia, o que han llegado a la convicción de que cada cual tiene que arreglárselas solo y como pueda, será difícil sentirse pertenecientes a un Nosotros. Por el contrario, el individuo se constituye como sujeto de sus actos y solidario con los demás cuando tenga experiencias exitosas de acción colectiva. (PNUD, 2002: p. 292)

De esta forma, de acuerdo al informe, los avances alcanzados por la así llamada modernidad provocaron cambios culturales y tecnológicos que generaron una crisis de identidad. En el plano social, esta situación acarreaba la incapacidad de reconocerse como seres relacionados con otros. A nivel personal se expresaba en diversas formas de alienación, de desencanto, de frustración que impedían reconocer y construir sentidos de pertenencia, ponerse en el lugar del otro (Magendzo; 1998). Todo esto desembocaba en una sociedad parcialmente desencantada, que vivía una crisis de sentido, con frágiles tejidos de participación o alejada de los problemas comunes de la mayoría de las personas, generando una convivencia disgregada, descompuesta, frustrante y agresiva (Díaz, 2008). En otras palabras, la modernización, junto al aumento de la autonomía, de la libre elección, hizo estallar viejas ataduras, sin crear una nueva noción de comunidad; algo que coincide con el análisis que desarrolla Beck respecto de la sociedad moderna, que comentábamos antes (Beck, 2006).

De acuerdo a diversos autores (Prado y Krause, 2004; Reyes, 2007; Winn, 2007), junto al conjunto de incertidumbres propias de la modernidad, el miedo es otro de los factores que parecía incidir en esta situación. Ya el informe PNUD 2000, había revelado que la política chilena estaba siendo amenazada por lo que en ese estudio se caracterizaba como el lado oscuro de la vida cotidiana. El miedo al otro junto a los miedos a la exclusión social, al sinsentido, estaban

socavando las bases de la democracia, condicionando expectativas acerca de lo que puede y debe producir un orden democrático. Se trataba del miedo al diferente, al desconocido y también de temer la posibilidad de una subjetividad desenfrenada, incontrolable y amenazante (PNUD, 1998; PNUD, 2002). Estudios previos (Castillo y Lira, 1991) sostenían que durante los años de dictadura, el miedo fue un mecanismo de control de la conducta colectiva. De acuerdo a las autoras, a partir de él se fue generando la fragmentación de los lazos sociales en la sociedad chilena, al extremo que se lo ha internalizado e incorporado a estructuras psíquicas preexistentes. Ello explicaba el que se mantuviera un miedo crónico como componente cultural de las relaciones sociales, aunque haya terminado dicho régimen (Cornejo, Reyes, Cruz, Villarroel, Vivanco, Cáceres, Rocha, 2013).

Otros autores (Manzi, Haye y Krause, 1999; Prado y Krause, 2004, Garretón, 2013) también argumentaban que los hechos vividos durante la dictadura habían significado un impacto en el sistema social, en la vida de las personas, en la forma como posteriormente se construyeron el sentido de la ciudadanía, la participación, el compromiso, la justicia, la verdad, la equidad y, en especial, la experiencia de la convivencia, el encuentro con el otro. Las relaciones sociales se caracterizaron por una desconfianza básica en ellas y en las propias estructuras sociales. Esto hizo que se las mantuviera en un plano superficial, evitando el compromiso. De igual forma, operaron procesos de reclusión y aislamiento, que hicieron replegar las relaciones sociales al ámbito de la familia más cercana, para disminuir la amenaza de ser considerado "enemigo" (Castillo y Lira, 1991). Se trataría de una traumatización social, que se extiende a la sociedad en su conjunto (Prado y Krause, 2004).

De esta forma, en los últimos cuarenta años Chile ha vivido profundos cambios culturales, que, aunque parecen sigilosos e imperceptibles, obligan a indagar las eventuales relaciones que puedan existir entre la transformación de la convivencia cotidiana y la fisonomía que ha adquirido la democracia. De hecho, al parecer la poca preocupación por la dimensión política evidencia

procesos de des-subjetivación (Lechner, 2002c). La incorporación del país a la lógica de una “sociedad de mercado”, es uno de los remanentes del conjunto de políticas de los años 80. El otro, probablemente el más importante, es la incorporación de criterios de competencia y productividad como elementos de las relaciones sociales (Garretón, 2013). Esto hace que las formas tradicionales de convivencia se modifiquen y que a través de ellas también lo hagan los imaginarios (Lechner, 2002c; Garretón, 2013). En este sentido, se comienzan a vislumbrar aspectos sutiles que configuran la dimensión subjetiva de la convivencia, donde se juega la base del sentido de la vida en sociedad como ejercicio político, tan fundamental para consolidar la democracia, como experiencia cotidiana (Lechner, 2002c). Nos referimos a imaginarios y representaciones.

Los diagnósticos posteriores permitieron ampliar la comprensión de la relación entre individuo e instituciones y la enmarcaron en problemáticas como la del poder (PNUD, 2004). En un escenario de individuos que buscaban su realización personal, este enfoque permitía vislumbrar que sienten frente a las oportunidades de desarrollo. Esto implicó reconocer los diversos desequilibrios que impedían, a nivel individual reconocer la posibilidad de poder, y a nivel colectivo limitaban el desarrollo de capacidades de acción conjunta (PNUD, 2004).

De acuerdo al informe:

Individuos des empoderados en sus vidas personales tenderán a concebir las relaciones sociales como algo inmodificable, o al menos no modificables por ellos. Este hallazgo implica reconocer que las dificultades para construir acción colectiva están directamente relacionadas con la experiencia cotidiana de disponer de capacidades de acción, y con la percepción de que a partir de ellas puede incidirse sobre el ordenamiento de la sociedad. (PNUD, 2004: 25)

El trabajo constató que lo que marca la diferencia son las representaciones respecto al poder personal y social y cómo se distribuyen. Ellas influyen sobre las capacidades de acción individual y colectiva. Los resultados muestran la existencia de imaginarios que dan lugar a identidades de caracteres pasivos y subordinados, que coexisten con otras posturas proactivas y autónomos (PNUD, 2004).

Esto indicaba una clara relación entre poder y cultura. A nivel cotidiano, la relación con el poder que tienen los chilenos y chilenas se producía como bloqueo, abuso, revancha/venganza con los más débiles. El trabajo nos recordaba que el poder se realiza en el marco de instituciones que deben reconocerse como un actor fundamental en la posibilidad de coordinar acciones. Destaca el papel que juega la sociedad civil, como clave del poder colectivo y social (PNUD, 2004). En este escenario, aunque en un menor nivel, volvía a emerger la visión histórica del temor, como un elemento que tensiona las capacidades especialmente el miedo a las consecuencias de las acciones colectivas

El escenario social descrito mostraba una sociedad más madura, demandante y, en especial, muy consciente de sus derechos. Eso quería decir que existía una nueva base para la vida cotidiana, que involucraba la relación con las libertades, el conflicto, las formas de expresión. Quedaban pendientes por desarrollar tareas de ampliación y mejora en la distribución del poder y en la manera de convivir con él a nivel personal y colectivo. Había un camino de empoderamiento que se expresaba en la necesidad de desarrollar herramientas para la gestión personal y la autoridad.

Los movimientos sociales que se generaron en los años 2006 y 2010, dan cuenta de esa nueva fisonomía. Hay más aspiraciones, más deseos de impulsar cambios. De algún modo, las demandas de articulación de poderes colectivos con otras fisonomías se hacen cuerpo a través de ellos.

Junto con esto, se refuerza la necesidad de mirar a la sociedad desde la perspectiva de la vida de las personas, desde sus subjetividades. Si bien se mantiene el desarrollo económico que venía siendo una constante, las asimetrías generadas por el propio modelo a nivel de distribución de ingresos no logran desaparecer. De acuerdo con Garretón (2013), la desigualdad, junto con el modelo educativo son ejes del anclaje cultural del modelo neoliberal. Esas desigualdades tensionan la relación de los individuos con el Estado, los partidos, las instituciones en general. Como resultado, se percibe un clima de malestar social, que puede incluso representarse como una insatisfacción o un malestar con la sociedad (PNUD, 2012). De esta forma, existe una valoración negativa tanto de las oportunidades, como de las instituciones. Esto se traduce en molestia con la sociedad (PNUD, 2012):

Lo que muestran los análisis empíricos es que, en general –y aunque la percepción está desigualmente distribuida en la población–, el nivel de bienestar subjetivo individual de los chilenos es más bien positivo y ha venido mejorando en las últimas décadas. Aunque con claroscuros y no exenta de tensiones, la mayoría de los chilenos considera que hoy su vida es mejor que hace diez años, lo que deriva en un optimismo con la vida personal. En contraste, el nivel de bienestar con la sociedad es más bien negativo y ha venido empeorando. La ciudadanía evalúa negativamente las oportunidades que el país le entrega, y la confianza en las instituciones se ha ido deteriorando. En términos generales, se observa un malestar con la sociedad que es bastante extendido en la población.

Satisfechos consigo mismos pero molestos con la sociedad: ese parece ser el signo de la subjetividad de un sector importante de la sociedad chilena. (p. 295)

Esto conduce a centrar la discusión en la felicidad, entendida como bienestar, elemento que debiera ser central al desarrollo humano (PNUD, 2012)

### **5.3. El carácter político de la convivencia. La reforma y el desafío de la convivencia en la escuela**

Si bien se puede afirmar que el sistema educacional chileno se comienza a transformar a raíz de los procesos vividos en los años 80, en el contexto de la dictadura militar, en el imaginario de los chilenos se suele conocer como reforma exclusivamente al proceso que comienza con el retorno a la democracia. Sin embargo, la reforma escolar involucra dos procesos contrarios, incluso opuestos, que mantienen elementos de continuidad entre sí (Raczynski y Muñoz, 2007). Una de ellas es una reforma política, la siguiente es principalmente curricular.

De acuerdo a Cristian Cox (1997), quién tuvo a su cargo la implementación del proceso de los años 90, el sistema educacional chileno entre los años setenta y ochenta se caracterizó por su repliegue hacia funciones de formación y transmisión cultural, justificada en un gobierno autoritario que se declaró en permanente estado de excepción.

En ese escenario político se produjo la descentralización de la educación con la instalación de un Estado subsidiario que reemplazó al Estado docente vinculado a la antigua tradición de los gobiernos republicanos. Se produjo a través de una serie de medidas. Se desplazó la administración de los establecimientos educacionales a los municipios, se aprobó la administración y entrega de educación a privados que adquirirían el carácter de cooperadores de la función educativa del Estado, se generó un sistema de subvención por alumno. Junto con ello, para que se pudiera implementar y legitimar el principio de la competencia, se redefinió el rol del Estado junto con sus responsabilidades a garante del derecho al acceso a la educación y el financiamiento de los privados que participan como cooperadores.

En un modelo de libre mercado esto implicaba generar condiciones para competir, aspecto central del modelo. De esta forma, la relación entre subvención escolar entregada a administradores y la implementación de un

Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aseguraría la calidad de la educación en la medida que obligaría a centrar los esfuerzos institucionales en retener a los estudiantes (Raczynski y Muñoz, 2007), lo que a su vez garantizaba el monto del financiamiento estatal que recibiría el establecimiento.

Esto fue dando preponderancia al desarrollo de los contenidos cognitivos evaluados por ese sistema, los que convirtieron en eje de la formación escolar del sistema. Estos cambios, si bien se iniciaron en la década de los ochenta, se refrendaron el año 1990 en una Ley Orgánica y Constitucional de la Educación (LOCE), aprobada el día 7 de marzo y promulgada el día 10 del mismo mes, un día antes del inicio de los gobiernos democráticos. Su carácter constitucional hace que se requiera un quórum calificado para su modificación o derogación.

De acuerdo a Garretón (2013) la sociedad chilena se mantiene apresada por las dinámicas culturales e institucionales de la dictadura, porque ha heredado de ella un modelo económico y social de desigualdades. De esta forma, considera que la distribución del ingreso, junto al modelo educacional son los ejes del sistema que los estudiantes pusieron de relieve con sus movilizaciones. Como el propio autor sostiene:

¿Qué es lo que se puso de relieve ahí? Que el problema del país es el tema de la desigualdad. Como indicamos, en el informe de la OCDE de 2004 se dice que la desigualdad no es un efecto del modelo educacional chileno, sino su objetivo buscado. Y lo repitió además la OCDE en el informe el año 2011: el modelo educacional chileno, está construido para generar desigualdades y reproducirlas ampliamente, situación que es extensible al modelo económico social.

(...)La segunda ancla a la sociedad de la dictadura es que existe, se heredó y se consolidó un sistema institucional para preservar el modelo económico social. Es decir, el modelo político chileno está construido para impedir la transformación del modelo económico social. (p. 18)

Se produjo así un cambio en el modelo educacional cuyas repercusiones han ido más allá de medidas puramente educacionales. Se puede decir que en estricto sentido ellas han impactado fuertemente el proceso de transmisión de creación y distribución del saber. Nef Novella (2001) sostiene que la situación en que queda el sistema educacional chileno muestra el impacto que las políticas tienen en sobre la generación y distribución de valores y conocimiento. Su resultado evidencia de qué forma las políticas impulsadas en la dictadura han afectado la generación y distribución de conocimiento y cultura.

Como el propio autor señala:

Visto desde la óptica de la economía política del desarrollo, existiría una relación estrecha entre las alianzas sociales que controlan el estado, las políticas públicas perseguidas, y los efectos de dichas políticas expresados en términos de incremento y distribución de valores. Las políticas educacionales, como un subconjunto de las llamadas políticas sociales, no son una excepción. Muy por el contrario, la generación y distribución de conocimiento y cultura constituyen un proceso intrínsecamente político que refleja no sólo las ideologías y axiologías predominantes sino que las reglas y mecanismos de legitimación y reproducción de un orden social dado. En otras palabras, el modelo educacional (y cultural) de una sociedad es el producto de una política educacional implícita o explícita. Como tal, tiende por lo general a reflejar los modelos socioeconómico y político vigentes, los que a su vez representan los intereses de los sectores con pretensión hegemónica en esa misma sociedad. (Nef Novella, 2001: p. 16)

El nuevo contexto político, iniciado a comienzo de los noventa, así como los cambios tecnológicos y socioculturales, obligaron a la sociedad chilena a preguntarse qué cultura traspasar y cómo formar nuevas generaciones. Todo esto llevó a las instituciones chilenas a abrirse a una segunda inquietud: cómo preparar a sus niños y jóvenes para los acelerados procesos de cambios globales que van a caracterizar el término del siglo XX y el comienzo del XXI.

Los principios de una educación para todos, suscritos en 1990 en Jomtien, marcaron un importante hito en el esfuerzo de diversos países iberoamericanos para modernizar y transformar sus sistemas educacionales. En sintonía con éstos, y haciendo eco de las propuestas de renovación abiertas por el Informe Delors (1996). A nivel local, existía clara preocupación por un nuevo escenario político abierto con el fin del período autoritario. Esto hizo que la atención se dirigiera a la necesidad de implementar un proyecto nacional y contar con un orden necesario a él.

Hacia mediados de los noventa, Chile da inicio a su Reforma Educacional; su inicio coincide con el comienzo de los gobiernos de la concertación. Se trata de una transformación de carácter curricular.

En este nuevo contexto, la educación debía ocupar un importante lugar (Cox, 1997) y la convivencia era considerada uno de los valores clave de la democracia, junto con la tolerancia, el pluralismo, legalidad, derechos, respeto (Díaz, 2008). Se esperaba que fuera una herramienta a favor de la equidad, que contribuyera a un enfoque de calidad para todos, a través de la descentralización curricular que permitía superar uniformidad, asumir diferencias e intereses, permitir la participación.

Una de sus principales innovaciones se encontraba en la organización del proceso de educación en niveles, la delimitación de sectores y subsectores de aprendizaje que reemplazaron a las anteriores asignaturas. Junto con esto, se establecía un marco curricular que distinguía entre dos tipos de objetivos fundamentales de carácter obligatorio: los verticales relacionados con los aprendizajes particulares de los sectores y subsectores y los transversales cuya finalidad era formativa y que permeaban todos los sectores y ámbitos de la escuela. De esta forma, se invitó a los establecimientos a generar sus propios planes y programas. En este sentido, con el proceso de reforma basado en el principio la autonomía curricular se intentó generar un cambio basado en la interacción entre los grandes actores del sistema: Estado, escuela, comunidad.

Así, se diseñó un currículo escolar cuyo fin era dotar de herramientas que contribuyeran a mejorar la calidad de vida y corregir la inequidad a través de la formación en valores de justicia social, fomentaran valores y principios que fueran la base para una solidaridad ciudadana, una ciudadanía participativa, para ser socialmente autónomo. Junto con este enfoque, existía conciencia de que las salas de clase constituyen un complejo sistema social, que posee un éthos cultural propio que se evidencia en la estructura formal que ella posee, la forma como se establecen las relaciones en su interior.

Entre sus líneas de acción, el proceso enfatizaba la importancia de aprender a convivir (Delors, 1996; Brunner, 1997; Weinstein, 1999), manifestando una especial preocupación por el tema del desarrollo socio-afectivo. Algunos autores (Mena y Romagnoli, 1993; Magendzo, 1998; PIIE, 1991; Weinstein 1999) habían sostenido la importancia de hacerse cargo del desafío de la convivencia a raíz de los procesos de democratización en que el país estaba empeñado (Mena y Romagnoli, 1993; PNUD, 2002). En este planteamiento, abordar el problema de la convivencia en la escuela remitía al sentido de la transformación social y, de manera concreta, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para el vivir juntos (Arístegui et al., 2005). Esto implicaba leer la escuela desde una mirada histórica, situándola en procesos más amplios (Onetto, 2003).

Se trata así de:

Retomar el aporte a la construcción de sociedad que hace el pedagogo al cumplir las funciones sociales de la educación. Dicha tarea implica un rol profesional no restringido, en cuanto se concibe y aborda la educación como el proceso reproductivo social, tanto adaptativo como generativo, que hace posible la acción social dotada de sentido y legitimidad. Para ubicar la profesión docente en este escenario, es necesario exigir y contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea, así como los propios procesos de pensamiento y reflexión que debe llevar a cabo

para sortear con éxito estas demandas de profesionalización y de vigilancia epistemológica. (Aristegui et al., 2005: 149)

En el origen de esta propuesta estaba la convicción de que la realidad social es producto de construcciones generadas por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivas del mundo, construidas a través de procesos reflexivos en el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos (Aristegui et al., 2005).

De este modo, la convivencia fue una de las áreas de desarrollo, enmarcada en la relación de la persona y su entorno, a través de la que se buscó el mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica. Esto incluía la necesidad de programar acciones y actividades que incidieran en el clima organizacional y de relaciones humanas, la valoración de la vida en sociedad. Esto se tradujo en un conjunto de tareas de carácter transversal orientadas a la formación de nuevas generaciones de chilenos, cuyos responsables serían los profesores y una renovada forma de pensar el aula y las escuelas como espacios relacionales.

En este sentido, desde las políticas oficiales surge la inquietud de “impulsar una pedagogía del descubrimiento del otro”, a través de un currículo que facilitara la diversidad y la orientara con valores y actitudes genuinamente democráticos (Weinstein, 1999 p. 36). Lo que fundamenta esta situación es la comprensión de que la relación social se construye desde un “nosotros”, estructura matricial que se forma mediante vivencias concretas y representaciones sociales de una convivencia colectiva. En otras palabras, las maneras en que las personas conviven conforman la experiencia con la cual elaboran y modifican sus imaginarios de la vida social y desde ellos se configuran las visiones sobre la sociedad y las identidades.

### 5.3.1. Alcance de las políticas en el área

A lo largo de diversos gobiernos, las políticas de convivencia escolar han considerado acciones y mecanismos de difusión y sensibilización, readecuación de reglamentos y normativas, capacitación, articulación del área de currículo. Se han abarcado áreas y tareas como la mediación, no discriminación, violencia, relación con estándares de calidad (Veas, 2010). En la base se encuentra la convicción respecto de que la convivencia es requisito para procesos satisfactorios y productivos. En este sentido, se estima que ella es el contexto general de los procesos de aprendizaje. De manera que el impulso de estas políticas, por parte del Estado, es una forma de apoyar al derecho a la educación, con iniciativas que se han enfocado a la participación de las comunidades, la constitución de organismos para el cumplimiento de estas funciones a nivel de padres y alumnos, consejos escolares, la afirmación jurídica de los reglamentos de cada escuela (Casas et al., 2008).

Las acciones desarrolladas a lo largo del tiempo han sido las siguientes:

1. Año 1999 : plan piloto de mediación escolar
2. Año 2000 : acuerdo por la no discriminación
3. Año 2001 : validación del primer texto de política de convivencia escolar
4. Año 2002 : establecimiento de la política de convivencia
5. Año 2003 : difusión de esta política
6. Año 2004 : metodologías de trabajo en convivencia escolar y estándares de calidad
7. Año 2005: realización de un estudio nacional sobre percepción de la convivencia escolar
8. Año 2006 : primer informe del Estudio de Violencia Escolar en conjunto con el Ministerio del Interior

9. Año 2007 : evaluación de impacto de la política de convivencia
10. Año 2008: revisión de la política de convivencia y aplicación de segundo Estudio de Violencia Escolar, de cara al 2009. (Veas, 2010: 131)
11. Año 2011: revisión de la política de convivencia y adopción de una perspectiva de género. Incorporación de la gestión como elemento clave de la política. Establecimiento de redes intersectoriales (MINEDUC, 2011)
12. Año 2012: difusión de políticas a través de reediciones de textos sobre convivencia escolar, relanzamiento del portal de convivencia escolar. Diagnóstico de la situación de violencia en las escuelas (MINEDUC, 2011)

Algunos autores destacan que se trata de políticas que obligaron a un cambio cultural en la forma de ejercer los roles y que chocaron con la cultura escolar (CIDE, 1999; Mena et al., 2006; Casas et al., 2008). Entre los factores que han impedido el logro de sus objetivos se encuentran la ausencia de formación socio afectiva y ética en la escuela, la Invisibilización de los contextos y, por tanto la incapacidad de adecuar las acciones a ellos. Por otro lado, la ausencia de evaluaciones en el área, hacen sentir que se trata de un área que se encuentra en un segundo plano, no han estado en el centro (Mena et al., 2006). De hecho, se critica el papel secundario que se ha dado al desarrollo de competencias personales, sociales y éticas.

Como sostiene el grupo Valoras:

La realidad psicosocial y cultural actual habla de problemas de convivencia, y de fuertes desafíos formativos que emergen del mundo moderno, y que requieren ser abordados también por la escuela. Los nuevos currículos como respuesta incluyen a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de las asignaturas, así como a través de los Objetivos transversales, contenidos y habilidades que

apuntan al desarrollo socio-afectivo y ético. Sin embargo, la invisibilización de los contextos de convivencia y su efecto formador, la tradicional ausencia de formación socio afectiva y ética en la cultura escolar (especialmente en educación media), la ausencia de evaluaciones de estas nuevas dimensiones que relegan lo socio afectivo a un segundo plano, no ha permitido hacerse cargo en la práctica, de estas problemáticas psico-sociales y culturales. Se vuelve perentorio profundizar y complementar las actuales políticas para que se logren sus objetivos. (Mena et al., 2006: p1)

A través de la reforma impulsada a partir de los noventa, las políticas no habían podido equilibrar la relación entre lo instrumental (cognitivo) y los aspectos vinculados al desarrollo actitudinal, socio afectivo y de valores. Ambas áreas de desarrollo se mantienen escindidas como fines que no logran equipararse. Lo paradójico es que se mantienen los discursos de valoración de la incidencia de lo valórico en la calidad de los aprendizajes (Mena et al., 2006).

De esta forma, en la opinión pública destaca la insatisfacción por la democracia alcanzada y su incapacidad para traducir en prácticas los valores que promulga. Todo esto muestra la existencia de una brecha entre valores, principios y prácticas, que produce una sensación de distancia entre intereses políticos e intereses sociales. La reducción de esta brecha que también se expresa a nivel de la participación, se requieren cambios en la voluntad política, generar mayor conexión entre actores, políticos y ciudadanía (Díaz, 2008). De esta forma, la discusión respecto de las políticas de convivencia demandan iniciativas orientadas a desarrollar un nuevo ciudadano (Madriaza, 2010).

### **5.3.2. El carácter escolar de la convivencia**

En la literatura revisada la escuela aparece como sociedad en pequeño formato, lo que hace de ella un espacio para aprender a ser y estar juntos. Esto

requiere reconocerla como fuente de afectos mutuos, escenario del aprendizaje de la resolución de conflictos (Mena et al., 2006; Ortega et al., 2010; Veas, 2010).

Otros autores (Ruz, 2003; Arístegui et al., 2005; Krauskopf, y Maddaleno, 2006; Veas, 2010) sostienen que existe una estrecha relación entre lo que acontece en las interacciones al interior de las escuelas y las transformaciones de los tejidos sociales, dado que en la base del clima escolar se encuentran las relaciones humanas (Onetto, 2003). Esto implica asumir que siempre existe una enseñanza de la convivencia, ya que la escuela permanentemente propone y socializa una manera de relacionarse (Mena, 1993; Onetto, 2003; Ortega, et al., 2010; Veas, 2010), junto con formas de organización y manejo del poder, valores, actitudes, comportamientos y significados (Krauskopf y Maddaleno, 2006; Hevia, 2010).

Así, junto al desarrollo de habilidades cognitivas, de capacidades creativas, reflexivas y críticas, que son la base para la formación de la autoconciencia o autonomía moral e intelectual (Prieto, 2004), la escuela tiene como función el desarrollo de las capacidades y habilidades para vivir con otros en una sociedad democrática, fundada en valores como la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros aspectos (Weinstein, 1999; Magendzo, 2003; Prieto, 2004).

Por otro lado, el aprender a convivir asegura a la sociedad la posibilidad de contar con habilidades sociales y su aprendizaje es un indicador de bienestar social. Esto significa que crecer o permanecer de forma prolongada en escenarios y sistemas conflictivos aumenta los riesgos sociales (Ortega, 2003). De ahí que se destaque la capacidad de la escuela de permear la situación de la sociedad en que está inserta, lo que la hace estar aquejada por la crisis de civildad de las polarizaciones sociales (Krauskopf y Maddaleno, 2006). Según esto, el papel que ella cumple es incuestionable y la convierte en eje articulador de los ámbitos sociales y culturales, con los propiamente educativos. Junto con esto, es importante recordar que la formación de un actor social recoge los

procesos de socialización y subjetivación y que hoy se experimenta un cambio en la primacía del sujeto (Baeza, 2003).

Como sostiene Baeza (2003)

Hoy se asume que la formación de cualquier "*actor social*" implica, un proceso de socialización, en gran parte condicionado pero no determinado por su medio, donde el individuo interioriza normas y modelos, pero, junto a ello, se vive también, un proceso de subjetivación que lleva a una diferenciación que posibilita una identidad propia (p. 164).

Otra razón que valida su condición de espacio para el aprendizaje de la convivencia es el hecho de que la escuela es el lugar en que se pone en juego lo individual y lo colectivo. Por eso, ella contribuye a generar los valores básicos de la sociedad. Esto la configura como un espacio social que posibilita el aprendizaje de las relaciones humanas en las que se aprenden contenidos actitudinales, se desarrollan disposiciones para enfrentar la vida y el mundo (Ortega et al., 2010). A su vez, la convivencia es reconocida como un elemento que posibilita el aprendizaje de contenidos, lo que hace de ella un aspecto clave para la calidad (Veas, 2010); un ecosistema que permite aprender, cuando las relaciones con otros se ponen al servicio del desarrollo. La convivencia condiciona el aprendizaje (Ortega et al., 2010). De acuerdo a Cornejo y Redondo (2001) aprendizaje se desarrolla en espacios intersubjetivos, enmarcado por relaciones interpersonales.

Como ellos mismos señalan (Cornejo y Redondo, 2001)

Sabemos que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes

personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; como se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc. (p. 12)

De esta forma, las relaciones al interior de la escuela, abarcan múltiples procesos que se articulan y suceden de forma continua, en los que intervienen una gran cantidad de elementos que no se suelen someter a análisis. De hecho, se sostiene que en Chile la convivencia ha sido un implícito y que quienes buscan mejorar la escuela no han podido darle un carácter más central a pesar de reconocer su omnipresencia (UNESCO, 2008). Por eso, se hace necesario desarrollar un esfuerzo que permita la comprensión profunda de lo que ella involucra y de los aspectos que ella compromete.

Por otro lado, pese a que la formación integral ha sido una de las finalidades esenciales de la escuela, las actuales estructuras económicas y sociales, inscritas en un modelo competitivo, han fomentado una cultura que dificulta el logro de los valores indispensables para un desarrollo de los valores democráticos (Prieto, 2002). En este sentido, la misma dinámica de la escuela, expresada en su cultura, es quien mayor influencia ejerce, haciendo de la convivencia uno de sus componentes sistémicos (Prieto, 2003). De esta forma, si bien existe un currículo explícito que a través de los mecanismos de la transversalidad hace propia la intención de implementar el desafío del aprender a convivir, de desarrollar una pedagogía del descubrimiento del otro, las redes de significados que se transmiten en el contexto de la convivencia cotidiana dan mayor peso a la fuerza socializadora del currículo oculto. Su eficiencia se explica por la función adaptativa de la educación, la que en la cotidianeidad de la escuela socializa modos de ser, de creer, de hacer y de sentir que van dando sentido a la convivencia humana y afectan la propia relación pedagógica (Cornejo, 2001; Arístegui et al., 2005; PNUD, 2006).

Otro aspecto que hace de la escuela un espacio fundamental para el aprendizaje de la convivencia es su condición de escenario de lo público, que la vincula a proceso de socialización y, en especial, de ciudadanía. Esta condición pública se refiere a que ella es el lugar donde se hacen públicos los saberes, porque se orientan para todos, sin restricciones, ni jerarquías, lo que permite que el saber se multiplique (Krauskopf y Maddaleno, 2006).

Como sostienen los autores:

El espacio escolar es el lugar donde los saberes se hacen públicos, y por lo tanto, es también ahí donde se sintomatiza la crisis. La resignificación social de la escuela pasa por la vigencia de lo público, con saberes que son orientados para todos sin restricciones ni jerarquías, y sin expropiaciones de saberes previos. (Krauskopf y Maddaleno, 2006: 21)

Esto lleva a una serie de discusiones que reclaman la necesidad de repensar la escuela para poder desarrollar en ella un nuevo orden social que cruce transversalmente cada uno de sus elementos y aspectos, pero que especialmente impregne al sistema de relaciones que se tejen en ella (Prieto, 2003).

De esta forma, la escuela es reconocida como lugar estratégico para la formación ciudadana (Fernández, 1999; Ruz, 2003; UNESCO, 2008; Díaz, 2008; Martínez, 2010; Hevia, 2010), por su carácter de escenario público donde se viven sus primeras experiencias. De hecho, su función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar, reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso (Ianni, 2003). Por su condición de espacio de encuentro, ella aparece como una institución que puede favorecer el ejercicio del pluralismo, fortalecer la cultura democrática y promover la participación.

Así, la escuela y, en especial, el aula se configuran como los primeros espacios públicos de participación de las nuevas generaciones. Además, la sala

de clases es el lugar donde transcurre la mayor parte del tiempo escolar, por ello, constituye una unidad de pertenencia y referencia, que permite construir redes de relaciones sociales, como lugar, además, del aprendizaje de gestos y rituales (Ianni, 2003). Más aún, la construcción y conocimiento de la escuela como totalidad se realiza a partir de las experiencias vividas en ese ámbito, ya que en ella se vive a la escuela. En este lugar se habla, se escucha, se dialoga, se discute, se reflexiona, se enseña, se aprende, se juega, se permanece en silencio, se participa, se está aburrido, se razona, se memoriza, se repite, entre otras.

Esto hace de ella y de la escuela espacios para el aprendizaje de la democracia, que puede promover la emergencia del sujeto como protagonista. De ahí que su misión deba orientarse a la entrega de herramientas y el desarrollo de habilidades para desenvolverse en la sociedad y que sus conocimientos y valores se extiendan más allá de los exclusivos contenidos conceptuales, a los papeles que los estudiantes desempeñan y desempeñarán como ciudadanos en sus comunidades. Entre otras cosas, esto implica asumir y concretar experiencias que permitan que los alumnos sean sujetos activos del aprendizaje, haciendo de la escuela un centro de ejercitación de valores y conductas cívicas (Fernández, 1999; Baeza, 2003; Díaz, 2008).

Esto obliga a reconocer a la cultura escolar como una matriz que permite la construcción de significaciones compartidas, que dan cohesión e identidad a la institución escolar, permitiendo el desarrollo de lo que algunos van a llamar pre ciudadanía (Calvo y Minao, 2002).

La cultura se expresa así en los modos de organizar la vida para satisfacer las necesidades humanas, en las formas de pensar y concebir el mundo, en las maneras de vivir y valorar, y en las metas que comparten los miembros de un colectivo, pues todo ello orienta la acción individual y colectiva, permitiendo a los actores sociales una relación dinámica con la realidad Social.

Desde esta perspectiva, la cultura escolar es la matriz que permite la construcción de significaciones compartidas que le dan cohesión e identidad a la institución escolar, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía. (Calvo y Minao, 2002: 6)

De esta forma, es la cultura de la escuela, entendida como una compleja red de mensajes implícitos y de interacciones, donde se construye el “currículo real” de la convivencia escolar (Magendzo, 2003). Esto significa que la convivencia escolar es condicionada por el contexto social, económico, cultural y político, tanto nacional como internacional, en que ella se desarrolla; influenciada por una trama social en que priman conflictos sociales, pobreza, delincuencia, sensación de impunidad, una economía que promueve el consumismo, pero también es afectada por lo que sucede en el mundo en materia de terrorismo y su forma de abordarlo. Todos estos aspectos son el telón de fondo del aprendizaje de la convivencia escolar (Magendzo, 2003).

Como dijimos, a la escuela se asigna la función de constituirse desde los principios que constituyen la convivencia democrática. De esta manera, la convivencia se constituye en un fin pedagógico, en la medida que despliega en los niños y jóvenes la capacidad de pensar de forma autónoma, haciéndose cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Por lo mismo, se ha pensado que la escuela es una institución privilegiada para el aprender a convivir y que esto renueva el papel del convivir para aprender. (Aristegui et al., 2005)

Esto va a ratificar el valor de la interacción profesor- alumno (Prieto, 2003). Empapada por las dimensiones reproductivas y transformadoras de la escuela (Aristegui et al., 2005), la relación pedagógica evidencia su carácter social y la tensión que involucra la contraposición de sus dos sentidos sociales de socialización y de transformación. Se trata de una relación que posee un carácter intersubjetivo, que involucra el encuentro de seres diversos en sus subjetividades, historias y sentidos personales, los que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia, mediante el diálogo y la comprensión

recíproca. Esto implica que ella misma debe ser pensada como una forma de convivencia, que pone en juego procesos de comunicación, en que los actores aprenden a superar conflictos e intentan restituir su sentido (Arístegui et al., 2005)

Gimeno Sacristán (citado en Santa Cruz, 2004) sostiene que la ciudadanía constituye una de las metáforas más potentes para comprender la relación entre las responsabilidades que los individuos tienen como parte del tejido social y el desarrollo de la libertad y de la autonomía individual. En este sentido, la ciudadanía constituye la identidad de los seres humanos, educados para vivir en el civismo. Esto supone la necesidad de asumir e interiorizar valores democráticos. El gran salto que la escuela y la sociedad deben hacer es resignificar el sentido de esta educación desde la perspectiva de cómo esto se aprende y se vive. Es decir reconocer la importancia de cómo se hace la relación pedagógica en la escuela y cómo se vive dentro de ella (Santa Cruz, 2004).

#### **5.4. La formación docente en Chile**

##### **5.4.1. Una mirada a la historia**

La necesidad de responder a la demanda histórica de generar la nación, así como de preservar la cultura, llevó tanto a la creación de las escuelas, como a la necesidad de contar con profesores que cumplieran esta tarea. Esto nos recuerda que, como señala Núñez (2004), la escuela y el sujeto docente son construcciones históricas.

En un primer momento, quienes se desempeñan en funciones docentes vienen desde los conventos. Luego se incorporan seculares. Aquellos que asumen la tarea de educar desarrollan la enseñanza sin una formación docente institucionalizada y, además, en un sistema educativo que recién se empieza a construir en una precaria situación profesional y laboral (Cox y Gysling, 1990).

Sólo en 1842, se funda la primera Escuela Normal de Preceptores, cuyos egresados se encargan de las nacientes escuelas primarias a lo largo del país. Parte de ellos actúan como “visitadores”, es decir, como autoridades intermedias que recorren las provincias asesorando a maestras y maestros, que ejercen la docencia sin preparación formal, capacitándolos para su desempeño (Cox y Gysling, 1990).

En 1889, se funda el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, con profesores que vinieron desde Alemania a formar a los futuros profesores y con esto se fue dando inicio a un proyecto educativo nacional, que en ese momento se entendía como una tarea de Estado. Tienen a su cargo la formación de profesores para la educación secundaria, mientras la formación de los docentes de primaria permanece a cargo de las Escuelas Normales. A inicios del siglo XX, los docentes formados empiezan a aumentar y, simultáneamente, la enseñanza se feminiza.

Asimismo, se genera un gran debate nacional sobre el papel de la educación en el desarrollo del país, entre quienes postulan una línea orientada a actividades productivas y quienes reclaman una formación humanista, que conduzca a la formación de ciudadanos, conscientes de su protagonismo social (Cox y Gysling, 1990).

Fue en el Instituto Pedagógico donde se establecieron las bases del modelo de formación que se desarrolló en el país. Sin embargo, su importancia no se reduce al papel que juega en la consolidación de la profesión docente. En esta institución también se establecieron las bases de la investigación científica y humanista del país.

Esta tradición, así como el liderazgo y su responsabilidad sobre la formación de profesores del país se truncan con la intervención del gobierno militar, a partir del año 1973, proceso que condujo a su separación de la Universidad de Chile en 1981 (Cox y Gysling, 1990). La separación, en 1981, del Instituto pedagógico de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación de su

casa matriz, la Universidad de Chile dio lugar a dos academias de formación de profesores. Una de ellas, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, se convirtió el año 1985 en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Asimismo, el gobierno militar cerró las 17 Escuelas Normales Fiscales que hasta 1973 había en el país y traspasó a sus estudiantes a las universidades más cercanas. De esta manera la formación de profesores pasa a ser enteramente de carácter terciario (MINEDUC, 2005).

En 1980, la formación de docentes fue sacada de las universidades, *rebajada* a nivel de formación en institutos profesionales y lanzada al mercado académico competitivo. A mediados de los ochenta, otra vez se dio estatus universitario a la formación de docentes (Cox y Gysling, 1990). Sin embargo, las carreras de pedagogía tenían baja prioridad y poco prestigio entre los postulantes.

En marzo de 1990 al promulgarse la Ley Orgánica Constitucional de Educación se establece que la formación de profesores otorga el grado de Licenciado en Educación y el título profesional de Profesor o Pedagogo, tanto para los profesores de Preescolar, Básica, Diferencial y Media en las distintas especialidades.

Los desafíos planteados a los profesores por la Reforma, así como las carencias existentes en las instituciones que los forman, evidencian la necesidad de cambiar la formación de los futuros profesores. Comienza a ser necesaria una revisión de los componentes del proceso de formación inicial de docentes, tanto desde las necesidades de la Reforma, como de los cambios experimentados por la sociedad contemporánea. Así es como a partir de 1997, el Ministerio de Educación da inicio al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) y al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), con el fin de revertir esta situación.

#### **5.4.2. Paradigmas y modalidades de la Formación docente inicial.**

Hacia el año 2005 se podían encontrar tres modalidades de formación de profesores: la concurrente, la consecutiva y los programas especiales. La primera involucra un currículo que combina de forma simultánea la formación pedagógica con un área de formación general y las áreas específicas de la especialidad en que se desempeñarán los egresados. Se trata de ámbitos que la formación combina desde el inicio de la carrera. En el segundo caso, la formación pedagógica es posterior a la formación en un área disciplinar o profesión. A ella acceden quienes ya se encuentran titulados o graduados. Se trata de programas que imparten la carrera en una duración que oscila entre los dos y cuatro semestres. La tercera modalidad comprende una serie de programas especiales ya sea de regularización para personas que no completaron la carrera de Pedagogía o para personas que sólo han cursado la enseñanza media y cuentan con experiencia de colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docentes. Se trata de programas que ofrecían la oportunidad de cursar Pedagogía en Educación Básica o Educación Parvularia con menor número de horas presenciales o bien a través de la modalidad a distancia (MINEDUC, 2005). Por acuerdo político suscrito el 2005 esta última modalidad se encuentra cerrada.

#### **5.4.3. Las carreras de educación**

De acuerdo con el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), en Chile existen 53 universidades que imparten la carrera de Pedagogía en distintas sedes y en modalidades tanto diurnas como vespertinas.

Al año 2014, se habían matriculado 21.088 estudiantes de primer año, en Instituciones de Educación Superior Acreditadas, sobre una población total que a fines del año 2013 era de 83.262, como lo muestra el siguiente cuadro:

	Instituciones de Educación Superior	Acredita da	N° carreras	Estudian tes 1er año	Total de estudiant es
1	Pontificia Universidad Católica de Chile	Si	4+1	434	1.511
2	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Si	14	746	3.198
3	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Si	10	131	713
4	Universidad Adventista de Chile	Si	10	142	664
5	Universidad Alberto Hurtado	Si	9 + 1	491	1.689
6	Universidad Nacional Andrés Bello	Si	23	1.122	3.861
7	Universidad Arturo Prat	Si	6	132	676
8	Universidad Austral de Chile	Si	12	309	1.065
9	Universidad Autónoma de Chile	Si	21	684	4.193
10	Universidad Bernardo O'Higgins	Si	11	62	1.182
11	Universidad Bolivariana	No	33	603	1.508
12	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Si	10 + 1	341	1.893
13	Universidad Católica de Temuco	Si	10	428	2.189
14	Universidad Católica del Maule	Si	10	572	2.522
15	Universidad Católica del Norte	Si	8	67	379
16	Universidad Católica Silva Henríquez	Si	13	370	2.526
17	Universidad Central de Chile	Si	15	676	2.141
18	Universidad Chileno Británica	No	1	21	144
19	Universidad de Aconcagua	No	s/o 2014	69	102
20	Universidad de Antofagasta	Si	7	69	621
21	Universidad ARCIS	Si	6 + 1	232	615
22	Universidad de Atacama	Si	4	358	151
23	Universidad de Chile	Si	2 + 1	192	568
24	Universidad de Concepción	Si	19	734	4.085
25	Universidad de La Frontera	Si	6	262	1.137
26	Universidad de La Serena	Si	12	287	1.623
27	Universidad Las Américas	No	64	1.503	6.476
28	Universidad de Los Andes	Si	2 + 1	154	628
29	Universidad de Los Lagos	Si	11	205	1.526
30	Universidad de Magallanes	Si	8	128	486
31	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Si	29	785	4.298
32	Universidad de Santiago de Chile	Si	9	329	1.638
33	Universidad de Tarapacá	Si	10	195	991
34	Universidad de Valparaíso	Si	4	98	530

35	Universidad de Viña del Mar	Si	10	229	1.229
36	Universidad del Bío Bío	Si	9	381	1.910
37	Universidad del Desarrollo	Si	3 + 1	128	320
38	Universidad del Pacífico	Si		36	437
39	Universidad Diego Portales	Si	4 + 2	144	415
40	Universidad Finis Terrae	Si	4	102	254
41	Universidad Gabriela Mistral	Si	2	11	59
42	Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología	No	3	10	69
43	Universidad Internacional SEK	No	14	220	1.157
44	Universidad La Republica	No	8	311	512
45	Universidad Los Leones	No	5	379	725
46	Universidad Mayor	Si	5	294	1.571
47	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Si	21	993	4.360
48	Universidad Miguel de Cervantes	No	1	19	93
49	Universidad San Sebastián	Si	47	1.118	5.761
50	Universidad Pedro De Valdivia	No	8	1.402	108
51	Universidad Santo Tomás	Si	49	532	4.854
52	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	Si	s/o 2014	41	165
53	Universidad UCINF	No	9	173	1.734
				21.188	83.262

Cuadro Nro. 1. Matricula de estudiantes de Pedagogía en instituciones acreditadas, año 2014. Fuente SIES.

La matricula en las universidades sin acreditación vigente a julio de 2014, fue de 12.628 estudiantes de primer año en carreras de pedagogía, para una matrícula total de 4.710 a estas carreras el año 2013.

#### 5.4.4. Un contexto específico en la formación de docentes: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

La UMCE es una Institución de Educación Superior, de carácter estatal. En Chile se define como institución Estatal aquella que tiene una dependencia legal y administrativa del Estado y que obtiene parte de su financiamiento de fondos asignados anualmente por el Estado.

En esta institución se forman principalmente profesores. Los estudiantes ingresan a la Universidad después de un proceso nacional de selección a partir de pruebas de aptitudes y conocimientos. En su mayoría son jóvenes egresados de la Enseñanza Media. Después de cuatro años y medio de estudios y una vez cumplido los requisitos de egreso reciben el grado de Licenciado en Educación. Posteriormente, una vez que realizada la práctica profesional y un seminario o memoria, obtienen el título profesional de Profesor en una especialidad del conocimiento.

Los profesionales que se forman en esta universidad cubren todos los niveles y especialidades del sistema nacional de educación: educación preescolar, básica, media en las distintas disciplinas y educación diferencial en cuatro especialidades, problemas de aprendizaje, deficiencia mental, trastornos de la visión y problemas de audición y lenguaje.

La UMCE está organizada en cuatro facultades, con diecinueve departamentos y un instituto de investigación.

<b>Facultad de Artes y Educación física</b>	<b>Facultad de Ciencias Básicas</b>
Departamento de Artes Plásticas	Departamento de Biología
Departamento de Educación Musical	Departamento de Física
Departamento de Educación física, Deporte y Recreación	Departamento de Química
	Departamento de Matemática
Departamento de Kinesiología	Instituto de Entomología
<b>Facultad de Filosofía y Educación</b>	<b>Facultad de Historia, Geografía y Letras</b>
Departamento de Educación Diferencial	Departamento de Alemán
Departamento de Educación General Básica	Departamento de Castellano

---

Departamento de Filosofía	Departamento de Francés
Departamento de Educación Parvularia	Departamento de Inglés
Departamento de Religión	Departamento de Historia y Geografía

Además, cuenta con un Programa de Doctorado y programas de Magister en Educación con distintas menciones, Diversos programas de Postítulo, que dependen de los departamentos, un Programa de Educación Técnico Profesional.

**Capítulo 6. Los sujetos de la investigación:  
los estudiantes de Pedagogía.**



*Divaga en sus sentimientos un "mundo posible" que no tiene referentes externos, ni reales ni ideológicos, pero sí una residencia ambulatoria en los propios sujetos juveniles, en sus sensaciones, en sus identidades provisionarias, en sus expresiones culturales espontáneas. Es posible que esas residencias ambulatorias no se vayan a integrar jamás; que vivan para siempre en extramuros, como campamentos de nómadas. Pero también es posible que sigan enredándose unas con otras para terminar "tejiendo" una trama alternativa cuya identidad histórica no es posible conocer aun.*

*Salazar y Pinto, 2002, pág. 235*



## Capítulo 6. Los sujetos de la investigación: los estudiantes de Pedagogía.

### 6.1. Introducción.

Como hemos señalado antes, la convivencia se hace parte del proceso de aprendizaje, tanto porque este mismo constituye una experiencia intersubjetiva (Bárcena, 2000), como porque ella se desarrolla en un contexto de relaciones; lo que ha llevado a la discusión sobre su incidencia en la calidad de los aprendizajes (Ibáñez, 2002; Mena et al., 2006; Ortega et al., 2010; Veas, 2010). Ibáñez sostiene que las relaciones interpersonales tienen mayor influencia sobre los aprendizajes que los contenidos de los estudios (Ibáñez, 2000).

Así, dado que el proceso de formación implica a profesores y estudiantes en una relación de convivencia, esto nos lleva a la necesidad de entrar en su mundo para así compenetrarnos de las significaciones que regulan su vida

cotidiana, discutir las y poder establecer las bases comunes que permitirán una verdadera relación formativa (Freire, 1970). Por lo tanto, no es suficiente abrir espacios de expresión sino que, además, es necesaria una genuina sensibilidad para comprender las creencias que subyacen a sus discursos (Prieto, 2003).

De este modo, si trabajamos promoviendo la expresión de sus voces y comprendiendo e incorporando sus construcciones del mundo y respectivas significaciones, se logrará una mejor toma de conciencia de sus posibilidades y habilidades para colaborar en la construcción de una comunidad escolar. (Prieto, 2002: 54)

En nuestra experiencia como docente en procesos de formación inicial de profesores en la UMCE, los/las jóvenes que ingresan a las carreras de Pedagogía tienen una historia de homogenización, de sumisión, de control, de pasividad. Muchos de ellos declaran que quieren ser profesores para no repetir con otros niños y jóvenes lo que otros profesores hicieron con ellos. Sin embargo, al ingresar a la Universidad muestran resistencias hacia la construcción de espacios de convivencia, sienten que no pueden cambiar la realidad y a ellos mismos, que la realidad les parece inmutable (Aranda, Bobadilla y Menares, 1998; Cárdenas, 2001). Los estudios revelan que los estudiantes se constituyen como sujetos obedientes y establecen relaciones de oposición con sus profesores, encontrando sólo al interior del grupo de pares el espacio para establecer relaciones de mutua cooperación (Cárdenas, 2001; Prieto, 2003). ¿Cómo construirán entonces sus relaciones en el aula cuando sean profesores?

En este sentido, si aceptamos que nuestra tarea está al servicio de la formación y crecimiento de los estudiantes y que las significaciones deben ser negociadas y discutidas para acceder a una comprensión mutua, no podemos desentendernos de lo que los estudiantes de pedagogía piensan y dicen. Esto parece especialmente relevante, en la medida que ellos estarán llamados a construir la convivencia al interior de la escuela y a formar para la democracia al interior de las aulas en las relaciones que estén dispuestos a construir en ellas, cuando las habiten. Sin embargo, suelen ser sujetos anónimos, sobre los

que existen escasos estudios. Eso justifica nuestra necesidad de desarrollar una aproximación a la juventud y, en especial, a los/las jóvenes en Chile, tarea a la que dedicamos este capítulo.

## **6.2. Conceptualización y enfoques que permiten caracterizar el sentido de la juventud y las investigaciones en el área**

La literatura revisada muestra la tendencia a conceptualizar a la juventud desde una serie de perspectivas que se enfocan en aspectos históricos, procesos de institucionalización, aspectos socio demográficos, políticos, miradas sobre los sujetos y sus subjetividades; una variedad de enfoques que muestra tanto el interés por abordar la temática desde la investigación, pero que también da cuenta de la complejidad de su tratamiento.

Lo juvenil es un campo de estudio que en los últimos años se ha fortalecido (Dávila et al., 2008). En Chile la discusión sobre el tema se remonta a los años veinte en el marco de investigaciones sobre hijos de inmigrantes (Aguilera, 2009). Para algunos autores (Redondo, Cancino y Cornejo, 1998; Duarte, 2006; Dávila et al., 2008), su emergencia como temática se vincula a fenómenos de la burguesía, más bien propios de las clase media y alta, relacionados con los cambios experimentados por la familia en su paso de condición extendida a nuclear, su menor participación en el mundo del trabajo y el aumento de la especialización a través de la escuela. Esto va contribuyendo a su imagen de etapa intermedia entre infancia y adultez, en especial entre la educación a cargo de la familia y la inserción en el mundo del trabajo y la formación de la propia familia (INJUV, 2013).

Este enfoque histórico de la categoría considera lo juvenil como una construcción social, vinculada a procesos de posguerra. Esta situación le da el carácter de invención relacionada con procesos que retrasaron el ingreso de estos sujetos al mundo adulto, como una forma de atender a los nuevos escenarios abiertos especialmente después de la segunda guerra mundial

(Dávila et al., 2008). Como ellos mismos sostienen, “en sus tratamientos, la categoría juventud ha sido concebida como una construcción social, histórica, cultural y relacional, para designar con aquello la dinamicidad y permanente evolución/involución del mismo concepto” (Dávila et al., 2008: 48).

Para algunos autores (Dávila et al., 2008; Redondo et al., 1998) este carácter histórico del concepto, se relaciona con su condición de fenómeno psicosocial en el que se desarrollan procesos de construcción identitaria que comprometen aspectos culturales de los que no se lo puede separar. Esto hace que la juventud posea una condición que la expone al presente, a los cambios (Castro, 2007).

Por otro lado, Aguilera (2009) al analizar la evolución que han experimentado los estudios sobre juventud en Chile, plantea que su emergencia como actor social juventud, hacia comienzos del SXX, se relaciona con la aparición de organizaciones artísticas y de federaciones de estudiantes que lo van delimitando como nuevo grupo social.

Su aparición como categoría de análisis de las Ciencias Sociales, vale decir, como objeto de investigación se encuentra en los trabajos de comienzos de los años setenta y, más tarde, en trabajos que hacia los años ochenta se orientaron a mostrar el surgimiento de una cultura juvenil, vinculada a patrones de consumo y sentidos compartidos. Posteriormente, se enfocan en la necesidad de acercar, a los mundos institucionalizados, a sujetos que parecen *anómicos*, en el contexto del debilitamiento de formas tradicionales de organización de los grupos en Chile y la aparición de formas de acción que parecen más individualistas y que no se conectan con valores y normas más tradicionales (Aguilera, 2009).

El análisis de la juventud también se ha desarrollado considerando su condición de categoría demográfica (Dávila et al., 2008; INJUV, 2013), lo que significa abordarla como grupo etario que se encuentra en una etapa de maduración a nivel sexual, afectivo, social, intelectual, físicomotor (Dávila et al.,

2008) o bien como subcultura integrada a la cultura más amplia de la sociedad (Sandoval, 2002).

En este sentido, cada tres años el Instituto Nacional de la Juventud de Chile (INJUV) desarrolla un diagnóstico a través de estudios de tipo demográfico para buscar en el mundo juvenil prevalencias que permitan delimitar políticas en el área. Se trata de un enfoque que intenta diferenciar a los/las jóvenes como grupo etario.

Como señala el equipo:

Es misión de INJUV poner de relieve en el debate público la realidad juvenil, las problemáticas y oportunidades que para jóvenes, la sociedad y en definitiva el Gobierno representa y este nuevo estudio nos entrega una visión de la juventud, justo en el momento en que esta reclama un rol cada vez más protagónico en la sociedad. (INJUV, 2013: 5)

La Séptima Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2013) abordó este proceso a partir de una visión de la juventud como etapa de la vida que se extiende entre el periodo en que la educación está a cargo de la familia y el de la inserción de los/las jóvenes en el mundo del trabajo y la formación de su propia familia. Se los distribuye en tres grupos quinquenales entre los 15 y 30 años. Se trata de un enfoque que, a nuestro parecer, delimita temporalmente en función de los niveles de autonomía de los sujetos, en una perspectiva que se atiende a los roles en que se encuentran o que, en algún momento deberán desempeñar.

La encuesta analizó la situación del grupo en relación con lo que denomina procesos de transición en el ámbito educacional, la inserción al mundo del trabajo, la formación de la propia familia, integración a la ciudadanía, hábitos de salud y eventuales riesgos sanitarios. Los resultados indican que hacia junio de 2012, habían 4.272.767 personas jóvenes en Chile, de las cuales aproximadamente la mitad eran mujeres. El estudio muestra además que los tres grupos quinquenales de edad se distribuyen en forma relativamente

uniforme. Recordemos que se trata de jóvenes que se ubican entre los 15 y los 30 años.

De manera amplia se caracteriza cada edad con algunos hitos. Así, a los 16 años un 56% de los/las jóvenes ya ha consumido alcohol, a los 17 un 53% cigarrillos; a los 18 un 63% se ha iniciado sexualmente; a los 19 un 78% ha terminado la Enseñanza Media; a los 23, un 55% trabaja; a los 26 un 55% tiene hijos; a los 27 un 50% aun vive con sus padres; a los 29 un 32% ya ha terminado la educación superior (INJUV, 2013). Además, los resultados muestran que se trata de un grupo mayormente urbano (87%), lo que se expresa como una tendencia declarada en estudios previos (Vivar, Silva y Dávila, 2008).

En relación con el ámbito de la ciudadanía, el estudio (INJUV, 2013) señala que el 19% declara sentir interés en política, mientras un 81% lo está poco o nada. El 38% declara que conversa de política con su familia, pares, amigos u otras personas, mientras que un 59% no lo hace.

A partir de estos resultados, los encargados de su análisis postulan la aparición de una nueva forma de ciudadanía (2012).

(...) la juventud chilena ha mostrado un interés creciente en nuevas formas de participación política y social, que se ajustarían mejor al estilo de participación juvenil contemporáneo. El involucramiento en diversos tipos de manifestaciones o campañas por internet, la participación en organizaciones sociales y el voluntariado, son expresiones de este nuevo estilo de ciudadanía que ejercen las personas jóvenes. (INJUV, 2013: 65)

Si bien la sociedad chilena mantiene rasgos de apatía y desconfianza a nivel social, en el ámbito de los/las jóvenes esto parece haber variado. Se muestran como individuos con bajos niveles de satisfacción en la democracia, con pesimismo respecto del futuro de la sociedad chilena, pero con altos niveles de confianza y optimismo respecto de las posibilidades personales. Es preocupante que sólo un 17% de la juventud declare sentir confianza en las personas en general. En este sentido, el documento señala que:

Se reconoce una desconfianza de la juventud en los mecanismos de integración social, lo que se traduce, entre otras cosas, en que una escasa proporción de jóvenes señala que la educación es de buena calidad (9%) y que son buenas las oportunidades laborales disponibles para la juventud (22%). (INJUV, 2013: 100)

El trabajo analiza los índices de participación en el espacio público de los/las jóvenes afirmando que existe un proceso de alejamiento de la política tradicional. De hecho, “entre el año 2006 y el 2012, se observa que el porcentaje de jóvenes que se identifica con algún sector político disminuye 23 puntos, pasando de 56% a 33%”. (INJUV, 2013: 102)

Destacan que aunque se ha producido una disminución en la participación electoral y partidista, ha aumentado en formas no estructuradas de política que buscan influir de forma más directa en los cambios, a través de experiencias de voluntariado, comunitarias (INJUV, 2013). No se entregan, sin embargo, mayores antecedentes y el informe avanza revisando la situación de la participación en procesos electorales.

Otros estudios similares intentan situar a los/las jóvenes en relación con variables como inserción laboral y distribución en el sistema educacional (Vivar, et al., 2008) o lo caracterizan en función de datos relativos a pobreza y desigualdad, mortalidad y riesgos, maternidad adolescente, violencia, educación, conectividad, empleo, oportunidades, familia y sentido de pertenencia, cohesión social y sentido de pertenencia (Hopenhayn, 2008).

En general, son estudios que revisan su comportamiento en relación con variables consideradas fundamentales para la definición de políticas y que se aproximan al mundo juvenil como una unidad compacta, sin mayores distinciones.

Para Touraine (1998) se trata de un asunto más complejo. “La juventud es una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que una sociedad tiene de sí misma” (Touraine, 1998: 71). En este sentido, sostiene que

para comprender el fenómeno es necesario abandonar la creencia más bien propia de un realismo ingenuo, de que poder descubrir los problemas reales de los/las jóvenes garantizará los elementos para generar políticas adecuadas a ellos. Se hace necesario, para no perder esos datos, revisar los enfoques más adecuados a las situaciones.

Destaca, asimismo, que:

Lo que llama la atención, en primer lugar, es la oposición entre las dos imágenes que tiene Chile de su juventud: instrumento de la modernización, o elemento marginal y hasta peligroso. Sólo se habla de la juventud con sentimientos intensos, ya se trate de esperanza o de miedo. Para los adultos, los/las jóvenes son algo muy cercano o muy lejano, son factores de continuidad o de discontinuidad. Ese contraste corresponde en parte a la oposición entre juventud de clase media y juventud llamada marginal, pero como se trata de categorías más bien construidas que observadas, tiene un sentido más profundo: es la oposición entre dos imágenes que tiene la sociedad de sí misma y de su porvenir. (Touraine, 1998: 71)

De acuerdo a Franco Díez (2000), lo juvenil aparece como un objeto de dificultad conceptual, especialmente porque se suele analizarlo desde una perspectiva homogeneizadora, que ha establecido un estándar cultural, tanto para el lugar que ocupan los/las jóvenes, como para las expectativas de su identidad. Junto con esto, su complejidad se asocia también a su carácter de fenómeno psicosocial, que, como dijimos, involucra procesos de construcción de identidad en los que se influyen aspectos culturales. En este sentido, la identidad personal juvenil se comprende desde una identidad cultural (Redondo et al., 1998), permeada por procesos institucionales. Por esto sostienen que:

En las sociedades contemporáneas, los adolescentes tienen más dificultades para construir su identidad producto de violentas

transformaciones sociales y de la compleja influencia de las instituciones socializadoras.

La construcción de la identidad juvenil es un proceso psicosocial en el que es imposible separar la crisis de identidad de la vida individual y las crisis contemporáneas del desarrollo histórico, pues se trata de un proceso ubicado tanto en el núcleo del individuo como en el núcleo de su cultura. (Redondo et al., 1998: 38)

En este sentido, las investigaciones se van configurando en torno a una visión de lo juvenil como fenómeno complejo (Redondo et al., 1998). En gran medida esta complejidad guarda relación con el hecho de vincular a los/las jóvenes a la tarea de la integración al mundo social, pero también porque es considerada desde el problema de la emergencia de una nueva identidad juvenil (Krauskopf, 1999; Redondo et al., 1998; INJ, 2003; Dávila et al., 2008), menos penetrable por el mundo institucionalizado.

El enfoque en procesos de institucionalización la relaciona con la integración funcional de los/las jóvenes a la escuela y otras instituciones, como parte de su preparación para la adultez, propia de la emergencia de los estados nacionales (Aguilera, 2009). Ser joven será prepararse para ser adulto contribuyendo a la construcción de la sociedad. Como sostiene Abad (2002), se trata de una condición fuertemente influenciada por las tareas de incorporación al mundo adulto.

Como afirma Abad (2002):

Antes la condición juvenil estaba sobre todo mediada por las relaciones de incorporación a la vida adulta y *la adquisición de la experiencia*, desplegándose la juventud como etapa vital entre la infancia y la madurez, determinada por la vinculación funcional del joven con las instituciones de transición al mundo adulto, y que los definía como esencialmente hijos, estudiantes, aprendices o novias (para las mujeres jóvenes). (p. 129)

Esto ha dado lugar a lo que se conoce como un enfoque adultocéntrico, criticado por autores como el propio Abad (2002), Duarte (2006), Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) y Henríquez (2010) ya que hace que la juventud esté delimitada por su relación funcional con instituciones entendidas como de transición; una de ellas la escuela.

Como sostiene Duarte (2006), refiriéndose a la resistencia de los/las jóvenes en Chile país:

Quizás uno de sus aportes centrales es que comenzamos a plantear el *carácter adultocéntrico de nuestra sociedad*, (sic) más que como una característica posible de obviar en el análisis social, como una matriz de orden sociocultural que posee una existencia de siglos y un posicionamiento firme en los imaginarios sociales. Dicha matriz, de forma similar al patriarcado, incide en nuestras relaciones sociales, discursos y acciones cotidianas, llevándonos a establecer relaciones con quienes consideramos menores, como subordinados y dependientes quienes han de hacer, decir, pensar, sentir, según nosotros les imponemos. (p.7)

De esta forma, sostiene el autor se es joven siendo hijo, alumno, aprendiz (Abad, 2002), en un rol que se define por su relación con los mayores y que además implica una delimitación funcional de este grupo.

De acuerdo con Abad (2002), los modelos de políticas de juventud en América Latina muestran algunas tendencias. Por un lado, encubren una valoración de la etapa adulta a través de políticas de corte integracionista, en las que juega un importante papel la visión de la juventud como proceso de tránsito a la adultez. Destaca que se han impulsado iniciativas con mecanismos de moratoria social, conceptualización que en sus comienzos permitía delimitar comprensivamente a grupos de mayores ingresos y que hoy se generaliza, a través de procesos que amplían la educación y el uso del tiempo libre de este

nuevo grupo social. Lo interesante, señala el autor es que aunque se trate de una situación compartida, tiene alcances de diversa índole.

En el caso de los/las jóvenes de sectores más populares, es un periodo de espera, que se percibe como vacío dada la falta de oportunidades de trabajo. Esto implica vivirlo desde la perspectiva de exclusión y marginalidad. Para los otros grupos de jóvenes es un periodo que los obliga a formaciones cada vez más complejas, en sintonía con las expectativas respecto de su futuro que existen en sus grupos. Esto permite posponer la incertidumbre propia del ingreso al mundo laboral y prolongar la permanencia en el sistema educativo (Abad, 2002).

Otras iniciativas de políticas públicas se han orientado desarrollar mecanismos de control social de los grupos de jóvenes movilizados, combinados con formas de adoctrinamiento y restricción de libertades, que corresponden a las medidas adoptadas en la década de los 70, de enfrentamiento de la pobreza y prevención del delito como consecuencia de vacíos dejados en políticas orientadas sólo a los/las jóvenes estudiantes y últimamente de mejora de la calidad de la educación pública como una forma de apoyar a su inserción laboral (Abad, 2002, Krauskopf y Maddaleno, 2006).

Para Vivar, Silva y Dávila (2008), las políticas han tendido a enfatizar dos imágenes sobre lo que es ser joven. Por un lado, promueve su condición de autogestor de su propio proyecto de vida. En otras palabras, impulsan a la formación de un sujeto que aprovecha los servicios del Estado con el fin de conseguir información para capacitarse y beneficiarse de los recursos disponibles para su desarrollo; la clave está en que el Estado promueve esa autogestión. Por otro, se espera que sea alguien que repita acciones con que el pasado se ha vinculado al mundo juvenil: la lucha por demandas históricas de educación y de trabajo, lo que se espera que organice y lidere. Aguilera (2009) sostiene que este tipo de estudios y las iniciativas políticas que surgen de ellos muestran el paso desde concepciones centradas en la integración a

concepciones centradas en el control, que en Chile adquirieron más fuerza a partir de los años noventa. En este marco, Redondo y otros (1998) plantean que aunque las políticas de juventud muestran la existencia de mecanismos para integrar a los/las jóvenes, esta integración se condiciona a su subordinación a la dinámicas de relación convivencia dominantes.

Este trato que se establece con los/las jóvenes desde las instituciones formales a través de las políticas va generando en ellos una relación de rechazo hacia lo que definen de forma amplia como sistema. El trabajo desarrollado por Quevedo (2008) discute el fenómeno de pérdida del monopolio que las instituciones tuvieron en la producción de sentido. Esto quiere decir que la nación ha perdido su capacidad de contener los movimientos de identificación dentro de sus límites. El autor sostiene que aunque la multiplicación de identidades pueda parecer un síntoma de los tiempos en que vivimos, ella también es consecuencia de la incapacidad de las instituciones para generar símbolos que hagan a los/las jóvenes sentirse parte de ellas (Quevedo, 2008).

Junto con ello, las nuevas dinámicas sociales de nuestro país han acelerado los procesos de individualización institucionalizada. Redondo et al. (1998) destaca que si antes los mecanismos de socialización estaban a cargo de los padres y las normas del entorno, hoy lo hace la propia sociedad adolescente y la cultura juvenil, modelada por adultos en la perspectiva del consumo. Para Abad, los/las jóvenes ya se perfilan como una categoría social con un rasgos propios, transversal a todos sus integrantes y, lo que nos parece más importante, que posee sus propios intereses y necesidades, no vinculadas a la idea de transición y tampoco a las instituciones que la garantizan (Abad, 2002).

### **6.3. Nuevos escenarios para pensar lo juvenil: la mirada sobre los sujetos**

En las últimas décadas, la tendencia a desarrollar trabajos de corte cualitativo, con énfasis en subjetividades ha alcanzado mayor relevancia, dado que amplían la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los sujetos

(Dávila et al., 2008). Se trata de estudios más centrados en sus identidades y los procesos de su construcción.

En educación destacan los trabajos realizados por Edwards (1995) con un enfoque etnográfico, que revisa las dinámicas culturales que se producen al interior de una serie de establecimientos educacionales a partir de observaciones y entrevistas y el trabajo de Ana María Cerda, Jenny Assael, Florencio Ceballos y Rodrigo Sepúlveda (2000), también de corte etnográfico. Ambos develaron el fenómeno de distanciamiento y rechazo entre la cultura juvenil y la escolar. En la escuela prevalecía la incompreensión, lo que estaba generando un costo en la formación que ella debía entregar.

De esta forma, existen una serie de trabajos que discuten esta distancia comprensiva entre el mundo más formal adulto y el juvenil.

Duarte (2006) sostiene que cada cultura y contexto específico establece formas de relacionarse entre los grupos sociales, caracterizadas por el poder y control de “mayores” respecto de “menores” y de las reacciones con que éstos intentan resistir la situación o acomodarse a ella. En ese escenario, se configura lo que califica como una perspectiva adulto céntrica, que asigna mayor valoración al adulto, a quien asigna estatus y control. De esta forma, los discursos sociales sobre juventud son negadores de identidades plurales y pone a los/las jóvenes en situación de inferioridad. Así, el adultocentrismo generaliza, estereotipa en torno a la rebeldía, considerada consecuencia de procesos biológicos (Duarte, 2006). Se hace parte de la tendencia a pensar las etapas sociales desde ciclos naturales que caracteriza a las ciencias sociales (Aguilar, 2009).

Dávila et al. (2008) también discute el carácter de segmento etario, en proceso de transición a la vida adulta; proceso que no puede considerarse de forma lineal. Este enfoque pone énfasis las formas admitidas cultural e históricamente para constituirse en adulto. Hay una manera sancionada como aceptable. Estar fuera de ella implica caer en conflicto. Éste será el eje de las

relaciones de los/las jóvenes con el mundo adulto. De algún modo, esta tendencia comienza a consolidarse.

La «no linealidad» de las transiciones a la vida adulta pone de manifiesto que ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después, y los modelos estandarizadores de las transiciones se han convertido en trayectorias desestandarizadas... De tal modo que el concepto de transición enfatiza la adquisición de capacidades y derechos asociados a la edad adulta. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos que se apoyan en el aprendizaje y la interiorización de unas determinadas normas culturales (socialización) como requisitos previos a convertirse y de ser considerado como un miembro de la sociedad con todas sus consecuencias. (Dávila et al., 2008: 58)

Cada vez existe mayor consenso en que estamos frente a un grupo que posee una cultura propia. Hopenhayn (2008) destaca que se ha producido un mayor desplazamiento de la juventud hacia las dinámicas sociales. Se trata de grupos más versátiles, que, sin embargo, viven al mismo tiempo mayores tensiones que son consecuencias derivadas de la situación actual del empleo, salarios, embarazo; algo que Abad (2002) también destaca.

En este sentido, hacia comienzos del SXXI Garretón (2003) detectaba un cambio en el modelo más clásico de juventud. El desplazamiento hacia la subjetividad como referente de lo social hace que la felicidad y la búsqueda de sentido se constituyan en su horizonte. Junto con esto se impulsan procesos de desinstitucionalización que llevan a la pérdida del valor social de las normas como reguladoras de las conductas individuales. Al mismo tiempo las antiguas tendencias ideológicas, que habían logrado aunar proyectos colectivos e individuales para la sociedad chilena, pierden sentido articulador e interpretativo de sus demandas. Por eso el autor sostiene que la relación entre los/las jóvenes y la política responde a una doble transformación, el cambio estructural e institucional en la sociedad y la política, por un lado, y el cambio en el paradigma de la juventud, por otro (Garretón, 2003).

Para Krauskopf y Maddaleno (2006) las juventudes contemporáneas se relacionan de otra forma con las generaciones de adultos. Ya no intentan luchar por el poder adulto. Ocurre más bien que se trata de grupos que confrontan visiones de mundo diferentes. De esta forma, el mundo adulto vive una crisis a raíz de la incertidumbre propia del mundo actual, de la rápida pérdida de valor del conocimiento, la tecnología; cambios que van a influir en las relaciones entre los/las jóvenes y los adultos.

#### **6.4. Los/las jóvenes y la escuela**

En Chile la educación es la variable que más discrimina y diversifica las trayectorias juveniles (Dávila et al., 2008), en gran medida por la cantidad de tiempo que las personas permanecen en el sistema, pero también porque la escuela gestiona los anhelos y expectativas de los/las jóvenes. El trabajo de investigación desarrollado por el grupo abordó las trayectorias de jóvenes nacidos en el contexto de la transición a la democracia. Considerando las políticas del área, es la generación más educada de la historia chilena. Ha logrado beneficiarse de la ampliación de la cobertura a través de la obligatoriedad de la enseñanza media. En este sentido, para los autores, la extensión de la vida escolar está transformando la forma como los/las jóvenes enfrentan el futuro, sus anhelos y proyecciones. “A la edad en que el abuelo o el padre ya trabajaban o la madre manejaba un hogar, ellos permanecen en el liceo” (Dávila et al., 2008: 24). El estudio concluye señalando que existe un desajuste entre las aspiraciones, expectativas y oportunidades sociales en los establecimientos de educación técnico profesional municipal seleccionados. Los bajos capitales de origen ya sea heredados de sus familias, en relación con consumos culturales, herramientas de modernización, capital social, o adquiridos en sus escuelas, junto con las escasas oportunidades que les suministra la sociedad chilena, los configura como desheredados. La diversidad

en el acceso a las oportunidades cierra la puerta a sus expectativas (Dávila, 2008).

Como sostienen los autores:

Es cierto que la escuela y la política educativa han estado exigidas en demasía, endosándole roles y funciones que requieren del concurso de otras esferas del ordenamiento societal, y que la escuela por sí misma no puede resolver, sea el acceso igualitario a las oportunidades sociales, la segmentación social, o la desigual distribución de ingresos, por nombrar sólo algunas. Pero aún así, la escuela y la educación deben elevar los estándares en calidad y favorecer la igualdad de oportunidades en materia educativa: tanto en el acceso, ingreso, permanencia y egreso de ella. La educación y el capital escolar muestran sus resultados con rezago en el tiempo, por lo cual debe estar siempre disponible para colaborar en la conformación y viabilidad de los proyectos de vida de su alumnado (Dávila et al. 2008: 283)

Otro de los aspectos que destaca el trabajo corresponde a la caracterización que los profesores de esos establecimientos han hecho de sus alumnos desde el déficit, refiriendo al capital de origen de la familia, su pobreza y la de sus entornos. Se trata de una imagen que limita el desarrollo de aspiraciones y que también contribuye a esta condición de exclusión. Junto con esto, la escuela se ha centrado en las posibilidades de los/las jóvenes, sin reconocer, ni comprender sus aspiraciones. Esto quiere decir que las condiciones de origen generan ventajas para los grupos con mayor capital cultural, en términos más concretos, para los más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar (Dávila et al., 2008).

Para Baeza (2011), lo que está en juego es la confianza de los/las jóvenes hacia la sociedad chilena y, a través de ella, la estabilidad de la democracia. De hecho, la importancia de la confianza radica en su condición de indicador válido para el análisis de la democracia. Se trata de una dimensión de la cultura, que se

relaciona con las experiencias y la historia. No forma parte de las políticas públicas. Sin embargo, ella está a la base de la cohesión social, de la integración social. Eso la convierte en su punto débil.

De acuerdo al autor, la transformación de las instituciones de salud, educación, previsión, vivienda, experimentada por la sociedad chilena, ha provocado una transformación cultural de su sociedad. Esto implica mayor fragilidad en el entramado social y resquebrajamiento de lo comunitario. Todo esto ha dificultado la convivencia cotidiana, vida social diversificada, pero también disociada. Por eso sostiene que es necesario fortalecer el nosotros.

Se mantiene como tendencia la incapacidad de la escuela para comprender a los/las jóvenes, develada antes por Edwards (1995) y Cerda et al. (2000). De acuerdo a Baeza (2002) los establecimientos educacionales han sido incapaces de atender al hecho de que los/las jóvenes se apropian del saber de manera colectiva y situada. Han mantenido la vieja estructura que no reconoce diferencias y sólo asume su condición de alumno. Esto incluye considerar que requieren ser vigilados para actuar de forma adecuada. Para Baeza (2002) esto ocurre porque predomina una ideología de control y manejo, que en el planteamiento de Duarte (2002) se relaciona con su condición de espacio adultocéntrico.

Por otro lado, de acuerdo a Baeza (2002) en algunos establecimientos educacionales aún está presente la tendencia a desarrollar una cultura homogeneizante, que niega las diferencias y concibe al joven sólo como alumno, con prácticas de etiquetamiento, a partir de estereotipos y alto grado de desconfianza que se traduce en la idea de que ellos sólo actuarán correctamente si se los vigila y la tendencia a creer que sus logros responden a méritos individuales sin reconocer la influencia de condiciones socioeconómicas y culturales, meritocracia individual. De esta forma, los/las jóvenes y sus experiencias quedan reducidos a lo inmediato y se viven sólo desde lo medible, administrable y controlable. Prima, en este sentido, lo que Baeza (2002)

llamará ideología de control y manejo, siguiendo los planteamientos de Giroux. Esto implica un enfoque donde prima el principio de la eficiencia, en desmedro de los recursos y riqueza de las historias de vida de los alumnos (Giroux, 1993). De ahí que resulte necesario resignificar la convivencia escolar como espacio relacional en el que participan múltiples procesos, que se entrelazan y acontecen en forma continua e impredecible. Esto implica, necesariamente, reconocer sus voces y los saberes que han construido.

Los/las jóvenes construyen "*saberes*" y "*saber hacer*" que les permiten dar un "*sentido*" y "*significado*" propio a lo que realizan. Estos "*saberes*" y "*saber hacer*" lo adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada. (Baeza, 2002: 181)

## 6.5. El silencio sobre los estudiantes de pedagogía

Existen escasas investigaciones sobre los estudiantes de Pedagogía. La mayoría se enmarca en análisis de temáticas específicas como sus disposiciones emocionales (Ibáñez, 2002), las características psicosociales de los grupos indígenas (Rubilar, 2007), de estudiantes de carreras específicas (Rubilar, 2014)

El trabajo de Ibáñez (2002) describe los contextos interaccionales en que se produce la formación inicial, para descubrir las emociones que se presentan con mayor frecuencia. Los resultados muestran que el entusiasmo se relaciona con clases gratas donde se logra concitar su interés, interacción y participación. Como contrapartida, siente rabia e impotencia cuando las clases son aburridas, los profesores son ambiguos, no existe espacio de participación. Destaca la existencia de carreras con relaciones centradas en el rendimiento y la calificación, en que lo favorable o desfavorable de las emociones guarda relación

con el nivel de logro de objetivos y contenidos. Otras en que se vincula con la relación que tienen con sus profesores y la percepción de ellos.

Por su parte, el trabajo desarrollado por Rubilar (2007) respecto de los grupos de estudiantes indígenas muestra que ellos poseen alta motivación por el rendimiento y la obtención del título. De igual forma, declaran manifiesto interés por ser profesores. Destaca su valoración positiva de su ascendencia indígena como rasgo de su imagen, la que, sin embargo, coexiste con actitudes de distancia, vergüenza, apatía y hasta negación de su ascendencia. Un 50% declara haber vivido experiencias de discriminación. Respecto de sus características psicosociales, se trata de jóvenes que proceden de sectores socioeconómicos deprivados. Esto hace que a la mayoría se les hayan asignado beneficios económicos. Para el autor, esta situación explica la desmotivación, problemas de alcoholismo, depresión de muchos de los estudiantes. Junto con ello, manifiestan una alta motivación por la carrera, que se expresa tanto en su compromiso social, como en la valoración de la posibilidad del ascenso social. Junto con ello, muestran disconformidad con la política, afán de justicia social. No manifiestan participación en grupos o partidos políticos oficiales. Más bien manifiestan decepción de la política.

El trabajo más reciente de Rubilar (2014) analiza aspectos psicosociales de un grupo específico, vinculado a una carrera. El trabajo muestra la existencia de indicadores positivos de autoestima grupal y superiores a la norma en inteligencia abstracta. A nivel de los tipos de inteligencia predominan la interpersonal e intrapersonal. El autor lo destaca como grupo apto a la receptividad y asimilación activa y crítica del material curricular propio de la formación.

En general, podemos concluir que la literatura es prolífera en reconocer que nuestra sociedad enfrenta a los/las jóvenes como problema que parece estar lejos de ser resuelto y que requiere de intervenciones en políticas

juveniles. Sin embargo, el gran ausente de estos estudios es el propio joven en sus creencias y construcciones de sentido.

En este sentido, diversos autores sostienen que sistemáticamente se les ha desestimado el derecho a hablar por sí mismos (Prieto, 1998; Cárdenas, 2001; Duarte, 2006; Dávila et al., 2008; Garretón, 2012). De forma que sus voces han permanecido silenciadas y separadas de los problemas que los aquejan.

Aunque las categorías con que enfrentan el mundo los adultos y los/las jóvenes distan mucho de ser coincidentes, constituye un deber el aprender a escuchar a los estudiantes, a los/las jóvenes, dado que ellos no sólo tienen algo que decir, sino que lo que dicen puede ser muy importante para entender, de una manera más comprensiva la realidad de la que ellos también participan. Ese ánimo ha impulsado el trabajo desarrollado en esta investigación.

---

## **Tercera parte. Diseño y desarrollo del estudio empírico**



## Capítulo 7. Diseño y desarrollo del estudio



*Si saber es participar, participar conduce al saber y sus formas. De ellas, quedará siempre como elemento pleno de misterios, pero irreductible, el conjunto de esos actos subjetivos que plasman en el conocer lo que, al fin de cuentas, es la realidad que habitamos.*

*Pues es gracias a la palabra que habita el hombre el mundo y hace de él su hogar.*

Fernando Lolas



## Capítulo 7. | Diseño y desarrollo del estudio.

### 7.1. Introducción

Investigar es tanto formularse preguntas como buscar el camino adecuado para poder responderlas. Esto significa que al investigar se asume la tarea de elaborar un objeto formal de investigación, pero también la de asumir un camino que permita acceder a él para poder construir conocimiento; vale decir, una metodología. Esto último supone adscribir un enfoque epistemológico, vale decir, buscar desde donde se producirá o construirá el conocimiento. Esta mirada sobre el proceso nos recuerda que la investigación como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p.4).

Lo anterior nos lleva a afirmar que la producción de una investigación es un proceso que involucra decisiones que van desde la delimitación del

foco, desde y hacia donde se desarrollará el proceso, hasta el enfoque que habrá de adoptarse, la metodología y los instrumentos.

Los anteriores capítulos se orientaban tanto a la presentación de la investigación, como a su delimitación conceptual y la exposición de antecedentes teóricos que enmarcan la temática abordada y permiten comprender aspectos tanto contextuales, como de los sujetos del estudio.

Con la exposición del diseño y desarrollo de la investigación se inicia la tercera parte de la tesis. Corresponde ahora presentar y justificar aspectos metodológicos que antes, en la presentación realizada en el capítulo primero, sólo fueron enunciados, sin mayor profundización.

Este capítulo está destinado a dicha tarea.

De esta forma, en la primera parte de este capítulo, se expone y justifica el diseño de la investigación. Esto implica comenzar por la formulación de los objetivos y la presentación del plan de trabajo estimado para su cumplimiento. Junto con esto, se justifica el enfoque y se exponen los principios en que se basa la elección. Asimismo, se caracteriza el enfoque, define la metodología, justificando sus alcances, instrumentos y abordando la forma como se cautelará el cumplimiento de los criterios de rigor.

En la segunda parte del capítulo, se da cuenta de la forma como se desarrolló el estudio, describiendo los aspectos más significativos de cada una de las fases desarrolladas.

## **7.2. Diseño del estudio**

### **7.2.1. Formulación de objetivos**

Si bien se puede decir que, de forma amplia, la finalidad general de esta tesis era

*Comprender las visiones de convivencia que construye la sociedad chilena, como elemento fundamental sobre el que se construye el sentido de*

*vivir juntos*, la dimensión empírica del estudio se propuso como objetivo general:

- **Comprender las significaciones acerca de la convivencia con que los estudiantes de pedagogía participan en el proceso de formación docente inicial desde sus experiencias y contextos.**

Para ello, se desglosan actuaciones concretas, o metas, que corresponden a los objetivos específicos a través de los cuales se espera lograr dicho objetivo

- **Conocer cómo configuran, en tanto estudiantes de Pedagogía, el convivir.**
- **Analizar sus significaciones acerca del convivir, la reciprocidad y la relación con el otro.**
- **Develar elementos del contexto social, cultural e histórico que le otorgan significado a las representaciones, que los/las jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía, tienen acerca del convivir.**

#### **7.2.2. Plan de trabajo. Fases de realización de los diversos estudios**

Si bien es posible identificar fases, que describen diferentes momentos en función de las tareas que son propias de un proceso investigativo, debemos enfatizar que ellas comprenden actividades que se han desarrollado de forma recursiva y complementaria. Se puede decir incluso que cada una de ellas supone por sí misma un estudio, en el sentido de que han aportado al descubrimiento de aspectos significativos del problema u objeto del estudio, el propio proceso de investigación y el discurso con que se exponen los resultados.

En la realización del proceso de investigación se han considerado cinco fases, que configuran estudios de aspectos particulares del fenómeno de la convivencia y, en este sentido como distintas aproximaciones a él. Esto

contribuye al carácter emergente del diseño y hace que cada fase corresponda a un momento del proceso de aproximación del fenómeno:

- Fase de delimitación del problema, interrogantes y concreción de objetivos. Orientada a la revisión de diversos antecedentes que participan en el fenómeno de la convivencia, su focalización para la identificación y justificación del problema. Su resultado es la delimitación de objetivos, que conducen al proyecto de investigación que da lugar a esta tesis, las significaciones de convivencia de un grupo de estudiantes de Pedagogía. Atendiendo al carácter emergente del enfoque cualitativo de la investigación que se presenta en esta tesis y así como al carácter fenomenológico de la metodología adoptada, se trata de una fase sobre la que se vuelve de manera recursiva, tanto en el momento de la delimitación del marco, como en la del diseño metodológico.
- Fase de elaboración del marco teórico. Su finalidad es enmarcar el proceso de investigación en antecedentes sobre la convivencia y conceptos asociados a ella. Por eso se trata de un estudio bibliográfico, en el que se analiza y exponen aquellas teorías, investigaciones y antecedentes que en general se consideren valiosos para encuadrar nuestro estudio sobre la convivencia, en el sentido de delimitarlo. En esta fase, se desarrollan actividades de fichaje, elaboración de síntesis comprensivas, agrupación en temáticas y su distribución y redacción en capítulos. Implica, por tanto, una revisión selectiva de información relevante que contribuye a reenfocar el problema y delimitar el proceso indagativo.
- Fase empírica. Corresponde al desarrollo del trabajo de recogida de datos, el estudio empírico. En ella se diseñan los instrumentos, se convoca a los participantes y se les aplican los instrumentos. Finalizado este proceso, se realiza el procesamiento de la información, específicamente su transcripción a registro escrito. El procesamiento permitirá su codificación con el programa ATLAS.ti.

- Fase de análisis de datos y triangulación. Se desarrolla en procesos sucesivos y recursivos de lectura e interpretación, con distintos niveles de profundidad, para describir las categorías codificadas que emergieron y realizar un segundo nivel de codificación que permita acceder a los contenidos fenomenológicos. En esta fase se realiza la triangulación en la que se establece relación entre los datos obtenidos, con el fin de generar propuestas interpretativas sobre el fenómeno de la convivencia.
- Fase de sistematización de resultados y elaboración de conclusiones. En ella se revisan los distintos resultados obtenidos de los análisis, se interroga a partir de los antecedentes del marco y se elaboran las conclusiones.

La distribución temporal de las fases se expone en la siguiente tabla.

Fases		Actividades	20 09	20 10	20 11	20 12	20 13	20 14	20 15
Fase de delimitación del problema, interrogantes y concreción de objetivos.		Revisión de antecedentes.							
		Identificación del problema y justificación.							
		Definición de objetivos y diseño metodológico							
Fase de elaboración del marco teórico		Revisión bibliográfica							
		Procesamiento de antecedentes recopilados							
		Profundización y actualización del marco teórico considerando temas que emerjan de análisis de evidencias.							
		Producción de partes y delimitación de capítulos.							
Fase empírica	Grupo Focal	Diseño de instrumento							
		Constitución y realización de grupos focales: contacto y convocatoria							
		Transcripción a registro escrito, del audio de los grupos focales							
	Auditoría	Elaboración de síntesis para auditoría de confirmabilidad							

	Análisis documental	Contacto y convocatoria a expertos								
		Realización de auditoría								
		Diseño de instrumento								
		Convocatoria a estudiantes.								
		Transcripción a registro digital.								
		Procesamiento de la información en programa ATLAS.ti.								
Fase de Análisis de datos y triangulación	Levantamiento de categorías descriptivas de grupos focales y documentos escritos.									
	Agrupación de categorías en núcleos de sentido									
	Revisión a partir de datos de auditoría									
	Elaboración estado de avance.									
Fase de sistematización de resultados y elaboración de conclusiones	Sistematización de resultados									
	Elaboración y revisión de conclusiones									
	Elaboración primer borrador de escrito final.									

### 7.3. Características de nuestra investigación

#### 7.3.1. Algunas definiciones preliminares

##### a) *Modalidad de la investigación*

Atendiendo a la descripción que Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) realizan sobre la investigación educativa, se puede decir que nuestro estudio se caracteriza porque posee una finalidad, objetivo, orientación, conceptualización del fenómeno educativo.

Como hemos declarado al inicio, en el primer capítulo, se trata de un trabajo cualitativo, dado que es un estudio interpretativo que aborda significados de acciones humanas relativos a la vida social.

Considerando lo planteado por Latorre et al. (1997), se trata de una investigación básica, dado que buscamos construir conocimiento sobre el fenómeno de la convivencia, a partir de la comprensión de las significaciones

que los estudiantes de Pedagogía construyen sobre él. Esta aproximación al problema involucra la posibilidad de abrir un nuevo campo de investigación sobre la convivencia como fenómeno de conciencia y sobre las visiones de los estudiantes de Pedagogía.

Su objetivo, en este sentido, es básicamente descriptivo, buscando una primera aproximación a él, que pueda servir de base a estudios posteriores. En este sentido, su orientación es al descubrimiento del fenómeno desde una perspectiva inductiva (Latorre et al. 1997).

En la misma línea de la caracterización realizada por estos autores, otro aspecto que la distingue es la conceptualización que hacemos sobre el fenómeno educativo, como fenómeno singular, particular; lo que impide las generalizaciones. De ahí que, se trata de una investigación ideográfica, dado que se busca comprender un objeto de estudio, sin tener la pretensión de formular reglas o leyes.

Se puede decir, entonces, que no existe pretensión de objetividad y que el rigor que la investigación requiere se relaciona con la capacidad de explicitar los principios desde donde se han adoptado las diferentes decisiones adoptadas durante el proceso.

De ahí que sea necesario explicitar los principios en que, como investigadora, nos hemos apoyado para orientar el proceso.

***b) Fundamentos epistemológicos e ideológicos en que se basa el enfoque metodológico adoptado.***

Tratándose de un estudio que se adscribe al paradigma cualitativo, nuestra investigación asume una serie de fundamentos epistemológicos e ideológicos sobre la educación, la escuela y la investigación en los que se justifica esta adscripción.

En primer lugar, nos parece importante explicitar que la investigación se hace parte de una visión de la educación como proceso intencionado cuya finalidad es la trasmisión, creación y recreación de la cultura. En segundo

lugar, ella se nos presenta como una experiencia de convivencia, de comunidad, que se desarrolla en un espacio social, cultural e histórico particular, en que el hombre se constituye como sujeto, en esa interacción con otros.

Lo anterior se sustenta en tercer lugar en una visión de la educación como proceso y práctica social circunstanciada, en el sentido de determinada, por procesos políticos, económicos y culturales, que la ponen en tensión, dada las fuerzas contradictorias con que esos procesos ejercen el poder y control social en las diversas instituciones sociales (Soto, 1992).

De esta forma, nuestra investigación se apoya también en una visión de la escuela y de los centros de formación de profesores como construcciones simbólicas que se crean y recrean a través de las relaciones culturales de sus actores; instituciones que configuran y evidencian significaciones que permanentemente se construyen y reconstruyen, se significan y re-significan en la convivencia. Esto quiere decir que asumimos la convivencia como un eje de las relaciones institucionales.

Junto con ello, la decisión respecto del paradigma en que se inscribe el estudio se apoya en una visión sobre el carácter de la investigación en educación.

De esta forma, reconocemos que el quehacer científico, especialmente en educación, posee una orientación valorativa, que surge y se funda en un interés ético antes que exclusivamente epistemológico (Angulo, 1992; Medina, 1996). En este sentido, asumimos la investigación como tarea orientada a la comprensión y también a la transformación de nuestra realidad educativa. De ahí el interés por promover procesos que permitan develar mistificaciones, aspiraciones, creencias y sentimientos que traspasan a las sociedades y la escuela, así como el complejo entramado histórico y social que los sostiene. Esto lleva a la necesidad de contribuir, a través de la investigación, a desarrollar acciones que permitan reconstruir y resignificar los procesos de formación de profesores en nuestro país, como relaciones

dialógicas, democráticas, de respeto y aceptación de la diversidad; procesos de formación que no pueden desarrollarse fuera de la escuela, la sociedad, la cultura y la historia.

Junto a lo anterior, el carácter interpretativo de la investigación se funda en la necesidad de desarrollar un proceso que recupere la voz de los sujetos de la educación como constructores de sentidos. Como ya hemos dicho, en su calidad de práctica social circunstanciada (Soto, 1992), la educación se configura como una acción humana que compromete los motivos de quienes participan en ella: estudiantes, profesores, padres y los diversos agentes sociales. De ahí que la comprensión del proceso educativo requiera de la interpretación de los significados intersubjetivos que acciones como la convivencia tienen para los actores involucrados. Esto quiere decir que el proceso educativo se hace inteligible en la medida que se van comprendiendo los complejos sentidos que los participantes le atribuyen a este proceso (Erickson cit. en Medina, 1996) y que esto puede ser entendido como un acto de lectura, ya que esta multiplicidad de significaciones, de representaciones están contenidas en el lenguaje en tanto acción comunicativa.

Así, el estudio se sustenta en una visión del lenguaje, como medio con que el ser humano construye realidad y se constituye a sí mismo. Este papel que juega el lenguaje hace que la sociedad se ajuste y construya verbalmente (Berger y Luckmann, 2001; Schütz, 1993; Medina, 1996; Van Manen, 2003; Canales, 2006; Ortega, 2008). Sólo el lenguaje puede articular tanto la visión que el hombre tiene sobre la realidad y como la que tiene sobre sí mismo en ella.

Esto quiere decir que la realidad educativa es una construcción social y que la investigación educativa debe rescatar el conocimiento de la vida cotidiana que se presenta en el lenguaje. Sólo la voz de los propios actores sociales nos permitirá recuperar las significaciones que otorgan a las acciones, en las que se configura cotidianamente el proceso educativo.

Por otro lado, el carácter interpretativo del estudio se expresa en que el foco se encuentra en cómo los actores educativos –en nuestro caso un grupo de estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía- viven, sienten y experimentan el fenómeno de la convivencia como parte del mundo de la vida, acogiendo el principio de intencionalidad de la conducta humana que permite su reconstrucción. Por esta razón, el trabajo empírico asume el desafío de interpretar y comprender la realidad desde los sujetos, desde su voz.

Una investigación educativa de esta índole constituye un proceso que nos vincula con los otros, en este caso, estudiantes de Pedagogía, reconociéndonos, como sujetos, en la relación. De esta forma, nos situamos en una indagación que recupera tanto la voz de los actores como la del propio investigador y que busca construir una comprensión que pueda llegar a contenernos de manera comprensiva.

Finalmente, este enfoque cualitativo se caracteriza por abordar la investigación como un proceso de construcción de conocimiento en el que mediante momentos recursivos de problematización, trabajo campo, análisis de datos y teorización se establece una relación dialéctica entre la teoría y los datos. En este sentido, los diseños son emergentes, flexibles y se configuran a medida que se desarrolla el proceso indagativo (Carr y Kemmis, 1988; 1995; Elliot, 1999; Arnal, et al., 1997; Maykut y Morehouse, 1999).

En síntesis, nuestra adscripción al enfoque responde a una visión de la educación no puede ser concebida como una actividad teórica, más bien es una experiencia que se construye en una práctica de convivencia, en la acción intencionada de sujetos situados en la historia, en relaciones inciertas, complejas, ambiguas, recursivas, dialécticas. Dicho así, tanto la educación como la investigación deben ser comprendidas como procesos políticos, porque afectan la vida y la convivencia de las personas (Freire, 1993; Giroux y McLaren, 1998; Imbernón 1999;).

De esta forma, intentar acceder a las significaciones que las personas han construido implica emprender la tarea de desarrollar una lectura de un fenómeno complejo. Enfrentamos, en este sentido, el desafío de develar aquello que esencialmente constituye una experiencia personal.

Por ello, la pregunta acerca de cómo diseñar un proceso que nos permita acceder al mundo del otro, entendido como un mundo de significatividades, creencias, sentidos, aparece como clave y su respuesta involucra construir, por una parte, una manera peculiar, honesta y respetuosa de ver al otro, pero al mismo tiempo constituye un auténtico camino por el cual transitar hacia una construcción de comprensión, que no cristalice a los sujetos involucrados.

El estudio que proponemos se concibe, así, como una exploración sobre ese mundo relativamente ordenado de la vida cotidiana que generalmente no se cuestiona y que se construye a partir de una serie de significados que los sujetos elaboran a lo largo de sus vidas (Rodríguez, Gil y García, 1999, Van Manen, 2003; Ortega, 2008). En este sentido, nuestro interés se orienta a la comprensión de significaciones sobre el convivir, que los/las jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía han construido.

#### **7.4. Enfoque metodológico adoptado**

La decisión sobre la metodología surge del propio problema y objetivo de investigación. Esto significa que asumiremos que la metodología constituye el modo de enfocar el problema de investigación, así como la manera de llevar a cabo este proceso. En nuestro caso, como hemos argumentado en el primer capítulo de esta tesis, se busca explorar en el universo de los significados que los estudiantes asignan a la convivencia. De ahí que el camino más adecuado a seguir sea una investigación fenomenológica.

Tal vez el gran giro copernicano desarrollado por el pensamiento kantiano se encuentre en la vuelta sobre el yo y particularmente en el camino que su filosofía abre, desde la razón, al territorio de la conciencia. En este sentido, se puede decir que la fenomenología surge cuando fracasa la capacidad de la realidad para explicarse por sí misma. En ese momento emerge el fenómeno como puente para la comprensión del ahí.

A través de ella, se da paso a un camino que pone al sujeto y su conciencia como depósitos de los sentidos que permiten comprender la realidad, especialmente la social.

De esta forma, es importante destacar que por encima de la metodología, la fenomenología es ante todo una filosofía, esto es una manera de concebir la realidad y de aproximarse a ella a través de la conciencia, considerando su carácter intencional.

#### **7.4.1. El camino de la investigación fenomenológica**

El tipo de investigación que se propone es el fenomenológico, en la medida que éste permite dar cuenta de las estructuras significativas y realizar una lectura de la experiencia originaria del convivir, como modo de ser-en-el-mundo, de habitar en él, rescatando la intencionalidad de los sujetos (Barnes, 2003), en nuestro caso, de un grupo de estudiantes de Pedagogía de una institución de educación superior chilena.

Como señala Van Manen (2003):

Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos y, puesto que conocer el mundo es esencialmente estar en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar – cuestionar – teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de convertirnos en el mundo mismo. (p. 23)

---

Se trata, por tanto de un tipo de estudio cuyo objeto es la experiencia vivida por estos sujetos, que busca acceder a los fenómenos tal y como ellos se presentan en la conciencia. Este tipo de investigación garantiza la posibilidad de atender a la interdependencia entre el sujeto y su percepción del convivir, permitiendo comprobar de qué modo los valores modifican y median en la comprensión (Maykut y Morehouse, 1999). Por eso se sostiene que se trata de estudios que se enfocan en las experiencias subjetivas y la forma como los participantes las significan.

En este sentido, el análisis fenomenológico se basa en la descripción de fenómenos cotidianos, contados desde el punto de vista de quienes los viven, en el entendido de que en el fenómeno se ponen en juego construcciones de sentido (Van Manen, 2003; Ayala, 2008).

Es necesario tener en cuenta, que la experiencia con que trabaja este tipo de estudios es aquella que se manifiesta a la conciencia inmediata por parte de los sujetos del estudio. Por esta razón en que Van Manen (2003) sostiene que ella posee una estructura temporal no inmediata y que requiere de un esfuerzo reflexivo sobre algo que se ve como algo que ya ha pasado. Esta situación hace que la experiencia no aparezca de manera completa porque además implica una relación con la totalidad de la vida. De forma que se la debe entender como un punto de partida, en un proceso de investigación que intentará transformarla en un texto legible. De hecho, el autor (Van Manen, 2003) sostiene la necesidad de atender a que ella posee una unidad de significado que es susceptible de ser develada.

De esta forma, uno de los objetivos de la investigación fenomenológica es reconstruir la experiencia, lo que se desarrolla a través del lenguaje, de su práctica discursiva textual. Por eso, sostiene Van Manen (2003), en esta actividad textual de descripción interpretativa de la experiencia es que propiamente se desarrolla el estudio fenomenológico y que éste alcanza un tono hermenéutico cuando interpreta expresiones y objetivaciones de la experiencia vivida para determinar el significado de la existencia humana.

Como forma de investigar, ella aparece como una propuesta que enfatiza lo individual, tendiendo a una investigación sistemática de la subjetividad, de orientación comprensiva. De ahí que ella sea un intento de develar las estructuras significativas del mundo de la vida, esto es, de aquellos significados en los que estamos inmersos. De este modo, ella se hace cargo de la experiencia vital de los sujetos en el mundo de la vida, como espacio cotidiano de significados intersubjetivos, el que aparece como lo oculto, aquello a que es preciso atender para detectar lo que ocurre ahí (Ashworth, 2000; Van Manen, 2003; Méndez Gallo, 2003; Ayala, 2008).

En nuestro caso se trata de develar, de manera comprensiva, las significaciones relativas al con-vivir, experiencia de vida cotidiana que se construye desde significatividades. Es desde éstas que se puede comprender cómo este grupo de jóvenes experimentan e interpretan el mundo social, que construyen en interacción.

Al situarnos desde una perspectiva interpretativa y adentrarnos en un enfoque fenomenológico, asumimos que es fundamental adoptar el respeto y apertura, como principios que nos permitirán estar atentos a los relatos de los/las jóvenes, para descubrir las significaciones que en ellos subyacen, privilegiando sus experiencias. Se trata, por tanto, de adoptar la función de guardián o defensor a que se refiere Van Manen (2003), cuando sostiene la importancia de ser fiel a la orientación de las personas, evitando preconcepciones y prejuicios.

En este sentido, el análisis fenomenológico se basa en una descripción casi ingenua de un fenómeno cotidiano, contado desde el punto de vista de aquel que lo vive, para desde allí posteriormente poder reflexionar e interpretar los significados que esa experiencia tiene para cada actor social como sujeto portador de conocimientos y constructor de realidad. De esta forma, nos lleva a alejarnos de nuestros propios juicios y concepciones acerca de la realidad, ponerlos entre paréntesis, para abrirnos a aquello que los

sujetos, en este caso estudiantes de Pedagogía, nos develan (Ashworth, 2000; Sandoval, 2002; Van Manen, 2003; Méndez Gallo, 2003; Ayala, 2008).

#### **7.4.2. El papel del lenguaje como vehículo de la experiencia.**

Hernández et al. (2010) destacan que las investigaciones fenomenológicas buscan describir y entender los fenómenos, a partir del punto de vista de los sujetos y desde la perspectiva construida colectivamente. Esto significa que se trata de diseños cuyo análisis se desarrolla desde el discurso buscando los significados que éste encierra.

Por esa razón, se sostiene que como método, la fenomenología es, en estricto sentido, una evocación de la experiencia, a la que llama a través de las palabras, a la que se evoca a través del lenguaje, el que a su vez se asume como un verdadero aparato cognitivo, contenedor de conceptos y traductor de experiencias (Van Manen, 2003). Como sostiene José Bengoa (1996):

En el lenguaje encontramos la memoria, y en su combinación expresada en palabras, gestos, sentidos, se encuentra la cultura. La memoria depositada en el lenguaje, es depósito de las interrelaciones multitudinarias que se han cruzado en una comunidad, entre sus miembros. (p. 100)

Para Van Manen (2003) el discurso tiene un origen metafórico. De hecho considera que la mayoría de nuestras certezas tienen su origen en imágenes. Como él mismo señala

La metáfora, sostiene, no es simplemente la base sin fondo, el núcleo vacío, el destino final del lenguaje. Por medio de la metáfora, el lenguaje nos puede llevar más allá del contenido de la metáfora, hacia la región original donde el lenguaje habla a través del silencio. Este camino de la metáfora es el discurso del pensamiento de la poetización. (Van Manen, 2003: 69)

De esta forma, en la base de su visión, compartida por otros autores (Lakoff, 2007; Orlandi, 2012), los seres humanos vivimos mediante conceptos con los que construimos imágenes o metáforas cuyo develamiento permite comprender la manera como nos instalamos en el mundo de la vida. Creemos, así, que en las visiones que los estudiantes tienen de la convivencia subyacen estos elementos de sentido. Se trata, como señala Lakoff (2007) de un recurso cotidiano que impregna pensamiento y acción. De hecho, estas formas discursivas organizan la forma como observamos la realidad y actuamos en ella. Lo que ocurre, señala el autor, es que la mayor parte del tiempo no somos conscientes de ellas. Nos referimos a las formas discursivas.

Por otro lado, dada la importancia que para este tipo de investigación tiene el discurso, se debe tener en cuenta que, como lenguaje, el discurso tiene sentido por su inscripción en la historia (Orlandi, 2012). Así, cuando se atiende a un análisis cuyo centro es el discurso, lo que se busca es comprender tanto el significado que se atribuye a los términos, como el propio fenómeno de la lengua teniendo sentido (Orlandi, 2012). Esto es también reconocer aspectos significativos del ser humano y su historia.

Esto quiere decir que la investigación fenomenológica al tener una relación fundamental con las palabras, con el lenguaje en su calidad de aparato cognitivo (Van Manen, 2003), ella misma se basa en una visión del ser humano como productor de sentidos. Lo importante es tener en cuenta que el decir remite a redes de sentido aprendidas por sujetos insertos en una historia y, por tanto, sujetos a una ideología y un inconsciente (Orlandi, 2012). De esta forma, compartimos la visión de la autora que sostiene que el trabajo de analizar el discurso implica *construir escuchas*, para poder acceder a ese “saber que no se aprende, no se enseña y que, sin embargo, produce sus efectos” (Orlandi, 2012: 19). Queremos, así, conocer esos saberes que este grupo de jóvenes ha construido.

De esta forma, una de las tareas del investigador es contextualizar las experiencias tanto temporal como espacialmente; lo que incluye considerar su contexto relacional. Es esta observación la que nos ha llevado a incluir un capítulo que contextualiza las experiencias de los jóvenes, sin que por ello se pretenda salir del foco al que dirigimos la investigación. Igual ocurre con el análisis del fenómeno de la juventud que enmarca las imágenes que se han construido sobre los jóvenes chilenos. Lograr aprehender la experiencia de estos jóvenes requiere desarrollar un acercamiento a su discurso, a través de entrevistas, grupos de enfoque grupal, recolección de documentos y materiales e historias de vida, instrumentos que se dirigen a experiencias cotidianas y excepcionales.

### **7.5. Estrategias e instrumentos utilizados para la obtención de la información**

Para desarrollar el estudio se prevé trabajar con dos tipos de fuentes, grupos focales y documentos escritos, que nos permiten acceder a los elementos de sentido con que construyen sus significaciones acerca de la convivencia.

#### *a) Grupos focales:*

La comprensión de la investigación como proceso que busca develar significados, ha llevado al uso de técnicas como los grupos focales, uno de los dispositivos técnicos que permiten explorar la subjetividad.

De manera amplia se puede decir que el grupo de discusión es un espacio social que el investigador construye de manera artificial, para generar una situación ideal de habla (Canales, 2003). La forma concreta de esta técnica es la de una conversación, en la que se generan condiciones para que los participantes hablen desde su posición y considerando su experiencia. De esta manera, son los mismos participantes, estudiantes de primer año de Pedagogía, quienes se apropian de la conversación, a través de

la cual se accede a lo que de forma amplia se denomina el habla, entendida como medio que explicita su visión de la realidad y sobre sí mismos en ella. En nuestro caso de la convivencia.

Esto significa reconocer que esta técnica se nutre y recoge el carácter colectivo del lenguaje y su capacidad, como objeto de análisis del discurso, de dar cuenta de lo subjetivo y lo social, dado que en el habla se enuncia, tanto la dimensión subjetiva de quien argumenta como el orden social que está a la base de su uso idiomático (Canales, 1994).

Desde esta perspectiva, se asume que en el grupo focal, el habla, el discurso se manifiesta en condiciones de enunciación grupal (Delgado y Gutiérrez, 1995). Esta situación hace que algunos investigadores (Dávila et al., 2008) consideren que en este tipo de grupo los sujetos se encuentran en permanente ejercicio hermenéutico, a través del cual pueden comprender lo que dice el otro en la interlocución, al mismo tiempo que “seguir el hilo de la conversación” (p. 111). Para los investigadores el mismo ejercicio de escucha debe hacer quien posteriormente los analice, buscando los sentidos.

Como técnica cualitativa se la ha considerado una forma de entrevista colectiva y semi/estructurada que se realiza a grupos homogéneos. Permite explorar la manera como el grupo se expresa respecto de un tema con la guía de un moderador (Fontas y otros, 2005; Canales, 2006). Por eso, se lo utiliza para comprender las experiencias y creencias de este grupo de jóvenes, participantes o sujetos de una investigación. Los grupos sociales nos recuerdan que la conciencia acontece en imágenes, palabras y gestos que significan y que el discurso se construye en ellos (Canales, 1994). Por eso se puede decir que el análisis implica des-hacer el discurso.

Desde la perspectiva de su diseño, se usa uno semi abierto, en que un moderador construye un espacio de habla individual, en un contexto de diálogo grupal. Esto permite acceder a discursos sociales y a las percepciones que tiene el grupo respecto de alguna temática. De esta forma, el investigador/moderador se retira e interviene lo menos posible,

facilitando la conversación. Por eso, se destaca que en ellos los participantes tienen la oportunidad de reflexionar y exponer sus ideas, de llegar incluso a consensos. De ahí que el producto de un grupo refleje, como ya hemos señalado, aspectos de su visión de mundo, de la ideología contenida en el habla de los sujetos y, por su intermedio, de una parte de la sociedad.

Para este estudio, los grupos focales permitirán la primera aproximación a las significaciones de la convivencia de este grupo de jóvenes que ha ingresado a la carrera de Pedagogía, a través del discurso hablado en un contexto de enunciación colectiva. Esto permitirá conocer de qué forma despliegan el análisis y tipifican la experiencia de la convivencia, dando cuenta del saber que han construido sobre ella. Es importante considerar que como señala Canales (2006) en estos grupos se despliega lo que se da por sabido, el conocimiento social, las presunciones que intersubjetivamente se sostienen como reales, obvias.

#### *b) Análisis documental*

Los grupos focales permitirán acceder a una primera construcción de significaciones. Este levantamiento de datos se complementará con el análisis del discurso de los estudiantes en un contexto de enunciación individual y escrito. Para ello, se solicitará que desarrollen una descripción personal de experiencias de convivencias significativas para posteriormente, a partir de ellas, proponer su visión de la convivencia.

De esta forma, el grupo focal acoge el carácter colectivo del lenguaje y la capacidad que éste tiene, como objeto de análisis del discurso, de dar cuenta de lo subjetivo y lo social. Esto permite acceder a un discurso oral, modulado de forma colectiva, en un contexto de argumentación social. Por su parte, el segundo instrumento, los documentos escritos, permite acceder a un discurso escrito en un contexto de producción individual, en que un grupo de

estudiantes de Pedagogía tendrá oportunidad de desplegar una perspectiva más subjetiva y con mayores oportunidades de reflexión.

Se trata de un análisis que busca acceder al contenido identificando los conceptos con que los estudiantes elaboran su análisis.

## 7.6. Sujetos del estudio

Al tratarse de un estudio cualitativo, lo que se establece es una relación con sujetos, lo que lleva a desdeñar la noción de muestra. Por eso se habla de sujetos del estudio.

Por otro lado, como sostienen Hernández et al. (2010) dado que no se espera generalizar los resultados, tampoco es fundamental el tamaño de este grupo. Sin embargo, la selección de los sujetos atiende a la naturaleza del fenómeno y por lo mismo es intencionada. Nos interesan las significaciones con que un grupo de estudiantes ingresa a la formación inicial, por lo que trabajaremos con estudiantes de primer año de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). En este sentido, la cota temporal responde a la necesidad de explorar especialmente en las significaciones con que ingresan a la carrera de Pedagogía. Por la facilidad del acceso y el carácter del discurso que se espera recoger, se trabajará con un grupo de participantes que serán invitados, lo que les da el carácter de voluntarios. De acuerdo con Hernández et al. (2010) esto hace que se las denomine como “autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación” (p. 396).

Se trata de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años, sobre los que existe un exiguo conocimiento, como señalamos en el capítulo seis de este trabajo. Pertenecen a una universidad chilena, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

## 7.7. Criterios de rigor

La validez científica de un proceso de construcción de conocimiento ha sido un problema histórico de las disciplinas en general y especialmente en las de enfoque cualitativo. Esto significa que es necesario resguardar el valor tanto de los datos como de sus interpretaciones de los resultados, a través de mecanismos que legitimen el proceso.

De esta forma, atendiendo a las demandas propias de la comunidad científica y a la responsabilidad ética del investigador, la aspiración de comprender de manera efectiva y confiable la realidad social obliga a asumir formas de hacer de la validez un hecho que resguarde la calidad de la investigación desarrollada. Dicho así, se trata de procedimientos que la legitiman a través de mecanismos de control relacionados con el valor de verdad de la investigación, su aplicabilidad, consistencia y la forma como se resguarda la neutralidad; credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, respectivamente (Guba y Lincoln, 1985, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### 7.7.1. Credibilidad

Corresponde a la forma como la investigación cualitativa garantiza la verdad que construye. Si en el caso de la investigación de corte cuantitativo el valor de verdad se logra a través de la validez interna del proceso, en el caso del paradigma cualitativo la credibilidad pone en juego la capacidad de demostrar que se capta el significado que el grupo de jóvenes, sujetos del estudio, efectivamente asignan a sus experiencias. Como Hernández et al. (2010) sostienen se trata de preguntarse si “¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes?” (p. 475) y, al mismo tiempo ser capaces de traducir estas construcciones sin traicionar la perspectiva de los sujetos del estudio y comunicarlas sin distorsionarlas. Para ello, se sugiere, por un lado,

evitar la influencia de nuestras creencias y opiniones sobre las interpretaciones a desarrollar estableciendo mecanismos de revisión de los datos (Coleman y Unrau, 2005, citados por Hernández et al, 2010).

En nuestro caso, una parte de esta tarea de validación la ha desarrollado el profesor tutor y además los datos se han sometido a revisión de pares. De igual forma, se invitó a los propios sujetos del estudio a revisar el análisis desarrollado de su discurso. Para ello se envió una síntesis de ellos y se les propuso opinar sobre su calidad. Sólo uno de ellos respondió.

Por otro lado, se ha intentado hacer que los datos se puedan sostener conceptualmente entre sí, de manera de generar lo que Franklin y Ballau (en Hernández et al., 2010) llaman “corroboración estructural”. Se trata, en este sentido de generar conexiones que permitan verlos como un todo que se sostiene a través de las propias evidencias obtenidas. En el caso de la investigación desarrollada se buscó encontrar relaciones entre ellos, evitando que queden aspectos aislados. Asimismo se espera que el estudio pueda tener una adecuación referencial en la medida que permita la visualización de los datos. En esta investigación a eso responde la preocupación y decisión de recoger el discurso de los estudiantes, sin intervenirlo, tanto como una forma de ilustrar aspectos, como de ser fiel a él. De esta forma, la cautela en la calidad de los registros y los antecedentes en que se basa la descripción de datos a través de registros textuales del discurso de los sujetos participantes.

### **7.7.2. Transferibilidad**

Corresponde a la forma como la investigación garantiza la posibilidad de aplicar ya sea resultados, o bien los procedimientos seguidos durante la investigación. Tratándose de una investigación cualitativa, esto no implica la generalización a un grupo más amplio, sino más bien la entrega de suficientes antecedentes que permitan su uso a los lectores o usuarios del estudio. Este énfasis planteado por Hernández et al. (2010) hace que se lo conceptualice

como un proceso de traslado que propiamente obliga a quien revisa la investigación a preguntarse qué y de qué forma puede aplicarse a su contexto. Para ello, en el caso de nuestra investigación, se desarrolla una detallada descripción del proceso, los datos y, en este sentido, se presenta una abundante información que facilite la transferibilidad.

### **7.7.3. Dependencia**

Se espera que el proceso tenga consistencia lógica, atendiendo a la necesidad de que sea fiable, en el sentido de que los resultados puedan repetirse en caso de volver a realizar la investigación con los mismos datos (Guba y Lincoln, 1985 en Hernández et al., 2010).

De acuerdo a Hernández et al. (2010) se trata de garantizar la estabilidad de los resultados del proceso indagativo. En este sentido, se espera que distintos investigadores puedan llegar a resultados similares. En esta investigación una manera de atender a este criterio es compartiendo la base de datos disponible para que pueda ser analizada por otros investigadores, para lo cual es útil trabajar con programas computacionales como, en nuestro caso, el ATLAS.ti. Su uso facilita la codificación y el poder delimitar pistas, indicios para la revisión de datos en que se basan los resultados obtenidos.

Por otro lado, dada la importancia de poder mostrar que los datos son estables, dependen unos de otros y que no comprometen interpretaciones de la investigadora, en la presentación de resultados hemos evitado que nuestras propias creencias y opiniones resten la coherencia que las interpretaciones requieren. Se trata así, de mantener una permanente vigilancia epistemológica, a través de una actitud analítica y reflexiva. También la discusión de resultados se presenta aparte de su descripción, fijando distintos niveles de aproximación a ellos. Esto implica no anticipar conclusiones antes de terminar de analizar los datos y revisar todos ellos.

#### **7.7.4. Confirmabilidad**

Implica asumir acciones que garanticen que los resultados obtenidos no serán influidos por el investigador. Para esto se hace necesario desarrollar una permanente práctica de reflexión epistemológica que vigile desde donde estamos realizando nuestras descripciones e inferencias. El poder participar de comunidades de investigación en Chile ha permitido contar con el juicio crítico de pares, que han leído los datos y nos han permitido confrontar interpretaciones. Para esto se han desarrollado encuentros en los que se los ha expuesto y sometido a discusión.

Esto implica contar con mecanismos que permitan desarrollar auditoría de confirmabilidad, así como revisar los datos en sus fuentes, nos referimos al discurso de los estudiantes, y explicitar la forma como se ha realizado su interpretación.

De igual modo, la utilización de distintos instrumentos de recogida de datos facilita la triangulación de los discursos, garantizando la credibilidad y la confirmabilidad. La posibilidad de complementar el análisis documental, con entrevistas permite cotejar las interpretaciones con las propias opiniones de los sujetos en estudio.

Por otro lado, como hemos declarado la participación dentro de un equipo de investigación, permitirá poner en constante discusión la interpretación de los datos con nuestros pares. Este juicio crítico de compañeros investigadores apoya la credibilidad del estudio, pero además, permite poner a prueba las interpretaciones, examinando explicaciones alternativas, diseños e interpretaciones emergentes y la confirmabilidad desde una visión intersubjetiva.

Junto con lo anterior, se desarrollará una auditoría de confirmabilidad que permite controlar “la relación existente entre los datos obtenidos y las deducciones e interpretaciones que se está haciendo de ellos” (Ruíz, 2007:

109). En el caso de esta investigación se espera consultar a expertos de áreas de las ciencias sociales, educación, psicología, que han desarrollado investigaciones en temáticas afines. Para ello, se les enviará una síntesis descriptiva de los datos obtenidos en los grupos focales, con el fin de que emitan su juicio respecto de las relaciones que se establecen con aspectos contextuales.

De esta forma, el estudio intenta garantizar el rigor tanto en su diseño, como en la obtención y análisis de los datos.

### **7.8. Análisis de datos**

El análisis de datos es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar comprensiones del fenómeno del convivir. Es un análisis inductivo en que desde la información obtenida de los actores se construyen categorías e identifican patrones emergentes.

Este análisis se realizará desde el discurso de los estudiantes, el que será transcrito, incorporando en el caso del oral, toda la información no-verbal de manera de generar un registro textual. Después se procederá a identificar unidades de significado, desde las cuales se desarrollará un proceso de categorización, comparación, utilizando el método de comparación constante.

La recogida y análisis de datos se entiende, además, como un proceso continuo hasta alcanzar el punto teórico de saturación y hasta que las categorías y patrones estén fundamentados.

Tratándose de datos que se recogen en el discurso de los sujetos se realizará una permanente interrogación a los significados de los términos, en un enfoque semántico que permita develar de los significados con que los sujetos asocian el fenómeno, para lo que se requiere una perspectiva empática.

Enfrentar la tarea de analizar el discurso implica preguntarse de qué manera se puede entender lo dicho, lo escrito por otro. Desde esta perspectiva, la tarea de interpretación se hace parte de un proceso de lectura que va desde el mundo interpretativo de los sujetos al del investigador en lo que puede representarse como un diálogo intersubjetivo. Esto lleva a que la tarea de análisis, como esfuerzo de lectura interpretativa, requiera apertura al otro y un esfuerzo por de forma empática intenta traducir o representar los aspectos de sentido que emergen en el discurso. De ahí que se trate de un esfuerzo dialéctico, que va desde sujeto a sujeto, que transita entre universo de significaciones. En este sentido, el análisis involucra estrategias de carácter hermenéutico. Esto significa buscar pistas en diversos aspectos del discurso que pueden dar cuenta de los sentidos.

#### **7.9. Descripción del proceso de la investigación: Desde el diseño al encuentro con el fenómeno**

El carácter cualitativo de la investigación hace que ella se configure como una experiencia que convoca integralmente a los sujetos del proceso. Nos referimos a los estudiantes y el investigador.

En el caso de los estudiantes esto parece obvio. Ellos son propiamente los sujetos de la investigación. Se busca rescatar sus voces, siendo fiel a sus sentidos.

Desde el punto de vista del investigador, nos significa participar en la tarea de conducir un proceso que permita responder la pregunta que dio lugar al estudio, una manera de acceder de forma sistemática al fenómeno, de aproximarse comprensivamente a él. Sin embargo, lo más interesante es que, como experiencia, el proceso conlleva el descubrimiento de un camino, de un lenguaje y también un proceso de posicionamiento personal en un nuevo rol.

En este sentido, si la investigación se mira desde la perspectiva de su ejecución, para quien investiga implica un proceso de constitución de investigador, un proceso de apropiación de una forma de mirar el mundo

social desde una racionalidad interpretativa, al mismo tiempo que la apropiación de un discurso desde el cual relatar esa comprensión.

De ahí que aunque la finalidad de esta parte del capítulo sea realizar una descripción de las acciones desarrolladas en cada una de las fases sea necesario incluir, hacia el final, una reflexión respecto de la forma como se fue produciendo nuestro posicionamiento como investigadora.

### **7.9.1. Fase de delimitación del problema interrogantes y concreción de objetivos.**

La fase de *Delimitación del problema, interrogantes y concreción de objetivos* fue un proceso de revisión de antecedentes, tanto teóricos como experienciales, con el fin de delimitar el problema. Se buscaba pasar desde lo que parecía una preocupación por el fenómeno amplio de habitar las aulas a una delimitación menos abstracta, más concreta que hiciera más asequible el objeto. Es el primer encuentro con el fenómeno. Se trata de un proceso desarrollado en el marco del programa de Desarrollo Profesional e institucional para la Calidad Educativa: Julio 2002 – 2004. En este sentido, se puede decir que la fase se orientó a la delimitación formal del objeto que representaría el problema de la investigación. Las preguntas jugaron un importante papel en este proceso al permitir centrar, encuadrar los antecedentes que están a la base del problema; lo que facilitó el proceso de explicitarlo.

Junto con ellas, el análisis preliminar de algunas de las fuentes provenientes de investigaciones y documentos políticos permitió identificar los enfoques con que se había abordado el problema de la convivencia. Asimismo, condujo a comprender el valor que podría aportar una investigación que se situara en el plano de las significaciones asociadas al fenómeno, así como el alcance que podía tener un enfoque centrado en los sujetos, sus significaciones y los aspectos relevantes de la construcción de

éstas. Ello llevó a la formulación de objetivos ya señalados y a la delimitación de la metodología que daría mayor coherencia al proceso indagativo. Atendiendo a esto se optó por un enfoque cualitativo y se asumió una metodología fenomenológica, lo que significó revisar literatura que permitiera comprender el carácter de este tipo de estudios, buscando puntos de encuentro y de distinción con su escuela filosófica.

### **7.9.2 Fase de elaboración del marco teórico.**

La fase de *Elaboración del marco teórico* se realizó como un estudio bibliográfico. Si el énfasis de la primera fase se encontraba en un esfuerzo crítico reflexivo de delimitación, de precisión y dilucidación, en ésta se trataba de un trabajo analítico y sistemático de encuadre conceptual.

Se desarrolló a través de la revisión de literatura científica en busca de antecedentes que enmarcarían el proceso de investigación.

Se buscó claridad sobre el estado de la investigación en que se ha abordado la convivencia como problema. En esta fase se incluyeron actividades de fichaje, de elaboración de síntesis comprensivas y agrupación en temáticas. La revisión permitió desarrollar una delimitación conceptual de los aspectos abordados en la investigación. Nos referimos a convivencia, desarrollo humano, capital social, mundo de la vida, dimensión subjetiva de lo político, aproximaciones teóricas de lo social, consideradas desde la relación entre modernidad, sociedad e individuo.

De igual manera, permitió verificar de qué forma en Chile ha avanzado el conocimiento respecto de la convivencia, los énfasis con que se ha abordado y las conceptualizaciones a que ha dado lugar. En este sentido, permitió reconocer que como conceptualización y objeto de estudio, la convivencia es parte de una zona que abarca dimensiones sociales, culturales, históricas, políticas, lo que si bien muestra su riqueza, hace de él un concepto que desde el punto de vista de la investigación ha seguido una trayectoria

compleja, difusa. Dado que la convivencia emergía como un fenómeno de carácter contextual, en esta fase también se revisó literatura sobre la sociedad chilena, de manera de lograr enmarcar antecedentes contextuales que nutrieran la forma como se han construido las visiones que existen sobre ella, particularmente su relación con las demandas de democracia. Asimismo, se consideró que dado que los sujetos del estudio eran jóvenes, se hacía necesario reconocer de qué forma otros estudios habían abordado el fenómeno de lo juvenil y sus rasgos culturales. Esto se tornó particularmente importante luego del primer proceso de levantamiento de datos, ya que permitió comprender una serie de rasgos que emergieron en el análisis inicial y orientaron la posterior auditoría.

### **7.9.3. Fase empírica**

La *Fase empírica* corresponde propiamente al estudio empírico y el encuentro real con el fenómeno. La revisión bibliográfica, que dio lugar al marco referencial permitió delimitar los aspectos que era necesario explorar con los estudiantes. Especialmente el hecho de que la exploración de las significaciones de la convivencia debía considerar la necesidad de conocer sus referentes, las experiencias que habían sido significativas, su visión de la convivencia escolar. Esto facilitó el diseño de los instrumentos.

#### *a) Los grupos focales*

La situación generada por diversas movilizaciones estudiantiles en las universidades chilenas, a nivel de educación superior, cuya duración puede prolongarse hasta más de dos meses y que suelen producirse en los primeros semestres de cada año, limitó el acceso a los sujetos del estudio y retrasó el levantamiento de datos. El año 2010, luego de sucesivas convocatorias e incluso después de haber consignado una lista de aproximadamente ochenta estudiantes interesados en participar en el estudio, a través de la

convocatoria de estudiantes/ayudantes se constituyeron cinco grupos focales con las siguientes carreras de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación:

- Licenciatura en Educación Matemática y Pedagogía en Matemática
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales
- Licenciatura en Educación en Biología y Pedagogía en Biología
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica
- Licenciatura en Educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano

Es necesario destacar que no existía la intención de que los grupos se realizara por carrera y que esta distribución no afecta a lo que se esperaba investigar.

Cada uno de los grupos focales se registró en un soporte técnico para su posterior transcripción. Se tomaron notas de las dinámicas en que se desarrollaron cada una de las discusiones y se trabajó con el apoyo de un ayudante para poder identificar el orden de las intervenciones de los estudiantes, lo que facilitó la posterior traslación a escrito. En todos los casos se consideró generar un espacio que permitiera el diálogo y facilitara la comunicación entre los participantes. Asimismo, se les indicó que sus identidades se resguardarían.

Al primer grupo focal, realizado con los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Matemática y Pedagogía en Matemática, asistieron 7 estudiantes. El grupo desarrolló una dinámica argumentativa, en la que abordaron una serie de elementos ideológicos de diversa índole. Se trata de un grupo que no es homogéneo. Dos de sus integrantes son mayores que los demás compañeros y han cursado carreras anteriores. Ellos guían la discusión. Destaca el estilo del diálogo interno y de confrontaciones. Se increpan decisiones, actuaciones, visiones de lo que hay detrás de las acciones que se comentan. La dinámica de la discusión va de los estudiantes

a quien entrevista. Sólo excepcionalmente el diálogo se da entre ellos y se miran, pese a que son estudiantes de la misma promoción.

El segundo grupo focal se desarrolló con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales. Asisten doce estudiantes, de los cuales participan diez. Inicialmente les cuesta integrar el círculo a que se los invita, algunos se quedan fuera observando y participando desde allí. La discusión se desarrolla con algún grado de timidez inicial por parte de los integrantes del grupo, que va paulatinamente abriéndose a la discusión. Si bien no todos los asistentes participan con igual frecuencia, hay una escucha atenta en quienes permanecen en silencio. De los grupos fue el más complejo de registrar dado que muchos hablan con voz baja.

El tercer grupo focal se constituyó con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación en Biología y Pedagogía en Biología. Asisten once estudiantes que en sus presentaciones refieren las razones por las que quieren ser profesores. Se desarrolló en un ambiente de mucha interacción entre los asistentes. Los estudiantes desarrollaron una discusión con amplia participación y dinamismo. Complementan sus puntos de vista y muestran camaradería entre ellos. Es el grupo más crítico en relación con la formación de la universidad, con especial preocupación por la Pedagogía.

El cuarto grupo focal estuvo integrado por seis estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica. Asisten seis estudiantes. En la dinámica de la discusión destacan como grupo que construye acuerdos y que busca complementar sus puntos de vista con facilidad. Rescatan aspectos importantes de su historia personal. El ambiente es distendido, de risas y bromas. Participan dos estudiantes de mayor edad, aunque no se dan polémicas con los demás integrantes del grupo focal.

El quinto grupo corresponde a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Castellano y Pedagogía en

Castellano. Inicialmente confirman asistencia cerca de 19 estudiantes. Llegan seis estudiantes, todas mujeres. Inicialmente se muestran como un grupo cauteloso, con intervenciones escuetas, paulatinamente van cediendo y participando con mayor interés. De hecho se muestran dispuestas a volver a reunirse en caso de que así se requiera.

*b) Los documentos escritos.*

El proceso se desarrolló durante el primer semestre del año 2014. Se invitó a estudiantes de primer año a describir experiencias de convivencias que hubiesen sido significativas y a exponer sus visiones sobre ella. En el instrumento se les indicó que su datos personales se tratarían de manera confidencial. Por correo electrónico se recibieron ocho documentos elaborados por los estudiantes. Si bien se esperaba que sus respuestas fueran más extensas, se trató de textos cortos con ideas sobre las que se les solicitó, posteriormente, profundizar. Cada uno de los estudiantes respondió profundizando los aspectos solicitados y manifestando su interés en seguir apoyando la investigación.

Finalizado este proceso, procesada la información, en registro escrito, en el caso de los grupos focales, y los instrumentos de reflexión personal elaborados por los estudiantes se procedió a su codificación con el programa ATLAS.ti.

#### **7.9.4. Fase de Análisis de datos y de triangulación**

*Una forma de asumir el análisis de datos.*

Para autores como Creswell (1998), citando por Sandin (2003), la fenomenología involucra una serie de procedimientos con los que se busca acceder a su objeto de investigación: las experiencias de los sujetos; en nuestro caso, las significaciones de convivencia que este grupo de jóvenes ha

construido. Se trata, en este sentido, de acercarse a la manera como experimentan el fenómeno desde sus propias voces, sin comprometer el juicio del propio investigador. Esto hace que resulte particularmente importante de resguardar la forma como se despliegan los sucesivos momentos de aproximación y análisis y la manera como el acercamiento a los datos compromete una vigilancia epistemológica que impida forzar las interpretaciones, como hemos señalado hace un momento.

De manera amplia, se puede afirmar que las etapas en el proceso de análisis fenomenológico envuelven las tareas de: identificar descriptivamente aquellas unidades que están a la base de la experiencia, transformarlas en códigos o categorías a través de un proceso de conceptualización, para finalmente construir una “narrativa” que explicita la textura, la estructura del fenómeno y la forma como él es experimentado (Sandín, 2003).

En este sentido, los alcances realizados por los autores respecto del enfoque cualitativo y de la metodología fenomenológica hicieron que asumiéramos la revisión de los datos y su análisis, como sucesivos procesos de lectura e interrogación, que comprometieron el encuentro entre la subjetividad de estos jóvenes y la de la propia investigadora, mediada por procesos que cautelaran el rigor y, en particular, su confirmabilidad y permitieran cumplir con la función de interpretar las construcciones de sentido.

El análisis se llevó a cabo a través del método de comparativo constante, desarrollado en un proceso de segmentación que permitió organizar el discurso en nudos, unidades preliminares, que fueron integrándose en núcleos a través de la comparación. Se buscó cotejar aspectos y codificarlo, esto es, integrarlo en un código que permita analizarlo y luego integrarlo en una teoría.

Este último aspecto hace que involucre una conceptualización o levantamiento de categorías que inicialmente son de carácter más

descriptivo, ya que se encuentran fuertemente apegadas al discurso propio de los sujetos.

De esta forma, el análisis de datos se realizó en sucesivos y recursivos ejercicios de lectura, análisis e interpretación que involucraron diversos niveles de profundización y permitieron acceder a los contenidos fenomenológicos. Nos referimos a un proceso de carácter inductivo, que comprometió la búsqueda de categorías, la identificación de patrones que condujeron a interpretar y desarrollar una propuesta comprensiva respecto del fenómeno social a que nos abocábamos. Nos referimos a la convivencia.

Resulta interesante considerar que el término categoría, de gran importancia en la tradición aristotélica, en sus inicios tuvo el sentido de revelar, acusar, mostrar o afirmar, entre sus acepciones (Ferrater Mora, 1999). Más tarde se lo usaría para representar el ejercicio de denominación, predicación o atribución con que Aristóteles propone aspectos significativos de su lógica. Extrapolado al proceso de análisis de datos cualitativos, se puede decir que el levantamiento de categorías envuelve la posibilidad de explicitar esas denominaciones, la forma como a través de ellas se predicen propiedades del mundo social y cómo ellas se enmarcan en procesos de atribución de sentidos.

***Los primeros pasos en el levantamiento de las categorías descriptivas. El encuentro con los primeros nudos de sentido.***

Dado el cariz que se reconoce al levantamiento de datos cualitativos, como fase que involucra esfuerzo, observación y trabajo conceptual (Latorre, et al. 1996), se puede afirmar que el análisis de datos comienza en el mismo momento que se recoge la información. A esta condición apunta el rasgo de complementariedad que estos autores (Latorre, et al. 1996), reconocen a la recogida de datos y su análisis.

El proceso desarrollado se inició con el levantamiento de datos que permitieron explorar el sentido de la experiencia de estos jóvenes. Se les solicitó que expusieran, en un contexto de discusión y elaboración colectiva e individual, lo que para ellos significaba la convivencia. Posteriormente el discurso obtenido fue preparado para su procesamiento en el programa Atlas Ti.

La digitalización de los datos para su procesamiento con el programa Atlas ti fue una oportunidad para apropiarse del discurso en que se abordó la temática propuesta y establecer las primeras relaciones entre los conceptos y temas que emergieron en él. Además, orientó la revisión teórica que en ese momento se estaba desarrollando.

De esta forma, considerando los datos empíricos, nos referimos a frases, oraciones y textos obtenidos primero en grupos focales y luego en documentos escritos, se generaron categorías descriptivas que constituyeron los primeros nudos de la textualidad de la convivencia que intentaba explicitar nuestra investigación. El proceso se vivió con el mismo sentido de *artesanía intelectual* que Latorre et al. (1997) le reconocen y apelando a nuestra formación en áreas de filosofía, literatura y lingüística.

Se crearon seis unidades hermenéuticas, una para cada grupo focal y otra para los documentos escritos. Esto implicó trabajar con cada una de ellas de forma aislada para luego integrarlas una unidad de síntesis. Este análisis general persiguió buscar elementos significativos que pudieran agruparse en esquemas temáticos. Como resultado el primer nivel de análisis identificó hitos temáticos que luego se ordenaron en torno a: contextos experienciales, experiencias significativas, factores que influyen en ella, referentes, sentidos de la convivencia, significados de la convivencia, visiones de la convivencia, de la pedagogía, de los otros en la convivencia. Junto con ellas, se agruparon categorías respecto de los motivos para estudiar Pedagogía.

La lista general de categorías resultante de este primer análisis es la siguiente:

1. Condición humana
2. Condiciones personales que ponen en juego en la convivencia: edad y saber
3. Condiciones que quiebran la convivencia: los hechos políticos
4. Contexto experiencial: ascensor
5. Contexto experiencial: ciudades de Chile
6. Contexto experiencial: el barrio
7. Contexto experiencial: el curso
8. Contexto experiencial: el metro
9. Contexto experiencial: el sistema
10. Contexto experiencial: la calle
11. Contexto experiencial: la convivencia social en Chile
12. Contexto experiencial: la escuela
13. Contexto experiencial: la escuela básica
14. Contexto experiencial: la familia
15. Contexto experiencial: la micro
16. Contexto experiencial: la niñez
17. Contexto experiencial: la sociedad chilena
18. Contexto experiencial: la sociedad chilena facilita la mala convivencia
19. Contexto experiencial: la televisión
20. Contexto experiencial: la universidad
21. Contexto experiencial: las manifestaciones en la Universidad
22. Contexto experiencial: las/los vecino/as
23. Contexto experiencial: lo global
24. Contexto experiencial: los amigos
25. Contexto experiencial: los sueños
26. Contexto experiencial: mundo institucionalizado
27. Contexto experiencial: neoliberalismo de la sociedad chilena
28. Contexto experiencial: opción por el sistema
29. Contexto experiencial: otras universidades
30. Contexto experiencial: transporte público

31. Contexto experiencial: vida en el campo
32. Convivencia escolar
33. Crucifixión
34. Demanda a la autoridad
35. Demandas de consecuencia en la Universidad
36. El nosotros: la paradoja
37. El yo como principio
38. Estilo interaccional
39. Experiencias con que vinculan la convivencia: re-conocerse
40. Experiencias con que vinculan la convivencia: relación con los jóvenes
41. Experiencias con que vinculan la convivencia: el curso A, el curso especial
42. Experiencias con que vinculan la convivencia: fiebre porcina
43. Experiencias con que vinculan la convivencia: historia|el golpe
44. Experiencias con que vinculan la convivencia: la amistad
45. Experiencias con que vinculan la convivencia: la vida de barrio
46. Experiencias con que vinculan la convivencia: los grupos en el curso
47. Facilitadores de la convivencia: proteger al otro
48. Facilitadores de la convivencia: aprender a vivir con otros.
49. Factores que dificultan la convivencia: los prejuicios
50. Factores que influyen en la convivencia: condiciones personales
51. Factores que influyen en la convivencia en la escuela: poder elegir
52. Factores que influyen en la convivencia: con quienes se convive
53. Factores que influyen en la convivencia: condiciones sociales
54. Factores que influyen en la convivencia: el yo como principio
55. Factores que influyen en la convivencia: individualismo
56. Factores que influyen en la convivencia: la afinidad
57. Factores que influyen en la convivencia: la comunicación
58. Factores que influyen en la convivencia: la edad
59. Factores que influyen en la convivencia: la tolerancia
60. Factores que influyen en la convivencia: los afectos
61. Factores que influyen en la convivencia: niveles culturales
62. Factores que influyen en la convivencia: posición yoista
63. Factores que influyen en la posibilidad de cambio social: lo que hacemos con ella
64. Factores que marcan la convivencia

65. Formas de afrontar la convivencia: conocer y no juzgar
66. Formas de afrontar la convivencia: poner barreras, cerrarse
67. Formas de convivencia
68. La Biología vs. el enseñar
69. La sociedad
70. La tarea del profesor
71. La universidad como contexto formativo
72. Mala convivencia
73. Miedo al otro
74. Motivo para estudiar pedagogía: búsqueda de un proyecto humanizador
75. Motivo para estudiar pedagogía: no sabe
76. Motivo para estudiar pedagogía: posibilidad del cambio social
77. Motivo para estudiar pedagogía: visión a futuro
78. Motivo para estudiar pedagogía: vocación
79. Motivos para estudiar pedagogía: rasgos y posibilidades que involucra la carrera
80. Motivos para estudiar pedagogía: área, malla y semejanza con el colegio
81. Motivos para estudiar pedagogía: compatibilizar trabajo y estudio
82. Motivos para estudiar pedagogía: gusto, deseo de hacer clases
83. Motivos para estudiar pedagogía: querer, poder
84. Motivos para estudiar pedagogía: rasgos y posibilidades que involucra la carrera
85. Motivos para estudiar pedagogía: valoración de aspectos disciplinares
86. Niveles de la convivencia: micro-macro
87. Normas de la convivencia: el respeto
88. Nuestros miedos
89. Pluralismo
90. Prácticas sociales: El chaqueteo
91. Preocupación y responsabilidad frente a la convivencia
92. Realidad social
93. Referente de la convivencia: padre Pastor
94. Referente de la visión de convivencia: aspectos biológicos
95. Referente de la visión de convivencia: la propia convivencia
96. Referente experiencial para la convivencia: las relaciones humanas
97. Referente para la convivencia: aspectos biológicos
98. Referente para la convivencia: condición de hermana mayor

99. Referente para la convivencia: el nosotros
100. Referente para la convivencia: escuchar al otro
101. Referente para la convivencia: la amistad
102. Referente para la convivencia: la calle
103. Referente para la convivencia: la cultura
104. Referente para la convivencia: la familia
105. Referente para la convivencia: la iglesia
106. Referente para la convivencia: la infancia
107. Referente para la convivencia: la propia convivencia
108. Referente para la convivencia: las relaciones humanas
109. Referente para la convivencia: Padre Hurtado
110. Referente para la convivencia: padre Pastor
111. Referente para la convivencia: un profesor
112. Referente para la visión de convivencia: la amistad
113. Referente para la visión de convivencia: la relación con otros como imperativo
114. Referente para la convivencia: la iglesia
115. Relación con el otro: necesidad de aceptación
116. Remar para el mismo lado: esfuerzo colectivo
117. Sentido de la convivencia: la felicidad
118. Sentido de la convivencia: preocupación por su cambio
119. Sentido de la convivencia: tener presente al otro
120. Sentido de la convivencia: trabajo y consenso grupal
121. Sentido del ser profesor
122. Sentido del ser profesor: ser persona
123. Sentido del ser profesor: un ideal y un hacer
124. Significado de la convivencia: necesidad vital
125. Significado de la convivencia: su necesidad vital
126. Significado de la convivencia como ayuda
127. Significado de la convivencia como comunicación
128. Significado de la convivencia como oportunidad de ver al otro
129. Significado de la convivencia como transacción
130. Significado de la convivencia: comunicación
131. Significado de la convivencia: condición contextualizada

132. Significado de la convivencia: condición humana
133. Significado de la convivencia: condición individual-personal
134. Significado de la convivencia: construcción y comunicación
135. Significado de la convivencia: el sistema o nosotros
136. Significado de la convivencia: elementos que ella involucra
137. Significado de la convivencia: necesidad vital
138. Significado de la convivencia: respeto hacia los otros
139. Significado de la convivencia: sentido de placer
140. Significado de la convivencia: sentido de relación con otros
141. Significado de la convivencia: su condición cotidiana
142. Significado de la convivencia: su condición natural
143. Significado de la convivencia: su condición necesaria
144. Significado de la convivencia: su condición territorial y social
145. Significado de la convivencia: su sentido es la relación con el otro.
146. Significado de la convivencia: vivir con otro
147. Significado de la convivencia: solidaridad
148. Tolerancia
149. Valor central del líder.
150. Valor de la convivencia: conocimiento de sí
151. Valor del diálogo como herramienta de aprendizaje
152. Valor del trabajo del profesor
153. Visión de Chile: diversidad
154. Visión de la convivencia
155. Visión de la convivencia como respeto al otro
156. Visión de la convivencia como transacción
157. Visión de la convivencia desde la tolerancia
158. Visión de la convivencia en la sociedad chilena
159. Visión de la convivencia escolar
160. Visión de la convivencia: algo que no cambia
161. Visión de la convivencia: el esfuerzo colectivo de remar para el mismo lado
162. Visión de la convivencia: la autoaceptación como principio de la vida con el otro
163. Visión de la convivencia: la diferencia entre teoría y práctica
164. Visión de la convivencia: la tarea del profesor

165. Visión de la convivencia: pilares en que se apoya
166. Visión de la convivencia: qué la rompe
167. Visión de la convivencia: su complejidad
168. Visión de la convivencia: sus códigos
169. Visión de la diferencia
170. Visión de la diferencia: algo valioso
171. Visión de la diferencia: escandalosa segmentación
172. Visión de la diferencia: pluralismo
173. Visión de la FDI
174. Visión de la FID: profesores que saben mucho sin tener don de educar
175. Visión de la FID: su falta de utilidad
176. Visión de la FID: vale más la experiencia en el trabajo
177. Visión de la juventud
178. Visión de la Pedagogía
179. Visión de la Pedagogía: algo que requiere potencial
180. Visión de la Pedagogía: condiciones laborales futuras
181. Visión de la Pedagogía: la disciplina vs. el enseñar
182. Visión de la Pedagogía: razones para estudiar pedagogía
183. Visión de la Pedagogía: sentido del ser profesor
184. Visión de la pedagogía: valor del trabajo del profesor
185. Visión de la Pedagogía: vocación como don
186. Visión de la realidad social
187. Visión de la relación con el otro: una oportunidad de cambio
188. Visión de la Universidad
189. Visión de las condiciones laborales futuras
190. Visión de las personas en Chile
191. Visión de los chilenos/de la sociedad chilena
192. Visión de los niños
193. Visión de los otros en la convivencia: "flaites"
194. Visión de los otros en la convivencia: gente
195. Visión de los otros en la convivencia: los demás
196. Visión de los otros en la convivencia: padre carabinero
197. Visión de los otros en la convivencia: resto
198. Visión de los otros en la convivencia: una porquería de gente

199. Visión de sí en la convivencia
200. Visión del cambio necesario para la convivencia
201. Visión del nosotros en la convivencia: ideales compartidos
202. Visión del nosotros en la convivencia: ser diferentes
203. Visión del nosotros en la convivencia: ser iguales
204. Visión del nosotros en la convivencia: ser para la convivencia
205. Visión del profesor en la convivencia

Dadas las extensiones del programa Atlas ti, fue posible recoger en memos las reflexiones que fueron emergiendo en la segmentación y categorización. Lo anterior significó contar con espacios que permitieran la emergencia de aspectos intuitivos. Junto con esto permitió registrar aquellos aspectos de sentido que aparecían desde nuestros propios marcos teóricos y desde los ya revisados de la literatura. Esto hizo que elementos sintácticos y semánticos fueran adquiriendo fuerza como nudos de exploración inicial del fenómeno de la convivencia. Al mismo tiempo aparecían criterios de agrupación provisionales. De hecho, se realizó una segunda agrupación, aprovechando la posibilidad que da el programa de exportar las categorías y las notas vinculadas a ellas. Esto permitió hacer un análisis de contenido en función de las preguntas y objetivos.

### ***El encuentro con la textualidad: Desde nudos a clusters.***

En la medida que el levantamiento de categorías descriptivas fue saturándose y éstas comenzaban a integrar agrupaciones más densas, emergían procesos de mayor abstracción que permitieron acceder a aspectos más sustanciales del fenómeno de la convivencia.

Esta fase se desarrolló en un proceso de lectura y relectura del discurso, de diálogo entre las categorías descriptivas y de elementos procedentes de las comprensiones que dejó la construcción del marco referencial, pero también de afinamiento del lenguaje.

Es necesario destacar que la dinámica inductiva del análisis desarrollado hizo que debiéramos modificar los marcos categoriales, ajustándolos a los aspectos que iban apareciendo en el análisis, especialmente del que resultó de la revisión de contenidos de las significaciones sobre convivencia.

Esto permitió construir códigos más centrales que “nuclearan” y de forma selectiva permitieran establecer relaciones entre las categorías para comprender el fenómeno de la convivencia. en este sentido, el producto de este momento del análisis son clusters, agrupaciones que hacen aparecer la textura del fenómeno de la convivencia. Como, por ejemplo, su significativa relación con una visión de sociedad y de ser humano, la dimensión de territorialización a que inducían algunos de los términos utilizados por los jóvenes del estudio, entre otros.

En relación con estas acciones, el sistema de comentarios que ofrece el programa Atlas ti permitió contar con un conjunto observaciones o notas permitió sistematizar gran parte del análisis. La presentación de cada una de las síntesis, así como del trabajo de categorías con notas y comentarios se encuentra en los anexos de este trabajo. Un ejemplo de este proceso de agrupación es el que se presenta en el siguiente cuadro.

<b>SÍNTESIS DE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONVIVENCIA</b>	
<b>Obstaculizadores de índole personal</b>	
•	Características de la sociedad/vida actual
•	problemas de comunicación y desconfianza como tortura y martirio.
•	El jaque de lo político
•	Cerrarse en el yo
•	Dejarse llevar por los prejuicios
•	Individualismo:
○	Ataque y perjuicio al otro
○	Mecanismo de defensa.
•	Estilo y expectativas de vida diversas e incluso excluyentes
<b>Obstaculizadores de índole social/cultural</b>	
•	Falta de identidad social

### Facilitadores

#### Condiciones personales que facilitan la convivencia. Corresponden a una serie de aspectos cuyo centro es el propio sujeto

- El yo/uno como agente/gestor/promotor
  - Una cuestión voluntaria
  - Renuncia a sí mismo:
    - supresión de puntos de vista
    - tragarse lo que se piensa
  - Actitud de disposición hacia el otro
    - Ayudar a que se encuentre
    - Protección.
      - Darse cuenta de qué siente, quiere y espera el otro como una mirada al corazón
      - Preocupación por saber cómo está
    - Contagiar entusiasmo, para arrastrar.
    - Aceptación, respeto al otro, el quererlo en un contexto de diversidad
    - Verlo [parece apelar a ser capaz de diferenciarlo]
    - Encontrarle algo positivo
  - Acercamiento:
    - mostrar lo que se es
    - permitir que el otro sepa de mí
  - Poder elegir a aquellos con quienes va a convivir bien.
- Autoaceptación para vivir con el otro
  - Ser lo que se es. Implica algo que se quiere y puede.
  - Una cuestión consciente.
  - No es lo mismo que adaptarse. [Autenticidad]
- Experiencia personal
  - La edad y saberes permiten relacionarse
- Valores personales: se trata de la forma como está construido el significado que las personas hacen a nivel personal y colectivo.
  - Lealtad: fidelidad,
  - Respeto: algo que se gana (está visto desde el yo) se refiere a tolerancia y aceptación.
  - La tolerancia:
    - una condición de la relación con otros, con sus opiniones y maneras de ser
    - conocer a las personas, sin juzgar, entender que somos diferentes.
    - Autoaceptación forma de aceptar y aceptarse
    - Su opuesto es el egoísmo
  - La confianza: para creer, recibir respuestas, permite la efectividad en la comunicación.
  - Amabilidad:
    - Afable
    - Complacencia
- Estrategias personales:
  - Para evitar que el otro se convierta en enemigo
  - Reconocer los depende
  - Buscar puntos en común
    - Generar afinidades
  - Pedir perdón
  - Reunirse según afinidad
  - Poder luchar contra los prejuicios
- Herramientas de comunicación:
  - poder entender los mensajes (qué, cuándo, cómo y a quién se dicen las cosa),

- escuchar al otro,
- un saber sobre canales, modos y herramientas
- confianza:
  - creer, recibir respuestas, confiar.

**Condiciones personales que dificultan la convivencia.**

- El yo como principio:
  - de diferenciación política, que pone en jaque (amedrenta- amenaza)
  - de la reflexión, el cuestionamiento
    - Condicionado por actitudes traspasadas por la familia
  - fundado en el querer y no “pescar”, que se vincula con la dificultad de compartir ideales.
- El yo como clausura/Posición yoista
  - Centro en el yo, expresado como individualismo
  - Imposibilidad de pensar, mirar al otro
  - Posición antinatural
  - Una barrera, cierre al mundo.
  - Una actitud voluntaria
  - Ataque y perjuicio al otro, perjudicarlo
- Ser frontal [directo]

**Condiciones sociales que facilitan la convivencia**

- El trabajo y consenso grupal.

**Aspectos sociales que se configuran como obstaculizadores**

- **La sociedad chilena**
  - Falta de identidad social: como algo que identifique.
    - Clases que no se sienten representadas unas en otras.
  - Condiciones de rivalidad
  - Segregación:
    - En establecimientos:
      - Según capacidades: garantiza el éxito para los mejores.
      - Ambiente de competitividad y formas de autoexclusión: los normales y los especiales según calificaciones. Espacio que cierra.
      - sensación de amenaza y frialdad.
      - Individualismo
        - salvar el potito,
        - ser mejor que los otros, hay que salvar porque uno busca el éxito. Existe una visión de la convivencia que la vincula al cierre y privación, que se legitima en el individualismo y la lucha por superar al otro y sentirse superior
    - En transporte público:
      - Por vagones y estaciones
      - Por lugares en *la micro*
      - barrios,
    - En el ambiente
      - Facilita la distancia, lo que genera mala convivencia.
        - los de arriba y los de abajo
        - lo macro y lo micro
      - Los quiebres políticos, a través de estrategias para vencer al otro, por cuestiones económicas, sociales, culturales.
        - Lo vivido por los padres. Historia/el golpe Se ve reflejado en él la exclusión y la falta de empatía. la

	<p>quiebran los hechos políticos. Se los relaciona con estrategias de división que operan de manera de vencer sobre el/los otro/s.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existencia de diversidad de lugares que             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ marcan escenarios distintos.</li> <li>▪ hacen la diferencia en formalidades, respeto y confianza.</li> </ul> </li> <li>○ Una cultura, sociedad:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ que segrega, impide encajar, separa:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ideas y formas de pensar:</li> <li>▪ un problema de comunicación que limita saber e interesarse por lo que piensa el otro.</li> <li>▪ Ambiente de marginación en espacios de transporte y ciudad</li> <li>▪ Imposibilidad de compartir sueños/ideales. Sólo se comparten ideales</li> <li>▪ prima el egoísmo y la no aceptación</li> <li>▪ Diversidad a nivel de valores y principios, lo que genera problemas de entendimiento.</li> </ul> </li> <li>○ del competir:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ para ver quién es el mejor.</li> <li>▪ forma de gobierno, posiciones jerárquicas basadas en el mérito.</li> <li>▪ Predominancia de valores asociados a la capacidad individual o espíritu competitivo:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• la excelencia en educación o deportes</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>○ Estilo de vida de los chilenos:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una cuestión macro, que no depende del sujeto.</li> <li>▪ Cansancio determinado por las condiciones de vida:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transporte a costa de poco tiempo para comunicarse,</li> <li>• Estrés</li> <li>• Una visión negativa del mundo,</li> <li>• Distancia</li> <li>• Crisis de tolerancia, segmentación.</li> </ul> </li> <li>▪ Fuerte individualismo y competencia que limitan la complementación.</li> </ul> </li> <li>▪ Cuestiones relativas a la infancia. Lo que se vive en ella, la experiencia escolar.             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trae como consecuencia la apropiación de formaciones conceptuales, como algo que los sujetos reconocen como                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ forma de autodeterminación y singularización de la experiencia.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li></ul>	
<p><b>Aspectos que rompen la convivencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opinar distinto</li> <li>• salirse de los acuerdos</li> </ul>	
<p><b>Cambios que requiere la convivencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El poder está a nivel micro, en lo <i>más chico</i>: en las capacidades de los sujetos.</li> <li>• Ámbitos que involucra:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ruptura de inseguridades por el individualismo que impide reconocerse y mirarse</li> <li>○ Apertura de espacios [abrirlos] cada vez más colectivos, haciéndose más conscientes, organizándose para tomar las riendas, siendo creativos, dejando de hablar para proponer soluciones. Todo esto para salir de la inmovilidad y dejar de matar el tiempo.</li> </ul> </li> </ul>	

Cuadro Nro. 2. Síntesis de elementos que articulan los factores que influyen en la convivencia

Uno de los hitos de esta fase se logró luego de que se hiciera la auditoría de confirmabilidad. Los antecedentes obtenidos de ella permitieron organizar los datos en torno a los ejes con que finalmente se describe el fenómeno experiencial de la convivencia de este grupo de jóvenes.

De esta forma, si las categorías del proceso descriptivo habían permitido ordenar el conjunto de datos obtenidos, estos nuevos enfoques abrían nuevas posibilidades de interpretación, especialmente a partir de las relecturas que se desarrollaron una vez que se afinó la fundamentación teórica. En este sentido, los mecanismos de triangulación fueron una oportunidad tanto de hacer dialogar los datos con los marcos conceptuales ya desarrollados, como de acoger perspectivas de otros profesionales que destacaron aquellos aspectos que mostraban mayor consistencia para generar teoría.

### ***Estrategias de triangulación***

En el estudio se consideraron diversas formas de triangulación.

En primer lugar, se realizó una triangulación de datos obtenidos desde diferentes fuentes (discurso oral y escrito) y con los distintos instrumentos aplicados en diferentes contextos de enunciación y soporte (personales y escritos en los documentos escritos y grupales y orales en los grupos focales).

En segundo lugar, el uso de diversas teorías en el encuadre teórico, permite analizar el conjunto de los datos obtenidos. Aunque la finalidad no es revisar si existe correspondencia con los resultados obtenidos en investigaciones previas, sino, como señalan Hernández et al. (2010) analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas y apoyar la reflexión sobre el significado de los datos.

En tercer lugar, se desarrolló una triangulación o auditoría con profesionales calificados del área de la educación y afines, para que ellos emitieran su juicio sobre los resultados iniciales. Se convocó a siete expertos, cinco de los cuales respondieron a la auditoría. La selección se basó en su calificación profesional en áreas de la sociología y la educación. Se acudió a expertos con estudios sobre jóvenes, estudiantes de pedagogía, formación inicial docente, pensamiento latinoamericano. A cada uno de ellos se envió un documento que presentaba el problema de investigación, su sentido y en que se incluía una síntesis con los datos obtenidos. Se les solicitó que, atendiendo a sus especialidades, indicaran si era posible considerar la existencia de patrones de convivencia, la presencia de rasgos de una sociedad individualizada o de riesgo y la eventual presencia de un éthos en que predomina la pérdida de utopías o sentidos sociales.

En este caso, como hemos señalado antes, nos interesaba conocer su opinión sobre algunos aspectos interpretativos y su alcance en cuestiones de carácter social e identitario. Esta triangulación permitió agrupar los datos en categorías comprensivas más amplias, las que describiremos en el siguiente capítulo.

En cuarto lugar, es importante destacar que a lo largo del proceso se han desarrollado mecanismos de auditoría externa, con el tutor de la tesis y también el aporte de profesionales calificados de la psicología, la antropología y la sociología que integran la comunidad de investigadores a la que esta investigadora pertenece en Chile. Esta auditoría se centró en la revisión del procedimiento de codificación, así como en la consideración de los procedimientos para generar teoría.

#### **7.10. Hacia la constitución del sujeto que investiga**

Sería simple decir que el proyecto de investigación recupera el trabajo iniciado en el marco del Doctorado Programa de Desarrollo Profesional e institucional para la Calidad Educativa iniciado en Chile.

Sin embargo, existen una serie de antecedentes personales, académicos y profesionales que han aportado al proceso de investigación desarrollado y que brevemente hemos enunciado antes en el capítulo primero.

Como hemos declarado al comienzo de este trabajo, el problema de investigación se hace parte de una trayectoria que se remonta a procesos de un estudio filosófico sobre el habitar. Pero también es consecuencia de nuestra propia condición de mujer chilena y profesora inmersa en una sociedad que entre inicios de los años sesenta y comienzos del siglo XXI experimenta una serie de violentas transformaciones históricas, políticas, económicas, sociales, culturales. Es nuestra experiencia como docente en escuelas y en formación de profesores la que nos ha llevado a comprender que como sociedad tenemos una visión más bien ingenua respecto de la convivencia. Hablamos de ella, la exigimos, la criticamos sin que explicitemos de qué forma la comprendemos, la vivimos, la experimentamos.

Por otro lado, la propia formación previa en áreas de filosofía y literatura ha desarrollado una permanente preocupación por el lenguaje y el discurso, así como por el enfoque estructural y hermenéutico. Esto nos ha permitido hacer uso de estrategias y formas de análisis propias de estas disciplinas. De alguna forma define nuestra forma de leer, de aproximarse al discurso, la convivencia, la educación.

En este sentido, si la formación en Pedagogía y la experiencia como docente de aula nos han permitido aprender a preguntar y generar espacios de cercanía con los estudiantes, la formación en el área de Filosofía ha fomentado una mirada crítica sobre el discurso, en el sentido de una mirada reflexiva y comprensiva. Junto con esto, ha impulsado una vigilancia epistemológica sobre nuestros procesos de lectura de los datos, tan propia del ejercicio de epojé que requiere la fenomenología.

Por su parte, nuestra formación en Literatura nos ha generado sensibilidad por las palabras y el discurso como portador de sentidos. Esto

implica la tendencia a atender a aspectos semánticos para investigar los modos de construcción de significados. Lo anterior incluye la posibilidad de revisar la trayectoria diacrónica de los términos para comprender sus núcleos de sentido y la posibilidad de atender a aspectos estructurales del lenguaje; todas ellas herramientas propias de los estudios literarios y que además se encuentran en el límite de la lectura fenomenológico hermenéutica, como proceso en que se desnuda el sentido de las palabras y se comprende el carácter histórico cultural de las ideas que están a la base.

Junto con esto, la participación en equipos de investigación sobre saber pedagógico e interdisciplina ha facilitado nuestra relación con datos cualitativos.

Finalmente, nos parece importante destacar que desde nuestra participación en el programa Desarrollo Profesional e institucional para la Calidad Educativa, hemos integrado un grupo de docentes cuya preocupación es la formación inicial de profesores, en una perspectiva que rescata la condición de sujetos de los estudiantes de Pedagogía. Esto nos ha llevado a constituir una comunidad de educadoras, de investigadoras, entendida como comunidad de comunicación; comunidad científica y humana. Esta comunidad de aprendizaje, que se configura como una comunidad de investigación, ha sido un importante aporte, tanto en la posibilidad de profundizar aspectos de este estudio y revisar dimensiones descriptivas del análisis desarrollado en él. El aporte de la comunidad ha permitido contrastar visiones e interpretaciones sobre los antecedentes, la formulación del problema y el diseño de la investigación.

## Capítulo 8. Presentación de resultados.



*Gota a gota se crean los lagos.*

Refrán chino.



## Capítulo 8. | Presentación de resultados.

### 8.1. Introducción

La presentación de los resultados marca propiamente el encuentro con el fenómeno. Es la finalidad de este capítulo.

Los datos se describen atendiendo a los aspectos que más aportaron a los objetivos propuestos en la investigación. Se presentan agrupados en tres ítems más amplios y articuladores de sentido, que facilitan su discusión y que, a su vez, se distribuyen en apartados más breves de aspectos específicos que engloban elementos de sentido relacionados con cada uno de ellos.

Así, nos referimos en primer lugar a visión de este grupo de estudiantes sobre la convivencia, la que se aborda desplegando analíticamente su significado, sentido, rasgos y condiciones que ella pone en juego. Todos ellos son aspectos que los estudiantes explicitan en su análisis.

En segundo lugar, se abordan los rasgos de la sociedad chilena que aparecen en esas visiones de la convivencia y que los estudiantes describen como parte de este contexto. Esto involucra describen los factores que influyen en ella, ya sea aquellos que se centran en cuestiones relativas a la subjetividad, o aquellos que lo hacen exclusivamente en lo social, lo histórico, político. Junto con esto se describen los contextos experienciales de la sociedad chilena que aparecen con mayor fuerza en el discurso de este grupo de estudiantes. Esto significa dar cuenta de los aspectos de carácter más simbólico con los que aluden a ella, el papel que juegan los medios de comunicación y el transporte público en su imagen, las diferencias locales, los contextos de barrio, la calle, los aspectos culturales que dan cuenta de esta sociedad. De igual forma, se revisa la manera como ella emerge en los espacios de las instituciones de la familia, la escuela, la universidad.

En tercer lugar, los resultados se agrupan en torno a aspectos relativos al éthos y los reglamentos de conducta que se pueden inferir del relato de los estudiantes. En esta parte del capítulo se aborda la relación entre convivencia, subjetividad y alteridad, la dimensión axiológica que la convivencia involucra, expresada en sus códigos y pilares.

Nos parece importante reiterar que el discurso de los estudiantes debe enmarcarse como parte de las vivencias de jóvenes que integran un grupo de referencia más amplio y que la finalidad de la tesis no era la descripción de este aspecto, tampoco la de generalizar. En este sentido, lo que se describe corresponden a atributos propios de un grupo específico de jóvenes.

Antes de proceder a la exposición de los resultados obtenidos es necesario hacer algunas precisiones de carácter formal.

El discurso de los estudiantes se registra con la nomenclatura que permite identificarlos en el texto in extenso del discurso obtenido en cada uno de los instrumentos, disponible en el CD de datos. Se utilizan las siglas GF para los grupos focales, seguida del número correspondiente, DE para los

documentos escritos, numeradas para identificar a cada uno de los sujetos del estudio y AD para las auditorías de datos, las que se numeran para distinguir a cada uno de los expertos que respondieron a ellas.

Con el fin de facilitar la comprensión de términos correspondientes a jerga juvenil chilena se utilizarán citas a pie de páginas cuando así se requiere.

## **8.2. Sentidos y significados que organizan la convivencia**

A partir del análisis del discurso de los estudiantes se puede afirmar que el significado de la convivencia emerge como parte de definiciones formuladas por los propios estudiantes al intentar delimitarla conceptualmente, como también al referir características que ella adquiere. Se trata de aspectos que de acuerdo a uno de los auditores se pueden comprender como parte de la homogeneidad de sentidos (AD3).

### **8.2.1. El significado de la convivencia**

En el discurso de los estudiantes la convivencia se presenta como una manera de estar, un modo de *existir*, hallarse en un lugar, situación, condición o modo de ser. Los estudiantes la significan como vida, relación con otros.

*Es el modo de relacionarse cotidianamente. P3: Es como la capacidad de vivir con-otros /Hace un énfasis/ (GF5 90:95)*

Se la vincula a la experiencia más amplia de la vida, de vivir con otros, como una experiencia cotidiana que permite experimentar cosas nuevas como parte de lo que uno de los jóvenes llama un apoyo mutuo y de desarrollo personal.

*El convivir con gente para mí es la vida. Es todos los días experimentar cosas nuevas. Llegan con, como uno de mis hijos está estudiando ingeniería en Valparaíso, llega los fines de semana, me trae cosas nuevas*

*que él hace, que me enseña hasta que yo aprenda. Todos lo único que quieren es que yo aprenda más. Y soy la más osada del grupo, así que me ayudan en ese sentido y me encanta. Eso es vivir con mucha gente (GF4 311:317)*

Esta experiencia de la relación con otro, como oportunidad de crecimiento y aprendizaje, contrasta con la sensación de que se trata de una obligación que pesa, que parece generar agobio. Una de las estudiantes señala:

*No estaba acostumbrada a vivir con más gente, a comidas diferentes, a sabores nuevos. Mi abuela siempre peleaba con mi mamá y yo no entendía por qué, ahora entiendo que no puede haber dos dueñas de casa en el mismo techo...pero en ese tiempo para mí las peleas eran algo raro e incómodo. Nunca me acostumbré, pero por lo menos ahora lo acepto. (DE1)*

De esta forma, para los estudiantes la convivencia aparece como relación que involucra las vidas de otras personas en un proceso de construcción de visiones. Como señala uno de ellos, se trata de *una forma de construirnos a nosotros mismos como personas, a partir de lo que las demás personas viven, y compartir esas experiencias entre nosotros para tener una mirada más amplia de lo que estamos viviendo. (GF2 252:255)* De ahí que se la denote como ampliación de perspectivas. De hecho, ella involucra, sostiene uno de los estudiantes, *vivir en un determinado momento y lugar con un conjunto de gente, en donde todos deberían respetarse (DE1)*, lo que le da, nos parece, un carácter temporal y circunstancial.

El énfasis en la relación, vincula a la convivencia con el compartir en el contexto de la diferencia, la diversidad y con la necesidad de aceptación. Sostienen:

*La definiría como las relaciones que se pueden llevar a cabo dentro de un grupo de personas, dentro de un contexto de saber que todos estamos que somos todos diferentes y que hay una diversidad que hay que aceptar y que hay que compartir. (GF4 100:104)*

Esto quiere decir que cuando hablamos de convivencia nos referimos a lo que uno de ellos describe como *compartir en un ambiente cotidiano, con personas de capacidades diferentes, sin hacer distinción*” (DE5)

De esta forma, para los sujetos del estudio, la convivencia se construye desde lo grupal, como condición básica. Uno de los sujetos sostiene:

*La base de la convivencia es un conjunto, o sea uno tiene que moverse con las demás personas, es un grupo y se tiene que llevar a cabo en conjunto, no puede ser individual.* (GF5 239:242)

Este énfasis en lo colectivo implica la valoración de experiencias de trabajo y construcción colectiva.

*También participé en un ballet folclórico donde conocí muy buenos amigos y en el que los trajes eran hechos en parte por nosotros mismos, creo que estas experiencias son las que más han marcado mi experiencia.* (DE3)

Esto implica, además, el reconocimiento de la existencia del otro, como forma de hacerse consciente de él y de la responsabilidad frente a él de ayudarlo, de no dañarlo. Por eso señalan que es;

*una acción de tener presente que existe el otro /.../ aparte de tratar de ayudarlo cuando lo que necesite y no, no hacerle ningún daño. Yo creo que más bien es respetar al ser humano, como persona también, pero no como animal.*

*P2: No ser tan individualista, también.* (GF3 242:249)

Se trata de lo que una estudiante describe como una *ayuda mutua entre quienes estén juntos*, entendida como *“cuidado y por sobre todo el deseo del bienestar del otro* (DE6).

Este significado de relación que atribuyen a la convivencia involucra un proceso de resiliencia, en lo que parece denotar un sentido de crecimiento. Se trata de un esfuerzo de tolerancia en que se desarrolla

flexibilidad. Como sostiene uno de ellos:

*Para mí es como algo fundamental. Es como relacionarse, o sea, resilientemente con la gente. Así como ser tolerante y entender que todos somos diferentes, que hay gente que, no sé poh, que es más retraída y llegar a ellos, (GF3 377:381)*

Ahora bien, el carácter de relación, de estar referido, que involucra el significado de la convivencia se expresa también como interacción, como una acción que se ejerce de forma recíproca, enfatizando el sentido de relación con otro, más que el de reciprocidad y su carácter temporal. En sus palabras:

*Interacción, que tiene uno diariamente interacciones, como de manera continua*

*P1: Igual yo creo que son interacciones, pero la convivencia a diferencia de otras interacciones es de que uno tiene que conllevar con ellas mucho tiempo, la mayoría del día. O sea por ejemplo, con la familia, o en este caso con los compañeros de curso. (GF5 100:115)*

Se trata de algo que de forma cotidiana se produce con otros y que genera satisfacción, que gratifica, por lo que implica compartir, y además fortalece. De hecho uno de ellos señala:

*Es la interacción que uno se genera con las otras personas, el vivir el día a día o el compartir ese día con esa persona que es gratificante, de acuerdo a las situaciones, y esas situaciones, las sensaciones que a mí me provocan el compartir con los demás, es lo que a mí me va fortaleciendo. (GF4 367:371)*

Esta idea de compartir involucra la idea de generar lo que parece un espacio social de aceptación. Se trata, así, de lo que una de las jóvenes declara como *compartir un determinado espacio, no necesariamente físico, en el que un grupo de personas pueden cómodamente transitar (DE3).*

Junto con la visión de la convivencia como interacción también emergen visiones que la asocian a la idea de transacción. La visión considera

la idea de dar y recibir, aunque no siempre es claro qué es lo que se espera transar. Lo que se indica tiene ribetes de intercambio instrumental.

*Es una transacción de que yo te doy y tú me das, pero vayámonos conociéndonos, así vamos haciendo una mejor convivencia* (GF4 198:200), sostiene uno de los estudiantes.

Este sentido de transacción parece orientado a buscar equilibrio, lo que se logra intercambiando posiciones y con apertura. Para graficar la relación, utilizan la imagen del balancín:

*Tiene que ver con un tema de transacción también, porque es como los matrimonios, es como estar en un balancín, pero no siempre se puede estar arriba o abajo. Yo creo que tiene que ser como...*

*P1: equilibradamente*

*P6: Claro una abertura yo, también por el otro lado* (GF4 171:180)

Esto implica algo que los estudiantes reconocen que les hará bien. Como señala una de ellas: *a lo mejor algo bueno se puede sacar de ellas, como también algo bueno ellos podrán sacar de nosotros. Yo también vivo en un sector conflictivo.* (GF4 517:519)

### 8.2.2. Sentido de la convivencia

Cuál es entonces el sentido que para los estudiantes tiene la convivencia, aquello que se busca a través de ella y justifica su necesidad.

El análisis del discurso permite inferir tres grandes sentidos que expresan visiones del para qué convivir, de los fines y finalidades asociados a ella: el placer o goce de compartir, el aprender, el superar la soledad.

Un primer sentido la vincula al placer *-la convivencia en sí, va en cada uno. Es un placer que cada uno siente* (GF1 1272:1273), señala uno de los jóvenes- que se experimenta de forma personal. Para otra estudiante se

expresa como un goce que se logra cuando se comparte. De hecho, se la asocia a un sentido de solidaridad.

Desde esta perspectiva, la convivencia aparece como algo que está por encima de los fines que la actual sociedad propone. El compartir constituye un eje que permite gozar la vida, que le da sentido a la búsqueda del éxito; pierde sentido si no hay con quien compartirlo. Aparece así la necesidad de equilibrar felicidad personal con la de los demás. Uno de los estudiantes lo describe diciendo:

*Sí la convivencia es, por lo menos es una opinión muy personal, yo creo que es la, lo más rico que tiene la vida. Es el momento más... en el que más gozo yo en la vida. Al final, da lo mismo tener, no sé, todo lo material o el saber, qué se yo, tener mucho, que es lo que en realidad pasa en la sociedad actual, sino que nos esforzamos tanto en tener, tener dinero, de ser exitoso, pero de qué me sirve si no puedo compartirlo con alguien, no tengo esa capacidad. (GF2 222:229)*

Otra forma como se expresa este sentido de placer es por el goce que significa la posibilidad de compartir en el mundo social, lo que se entiende como algo voluntario y aprendido.

*Yo dejé de lado cosas por estar compartiendo con ustedes, yo decido estar con mis amigos, cuando lo necesitan, yo necesito compartir, por ejemplo, tomarse sus chelas con mis amigos. Yo decido y es un placer mío. Es un placer personal... (GF1 1239:1283)*

Al mismo tiempo, a través de la convivencia se busca la felicidad. Uno de los estudiantes es enfático en señalar *tengo una visión de convivencia en la que deseo felicidad y tranquilidad para poder tener un día a día en que lo pueda disfrutar (DE7).*

Por otro lado, para los estudiantes esto constituye una aspiración colectiva que les parece fundamental y se presenta como oportunidad de aprendizaje. Como plantea uno:

*Si uno simplemente se deja llevar por lo que le hace ser feliz, pasa a llevar muchas otras personas. Entonces, ahí es cuando uno tiene que ser, eh, entre comillas un poco empático y decir hasta qué punto me preocupo de mí y no me preocupo de los demás. Hasta qué punto estoy dispuesto a transar mi felicidad con tal de hacer la felicidad de otros. (GF1 1383:1390)*

De esta forma, un segundo sentido que asignan a la convivencia se relaciona con el aprender, particularmente el aprender a vivir con otros, lo que se representa como un proceso de transacción, un ceder para alcanzar acuerdos. Como uno plantea: *Es personal lo que uno está dispuesto a transar o no, para tener una buena convivencia. (GF1 1161:1182)*. Algo en que coincide otro de los estudiantes al afirmar;

*Tú tenís que aprender a convivir con el güeón de la micro, con el güeón de la calle, con el güeón que le comprai los cigarros, cachai<sup>1</sup>, con el tipo que le tenís que pedir que te pase las cervezas pa dentro, cachai contigo mismo. Uno convive constantemente y yo creo que es importante lo que dice él, porque uno tiene que aspirar a que la convivencia sea un placer y cuando la convivencia pase a ser un placer... (GF1 1539:1555)*

Otra faceta que adquiere el sentido del aprender, que involucra la convivencia, tiene que ver con la posibilidad de conocerse, de aprender de uno mismo en la relación que se construye con el otro; un autoconocimiento, que ella impulsa al generar la posibilidad de descubrir aspectos personales desconocidos especialmente en la forma de reaccionar, al poner a prueba. Por eso uno de los estudiantes señala que:

*Una de las virtudes que tiene la convivencia es que le enseña a uno mismo a conocerse y a descubrir cosas de uno, que tal vez no se imaginaba que uno tenía y que uno, cuando está en el momento, es como*

---

<sup>1</sup> ¿Entiendes?

*que la forma en que uno reacciona, como que es impresionante, hasta para uno mismo. Pero la gente también te ayuda a desarrollarte, a conocerte, a ponerte a prueba. Como decía la ::: a tomar decisiones frente a cosas que de repente son tan fáciles, pero uno se complica tanto.* (GF4 398:406)

Un tercer sentido que adquiere la convivencia se refiere a la posibilidad de superar la soledad de la existencia. Se trata de una visión que está a la base de la condición social de la convivencia, y que hace de ella una disposición natural, a través de lo que los estudiantes denominan *sociabilizar*, entendida como la tendencia a buscar un compañero, para no estar solo. Todo esto se percibe como algo hormonal, incluso bioquímico.

*Es algo que necesario. Es innato. Como que está en los genes: el que uno tenga que sociabilizar. Lo mismo que igual que el emparejarse, porque cada persona busca un compañero. Pero por qué uno busca un compañero: para no sentirse solo, por unas reacciones bioquímicas, que son las hormonas.* (GF2 335:340)

Vinculado a lo anterior, los estudiantes atribuyen a la comunicación un importante papel en la convivencia. Significa la posibilidad de exteriorizar que implica dejar de verse como seres aislados, dejar de ser islas. *La verdad es que no somos islas, poh. Igual necesitamos expresarnos y comunicarnos.* (GF3 364:365)

De esta forma, ella involucra la necesidad de comunicar, de compartir considerando el hecho de que somos diferentes, lo que hace que existan grupos. Como sostiene una de ellas, *la convivencia tiene relación respecto al vivir con el otro, pero el vivir contextualizado en una locación específica* (DE8). Se trata de una diferencia que les parece tanto natural, como un acicate que impulsa la búsqueda de otro. Para otro de los estudiantes:

*La convivencia se trata de comunicación. Entonces, si nosotros no..., siempre van a haber en las sociedades tipos de grupos. Porque no todos somos iguales. Cada persona es única, incluso los hermanos gemelos*

*también tienen, en la mayoría de los gustos se parecen, pero hay ciertos detalles en que no son iguales. Entonces, uno siempre está buscando un compañero, alguien con quien pueda compartir ciertos pensamientos e ideas, o por último pa' que se ría de lo que uno está diciendo. Pero igual, aún así se comparte algo, porque se piensa en algo parecido. Porque si uno dice el otro chiste y el otro no entiende, no me voy a reír. No hay una comunicación, el emisor - receptor no funciona... (GF2 1125:1137)*

Desde este punto de vista, la convivencia parece una oportunidad tanto para el conocimiento, como para disfrutar y entretenerse con el otro. *Se puede interpretar la convivencia con actos puntuales como el compartir comida en el aula (DE8).* Como señala uno de ellos, lo que hace la convivencia es:

*Darte la oportunidad de conocer a una persona nueva, interesante, de la que podis aprender harto. Es como lo entretenido y lo que genera una convivencia. Eso es: como que ahí uno recién convive con el otro. (GF3 370:374)*

En este sentido de comunicación que la convivencia tiene, el diálogo aparece como una herramienta de aprendizaje importante. *Yo creo que de toda persona se aprende, a través del diálogo (GF3 387:388).*

Ello implica además un impacto en lo emocional, lo que uno de los estudiantes plantea al señalar: *La convivencia además para mí es el orden, no en el sentido explícito, como mantener el orden de la casa en la cocina o en el baño, sino que también busca generar un orden social y mental (DE8).*

### **8.2.3. Algunos rasgos de la convivencia**

Junto con estas delimitaciones de significado y sentido, en su discurso los estudiantes identifican una serie de rasgos, cualidades que la cualifican y distinguen de otras experiencias. Se presentan como elementos diferenciadores con los que se aproximan al análisis de este fenómeno.

Se trata de rasgos que la tornan imprevisible e incontrolable, difícil de teorizar. *Puede que muchas veces como tú dices, dijiste, haya una diferencia entre la teoría y la práctica*, señala uno de ellos. A lo que responde su compañero: *En el discurso, entre lo que se dice y lo que se hace* (GF4 161:168).

Por una parte, destaca su cotidianeidad y facticidad, lo que la perfila como algo espontáneo.

*La convivencia no es algo que se dé*, sostiene uno de los jóvenes, *“Oh, voy a convivir con esto y con otro”*. *La convivencia es algo que se da aquí y ahora. En este mismo momento, estamos todos conviviendo* (GF2 838:841). Lo que en otro de los grupos se describe como: *El hecho de que yo lo tomo el convivir, el vivir día a día, más allá de que te guste convivir* (GF4 330:332).

Junto con lo anterior, ella se expresa como una experiencia que califican como compleja, dado que, señala uno, *cada persona tiene que poner de su parte para que la convivencia sea armoniosa y lo mejor posible, pues si no es así se vuelve odiosa, y difícil de llevar* (DE1).

#### **8.2.4. Condiciones que pone en juego la convivencia**

En el discurso de los estudiantes, la convivencia se configura como requisito clave de la condición humana, en el sentido de la índole y naturaleza del hombre. Así, la convivencia aparece como algo determinado naturalmente y de lo que el sujeto no puede escapar porque requiere vivir con otro, con quien necesita desenvolverse en lo que se representa como poder actuar con viveza y habilidad.

##### *Condición humana y natural de la convivencia*

Desde una perspectiva amplia, los estudiantes conciben la convivencia como algo humano, en particular como algo que, como señalamos antes, es opuesto a la soledad, pero también posee una condición intrínseca, en el

sentido de esencial, relacionada con el reconocimiento de su ser *particular*, vale decir, de su ser parte de algo más amplio. Esto quiere decir que *en el fondo el ser humano intrínsecamente tiene la convivencia arraigada en su persona. O sea en el fondo el ser humano no es un ente particular que vive solo y se desenvuelve solo* (GF1 314:318).

Esta condición natural inscrita en lo humano se manifiesta también en el carácter de necesaria que le asignan. De esta forma, existe un reconocimiento de una condición de ser hechos para la convivencia, que involucra reconocer que ella juega un papel fundamental en la posibilidad de crecer. Como señala uno de los estudiantes: *somos seres que estamos hechos para la convivencia, porque yo creo que desde la convivencia uno crece* (GF2 428:430).

De igual forma, la convivencia se presenta como algo inherente al ser humano, inseparable de su esencia, asociado al yo. Por eso, uno de ellos sostiene:

*Dentro de uno mismo existe la convivencia, según lo que decía él; no sé, yo lo estoy llevando, es una metáfora, quizá. Pero lo estoy llevando a la vida. Y como que de ahí, de uno mismo emana la convivencia hacia el resto. No sé, la cosa como medio delirante, pero igual es interesante.* (GF2 348:353)

Destaquemos que el término delirio denota tanto desorden o perturbación como también despropósito o disparate. En el contexto de emisión parece referir el sentido de asombroso.

Esto significa que la convivencia posee una condición natural. *Uno convive desde el momento en que nace* (GF4 323:324), algo inevitable y requisito indispensable para la vida. *La convivencia, pasa a ser casi una necesidad de los seres humanos* (GF2 316:317).

Los estudiantes asumen además que esta necesidad se refiere a lo que la convivencia posibilita: tener una visión sobre el mundo, las personas,

generarse un saber sobre ellas, sus vidas. Se trata de un aprendizaje que, sostienen, otorga poder y les permitirá ser profesores.

*La convivencia es algo necesario que debe existir en las personas, o sea para poder - más aún si nosotros estudiamos para ser pedagogo - yo creo que la convivencia es muy necesaria, para poder ver el mundo, ver a las personas, saber cómo conviven y poder, así, eh, poder expresarse de una forma adecuada frente a las personas que les vamos a hacer clases. (GF2 237:244)*

De igual forma, se apela a su condición de necesaria cuando se la califica como algo constante, inherente, especialmente por el hecho que ella implica entrar en contacto con otro; nuevamente, como una forma de enfrentar la soledad. En sus propios términos:

*... algo que pueda ser inherente a las personas. O sea, no creo que toda la vida vayamos a estar solos desde que nacimos. O sea, en toda nuestra corta vida vamos a estar en contacto, en constante convivencia con los demás. (GF2 244:248)*

#### *Condición vital de la convivencia*

Este sentido necesario con que asocian la convivencia también le da un carácter vital, homologable a un factor biológico, cuya tendencia humana se traduce en la creación de redes sociales para la vida en comunidad, como condición "vital" de la especie. Una de las estudiantes lo plantea de esta forma:

*Nuestra especie, en general las especies tienden a vivir en comunidad, a convivir. Entonces, es un factor biológico. En el caso de que uno siempre está creando redes sociales, siempre está en torno a redes sociales. (GF2 327:330)*

De manera más concreta, *la convivencia es necesaria para crecer. Si no hay convivencia uno no crece, no hay crecimiento (GF2 433:434)*, y establecen

que no es lo mismo convivir que coexistir, aunque van de la mano, el convivir para mí implica emociones, ya que busca un orden emocional (DE8).

Pero el análisis que desarrollan los estudiantes de esta condición biológicamente necesaria de la convivencia da un paso más. Se la refiere también como parte de la genética, como disposición naturalmente social. En sus términos:

*Es un factor social, no más. Es algo que necesario. Es innato. Como que está en los genes: el que uno tenga que sociabilizar. Lo mismo que igual que el emparejarse, porque cada persona busca un compañero. Pero por qué uno busca un compañero: para no sentirse solo, por unas reacciones bioquímicas, que son las hormonas. (GF2 335:340)*

De esta forma, las categorías de natural, necesario y genético aparecen relacionadas con lo social.

#### *Condición social de la convivencia*

En este sentido, la convivencia se manifiesta como una forma de socialización que permite afrontar la soledad y se expresa como búsqueda de compañía.

Como dijimos, para los estudiantes, el convivir es impensable fuera de una relación con otros. De hecho sostienen que la convivencia: *Da el espacio para el conocimiento mutuo entre cada uno de los integrantes y que ofrece un entorno cálido a cualquier situación que enfrente por individual algún compañero (DE3).*

Lo interesante es que se trata de una relación que los empodera, porque les permite saber del otro, poder juntos, lo que les hace crecer. Como señala uno de ellos: *vivimos en sociedad y no estamos solos y todos aprendemos de alguien. Si no hay convivencia.... (GF3 386:388)*

Por otro lado, los estudiantes destacan que se trata de una conceptualización que se les va inculcando, en el sentido de que se les

presiona, a través de una serie de reglas sobre como relacionarse con los otros, que parecen parte de una herencia familiar. Una de las jóvenes sostiene:

*El concepto de convivencia como que te lo van inculcando como de bien chica: No pelees con tu compañero, llévate bien con éste, quien te cae bien, quien te cae mal, quien te gusta, quien no. Y todo eso en el fondo es convivir. Entonces, uno lo va adquiriendo, así como heredado de los padres, así como, cómo es la buena convivencia uno la hereda de los padres y la aprende desde chiquitita, desde que uno nace. No sé, si será innata, pero desde chica uno tiene el concepto de llevarse bien con los demás. (GF1 263:273)*

Se trata de una construcción que reconocen como temprana y que se orienta a que se vayan se va preparando para convivir, aprendiendo a llevarse bien, en el sentido de congeniar. De esta forma, la convivencia es una herencia social y cultural en que la familia juega un importante papel, a través del sistema de normas que ella transmite.

En este sentido, como parte de su condición social, la convivencia parece regida por la sociedad, en el sentido de dirigida o gobernada.

*La convivencia está regida por la sociedad y nosotros marcamos diferencias en la convivencia. Marcamos... se marcan territorios. Porque yo pienso que el ser humano tiene, en ese sentido, una pertenencia. Entonces, yo pienso que en las convivencias, ya uno no puede vivir, convivir con todos. Porque uno, hay características de una persona y otra.... (GF2 1103:1109)*

Por otro lado, en la base o fundamento de este ser para la convivencia se sitúa la condición de conjunto y grupo. Ello sustenta la condición social de la convivencia, en una mutua implicancia del yo al nosotros, que subordina lo social a la responsabilidad del yo. Se trata de generar lo que describen como *un ambiente de confianza, respeto, solidaridad entre pares y más bien con todo aquel que nos rodea (DE6).*

Esta responsabilidad se amplía al cambio que requiere la situación de Chile. De hecho uno de los jóvenes sostiene:

*Sin nosotros no está la sociedad, en el fondo. En el fondo nosotros somos la sociedad, porque nosotros somos los que la construimos, y al mismo tiempo la sociedad nos determina a nosotros. Entonces, es como un poco la paradoja de que al final somos nosotros mismos los que nos tenemos así. Y a pesar de que todos, yo creo, o la mayoría, piensa de que en realidad no corresponde, como decís tú, si el cambio no parte de uno mismo, al final la cuestión jamás va a cambiar. (GF2 911:919)*

Por otra parte, dado que los aspectos individuales influyen en la forma como se entiende a las personas, eso genera variaciones. De hecho uno de los estudiantes sostiene que *los principios y los valores van a ir cambiando, dependiendo del contexto. Y eso pasa con la convivencia también: uno puede entender algo y otra persona lo entiende diferente. (GF4 214:217)*

Esta dimensión subjetiva hace que el convivir parezca un riesgo, lo que la complejiza.

*Uno elige tener una mala convivencia también. Porque en el fondo si uno elige convivir se está arriesgando a que te pueden pasar las dos posibilidades. O sea, si en algún momento dije no quiero tener mala convivencia con nadie, me encierro en una burbuja, y vivo sola en mi individualismo, en mi egoísmo y hago lo que yo quiero. (GF1 1305:1312)*

Otra expresión de este riesgo con que relacionan la condición social de la convivencia se refiere a que el acercamiento al otro supone permitirle conocer la propia intimidad. Para este grupo de estudiantes esto implica mostrar lo que se es, permitir que el otro sepa de mí, lo que obliga a retraerse a ocultarse. En este sentido, la sociedad chilena aparece como espacio que por sus dinámicas, facilita la distancia, lo que genera mala convivencia. Saber de otro implica poder sobre él y éste poder se entiende como un eventual daño:

*Hay una mala convivencia por decirlo así, en la que, como que cada vez tratamos de alejarnos más de la convivencia. Cada vez como que tratamos de ocultarle al otro lo que nos pasa. Yo tengo necesidad de contarte algo, porque, no sé, si es que tú, mientras más sabes de mí, más poder tienes sobre mí, más poder tienes de dañarme. No sé. Entonces, eh, siempre estamos tratando de, aparte que no nos interesa porque queremos buscar nuestro éxito personal y vivimos en una sociedad individualista. No nos importa lo que le pase al del lado. (GF2 419:428)*

En este sentido, el saber del otro implica la posibilidad de ser dañado.

De esta forma, en el discurso de los estudiantes, los significados y sentidos de la convivencia, así como sus rasgos muestran posibilidades de mirar y hacer juntos sociedad (AD1). Destaca, así, el sentido de proximidad que involucra la idea de realizar acciones colectivas, que permitan construir miradas más amplias, como parte de una visión de conjunto que la convivencia parece tener. Esto se expresa también en la tendencia a pensar que ella permite moverse de forma colectiva, de manera grupal.

De igual forma, en su discurso los estudiantes destacan la valoración de la experiencia como oportunidad de conocimiento que permite crecer, como parte de ejercicios de resiliencia, reciprocidad, que genera satisfacción y goce. Se trata, como hemos destacado antes, de constituir lo que parece un espacio social de aceptación. De ahí la importancia que ella tiene como forma de generar lo que una describe como *un orden social y mental... Un orden emocional* (DE8).

Considerando lo que estiman los profesionales que desarrollaron las auditorías, podemos pensar que estos sentidos refieren elementos distintivos que les permiten interactuar (AD5), en la medida que les aportan aspectos de significativo valor a su sentido de placer, comunicación, ser con otro con que asocian la convivencia.

### **8.3. Rasgos de la sociedad chilena que se expresan en las visiones de convivencia**

Como dijimos al inicio de este capítulo, es necesario tener en cuenta que nuestros datos dan cuenta de opiniones que seguramente están fuertemente sesgadas por los grupos de referencia a que pertenecen los estudiantes (AD1). Se expresan, desde esta perspectiva como visiones de un grupo particular.

Pese a ello, en su análisis emergen aspectos relativos a la sociedad chilena, dando cuenta de características sociales y culturales propias de ella que se presentan como aprendizajes que los estudiantes rescatan como significativos para vivir en el mundo social. Entre ellos, emerge su visión sobre la sociedad cuando describen los contextos de sus experiencias.

Se trata de características de la sociedad que se expresan en lo que podríamos llamar patrones o hábitos de convivencia, que han sido parte de sus experiencias y que les parecen significativos en el momento de discutir su sentido.

#### **8.3.1. Factores que influyen en la convivencia**

La convivencia aparece condicionada por factores que corresponden ya sea a estrategias, o valores que los estudiantes reconocen como importantes para convivir y que se les presentan como facilitadores u obstaculizadores. En algunos casos, se los identifica a partir de las experiencias de los sujetos del estudio, en otros corresponden a opiniones respecto de las cuales no se entregan mayores antecedentes.

A nivel general, los factores pueden ser agrupados como condiciones de índole personal y condiciones de índole social que inciden en la convivencia. En ambos casos, ellos dan cuenta de cuestiones aprendidas.

*Condiciones personales que influyen en la convivencia.*

Pese a reconocer que se trata de una relación con otros, para los estudiantes *la convivencia la hace uno* (GF1 408:409). Esto implica que existen características personales que facilitan lo que ellos llaman *llevarse bien y no tener diferencias*, en el sentido de no generar disidencia, desacuerdos. Los estudiantes asumen también que se trata de aliviar las relaciones, de desembarazarlas. Uno de ellos lo expresa de la siguiente forma:

*O sea, depende de la persona, o sea depende de las características o de la personalidad que yo tengo. Yo por lo general tengo una característica de que me llevo bien con todos. O sea, nunca, o sea es natural en mí que yo pueda tener diferencias, pero nunca a tal punto de pelear. Soy una persona fácil. Por lo tanto, mi convivencia en el colegio fue súper buena*<sup>2</sup>. *O sea yo tengo súper* (GF1 392:400)

De esta forma, a nivel actitudinal, en su experiencia, la convivencia involucra el estar dispuesto a encontrar algo positivo en el otro. Como sostiene uno de los estudiantes, *también debieras aceptarlo y tratar de rescatar lo mejor de esa persona. Si algo, no creo que sea todo malo, algo debe tener bueno.* (GF4 602:604).

Junto con ello, señalan que se requiere contar con saberes y capacidades. En todos los casos, son vistos como elementos en los que la voluntad juega un importante papel, tanto en querer de manera consciente como en asumir que se trata de un poder personal.

Así, para convivir es preciso ser amable, en el sentido de ser afable, complaciente como una manera de ser digno de ser amado. En sus propios términos, *reconocer los depende para llevarse bien. Esto incluye evitar que el*

---

<sup>2</sup> Muy buena

*otro se convierta en enemigo.* Para esto es necesario no pelear, buscar puntos en común, ser capaz de pedir perdón. Una de las jóvenes señala:

*Intento ser lo más amable posible, porque no me gusta andar peleando por el mundo. Entonces, intento, no sé, puede sonar exagerado, pero me hago hasta así como “por mi culpa, por mi culpa, por mi culpa”, para no andar peleando. Así, les puede sonar exagerado, pero yo a la gente le digo “disculpa, fue sin querer”, “no la vi”. No sé, en vez de decir disculpa y me voy. Yo como que intento andar dando explicaciones y puede sonar muy rebuscado, pero mi convivencia anda bien. No ando peleando con la gente, no... Intento siempre andar pidiendo perdón para la gente no se moleste conmigo. Y así ando bien, ando feliz. Ando, no tengo mala relación con la gente. Y, si en algún momento llego a tener mala relación con alguien, intento buscar el punto en común para que nos llevemos bien. Creo que esos son mis valores. (GF1 778:794)*

En relación con lo anterior, parece fundamental ser capaz de reunirse con quienes se comparten afinidades. Como plantea uno:

*Yo creo que eso también hace que la convivencia sea mejor, pero no es que sea mejor a nivel macro, sino que se separa a un nivel micro y se segmenta aún más. En el fondo, la convivencia es mejor porque en el fondo uno puede convivir con gente que tiene afinidad contigo en ciertos aspectos, cosa que en el colegio tú no podi hacer y si tú no calzai en el colegio, te tiraste<sup>3</sup> y te hacen bullying y después cuando grande... (GF1 608:617)*

Para los estudiantes la posibilidad de ser leal, fiel, de no traicionar es una capacidad que permite hacer amigos y constituye un factor clave que facilita la convivencia, dado que ella es una entrega. Por eso sostienen:

---

<sup>3</sup> Cometer un error, equivocación.

*Yo soy buena amiga, entonces no me cuesta hacer amigos, porque yo intento ser como leal con las demás personas. Y soy súper fiel y soy de no traicionar. Si me necesitan estoy. O sea, así era en el colegio y así me ha funcionado. Entonces, logro tener buenos amigos, porque ellos se dan cuenta de cómo yo me entrego a la relación, por decirlo de alguna manera y no les fallo. (GF1 583:593)*

En este sentido, otro aspecto personal que facilita la convivencia es la capacidad de suprimir las opiniones personales para poder *llevarse bien*. Se trata de una condición que supone el costo de la renuncia de sí mismo, se la significa como un callar. *A costa de suprimir lo que tú pensai y lo que tú senti. O sea tragarte lo que tú crees que está bien es bueno o malo, puede que esté bien o que esté mal, pero igual te estai suprimiendo, eso. (GF1 1155:1158)*

Esta condición personal se expresa en una actitud hacia el otro que involucra una suerte de inclinación hacia él, la que se expresa como voluntad de ayudar a que se encuentre a sí mismo y sea feliz. Así una de las estudiantes reconoce:

*Yo siempre he estado por ayudar a que la gente sea más feliz, se halle como en el mundo. Da lo mismo de la manera que sea, quizá no sea de la misma manera que yo me hallo en el mundo, quizá va a ser de otra. Pero yo siempre ando intentando que la gente, en su realidad y en su contexto y como a ella se le dieron las cosas, logre ser de una manera feliz. (GF1 1365:1372)*

En algunos casos, supone un sentido de protección, de percatarse de qué siente, anticipar lo que quiere y espera el otro *si todos nos diéramos cuenta que la persona que va al lado, en el sentido de en la micro así, pegándote con el codo, si nos diéramos cuenta que a esa persona también le gustaría, no sé poh, ir conversando o escuchando música entre varios, con una mirada que va al corazón de los otros, para intentar contagiarlo, tiene que haber un click dentro de cada persona, y es como, yo creo que es muy íntimo y viene desde como el corazón de cada individuo, aunque se reconozca que no es posible*

cambiar el odio y el rencor. *Yo creo que va netamente en el corazón de cada persona y eso es lamentablemente algo que no podemos alcanzar todos, pero sí podemos manejar el de uno.* (GF5 753:775).

Por otro lado, en la perspectiva de los estudiantes se concibe como importante tener la voluntad y ser capaz de contagiar el entusiasmo a los otros, para poder *arrastrarlos*, una manera de impedir que se conviertan en enemigos. Como reconoce una de ellas: *No doy, trato de no darle espacios. Yo sigo hablándoles, sigo entusiasmada y sigo. Y al final siempre termino arrastrando a la gente a mi lado.* (GF4 548:551)

En este sentido, se trata de generar afinidades ya que éstas reúnen a la *gente*. Esto significa buscar puntos en común.

*Yo creo que eso también hace que la convivencia sea mejor, pero no es que sea mejor a nivel macro, sino que se separa a un nivel micro y se segmenta aún más. En el fondo, la convivencia es mejor porque en el fondo uno puede convivir con gente que tiene afinidad contigo en ciertos aspectos, cosa que en el colegio tú no podí hacer y si tú no calzai en el colegio, te tiraste y te hacen bullying y después cuando grande... (GF1 608:617)*

A fin de cuentas, señala una de las estudiantes, *hay que aprender a convivir con gente que no necesariamente te cae bien, y que no tiene las mismas costumbres con las que tú te criaste, por no mencionar que hay jóvenes que no maduran al mismo tiempo que el resto de los compañeros* (DE1).

A nivel personal, en el discurso emergen también condiciones relativas al yo. Por un lado, auto aceptación como principio de la vida con el otro, que implica ser lo que se es, algo que se quiere y puede. Se las concibe como una cuestión consciente. Para los estudiantes

*Pasa por una aceptación de uno mismo. Yo creo que se pone en jaque la convivencia por el hecho de que uno no se acepta a sí mismo. Mucha gente trata de ser lo que no es, vive como no es. Entonces eso juega en*

*jaque, porque en cierta forma uno se va ir adaptando a lo que el otro quiere pensar que uno quiere ser. (GF4 611:616)*

Al mismo tiempo, los estudiantes distinguen el peligro de caer en una posición *yoísta*, de clausura, vinculada a poner barreras, a cerrarse, al ponerse como centro, lo que imposibilita mirar al otro. Se trata de un cierre al mundo, que se significa como transgresión a la convivencia grupal. Por sus características implica romper algo natural:

*Ustedes se ponen en una posición súper "yoísta". Y al momento de tomar una posición "yoísta" y pensar solamente en ustedes, son ustedes los que transgreden la convivencia en general de un grupo. Porque, como dije anteriormente, la convivencia viene intrínseca en el ser humano y es una cosa natural, normal y que se va a dar siempre (GF1 372:379)*

Esta posición se expresa también en un sujeto que se cierra, que se aísla, en lo que califican como individualismo y que corresponde a un rasgo social.

*El que se pone un personal, un walkman o un MP3 yo creo que no es individualista. Está aislado del mundo y no le importan los demás. Porque yo siempre... y por más que me traten de cambiar ese concepto, yo soy así, por lo que sé. (GF3 304:307)*

#### *Condiciones sociales que influyen en la convivencia.*

Junto con las condiciones personales, existen una serie de factores que refieren a cuestiones de índole social. Se trata de circunstancias que afectan ya sea a procesos sociales o bien al estado de las personas en Chile.

A nivel de la sociedad chilena, los estudiantes destacan la falta de identidad social, reconociendo que no existe algo que identifique. En este sentido, la identidad, aquello que distingue como grupo, que permite que todos se sientan representados, aparece como algo difícil de establecer, en el

sentido de demostrar. Esto se puede percibir en el hecho de que las clases no se sienten representadas unas en otras.

*Todos llegábamos con los compañeros a la conclusión de que si tuviésemos de verdad una identidad de país, poder describir al chileno una idiosincrasia, algo que nos identificara, podríamos establecer un mejor tipo de convivencia. Obviamente, si la idiosincrasia y la identidad tiene rasgos positivos. Pero es difícil establecer una identidad, porque ni siquiera la clase media logra representar, muchos lo hacen la alta y para los de arriba menos los va a ser la clase baja, poh. /.../ Entonces si quizás pudiésemos establecer una identidad y decir: “ya, yo soy chileno y los chilenos somos así”, no es como un modo de causar una conducta de modo mecánico, pero si lográsemos hacer eso, quizás cambiaría mucho la convivencia y se mejoraría, sin duda. (GF5 793:817)*

En este sentido, les parece que falta un elemento que identifique, que aglutine.

Por otro lado, en su discurso se refieren a condiciones sociales de segregación que se viven como experiencias de marginación y de rivalidad que debilitan la convivencia. Se las describe en relación con experiencias escolares que segregan.

*Yo también vengo de un colegio particular subvencionado y yo no vivo en la ciudad de Melipilla, sino que yo vivo a los alrededores, en el campo. Entonces, para ir al colegio al ue yo iba, éramos 3 solamente donde yo vivía, los que asistíamos al colegio. Porque si uno decía “¿En qué colegio vas?”. Y uno decía “en el San Sebastián” y era como que “el San Sebastián”. Entonces ya de partida la convivencia en la micro era marginada. Yo tenía que, con la única que hablaba en la micro era con mi hermana, porque íbamos en el mismo colegio. Porque todos los otros demás colegios eran todos municipales los alumnos que estudiaban. Los estudiantes que iban en la misma micro también los excluían. Pero yo*

*no estaba ahí porque tenía plata, o porque el colegio se ganó el prestigio. Yo estaba ahí porque era becado. (GF2 1048:1097)*

Esta situación se extiende a la propia cultura que separa, que impide encajar, en el sentido de coincidir. Lo que particularmente separa son las ideas.

*La convivencia está marcada, está regida por ciertos factores, que son factores económicos, sociales y culturales. Que uno siempre... eh, cuesta de repente, si tú tienes... los niveles culturales igual marcan la convivencia. Incluso de repente las relaciones de parejas. Cuando las personas son de culturas muy distintas, tampoco..., cuesta mucho que se encaje. Por qué, porque uno comparte ideas y si uno tiene un pensamiento y no lo puedes compartir con el otro y el otro no va a decir nada de lo que tú estás hablando - porque no sabe, o porque, no sé, no le interesa - no se forma, no hay comunicación. (GF2 1114:1137)*

Además esta tendencia a separar también se manifiesta en la imposibilidad de compartir sueños. Sólo se comparten ideales; lo único que se puede participar al otro son los ideales, en el sentido de ideas,

*Las personas nunca comparten sueños. Creo que de repente comparten algunos ideales, pero no son sueños. Y el que uno vea que cada uno tiene una idea sobre lo que quiera a su futuro y lo que quiere como sociedad es poco lo que se comparte y lo que se lucha contra eso. (GF2 775:780)*

#### *Condiciones histórico políticas*

Junto con los aspectos de clase y pensamiento que separan otro factor que influye en la convivencia está dado por cuestiones histórico políticas. De hecho, entre las experiencias con que vinculan las relaciones en la sociedad chilena se mencionan la de sus padres en el contexto del golpe militar, para referir la exclusión y la falta de empatía. Uno de ellos destaca:

*Yo creo que de la historia, también... porque incluso uno lo ve en el caso de que vivieron nuestros padres, porque ninguno de acá vivió el golpe militar. En ese momento que hubo mucha exclusión. No se marcó una empatía entre bandos políticos. (GF2 510:519)*

En este sentido, en el discurso se identifican factores de tipo político histórico que influyen en la condición de quiebre de la convivencia. Una de las estudiantes los relaciona con estrategias de división que buscan vencer sobre el/los otro/s.

*Yo creo que, que una vez a mí me dijeron que la convivencia en Chile pasa por el hecho que, por hechos políticos históricos, que pasa no sólo en Chile, sino que en el mundo, me dijeron la mejor forma de romper una convivencia y todo ideal de la gente en sí es cuando "divides y vencerás" Y yo creo que... (GF4 643:648)*

De igual forma, la sociedad chilena aparece como espacio cuyo individualismo, facilita la distancia que genera mala convivencia. En este escenario, como señalábamos antes, saber de otro implica tener poder sobre él y este poder se genera un eventual daño.

*Cada vez tratamos de alejarnos más de la convivencia. Cada vez como que tratamos de ocultarle al otro lo que nos pasa. Yo tengo necesidad de contarte algo, porque, no sé, si es que tú, mientras más sabes de mí, más poder tienes sobre mí, más poder tienes de dañarme. No sé. Entonces, eh, siempre estamos tratando de, aparte que no nos interesa porque queremos buscar nuestro éxito personal y vivimos en una sociedad individualista. No nos importa lo que le pase al del lado. (GF2 419:428)*

De este modo, reconocen que el propio estilo de vida que como social influye en la convivencia. De hecho, la dificulta. Destaca el cansancio: tiempo que se requiere para transportarse, escaso tiempo para comunicarse. En cada caso se trata de factores que no dependen de los sujetos. Una de las estudiantes sostiene que

*Existen muchos factores que limitan la capacidad que uno pueda tener de convivir, así como dice la:::, profundamente con el otro: el tiempo, el estrés, la cantidad de cosas que hay que hacer todo el día, los horarios, de hecho, el mismo sistema de transporte; uno pierde mucho tiempo transportándose de un lado a otro. Entonces, cuando uno llega a convivir con el otro tiene muchos factores que lo limitan. Entonces, como que, al mismo tiempo por ejemplo cuando uno llega del trabajo y uno no puede dedicarse, o a la universidad, dedicarse a conversar entonces, porque tiene poco tiempo, porque tiene muchas cosas que hacer. Generalmente, los temas se han dado por los otros factores. De que uno que terminar hablando de cosas muy específicas y productivas, por decirlo de alguna manera, entre comillas. (GF5 161:177)*

Por eso sostienen que como consecuencia de este cansancio, existe una visión negativa del mundo que influye en las relaciones a todo nivel.

*Hay muchos más factores malos, así negativos. O sea uno llega cansado, "choreado"<sup>4</sup> a la casa, entonces que uno llega y se pelea con gente que no conoce, cuando antes podía, uno por ejemplo, perfectamente saludar y entablar una conversación con una persona que no conocía en la micro. Entonces, esos factores a la larga a uno lo hacen que esté con una situación, o sea como con una visión negativa del mundo. Entonces, a la larga uno no quiere ni acordarse lo que pasó en el día, porque fue todo una lata<sup>5</sup>. (GF5 212:223)*

Para los sujetos la fuerza del individualismo y el competir unos con otros son factores que limitan la convivencia. *Eso pasa por el hecho de que en la actualidad lo que prima es el individualismo y la competencia. Entonces, no se complementan mucho la convivencia con el individualismo, con la competencia que actualmente hay (GF5 245:249).*

---

<sup>4</sup> Molesto, aburrido.

<sup>5</sup> Molestia.

Junto con ello, sienten que existe crisis de tolerancia, por la presencia de grupos desiguales, en una sociedad segmentada, que no permite la interacción entre ellos. Una estudiante señala que:

*La sociedad en general se encuentra en una continua crisis, por llamarlo así, de por ejemplo, la intolerancia que uno ve entre grupos que no son iguales. En una... de las tribus urbanas de que conviven entre ellos que..., o gente de segmento socioeconómico diferente, que conviven solamente ellos mismos y que no hay una real interacción. (GF5 567:576)*

### **8.3.2. La sociedad chilena. Un contexto experiencial**

Como hemos señalado, la convivencia aparece contextualizada en una serie de espacios que son el escenario de las experiencias. Se trata de distintos entornos, de índole material, institucional o simbólica, que apuntan a aspectos circunstanciales y a situaciones que permiten comprender el estado o los factores que influyen en sus visiones. Ello incluye la posibilidad de describir las acciones vinculadas a estos espacios, lo que ejemplifica su manera de actuar o moverse en un marco social.

#### *El contexto experiencial simbólico de la sociedad chilena*

Las relaciones refieren un contexto más amplio al que denominan sistema. La convivencia se expresa así como un dilema, con el peso que supone el sentido de separación que envuelve el término disyunción. Se trata, en este sentido, de un espacio simbólico que enmarca la disyuntiva de convivir con otros o superarse. De esta forma yo y nosotros parecen posibilidades que se excluyen una a otra. Como argumenta uno de los estudiantes:

*Tenemos dos opciones de convivencia o convivimos con el sistema o tratamos de convivir todos juntos y hacemos algo bonito. Entonces, qué es lo que prefiere la gente: la gente quiere salir adelante, por una cosa de que, si no sale adelante, no sirve en este sistema. Por lo tanto, prefiere convivir con el sistema, en el sistema. Hay una preferencia ahí.* (GF2 494:500)

Junto con ello, la visión de los sujetos del estudio también aborda la convivencia en las actuales condiciones globales del planeta. De esta forma, reconocen que lo territorial y la paz que existe en la relación entre países hacen que exista un contexto proclive a ella.

*Igual el planeta en sí ha ido mejorando. Suponte si nos remontamos, al año mil, no sé, al año 1940 o 1945, en la segunda guerra mundial, cachai<sup>6</sup> habían muchos problemas de convivencia. Y si también pensamos, no sé poh, en la... en el combate naval de Iquique, Chile por qué fue por - Bolivia - Perú. Todos metidos ahí en problemas de territorio, entonces, no sé. Entonces, yo considero que ahora está mucho mejor, mucho mejor. Ha ido avanzando en cuanto a globalmente hablando. Ahora, si hablamos de...* (GF2 445:457)

Sin embargo, pese a que reconocen esta estabilidad, a los estudiantes les parece que existen nuevas formas mueven al mundo y con ello surgen marginación y pobreza como otras maneras de acabar con los países:

*Yo encuentro que la convivencia se ha transformado en el tiempo, pero sigue siendo igual como lo que era antes. Sólo que la forma como se mueve el mundo es diferente, cachai<sup>7</sup>. De hecho, el sistema capitalista ya es una cuestión totalmente diferente, cachai. Piensa tú que ahora no es necesario que tú vayai a un país y lo llenis de bombas*

---

<sup>6</sup> ¿Entiendes?

<sup>7</sup> ¿Entiendes?

*pa' matarlo, podís marginarlo del mundo y dejarlo en la pobreza como África. Otro de los jóvenes agrega: como Cuba (GF2 467:476)*

### *El contexto experiencial mediatizado de la sociedad chilena*

De igual modo, la sociedad chilena aparece enmarcada por la imagen que la televisión presenta del país, en dinámicas cotidianas de robos, asaltos, violaciones. Se trata de visiones en que la gente cree y que los hace encerrarse: no salir al mundo. Todo implica una manipulación que crea miedo en las personas. Como comenta una de las estudiantes:

*Uno prende<sup>8</sup> la tele a las nueve y roban, asaltan, violan, castigan, queman a alguien, que el choque. No muestran cosas buenas y si muestran cosas buenas son cosas que nunca pasan aquí en Chile. Son cosas que pasan afuera. Entonces la realidad que te muestran del país es como que en este país pasan puras cosas malas. Y uno sale a la calle y dice es que no, mejor no voy con cartera porque me la pueden robar en el paseo ahumada, o mejor no me pongo aros porque me los pueden robar en la esquina de mi casa. Entonces, te están creando un miedo que te lo muestran todos los días a las nueve de la noche. Entonces, tu veis las noticias y quedai así como "no, mejor no". (GF4 735:753)*

De esta forma, para los estudiantes, la televisión es un espacio de manipulación que cambia la visión de la realidad, que absorbe, impide separarse, desligarse de ella, por la necesidad de información. Este manejo les parece consecuencia de un poder que *sataniza* a los distintos sectores sociales, lo que facilita el desconocimiento entre ellos.

*Todas esas visiones están tan mediatizadas por la tele, yo encuentro, por el cuarto poder. Los medios de comunicación son tan potentes que*

---

<sup>8</sup> Enciende.

*logran maniobrar e influenciar tanto en la persona, que terminan satanizando ciertos sectores de las personas, que después, a lo mejor uno nunca ha convivido... Conozco gente que no conoce lo que es una población, que no sabía que en un consultorio se daba leche y que existe gente que vive en la calle. Conozco niños que tienen que salir a robar para poder llevarles comida a sus hermanos, porque no tienen otra oportunidad. Y eso es tan mediatizado. Porque dicen "¡no que el arribista, que el cuico<sup>9</sup>, que allá!" Y nunca los han conocido. Y se basan en una visión totalmente televisada o mercadizada por éste... (GF4 706:726)*

De esta forma, se trata de un poder que se expresa en líneas editoriales que facilitan estas diferencias y buscan identificar a la sociedad chilena con referentes foráneos, lo que conciben como una *maniobra* de mercado de una elite.

#### *Diferencias locales en la sociedad chilena.*

Junto con la televisión, otro contexto en que emerge la imagen de la sociedad chilena se encuentra en las diferencias entre zonas y ciudades. Para los estudiantes, Chile es un país complejo a raíz de diferencias que lo segmentan, en el sentido de que aíslan y separan a unos de otros.

*Chile es muy amplio, si nuestra realidad es acá en la ciudad de Santiago. Incluso nosotros desconocemos como son las otras realidades. Yo creo que no podría hablar de Chile, me costaría hablar incluso de Santiago. No sé, creo que no podría dar una opinión de eso, porque desconozco las otras realidades. (GF3 397:402)*

De este modo, las diferencias territoriales influyen sobre los ritmos de vida y la calidad de las relaciones. Así, la vida de ciudad contrasta con la de

---

<sup>9</sup> De clase alta.

campo que permite conocer a personas distintas y, al mismo tiempo conocerse a uno mismo. Una de las estudiantes relata:

*Me fui a vivir unos años al campo. Y como que ahí, no sé, me di cuenta que mi ritmo era otro, que no era así como una persona problemática, individualista. No sé con tanta gente, todo tan rápido, todos tan en la suya, que, no sé, como que no me daban ganas de llegar a eso. [Se refiere a su vida en la ciudad] ... Entonces era súper<sup>10</sup> raro allá que habiendo tan poca gente, todos los días conocía a alguien diferente. Y era una relación súper bonita que después uno se lo encontraba y volvía a conversar. No sé, poh, te invitaban a su casa y, no sé, intercambiaban cosas, todavía existía el trueque... (GF3 315:328)*

Pero también destacan el sur donde existen ambientes relajados que permiten disfrutar *-veo que la gente es tan relajada/.../ Disfruta más el momento. Aquí no, no se disfruta, eh, quizás las cosas bonitas que hay alrededor sino que uno anda siempre preocupado de otras cosas. (GF3 423:434).* Se la percibe como un lugar donde hay calidez, donde las diferencias son de valores y ritmos. *Igual la gente del sur es como más de piel. Tienen otros valores y se mueven en otro ritmo también. Son todos totalmente distintos (GF3 405:410).*

Santiago, en cambio, aparece como una ciudad de ritmo acelerado, donde se corre y se vive la sensación de una permanente amenaza. *Yo estoy acostumbrada a andar corriendo, que uno se pisotee con la gente, la pasa a llevar y no está ni ahí. (GF4 428:430)*

---

<sup>10</sup> Muy.

*La sociedad como contexto cultural*

Como escenario amplio la sociedad chilena se presenta como un contexto cultural que ha sido contaminado fuertemente por procesos de globalización; un medio competitivo donde no existe comunicación ni diálogo, porque las personas se encierran en la tecnología. De hecho sostienen que:

*El medio impone que la gente esté así ahora. Por el mismo hecho de la competencia, la globalización. Ya no hay comunicación, ni diálogo entre las personas, porque en el mismo metro uno ve que hay gente que va con su celular, jugando o que en el mismo Internet, ya no existe ese diálogo persona a persona. Se ha perdido. (GF3 250:255)*

Se trata de una situación que relacionan con el neoliberalismo de la sociedad chilena, al que miran con desdén, como una posición que impone el *tener*; algo antinatural que favorece el éxito y el consumismo como elementos sistémicos, que impulsa el individualismo y lleva a olvidar al que está al lado. En términos de uno de los estudiantes:

*/.../ O sea, te están criando, te están, desde que naciste te están sometiendo, metiendo en la cabeza que tienes que ser exitoso, que tienes que ser consumista, porque eso responde al sistema. Y eso te hace ser antinatural porque estás tan preocupado de responder a eso, que te olvidas que tienes a alguien al lado que puede ser perjudicado por tu comportamiento. Y te vuelves individualista, y te vuelves antinatural. Pa' mí eso es totalmente antinatural: el preocupado de tener, como los caballos que miran hacia el frente, no miran que el de al lado puede pensar diferente, o sentir algo o puede estar afectado. (GF2 386:396)*

Junto con esta visión, se representa a la sociedad chilena como estructurada, segmentado, donde se viven experiencias de segregación que parecen de apartheid.

*Por ejemplo, el sistema educativo está conscientemente estructurado en clases sociales, por ejemplo. Entonces, al final, hay*

*colegios pa' los, comillas, pobres. Hay colegios para los ricos. Y es una segmentación... Y al final es el fiel reflejo de lo que pasa afuera de la escuela, poh. Porque, efectivamente: hay barrios pa' ricos, hay barrios pa' pobres, comillas. (GF2 1003:1005)*

Para los estudiantes, se trata de una sociedad de violencia y agresividad, que atrapa a través de sus instituciones, refiriéndose a trabajo y escuela. Uno de ellos sostiene que

*Ayer en las noticias salía /.../ que en el fondo nosotros tendíamos a ser, tendíamos a aumentar la violencia y la agresividad que tenía toda la gente. Siendo que uno tiene toda las libertades fuera del, o sea, en el fondo lo que te atrapa es el trabajo, lo que hacíamos o el colegio, dependiendo de la institución la cual te exige. (GF1 636:643)*

Por eso, creen que impera la necesidad de protegerse del otro y también la falta de comunicación. *Estamos tan bombardeados que en el fondo nos protegemos unos de otros y no nos estamos comunicando.* En todo caso, la situación les parece que se resuelve a nivel individual. *Uno marca la diferencia. Porque uno anda como con la disposición quizás con el otro, cachai<sup>11</sup>, el que tenis al lado. (GF3 366:370)*

#### *La sociedad chilena en el contexto experiencial del transporte público*

En el discurso el transporte público cobra importancia como contexto experiencial. Se lo significa como espacio de encierro, aislamiento y amenaza, en particular por la posibilidad de robo. Una de las estudiantes señala:

---

<sup>11</sup> ¿Entiendes?

*Cuando hay grandes aglomeraciones de gente. Quién no ha andado en el transantiago<sup>12</sup>, cuando anda en la micro y todo mundo preocupado de la música que vai escuchando en el audífono y preocupado de que no te metan la mano en la mochila pa' robarte algo. Todos andan así, en el metro, todos (GF2 887:891)*

En este sentido, se lo representa como lugar de atropello, expresión de un mundo que se percibe como individualista:

*En la micro<sup>13</sup> en el metro es horrible, porque todos te atropellan, sobretodo en el metro. La gente como se sube como animalitos, para, para poder agarrar puestos para sentarse, y pasan a llevar, no sé, poh, a gente de la tercera edad, gente discapacitada. Eso, es un mundo demasiado individualista. (GF3 75:80)*

Lo anterior se expresa en la seriedad y el enojo de las personas; actitud que los estudiantes califican de falta de solidaridad, frente al hecho de que se comparten problemas y condiciones sociales. Una de las estudiantes discute lo siguiente:

*Uno lo ve en la micro, la gente, o sea uno no tiene por qué estar todo el día con una sonrisa en la cara, pero de repente no es que la gente esté seria, la gente anda enojada y con la ceja así y con pucheros<sup>14</sup>. Yo siempre miro, observo a toda la gente y me sorprendo cuando hay alguien que no lleva esa cara y solamente está serio. /.../ en la mañana yo vengo en una micro muy llena. Entonces, se sube gente, entonces hay gente que se queda bien dura, pa' que no pueda entrar más gente, porque si no vamos a estar muy apretados. Pero yo digo, o sea todos queremos llegar no sé poh, al trabajo, a la universidad, /.../ es como ser solidario, él también quiere llegar y no es mi culpa que estemos*

---

<sup>12</sup> Denominación del sistema de transporte público de la capital.

<sup>13</sup> Bus.

<sup>14</sup> Gesto o ademán de que se va a llorar.

*apretados. No sé, como que eso.* (GF5 542:564)

Para algunos estudiantes, esta situación se asocia a gente que parece muerta, autómata. *Si uno toma el metro, micro, tren o lo que sea, lo primero que ves es gente muerta, zombie, zombie.* (GF3 84:86)

Se trata de personas que se muestran indiferentes, incluso molestas con una exclusiva preocupación por "su mundo", lo propio, lo que se expresa paradójicamente en "mirar para afuera". *Ellos como que no, que no pescan; onda en su mundo, miran para afuera. Como que hay cero respeto, al menos, si no comparten el gusto musical, quitarse los audífonos, por una cosa de respeto* (GF3 110:116).

La sociedad chilena que se manifiesta en el transporte público se muestra como un espacio de extrañeza frente a la posibilidad de apoyo y ayuda:

*En el metro yo cuando veo que viene una mamá con su hijo o cosas así y, así, estamos en horario pick, realmente de hecho yo como que me escondo en los rinconcitos que están al lado de la puerta, para protegerme, /.../ Y cuando veo eso, es como que uno tiene, o sea como que yo le digo: "colócate acá atrás, detrás de mí". Entonces, "colócate tú ahí", cachai<sup>15</sup> y como que uno la protege Y esas son cosas que ayudan a la convivencia. Cachai, la gente te lo agradece, pero te miran raro. Es como que chocan con /.../ cuando uno les dice "le llevo esto". De repente andan minas<sup>16</sup> como que con mucho material. "¿Le llevo?" y como que te quedan mirando y te dicen: "ya, igual, gracias" (GF3 155:178).*

Se la vive, así, como ambiente de marginación, de segregación, donde se ven y viven diferencias que aparecen desplegadas entre estaciones, en lo que parece una arquitectura urbana y social. Una de las estudiantes describe

---

<sup>15</sup> ¿Entiendes?

<sup>16</sup> Mujeres jóvenes.

de esta forma la situación:

*Yo soy una fan del metro de Santiago, es que lo encuentro espectacular, increíble. A parte de su buen servicio, por todas las peculiaridades que uno puede ver. Y, a lo largo de la línea uno, si uno va avanzando por los vagones, descubre todos los tipos de chilenos que pueden haber acá en Santiago. Que por ejemplo, ya la salida de boletería hacia el andén, desde Escuela Militar a San Pablo está, da justo al primer vagón. Entonces, en el primer vagón que viene de escuela militar uno siempre ve a la gente de “pelolais”, al tipo que se baja en la católica y cosas por el estilo, y en la cola, que son como ya las estaciones, como Las Rejas /Risas/ uno ve que la vestimenta, hasta la humildad de la gente se nota - Sí - se irradia. Es muy “cuático” lograr ver eso y todo eso se puede traer una buena impresión y al final se ve todo muy distinto: la forma de peinarse, de hablar, de... (GF5 579:596)*

#### *La sociedad chilena en el contexto experiencial del barrio*

Otro contexto en que los estudiantes hacen experiencia de la sociedad chilena es el del barrio. Destaca la añoranza de la vida de barrio como algo del pasado, cuando la sociedad permitía conocerse unos a otros. De hecho, les sorprende que se mantenga el saludo entre las personas de mayor edad. Una de las estudiantes relata:

*Es típico voy a la casa de mi abuelita con mi familia. Y hay que caminar como 20 minutos para llegar a la casa. Y esos 20 minutos, si voy con mi mamá: “hola”, “hola”, “hola”, y así. Mi papá lo mismo y conocen, pero una infinidad de gente. Conocen a toda la villa y la villa de al lado, la de más al lado. Conocen mucha gente. Y mi papá, claro, porque jugaba a la pelota y viajaba por todo Santiago. Entonces, me cuentan historias*

*súper “cuáticas<sup>17</sup>”, de cuando eran niños y que de repente había ochenta mil niños jugando en la calle. (GF2 866:876).*

Otra de sus compañeras complementa

*Uno mismo se asusta. Ponte mira la gente mayor, siempre saluda. En el barrio donde vivo yo, hay un montón de abuelitos. Entonces, yo me vengo todas las mañanas saludándolos. Incluso siempre hay un caballero afuera que saluda a todo el mundo y él se para en Irarrázaval a saludar a todo el mundo. (GF2 952:957)*

En contraste a las de sus padres y abuelos, declaran que su generación vive un nuevo barrio: el edificio, donde la experiencia es de división, de separación, de encierro, de enrejarse. Se trata de un encierro que se extiende desde lo puramente espacial a las relaciones con otros. *Aquí hay que mirar por los que quieren enrejarse, dejarse cerrar porque uno no confía ahora. No se confía. Está muy instalado eso, hoy (GF4 505:507), sostiene uno de los jóvenes.*

Esta visión coexiste con la valoración de la importancia de los vecinos. No conocer su nombre implica una mala convivencia, porque supone no saber cómo es el de al lado; algo que parece significar inseguridad.

*Más de alguno no sabe cómo se llama el vecino de al lado. Y eso es, al final una mala convivencia, en el fondo /.../ uno no sabe cómo es el del lado y, si se da el tiempo para conocerlo, de repente se pueden hacer cosas mejores. No sé, convivir en el fondo. Qué hacemos para eso. (GF2 579:587)*

Esos otros, que son los vecinos, les parecen entrometidos, seres que rompen los límites, tensionan aspectos de la privacidad.

*Tengo unas vecinas que se meten en todo..... Que todo el rato están*

---

<sup>17</sup> Complicadas.

*como ¡Ay! Vai a la Universidad, dejai<sup>18</sup> tu casa botada<sup>19</sup>, tu marido! ¡Vai a quedar sola! [Tono irónico] Te leen la fortuna. El oráculo lo tengo ahí, instalado ahí al lado de mi casa. (GF4 520:529)*

Pero, que al mismo tiempo, en su experiencia son capaces de participar y aprender

*Ellas a medida que yo he ido avanzando, yo a veces llego tan entusiasmada con un tema, con una cosa, y me pongo y yo hablo, hablo, hablo. Y ellas me miran así como... [Hace un gesto "abre los ojos"] y yo creo que han ido también, con el tiempo, aunque ellas no hayan venido a la universidad, igual están aprendiendo conmigo. (GF4 535:544)*

De esta forma, la vida en común se percibe como división, se la cataloga desde una visión polarizada entre quienes aportan al convivir y quienes no lo hacen. El aseo es uno de los ámbitos que cruza el vivir juntos. Una de las estudiantes dice:

*Yo vivo en un edificio donde la gente es súper sucia y limpio yo y la vecina limpia. Y yo con ella hablo porque pensamos igual. Y al resto lo ignoramos, porque son sucios, porque no limpian. Y tampoco vamos al "choque". Limpiamos callados no más. (GF4 496:502)*

Junto con el problema del aseo, la música es otro de los aspectos o situaciones que quiebran las relaciones. La música pone en juego la existencia de distintos patrones culturales que complejizando las relaciones.

*Yo me llevo súper<sup>20</sup> mal con un vecino que pone siempre reggaetón los domingos a las 10 de la mañana y ese cabro<sup>21</sup> no entiende, no entiende, no entiende. Entonces, yo digo: "ya", yo le alego. No es siempre que le*

---

<sup>18</sup> Dejas.

<sup>19</sup> Descuidada.

<sup>20</sup> Muy.

<sup>21</sup> Joven, muchacho.

*alego tampoco, tampoco él es siempre que pone música. No. (GF2 1109:1114)*

Por otro lado, en estos nuevos barrios que son los edificios, llama la atención de los estudiantes el que no exista interés al menos por saludar en los ascensores. Les parece que esta situación es un ejemplo de la indiferencia frente al otro. De hecho, creen que incluso se vive molestia y extrañeza ante aquel que saluda.

*Cuando voy donde mi papa, ahí hay ascensor. Y literalmente, ya tomamos los dos el ascensor, y mi papá no saluda a nadie, y vive ahí. Yo no vivo ahí, en cambio yo me subo y yo saludo. Yo “hola”, “hola”, no más. No pregunto cómo está, ni más, sino que “hola” no más. Y yo siempre le digo “porque no saludai si son tus vecinos”. Y me dice: “No, porque no me dejan dormir, que hacen carrete<sup>22</sup> y la cuestión”. Súper “alegón<sup>23</sup>”. Y de repente, no sé, yo estoy y digo hola y como que me miran así. Es como que de repente uno, como que da el paso, pero la otra persona... “qué onda este huevón. Está loco”. (GF2 930:940)*

#### *La sociedad chilena el contexto experiencial de la calle*

Otro espacio que aparece mencionado en la discusión sobre la convivencia en la sociedad chilena es el de la calle. En la experiencia de los estudiantes se trata de un espacio que permite torcer el destino personal. Les parece un espacio de encuentro y acogida, alternativo al hogar. En este sentido, para algunos es un espacio de aprendizaje, de transformación por las situaciones extremas que se viven en ella, en el sentido de experiencias límites.

---

<sup>22</sup> Fiesta.

<sup>23</sup> Muy alegador.

*Aprendimos a convivir, en la calle, con distintos tipos de gente. Y aprendimos a trazar, a conversar, a sacar lo bueno de las personas. Porque todos dicen que la gente que vive en la calle es mala. Yo creo que no. Dicen que toda la gente que vive en la calle o que toda la gente que ha vivido experiencias traumáticas, las repite. Yo creo que eso no es así. Porque todas las personas podemos volcar ese destino, darlo vuelta, y aprender de eso a vivir mejor, a convivir, a luchar por lo que uno quiere. Cuando uno ya ha sabido lo que es extremo, sabe cuál es el otro extremo y sabe dónde está el punto del bien y el mal, como se dice. Y a veces el punto del bien para unos está acá y otras veces está acá [hace un gesto con las manos] Y no todo el tiempo es porque las personas sean malas, sino que hay necesidades que hay que cubrir en la vida. Entonces uno lo hace. Yo aprendí a vivir en la calle; a vivir con todo tipo de gente; (GF4 268:295)*

Al mismo tiempo, la calle aparece como espacio de deleite de la infancia, de la sensación de logro, una experiencia que contrasta con la de los niños de hoy.

*¡Qué rico! Pa' mí cuando yo era chico salía a la calle, pa' mí no había nada más "bacán"<sup>24</sup> que estar en la calle. Era un paraíso para mí, cuando era chico. Y ahora, yo veo no sé, de repente veo a mis primos chicos y están ahí en el play; todo el día, pero todo el día. Y yo digo cómo no les motiva hacer otra cosa. O voy caminando, no sé en la tarde, a la hora que salía yo, y veo las calles como peladas. O de repente voy a una plaza y, en vez de ver cabros chicos jugando, veo gente como de mi edad tomándose una chela, fumándose un pito. (GF2 876:885)*

Es necesario señalar que otros estudiantes, la calle carece de una connotación positiva. Más bien, es un ambiente difícil, que se vive con miedo.

---

<sup>24</sup> Agradable, estimulante o beneficioso.

*La sociedad chilena en el contexto experiencial de las instituciones*

En el discurso, los estudiantes se refieren a contextos institucionales que enmarcan sus experiencias de convivencia en la sociedad.

*El papel de la familia*

Un importante lugar lo ocupa la familia, a la que conciben como base *la primera convivencia que nosotros tenemos es nuestra familia. Desde ahí parte... La primera institución* (GF2 549:553). El espacio donde nacen los valores: *Mi familia, desde mi etapa preescolar, de por sí me inculcó muchos valores.* (GF1 440:442)

En el discurso se presenta como fundamento de sus visiones de lo que se es *antes tú estás con tu familia que es como, es tu mundo /.../ y también influye harto la familia en cómo te educan, si eres comprensivo o tolerante, o eris intolerante* (GF3 659:664) y de las visiones sobre la historia.

*La imagen de convivencia que tiene cada uno también va en base a lo que se desempeñe el núcleo familiar en el que uno vive. Porque tú decías, claro nosotros no vivimos el golpe<sup>25</sup>, pero muchos de nosotros tiene la imagen de lo que fue el golpe, por lo que nos dicen nuestros padres.* (GF2 539:543)

Se la valora por el ambiente que se genera en su interior y por la forma como éste contribuye a su formación. Uno de los estudiantes declara:

*En lo personal me siento afortunado de tener una familia como la que tengo ya que fui criado en un ambiente en el que a menudo nos reuníamos la gran mayoría y en la que los problemas se resolvían, en gran medida, en conjunto.* (DE3)

---

<sup>25</sup> Se refieren al golpe militar.

En este sentido, para este grupo de jóvenes, se trata de un espacio que condiciona experiencias que reconocen que afectarán sus posteriores relaciones. De esta forma, a través de la relación de hermanos se aprende a aceptar a compartir.

*La familia es súper importante, /.../ por ejemplo para mí es un gran referente de hacer convivencia, por ejemplo es mi hermana. Porque es tan diferente a mí, es tan diferente, pero tan diferente, que he tenido que aprender a aceptarla a ella, que para mí es como mi mayor eje de diferencia es mi hermana. Entonces si yo la acepto a ella y si yo aprendo a compartir y a discutir las cosas con ella bien, yo creo que ninguna otra persona va a ser tan complicado, si con ella lo logré. (GF4 235:257)*

Por otro lado, en la experiencia de los estudiantes ella se presenta como una unidad de dependencia económica. *Una cosa económica. O sea, por eso se dice que uno agarra libertad cuando se independiza económicamente, porque recién ahí uno puede decir me quiero desligar de mi familia. (GF1 1106:1110)*

De igual modo, es reconocida como algo obligado, *uno no la elige. Igual tiene pasar, no sé, 20 años de su vida, ya yo 19 años de mi vida con la familia /.../ Y en realidad no elegís estar con ellos, porque naciste ahí. (GF1 1094:1099)*

Es importante destacar lo que parece ser la percepción de agobio, en el sentido de pesadumbre, en la vida en casa, por la sensación de encierro y disgregación. Esto redundante en una suerte de paradoja: una familia bien constituida, que genera sensación de soledad. Se trata de una experiencia familiar que afecta las relaciones con otros, que impone una manera de ser en casa y otra en la Universidad:

*Pa' conceptos normales de una familia bien constituida estamos bien: mi mamá, mi papá y todos mis hermanos. Pero yo en mi casa no me siento feliz, porque yo paso sola encerrada en mi pieza. No es porque sea antisocial, ni nada, pero es que no tengo, me siento sola. (GF1 960:972)*

*Llegar a la casa después de haber andado, no sé una hora en micro, y que nadie te diga hola, cómo estai, cómo te fue, igual eso es fuerte, un extremo. (GF3 230:232)*

*Mi familia sería mejor que no estuviera porque yo no soy feliz con ella (GF1 982:983).*

En este sentido, las relaciones de roles les hace sentir la como un lugar donde no se puede hablar, bailar, cantar. Lo que parece implicar que no se puede ser espontáneo. Lo anterior genera sensación de soledad, encierro y al mismo tiempo que nostalgia. Una de las estudiantes describe:

*La convivencia en sí luego resultó ser tormentosa, porque es una persona que provoca un hielo en el ambiente, que es de las personas que, la pareja de mi madre, es de las personas que en la mesa no le gusta que se hable, que se cante, ni se baile. Entonces, si no hay expresión de nada: no estás conviviendo, no hay nada. Y es así como se ha mantenido su relación. Y, por ejemplo, yo de hecho yo en mi casa no convivo con nadie prácticamente. Porque yo llego de la universidad, o antes, del colegio, a la pieza; de la pieza para fuera de la casa, pero ese era mi marco: la pieza y nada más. Porque para mí es desagradable tener que ver a sujetos que no son capaces de convivir, que de hecho uno puede tener un gesto de amabilidad, de decir "hola como estai" y que ni siquiera son capaces de darte la mano, de saludo. Entonces, por ejemplo, son cosas que te marcan igual. Y yo por eso las situaciones por la que tengo esas visiones de convivencia. (GF5 278:313)*

Desde esta perspectiva, se la refiere incluso como algo inútil en la medida que no hay preocupación por sus integrantes.

Esto se expresa en la sensación de ser un estorbo, de no ser respetado y se siente nostalgia de padres dispuestos a hablar. Como mecanismo de respuesta, los estudiantes adoptan estrategias de invisibilización que les permiten, a su parecer, evitar conflictos para tratar de llevarse bien. Como sostiene uno de los estudiantes: *es cierto yo no elijo a mi familia, pero yo elijo*

*mi tipo de convivencia que quiero tener con ella (GF1 1119:1125). Esta elección conlleva incluso a la decisión de "suprimir ideas":*

*Yo me llevo bien, porque yo me quiero llevar bien con mi papá. Si yo quisiera llevarme mal con mi papá, me llevo mal con mi papá. Porque con mi papá, soy súper más cambiante, el carácter influye mucho. O sea, mi papá es carabiniero. Entonces es bien así [Hace un gesto con la mano, de arriba hacia abajo]. Y yo tengo motivos de sobra para decirle: "no, papá, no es así". Pero a veces por llevarme bien con mi viejo, me tengo que suprimir muchas veces en mi idea, le tengo que decir: "sí, papá" aunque yo sepa que no es así. Entonces yo elijo la convivencia con mi viejo, y hacerme cargo y decirme, "ya, voy a dejar, aunque sé que no tiene la razón" Y vivo bien así. (GF1 1137:1150)*

De esta forma, significan los problemas de comunicación y desconfianza en sus relaciones familiares como tortura y martirio.

*Muchos prefieren no llegar a la casa, no estar en su casa, porque la poca convivencia que hay, no es una convivencia al fin y al cabo. Parece más un martirio, una tortura (GF5 433:436).*

En este sentido, algunos declaran que viven la familia como un espacio que los limita, donde deben negarse y suprimirse, de separación y frialdad. Cambiarse de casa implica, en este sentido, el abandono, la pérdida del espacio personal.

*Lo que más me marcó fue irme a vivir a la casa de mi abuela a los 8 años. Antes vivía con mi mamá y mis mascotas, pero cuando nos tuvimos que ir a la casa de mi abuela por asuntos económicos, dejé mi colegio, a mis amigos, dejé mi casa, mi pieza y a mi perro, nos instalamos donde cupimos y no fue nada acogedor. (DE1)*

A nivel de las relaciones familiares que enmarcan la convivencia, refieren la experiencia de padres que hostigan, agresivos, desinteresados por lo que opinan los hijos, madres neutralizadoras, que optan por los padres.

*En mi casa mis papás no están separados. Mis papás están casados, felices, pero a mí el factor como que más de hostigamiento que hay en mi casa es mi papá también, que es como: mi papá es muy agresivo, muy agresivo. Entonces, él no sé, si él está enojado, pelea con todos, con todos, con todos. Y yo igual tengo mi carácter y a mí si me buscan, me encuentran. Entonces, pero a la larga, mi mamá se supone que ella tiene que ser más o menos la que neutralice esto. Mi mamá, claro, lo neutraliza, pero hacia mi lado. Me dice “¡ay!, no peles con tu papá”, pero a mi papá nunca le dice tampoco “no busques pelea”. O sea mi mamá le lleva el amén<sup>26</sup> a mi papá. (GF5 319:375)*

O también la presencia de padreas alcoholizados que son agresivos.

*Mis padres siempre se han llevado mal y han estado así por aproximadamente 15 años. Mi padre es alcohólico y a veces se pone medio conflictivo. Una vez, estaba borracho... y estaba peleando con todos. Y pescó un cuchillo con el fin de cortarse. Nunca sé qué lo detuvo, tal vez le faltó valentía. Yo y mi hermano éramos súper chicos, y mi hermana era un poco mayor. Creo que esas cosas no las deben ver los niños. El suceso contado, desató una crisis nerviosa en mi hermana. Y empezó a tiritar descontroladamente. Terminamos con ella en un hospital. (DE4)*

Frente a esto, la salida parece ser: llegar y acostarse, no llegar, refugiarse en otra casa.

*He tenido que lidiar más con eso porque vivo en esa casa. Entonces, comentarios como respecto a mis amigos, o a mi forma de vestir, o a mis actitudes, mi mamá me hizo pasar mucha rabia... era hostigante, era desagradable. Y yo de verdad prefería llegar a la casa, acostarme o no llegar. Me iba a la casa de mi abuela o algo por el estilo,*

---

<sup>26</sup> Conformidad.

*porque ya, van a preguntar dando por sentado una respuesta y que resulta más un ataque, eh, no es agradable, no es sano para nadie. Y yo digo que tampoco es sano para mi mamá, porque se termina amargando la existencia completa, por cosas absurdas que ni siquiera están, porque ni siquiera es capaz de cuestionarse un poco, “oye, ¿de verdad esto es así?” No, lo dan por zanjado el tema. (GF5 403:425)*

*La sociedad chilena en el contexto experiencial de la escuela.*

La escuela es uno de los contextos más referenciados en el discurso. De manera amplia, los jóvenes la significan como un espacio de relaciones. De igual forma, se la concibe como un lugar donde se incuban aspectos de la identidad: *“un capullo extremadamente bueno. Por mí, yo estoy hablando desde mi experiencia, a pesar de que yo no era así como... yo no era como soy ahora, antes era una porquería”.* (GF3 476:480); algo que parece referir la idea de semilla, pero también de burbuja.

Los estudiantes reconocen en ella un espacio de cambios que implican pasar de integrar una familia a ser parte de lo social. En este sentido, se la refiere como primer indicio, asomo de lo social, de la existencia de otras realidades, más allá de la propia familia.

*Ahí se dan los primeros indicios de cuando tú entrai a una sociedad. Pero tenís que entrar a la escuela. Porque antes tú estás con tu familia que es como, es tu mundo. Están tu familia y las otras personas que nunca las vai a conocer. Cuando entrai a la escuela, cuando chico, ahí tú conocís que hay otras familias, y ahí veí en algún momento a la sociedad y también influye harto<sup>27</sup> la familia en cómo te educan, si eres comprensivo o tolerante, o erís intolerante (GF3 657:664)*

Para los estudiantes, gran parte de su importancia se debe a la

---

<sup>27</sup> Mucho.

cantidad de tiempo que pasan en ella, lo que permite conocer a los otros. Uno de ellos señala:

*O sea, es que pasamos tanto tiempo ahí, que es como difícil que no sea un poco significativa. Eh, no sé. Yo por lo menos siento que en el colegio traté de conocer a todos mis compañeros... yo traté de conocerlos a todos y conversaba con ellos y tiraba la talla<sup>28</sup> igual, aunque claro sí tenía conflictos con otro tipo de personas, pero traté de conocerlos, antes de juzgarlos... (GF3 579:588)*

Para los estudiantes se trata de algo que el tamaño del establecimiento y la eventual condición confesional facilita, lo que les permite vivir la aceptación, el querer y respetar al otro. La experiencia que refieren es la de conocerse, saberse los nombres, complementarse, en el sentido de lograr completarse; de ser un "todos". Uno de ellos lo describe de la siguiente forma:

*A mí tocó estudiar en un colegio que era cristiano. Entonces ahí también se inculcaba mucho el valor del aceptar el otro, respetar al otro, de querer al otro, al prójimo y de estar todos siempre muy unidos. Y también yo creo que yo, yo creo que contra eso. Bueno, además era un colegio muy chico, entonces se ve más todavía eso de estar todos complementados, de todos conocerse, de caminar todos en el patio y todos se sepan los nombre de todos y de los profesores que nos querían mucho y que nos conocían desde muy chicos y claro siempre existe también la diferencia, de quién es más, quienes no y lo hagan de manera distinta. (GF5 925:944)*

En este contexto, la escuela básica se presenta particularmente como el lugar donde se hace experiencia de lo colectivo, en el que existe preocupación por el otro y reciprocidad, hacia él. Como sostiene uno de los

---

<sup>28</sup> Bromeaba.

jóvenes:

*Yo era un poco aislado, estos tipos del colegio de hombres eran muy buenas personas; todos eran muy buenas personas. /texto ilegible/ Y era especial porque a pesar de que un 80% del colegio, pasas tu vida ahí. Ahí te forman un colectivo social, de que te preocupa el otro, el otro se preocupa por ti. (GF3 494:499)*

Así, en la experiencia de algunos de los estudiantes, la escuela es un espacio donde se aprende a compartir, a estar en conjunto, a apoyar a los demás y no ser egoísta, como dijimos, a ser nosotros.

*Porque, y ahí fue cuando más me desarrollé en cuanto a apoyar a los demás y no ser yo mismo. Porque de verdad yo me consideraba, viéndome ahora hacia atrás, muy objetivamente, muy egoísta en cuanto a eso. Porque o era yo –solo- o eran yo con todos los demás, o eran todos los demás, pero el conjunto, o sea el estar yo, eran el ser yo o ellos, al ser nosotros, ahí fue como mi cambio. (GF1 465:479)*

En este sentido, la institución escolar constituye un espacio de ayuda a través de la experiencia de identificación con el curso, al que se concibe como “masa”.

*En el colegio se da mucho el ayudarse entre todos, el identificarse con una masa, “ese es mi curso y con mi curso tenemos que hacer todo”. Por ejemplo, mi curso era súper desordenado. Yo siempre que decía: “ya, yo quiero que se ponga de pie el que lo hizo” y todos se ponen de pie y da lo mismo, o sea tres o cuatros se quedaban sentados, pero siempre es como, se ve mucho el compañerismo y el ayudarse y ver que alguien está demasiado afligido en la prueba, se ayuda en las pruebas, no importa que sea malo... Yo creo que, el hecho de no estar tan contaminado todavía, mentalmente con el sistema, eh, hace como que salir la naturaleza más agradable del ser humano. (GF5 885:904)*

Para los estudiantes, este compañerismo y sentido colectivo dependen del profesor, de su edad y de su capacidad de construir buenas relaciones, de

hacer que se "lleven bien". Como señala una de ellas, *también creo que depende de los profesores el no permitir, que adquieran ellos estos vicios de la sociedad, de la competitividad, del maltrato, de la discriminación y eso.* (GF5 925:944)

Se trata de un énfasis que otra estudiante también establece al señalar:

*Se nota cuando un profe bueno está a cargo de un curso. Yo me acuerdo de un curso en, yo estaba en cuarto, era un tercero, pero que era todos se llevaban muy bien. Todos tenían muy buenas relaciones entre todos y era porque el profesor era muy joven. Había salido hace poco de la U. Entonces, él tenía una muy buena relación con los alumnos y eso se lo transmitía a los alumnos y todos se llevaban muy bien.* (GF5 947:959)

Estos sentidos que adquieren la escuela y el grupo curso contrastan con otras visiones que los significan desde una perspectiva distinta.

Si bien, como dijimos antes, se la significa como primer indicio de lo social, alternativo al mundo de la familia, para los estudiantes la escuela es reflejo de muchos de los problemas que enfrenta la sociedad chilena, especialmente de la incomunicación, individualismo, apocamiento, intolerancia con que se la ha caracterizado. *Está indudablemente influenciada, sostiene una estudiante, por el clima de la sociedad, de la intolerancia, de la individualidad, de apocar al otro, que muchos no se hablan no más. Más encima con esto del bullying que está tan en boga* (GF5 841:847).

Lo anterior se expresa en referencia a cuestiones de identidad social que hacen que la escuela represente tanto lo positivo como lo negativo; tanto la amistad, como la competencia.

*En el colegio se refleja harto la verdadera identidad del chileno. Como que siempre al chileno se le pinta como que es joven y pesado y prepotente. Pero yo creo que el chileno no es sólo eso. Sí, tiene esas*

*características, pero más tiene la del amigo, la del buena onda, el que lo ayuda, el compadre. Y es verdad, en el colegio yo creo que se refleja harto eso, esa área positiva, porque si bien es cierto que uno no tiene esa noción tan clara de que “tengo que estudiar para llegar a ser alguien en la vida”, sino que se está ahí más que nada porque al papá le gusta ahí y porque todos van al colegio. Porque hay que ir al colegio. Entonces, no se ve tanta la competencia agresiva que se pueda dar ahí, en el caso del campo laboral o a veces la universidad. (GF5 854:869)*

Junto con este aspecto, sostienen que la escuela “es como el reflejo de lo que hay afuera” (GF3 442:442), por tanto, refleja la propia segmentación de una sociedad de clases, lo que parece parte de una estructura. Uno de los jóvenes señala:

*Y, por ejemplo, el sistema educativo está conscientemente estructurado en clases sociales, por ejemplo. Entonces, al final, hay colegios pa’ los, comillas, pobres. Hay colegios para los ricos. Y es una segmentación... (GF2 993:998)... Porque, efectivamente: hay barrios pa’ ricos, hay barrios pa’ pobres, comillas. (GF2 1003:1005)*

Esta situación hace que la escuela sea un espacio cerrado, una burbuja, incapaz de trascender sus límites, lo que implica la pérdida de talentos, de capacidades de sus estudiantes. En este sentido, se la vincula a formas de individualismo institucional. Como comenta uno de los estudiantes:

*... el colegio era una burbujita. Y no interactuaba con otros colegios: O sea, no íbamos a campeonatos, no se iban a olimpiadas, no sé, de matemáticas, de ciencias, de lo que sea. Todo era dentro de la comunidad... donde yo fui estudiante, que es de donde yo vengo. Eran seis colegios y no trascendía de eso... Entonces, yo creo que falta un poco eso: o sea como un colegio es una institución, pero que funciona en base a sistema de muchas instituciones. Creo que al igual que pasa como a nivel menor, individual, con los colegios pasa igual, son individuales, que falta una mayor relación entre colegios, una unidad. (GF2 970:990)*

Por otro lado, como dijimos antes, la escuela aparece como contexto de transición desde el ser niño a ser otro. Como extensión de esto, la vida social que se vive en ella se les presenta como una experiencia de bruscos quiebres. Integrar un grupo implica poder compartir, pero también perder algo personal: aquello que se ha hecho de sí. Se trata de una experiencia que se vive como “ceder” en lo personal. Se dan, en este sentido, experiencias entre cambios de niveles en los que destaca la necesidad de adaptarse a distintas personas y sacar partido de este proceso. Uno de los jóvenes lo describe de esta forma:

*Otro cambio brusco. Y ahí ya dejar de ser como el niño de básica hasta cuarto básico, y pasar, porque fue un quiebre de cuarto a quinto básico y cambiar. Y ahí con mis compañeros fue como, ya no era el mismo, sino que me pasé a formar más parte del grupo de ellos, porque era un grupo. Para mí era una nueva oportunidad entre comillas y en ese momento yo la, como que yo la desaproveché. O sea, para mí en ese momento yo la estaba aprovechando porque iba a compartir más con ellos. Y en realidad fueron cosas buenas, pero también cosas malas porque perdí algo mío, que era mi... lo que me habían forjado y todo eso. Y fue ahí como que, me empecé a ir como que por las malas, así. (GF1 451:465)*

Esta visión del mundo social de la escuela la configura también como un contexto de adversidad, un lugar donde las condiciones de vida son difíciles, lo que obliga a los niños a ser tempranamente adultos, a crecer rápido, porque esto garantiza su supervivencia. Una de las estudiantes lo relata en estos términos:

*Los niños están igual como adultos... Y eso tiene que ver sobretodo con los niños que viven cerca de la escuela 523. Allá en La Pintana. Igual son barrios difíciles, donde igual está la calle. Ellos tienen que ver mucho lo que es armas. Saben lo que es una bala perdida. Yo hice una dinámica de jugar a ser mago y los niños dibujaban lo que quisieran para que su vida sea mejor. Dibujaron las pistolas, las balas perdidas, la*

*noche porque no sabían si iban a estar. Entonces ellos igual han crecido, digamos están sometidos a vivir en una sociedad súper dura que los obliga a ser como dicen todos adultos, rápido. Y eso se vive, se vivencia adentro de la sala. (GF4 1080:1103)*

Esta complejidad que ella adquiere se relaciona con el hecho de que no es posible enmascarar la diversidad social, escapar de ella, más bien obliga a encontrarse con ella.

*En Chile como tú mismo lo decías, ya OK, los "flaites"<sup>29</sup> con los "flaites" y todo, pero si en algún momento chocan hay tanto espacio donde irse, que realmente nos podemos separar de nuevo. O sea en el único ambiente que podrían chocar es en la escuela, en la universidad o en el trabajo y ahí... (GF1 670:676). De igual modo, se referencia a la escuela como espacio donde están bien marcadas las relaciones de poder alumno-profesor... (GF3 565:567)*

En este sentido, las relaciones con profesores y autoridades, representadas en los inspectores, configuran experiencias de ser *paqueado*, en el sentido de ser vigilado, controlado, de recibir instrucciones.

*Me pasó que tenía problemas en realidad. Tenía, no sé, o sea, nunca fui niña problema, ni nada, pero no me gustaba esa relación de poder. Justamente, así como que estuvieran todo el rato "paqueando"<sup>30</sup> y diciendo lo que tienes que hacer. Como que yo siento que la educación que tuve a mí no me acomodó para nada. (GF3 591:596)*

Pero la escuela también es el lugar donde la autoridad "cazadora" limita la diversidad, se presenta como un enemigo y una amenaza que incluso tiene poder para hacer desaparecer; una autoridad *opus dei*. Se la refiere

---

<sup>29</sup> Persona generalmente de baja condición social. Se la caracteriza como vulgar. También se la asocia a delincuencia.

<sup>30</sup> Vigilado, en el sentido de controlado, observado.

como una amenaza a la convivencia. Es necesario recordar la fuerza que tiene en el imaginario colectivo la práctica opresora de la desaparición.

*Cómo era la convivencia en mi área educacional, oh!!!!, mal, mal, muy mal. Pero pensé inmediatamente así en las autoridades del colegio, los inspectores. /.../ como la editorial del colegio era muy Opus Dei encuentro yo, así como muy de plata. Se notaba que la gente así como, como gente bien /Risas/ Entonces era por ejemplo no nada de diversidad, alianzas, yo iba en un colegio de mujeres, o sea casa de brujas: “¿Lesbianas?, ¡no!, se van del colegio, se van, se van y se van y se van”. Y si, no sé, si te tachaban de lesbiana: “¡no! ¡te vai a ir! ¡te vai a ir!” y a mí, no me pudieron echar. /Risas/ Pero, por ejemplo, esas eran las autoridades, o sea todas eran unas cazadoras. O sea si el profesor te podía “cagar”, te iba a “cagar” y en el sentido de convivencia, o sea, no de notas, o sea eso ya quedaba aparte. Pero onda si el profesor, no sé tú te acercabas a él: “profe sabe que tengo que contarle un secreto” Mm, al otro día ya no estabai. Así estabai en inspectoría, después estabai en dirección y te fuiste. Y pasaba con muchas niñas que se arrancaban a hablar con los profesores. Así como: “profe sabe que tengo tal problema, de que me siento, no sé atraída hacia otra niña”. La semana próxima ya no estabas. (GF5 964:1028)*

De esta manera, la escuela se presenta como un espacio con tendencia a homogeneizar a través de distintos mecanismos de segregación que los estudiantes refieren como característicos de ella.

Por un lado, separa por capacidades, garantizando el éxito de los mejores, en un ambiente de rivalidades, de lucha por superar al otro y sentirse superior, de individualismo y búsqueda de éxito que finalmente generan formas de autoexclusión, sensación de amenaza y frialdad. Se trata de:

*Como le decía al ::: que estaban los cursos “A” con su grupo, con su convivencia y estaban los demás cursos que eran los normales, donde*

*habían con promedio 6, o promedio sobre 4, 5, la variabilidad. Pero en el curso de nosotros siempre éramos sólo nosotros, no más. Estábamos como cerrados a la convivencia de todos los demás... No podía entrar a otro curso porque querías ir a convivir con ellos o compartir con el otro. No. Ellos se cerraban y nos privaban de su convivencia. Y al igual que nosotros también lo hacíamos... El individualismo en el curso que yo estuve era puro y uno lo notaba, pero claramente. Y yo creo que eso es lo que actualmente, como ya lo han repetido varias veces, se repite en la sociedad. Porque uno quiere salvar el potito de uno y no importa si la libertad del otro la pasó a llevar. Da lo mismo, es uno el que se necesita salvar y uno el que necesita el éxito, no el del otro y no importa si lo apoya o no, solamente eres tú. (GF2 1048:1097)*

Por otra parte, también se la reconoce como un espacio que rechaza al que piensa de manera distinta, al que es diferente y no está dispuesto a ser masa.

*Siempre hay un rechazo al que es diferente. Como al que sigue la masa es normal o... Pero el que es diferente que quizás puede pensar un poco más o cuestionarse, más que pensar, o cuestionarse, es alguien extraño y maltratado en cierto sentido. Yo creo que en la escuela es súper difícil la convivencia. Sobre todo si eres diferente. Ahora si perteneces a la masa quizás no tanto. Pero, el hecho de ser diferente hace que te rechacen totalmente. (GF3 538:546)*

Junto a esta forma de rechazo, de índole más bien institucional, la escuela se configura como un espacio donde se viven diversas experiencias de exclusión, a nivel de las relaciones de pares, como parte de un rasgo característico de los niños, *porque los niños son así: el que tiene lentes es excluido; el que, no sé, que siempre anda con los mocos colgando también es excluido...* (GF2 523:527) o bien en las relaciones con profesores (DE5).

Como señala uno de los estudiantes:

*A mí cuando iba a en básica siempre me costó mantener relaciones sociales ya que me consideraban algo distinta al ritmo de mis compañeras en ese entonces. Digamos que yo era preocupada por las notas y el aspecto académico, y con los compañeros que convivía eran muy niños comparación de ellos, que se preocupaban quizá por maquillarse, por hacer otro tipo de cosas. (DE2)*

Se trata de una experiencia que, sostienen, les enseña a desconfiar. *En ese tiempo aprendí a ser desconfiada en la convivencia con cualquier persona, también estuve muy insegura (aspecto que creo que hasta el día de hoy aún queda) (DE2).*

Así mismo, significan el no ser escuchados como falta de tolerancia, lo que constituye un problema en la escuela

*En realidad ese es el problema que existe dentro de la sala de clases: que uno no escucha al otro. Cuando una persona quiere opinar, la otra no deja que hable y sale con otra payasada, así como que: “¡no, no se puede!” Y no te deja como explicar lo que realmente uno quiere. Entonces yo creo que la tolerancia en el colegio no es muy, como buena. Creo que eso es parte de todo, yo creo que de la tolerancia pasa p’al otro lado. (GF3 636:644)*

De igual forma, declaran conocer formas de acoso y atosigamiento a quienes se creen más lindas, lo que reconocen como un rasgo infantil. *En su colegio hay unas niñas que como que la atosigan demasiado. Y que le dicen de todo, y que como que se cree mina<sup>31</sup>, pero así, bien cabras chicas<sup>32</sup>, va en primero medio. Y desde que llegó al colegio, en 7mo, le dicen cosas así y ella, ahora le dio depresión. (GF1 417:424)*

---

<sup>31</sup> Estupenda, bonita.

<sup>32</sup> Infantiles.

Junto a lo anterior, el no ser escuchado y sentirse dañado, se extiende a la sensación de no ser contenido por la escuela, ni tampoco por la familia. Se trata de algo que en primera instancia limita hablar en público, pero que a la larga impide saber cómo desarrollar la vida personal.

*Entonces, el colegio y la familia se van pasando la pelota. Así como “¡no, pero eso lo enseñan en el colegio!”, “¡pero eso te lo tiene que enseñar tu mamá, no en el colegio!” y queda como en muchos casos, no digo que a todos nos haya pasado eso, a mí no me pasó, que nadie se hace cargo. Nadie se hace cargo. (GF5 1080:1102)*

Destaca el papel que juegan experiencias que refieren como bullying en sus relaciones de pares. De hecho, se lo refiere como parte de un contexto de amistad que marca psicológicamente en lo que se es.

*En básica, viví bullying. Muchos de ustedes, mucha gente podría decir que es una mala escolaridad, una mala situación, y todo eso, pero para mí tampoco fue significativo, tampoco fue tan marcado y tampoco fue al que -tal vez psicológicamente me marcó y tiene que ver con, no sé, con como soy yo ahora, o sea tiene que ver- pero cualquier otra persona, no sé, diría viví una mala escolaridad, una mala convivencia, pero yo era amigo de los que me hacían bullying, por ejemplo. (GF1 492:502)*

Por ello, se lo representa como “una forma de mala convivencia” (GF1 424:433) que hace que el contexto experiencial de la escuela sea un espacio marcado.

Para algunos, se trata de una experiencia compleja, en el sentido de que posee un carácter cambiante.

*Mi experiencia en la escuela tuvo altos y bajos, creo que convivir en un curso es súper complejo, no tengo los mejores recuerdos de esa etapa, sobre todo cuando era muy pequeña y ya en los últimos cursos de la media. Ahí hay que aprender a convivir con gente que no necesariamente te cae bien, y que no tiene las mismas costumbres con*

*las que tú te criaste, por no mencionar que hay jóvenes que no maduran al mismo tiempo que el resto de los compañeros. (DE1)*

#### *La sociedad chilena en el contexto experiencial de la Universidad*

Junto con la escuela, la universidad es otro de los contextos institucionales que aparece mencionado por los estudiantes al referir experiencias de la sociedad chilena en su análisis de la convivencia. Pese al corto tiempo que llevan en la institución, se configura como un referente que enmarca sus visiones de la convivencia. Es algo que emerge como una situación que les parece excepcional dado el carácter impersonal que tradicionalmente se le atribuye (DE3).

Se la significa como lugar del estudio, de abandono de amigos compañeros, familia y deportes, pero también es referida como un lugar de asambleas, fútbol, cerveza, de jóvenes que se quedan en el discurso.

De manera amplia, se la reconoce como un lugar que a diferencia de la escuela, permite las opciones. *En la universidad tú tení una escapatoria /.../ no estai encerrado o sometido a una misma sala durante todo el día, con la misma gente durante todo el día, por último tener la opción de entrar o salir. (GF1 603:608)*

Para los estudiantes, representa un espacio de relaciones, con profesores y compañeros, que se expresan en apoyo mutuo en momentos de dificultad; un compañerismo que ayuda y acompaña, cuyo centro, meollo, no está en competir. Una de las estudiantes sostiene:

*Yo pensé que iba a ser mucho más competitivo el ambiente de la Universidad, pero no me he encontrado con eso, sino que somos bien afín... por los menos nuestro curso. /.../ nos ayudamos. Si todos vemos que a alguien le cuesta lo ayudamos nos quedamos a las presentaciones, a pesar de que no haya que venir obligatoriamente y ese tipo de cosas, de verdad. (GF5 869:879)*

Destacan que el tamaño de la Universidad intensifica las relaciones. De manera que la segmentación se convierte en un fenómeno entre carreras. *Es lo mismo que decías tú de la universidad, que están más segmentados los grupos, pero... y de hecho ya hemos visto como han chocado en la carrera... es un espacio bastante más grande, o sea todo se intensifica...* (GF1 655:667)

Para otros estudiantes, la Universidad se configura como un espacio alternativo a la familia: es un otro lado que permite ser feliz. En este sentido parece representar un refugio:

*Cuando llego a la "U", cambio. Así como "¡ah!" soy feliz y no es una cosa de mentiras, sino es porque ya es costumbre. O sea yo puedo estar muy mal en mi casa, puedo pasar un fin semana súper mal, pero de repente llego a la "U" y es como que estoy pisando otro lado.* (GF1 971:978)

Esta condición de espacio alternativo se extiende al tipo de experiencias de diversidad que se construyen en ella, distintas a las de la sociedad chilena. Por eso, se la significa como un espacio donde se rescata más de las personas, que permite conocerlas. *La Universidad más que nada aprender a conocer, ah... De repente uno rescata cosas mucho mejores de la gente que uno pensó con la que iba a hacer amistad. Es como mucho... Es más rica la convivencia, todo.* (GF4 573:582)

Esto significa que se reconoce a la institución como un espacio de diversidad y pluralismo, donde conviven personas, que no se distinguen por apariencia y status, que comparten un objetivo: una misma carrera.

*Considero que la imagen que yo tenía fuera era que esta universidad tenía mucha variedad. Nadie andaba preocupado de cómo te vistes, de tu status económico. Todos entramos como que a un mismo sitio. Estamos estudiando porque tenemos sueños similares y ocurre lo mismo con las otras carreras.* (GF2 279:285)

En este sentido, destacan la valoración del apoyo mutuo. Como señala uno de los jóvenes: *Me sorprendió el grado de preocupación, empatía y solidaridad que hubo en mi curso.. creo que la convivencia a la que me enfrento*

*es totalmente positiva, humana, que da el espacio para el conocimiento mutuo entre cada uno de los integrantes y que ofrece un entorno cálido a cualquier situación que enfrente por individual algún compañero. (DE3)*

Junto con ello, también valoran la diversidad de pensamiento y la posibilidad de divergencia.

*Yo creo que la universidad es muy diversa y eso es lo que tiene esta universidad y se mantiene: La diversidad, el respeto porque otro piensa diferente, pero que todos, como que todos remamos para un mismo lado. Yo creo eso, que, en el fondo, la convivencia es primordial y en esta universidad significa el hecho de que haya una prueba complicada y el hecho de sentarte a conversar, como te dije, en los pastos y reírte hace la diferencia a otras universidades. (GF2 296:304)*

El sentido de *remar para el mismo lado* refiere un sentido de pluralidad que se vincula con la idea de estar todos metidos en el mismo bote. Por otro lado, rescatan el hecho de que su condición pública la hace plural, pese a que reconocen que se viven una serie de contrariedades por la falta de organización y las protestas, que muestran la existencia de grupos entre los cuales no hay consenso. Uno de los estudiantes lo argumenta en estos términos:

*Al hablar de pluralidad me refería a la sensación que se ve o que se muestra, eh, en el ámbito de diversidad de personas, a eso me refería, pluralismo en ese sentido. A remar para el mismo lado me refería a que todos estamos remando para ser profesores y en el fondo, independientemente que hayan personas que la tuvieran en primera, segunda o tercera opción, lo hicieron y están aquí. Pero igual considero que a pesar de que somos una universidad estatal y con todo lo asociado, igual hay conceptos que son contradictorios a ese pluralismo. (GF2 633:660)*

Para los estudiantes la Universidad se configura como un espacio político que genera múltiples tensiones. Es el lugar del desorden de las

protestas, que se vive como expresión de la violencia y la destrucción de lo institucional. Al mismo tiempo, se lo refiere como un espacio que es preciso defender, porque se paga por él. Por eso, uno de ellos sostiene:

*Nosotros tenemos, imaginen, hay personas que dicen ya llegan los “pacos<sup>33</sup>”, está la “cagá” y ni siquiera... yo creo que es un poco más de la mitad que son alumnos de acá y el otro 40% son personas que no son de la universidad. Incluso aquí hay poco compañerismo entre nosotros mismos. Porque cuando, yo una vez me quedé al tema de los “pacos” y todo eso, había un cabro que tiró una piedra a rectoría, a esos vidrios que son bonitos. Entonces, llegué yo le dije pero qué te pasa, ¿Por qué tirai esa piedra si eso es de nosotros? Entonces, y cómo, si se supone, ¡Hello! ¿No estamos pagando millón y medio y tú estai rompiendo los vidrios? Lo encuentro na’ que ver. (GF2 780:799)*

Junto con esta visión de la Universidad como espacio de protestas, emerge también una visión de la participación y la coherencia de los estudiantes, que se expresa en sus prioridades, el desinterés por el otro y el desacuerdo. De hecho, uno de ellos sostiene:

*Tenemos compañeros que hablan de cambio y todo eso, y ni siquiera van a las asambleas, y no sé, poh, no sé todo el curso quiere cambiar la fecha de una prueba, porque no todos están seguros, y hay compañeros que dicen que no. Hay compañeros que dicen: “oye, pero no y qué, por qué si tienen que estudiar, flojos”. Y entonces, y se enojan con el resto, aunque igual acatan la mayoría. Pero aun así, igual entre nosotros hay personas que no les interesa lo del otro y es constantemente una convivencia, aunque yo sé que es una carrera. Entonces, se supone que en una carrera estamos todos compitiendo, de quién es el mejor. (GF 2 803:813)*

---

<sup>33</sup> Carabineros, policía.

Al mismo tiempo, reclaman la presencia de líderes que muevan las masas, que orienten y estimulen. *Independiente que cada uno tenga un pensamiento propio, siempre falta que alguien, que tome la batuta, por decirlo así, y llega en el fondo a orientar o a estimular para que uno reaccione* (GF2 656:670).

Si bien los estudiantes valoran los aspectos ideológicos, relacionados con la tradición y prestigio de la institución *porque realmente tiene prestigio y también su ideología, toda su tradición me encantó*. (GF4 36:38) y reconocen que comparten la preocupación por el cambio de la sociedad chilena, comprenden que sus creencias los diferencian, porque como señala uno de ellos:

*Los ideales son distintos cachai. O sea, hay ideales parecidos que todos queremos un cambio en esta sociedad y todo. Pero lo que... cómo nosotros hacemos un aporte a eso, es de distinta manera. Dependiendo de las creencias de cada uno, pero no..., compartimos ideas, no compartimos sueños.* (GF2 827:832)

Esto significa que reconocen a la universidad como un espacio donde a pesar de hacer visiones similares, las formas de actuar son diversas. No todos tienen los mismos sueños. Asumen su formación con distintos fines, no todos buscan la pedagogía. Se trata de algo que les produce decepción, en el sentido que les parece chocante, que les produce extrañeza, especialmente cuando comprenden que tampoco existe consenso entre los profesores. Uno de ellos lo plantea diciendo:

*No sé, yo encuentro, yo discrepo un poco en el sentido de que estamos todos remando para el mismo lado porque.... yo veo profes que les importa mucho nuestro, nuestro digamos desarrollo académico, comillas, y se les olvida que en realidad eso no lo es todo al final; que es un cúmulo de cosas, que dentro de eso está el conocimiento científico y es importante, es verdad, pero hay otras cosas también y sobre todo*

*cuando nosotros vamos a ser profes. Son indispensables, considero yo.*  
(GF2 673:704)

Esta constatación les hace sentir que es un espacio que decepciona, al descubrir que no todos buscan lo mismo. Desde la perspectiva, comprobar que no todos buscan la Pedagogía resulta chocante. De hecho, parecen esperar que todos tengan los mismos intereses. Una de las estudiantes señala:

*Entrando acá, como que a mí me chocó un poquito el hecho de que entré y yo pensé que iba a encontrar que, como que todo el mundo iban a ser así como que "sí, yo voy a ser profesor y la educación y vamos" - que es un poco la visión que de repente yo tengo - y que como llegué acá y no lo vi tan así. A lo mejor no me he dado el tiempo de conocer bien a las personas y todo, pero esa impresión me dio. Igual eso pa' mí fue "penca", pero igual obviamente voy a seguir acá, porque obviamente voy a seguir mis sueños, por decirlo así, pero considero que no remamos pa'l mismo lado pa' na'. (GF2 735:745)*

## **8.4. Éthos y reglamentos de conductas**

### **8.4.1. Convivencia, subjetividad y alteridad**

La dimensión social a que aparece vinculada la convivencia se manifiesta, como ya hemos dicho, en el carácter grupal con que se la asocia, relacionado con la necesidad de superar la soledad existencial, pero también con la necesidad de lograr placer, felicidad, de alcanzar un orden emocional y social. Se trata, en este sentido, de decisiones que ponen en juego aspectos de la subjetividad y la alteridad que inciden en la relación. De esta forma, la convivencia aparece como una oportunidad de ver al otro, como señala uno de los sujetos, *es increíble como uno puede ver a los demás.* (GF4 410:410).

De ahí que también les parezca que la convivencia es algo que está más allá de las relaciones, para incluir también un espectro de decisiones y

los tipos de relaciones. Para uno de los jóvenes:

*La convivencia pasa y traspasa a las relaciones entre personas. Va en la forma en como yo voy a convivir con un árbol, como voy a convivir conmigo misma, eh, convivo con decisiones. Uno está constantemente decidiendo entre una y otra cosa y eso te hace convivir por lo que te va a gustar, por lo que no te va a gustar, por lo que uno se va a sentir más apto o más capacitado. Entonces, pasa por el hecho de que yo lo tomo el convivir, el vivir día a día, más allá de que te guste convivir. Eh, que uno tiene ideales, que te guste vivir de cierta u otra forma, convivir con otras personas. (GF4 324:333)*

Para los estudiantes esto se expresa como un permanente sentido referencial al otro, en relación a su apoyo. Como señala una de las estudiantes: *unas de las que más me ha marcado es el apoyo constante que nos tenemos mi familia para todo ámbito, y cuando las amistades ayudan en momentos difíciles (DE6).*

Se trata de un proceso de recibir apoyo, como cuidado y ayuda. Por eso, argumenta: *Cuando hay apoyo es referente a que hay ayuda, hay cuidado y por sobre todo el deseo del bien estar del otro (DE6)*, en lo que parece relacionado con tareas específicas como el cuidado de los hijos, las tareas de casa.

Pero también se trata de un proceso que involucra ayuda hacia sí mismo. En este sentido, una de las jóvenes señala:

*La gente también te ayuda a desarrollarte, a conocerte, a ponerte a prueba. Como decía la ::: a tomar decisiones frente a cosas que de repente son tan fáciles, pero uno se complica tanto. Entonces, ayuda, es una ayuda. Es una autoayuda gigante la convivencia. (GF4 403:407)*

Junto con esto, ella supone una actitud personal respecto de los otros cuyo resultado es la manera como se desarrolla la relación. Esto quiere decir una cuestión personal que una de las estudiantes denota como

*Una postura, una actitud de uno, el modo de relacionarse.... Entonces,*

*por eso pienso que pasa como por una actitud de uno, sino va en como él, como uno, quiere mantener una convivencia, como uno quiere relacionarse, porque uno en realidad sabe que si uno no tiene buena disposición, no va a obtener ningún buen resultado, en convivencia. (GF5 180:197)*

Esto hace que la subjetividad de las personas gatille la complejidad de la convivencia, dado que impulsa la emergencia de referentes distintos condicionados por sus subjetividades. Esto puede hacer que la convivencia sea *difícil de llevar*, ya que requiere que todos colaboren (DE1).

*También puede pasar por el hecho de que es la subjetividad, lo que pasa por las personas. Porque uno puede entender lo que es la convivencia y para otras personas es totalmente distinto, es totalmente opuesto. Entonces va a pasar por una subjetividad, por cuáles son sus referentes de convivencia, cuál es su entorno, cuál es su medio, cuáles son sus agentes de cambio que ellos tienen. (GF4 203:211)*

Para los estudiantes, la subjetividad juega un importante papel en la convivencia, en la medida que incide en su calidad. *Igual a pesar de que uno para convivir, necesita de más personas, igual el mejorar o el empeorar una convivencia también pasa por uno (GF5 252:254)*, sostiene una de las jóvenes. De hecho, las expectativas de que ella mejore dependen de la oportunidad que el sujeto se dé para hacer la diferencia y manifiestan su preocupación por el papel que juega la familia en la transmisión de patrones de mala convivencia *se lo van a ir traspasando de generación en generación*. Por eso, consideran que *a veces hubiese un factor, aunque sea uno, que lograrse marcar la diferencia y cambiar el modo de la convivencia, esas quizás futuras generaciones también convivirían de otro modo (GF5 262:266)*.

De esta manera, su calidad depende de criterios personales:

*O sea, una buena convivencia, está una persona, las otras personas, las otras personas que más encima no están en esa relación y todos tienen diferentes miradas a esa relación. Entonces que sea buena o mala va a*

*depender de la mayoría, si la mayoría dice que es una mala relación, es una mala relación pero aun cuando uno la sienta como una buena relación. La convivencia dependía de las personas con las que estaba. (GF1 1014:1016)*

En este sentido, les parece que los cambios que requiere la sociedad están condicionados por la opinión de cada persona. Así, señala uno de los jóvenes:

*Que sea buena o mala va a depender de la mayoría, si la mayoría dice que es una mala relación, es una mala relación pero aun cuando uno la sienta como una buena relación. (GF1 502:513)*

De este modo, la subjetividad se hace parte de la convivencia en la medida que involucra la vida de las personas, situación que amplía la perspectiva personal, ya que implica lo que podríamos calificar como una co-construcción. Por eso señalan:

*Una forma de construirnos a nosotros mismos como personas, a partir de lo que las demás personas viven, y compartir esas experiencias entre nosotros para tener una mirada más amplia de lo que estamos viviendo. (GF2 252:255)*

Esto significa que la convivencia se vive como una ampliación de las miradas; algo que también parece estar vinculado con la figura del empoderamiento a que nos referíamos antes y que una de las estudiantes describe como la construcción de un orden social y emocional (DE8).

Otra forma en que es convocada esta dimensión subjetiva es desde la perspectiva de las calidades de las relaciones. Es *uno* quien incide en ellas. Esto hace que la responsabilidad sea asumida como una cuestión personal. Una de las estudiantes lo plantea en los siguientes términos:

*Yo igual creo que va en cada uno, de que uno puede mejorar, pero son detalles, detalles los que realmente uno maneja. Es lo de uno no más, no puede cambiar todo el entorno. Si una persona quiere pelear, va a*

*pelear aunque sea sola con uno, pero - y a pesar de que uno no va a pelear - pero no es así, entonces la convivencia depende más de uno. Claro que uno puede manejar, así como ya que uno sea menos hostil, pero si hay una persona que ya está como "choreada", eh, es difícil que la convivencia sea buena. Y ya, si hay una persona en la familia que llega así en esa situación, en esa parada negativa, inevitablemente va a afectar al núcleo. (GF5 223:236)*

Vista desde la perspectiva de lo expuesto, la convivencia se manifiesta como una distensión entre subjetividad y alteridad, en el sentido de una disminución de la tensión con que normalmente se considera a ambos principios, dado que los requiere. Esto quiere decir que como experiencia ella oscila entre ambas dimensiones.

#### **8.4.1. La dimensión axiológica de la convivencia**

Para los estudiantes, relacionarse con los otros involucra adoptar una posición que pone en juego valoraciones y aspectos axiológicos, que parecen estar a la base de sus relaciones.

##### *a) Pilares*

Destacan que existen pilares en los que la convivencia se apoya, que la sostienen.

Uno de ellos es la tolerancia. Ella se presenta como una condición para la buena convivencia, un fundamento que la sustentan. Se trata de *aceptar a las otras personas tal y como son, sin tratar de cambiarlas y aceptarse uno mismo también, como parte de ese conjunto de cosas que hace la convivencia, que son las personas, cada una de las personas (GF1 81:85)*. Por eso, para los estudiantes, *sin tolerancia hay una mala convivencia (GF1)*.

Por una parte, se la reconoce como algo que integra y reúne valores. *La tolerancia es una reunión de todos los valores y de todo lo que se pueda, eh,*

*asociar a un grupo de personas* (GF1 202:204) sostiene uno de los estudiantes. Pero por otra, se reconoce que posee tal importancia que hace de ella un requisito. Así el mismo joven sostiene:

*La tolerancia es una cuestión que sí es necesaria para una buena convivencia, pero la buena convivencia es como un tipo de convivencia. Entonces, en realidad sí es un valor que sirve, pero para que la convivencia se desarrolle de buena manera* (GF1 207:212).

Así, se requiere ser tolerante en lo que el otro piensa y en las diferencias. Como sostiene uno de los estudiantes:

*Falta tolerancia, tolerancia con los otros, porque creo que a veces uno es tan egoísta y acepta solamente lo que uno piensa. Y no se da cuenta que existen otras formas de ser y no por eso van a estar mala, sino que todo personaje es de acuerdo a su realidad.* (GF4 140:144)

En otro de los grupos se plantea en estos términos:

*Ser tolerante y entender que todos somos diferentes, que hay gente que, no sé poh, que es más retraída y llegar a ellos,* (GF3 377:381)

De esta forma, su valor se vincula tanto a la actitud que se espera del otro como a la propia. Esto implica que se impone la necesidad de ser más reflexivo. Por eso, señala una de las jóvenes:

*Falta un poco más de tolerancia, hacia todos. Sí. Y aparte de uno, también, de como uno salga a la calle, de repente dispuesto a qué, poh. O cómo sea uno. Quizás si todos pensáramos más y no “andáramos” todos acelerados. No sé, poh, en la micro, te subís con mucho material la gente se enoja porque andai con una maleta gigante, con una escultura pequeña. Y como “permiso, permiso”. Y es como que hacer un escándalo. Yo hago escándalo “¡permiso permiso!” y gritando así como para que sean un poco tolerantes y toda esa cuestión, porque si todos fueran tolerantes entonces sería diferente* (GF3 549:559)

Junto con la tolerancia, un segundo pilar de la convivencia es la comunicación. De hecho, se considera importante poseer herramientas que permitan escuchar al otro y entender los mensajes: qué, cuándo, cómo y a quién se dicen las cosas. Lo anterior constituye un saber sobre canales y modos que influye en la manera de entender al otro. Carecer de estas condiciones genera errores. Al hacerlo como señala una de las estudiantes, se limita la convivencia. En sus propios términos:

*Un factor que influye en la mala convivencia es la poca comunicación que existe entre las personas, o sea a nivel de incomunicación. Por qué, porque hay problemas de que no se entiende el mensaje que uno quiere entregar, canal todo eso... tiene que ver con el que cómo uno dice las cosas, en qué momento dice las cosas, a quién se las dice y bueno todo eso del proceso que se llama comunicación. Que de repente hay gente que no sabe como comunicarse. ¿Por qué? porque no sé una persona es muy, más retraída que otra y, entonces, no genera herramientas para comunicarse con una persona que es más extrovertida y eso causa error con las demás personas. Y si no hay comunicación, hay una mala convivencia. De hecho, ese yo creo que es otro pilar de la buena convivencia, aparte de la tolerancia: la comunicación. (GF1 824:842)*

b) *Códigos*

Asimismo, en el discurso se la vincula con códigos que aparecen como una suerte de sistema normativo que rige las relaciones. Se trata de normas que aunque no siempre son declaradas, son asumidas como parte del juego de las relaciones sociales y comprometen un sistema de signos que permiten formular y comprender mensajes. Se trata de *parámetros que se fijan inconscientemente para que en el fondo la gente se mueva en el mismo, en el mismo espectro* (GF1 101:103).

De modo que el moverse en un mismo espectro, en un mismo registro, parece un mecanismo de regulación. Por eso se las define además como

reglas implícitas, en el sentido de no expresas. Para uno de los jóvenes, esto lleva a que *en el fondo toda persona que se descoloque o se salga de ese código implícito, va a transgredir la convivencia que está existiendo en ese momento* (GF1 98:100)

La referencia a códigos de los que dependen hace que la convivencia aparezca desde una visión instrumental que connota un sentido “adaptativo”, de asimilación. A través de ella se busca, como ya dijimos, ser aceptado, lo que se comprende como un imperativo de uniformidad. Por eso, es necesario mantenerse en la posición que permita ser admitido. Esto parece hablar de una actitud de adaptación y, a través de ella de una racionalidad instrumental.

*Respecto a la convivencia, en general y en todos los ámbitos de la vida, yo siempre he creído que siempre va a haber gente de todo tipo, pero mientras yo pueda mantenerme en la mejor posición, con la gente que voy a convivir, porque a veces uno no decide con quién va a convivir.* (GF5 455:460)

Así, a través de estos códigos se logran acomodar a los tipos de personas con que se relacionan, en gran medida por la capacidad de hacerlos variar en función de los contextos y los roles que se cumplen:

*Esos códigos se dan de acuerdo a las, a las personas con las que uno está viviendo. O sea yo tengo códigos con mis amigos, tengo códigos con mis papás, tengo códigos con los profesores; y con respecto a lo que usted preguntaba en la sala de clases, yo voy a tener ciertos códigos con los alumnos y entre los alumnos hay otros códigos que son distintos a cómo se darían con el profesor. Entonces,... esos códigos van básicamente relacionados a con qué tipos de personas se está conviviendo.* (GF1 180:191)

Básicamente es posible identificar tres grandes códigos, en el sentido de reglas. Por un lado, la necesidad de tolerar al otro, que ya hemos descrito, que implica aceptar el hecho de que es diferente y permitirle serlo. La

*convivencia debería ser de respetarnos y tolerarnos y aceptarnos como somos.* (GF4 621:622), sostiene un estudiante.

Por otro, constituye una norma de la convivencia el respeto, en el sentido de ceder. Es algo vinculado a condiciones espaciales. En este sentido, parece haber una suerte de territorialización del sujeto. De hecho uno de los estudiantes señala que:

*Hay normas de convivencia, que uno tiene que tener siempre claras, que es el respeto a los demás. Si a una persona no le gusta que le digan o que le hablen de tal forma, uno debe tratar de tranzar esa parte. El respeto empieza cuando termina mi espacio, o sea el espacio de los demás. Yo creo que es súper importante respetar el círculo de los demás, lo que piensan los demás y que ellos también respeten lo que piensa uno.* (GF4 117:124)

Se trata de algo continúa, que: *se gana, no se impone y es una parte muy importante de la convivencia.* (GF4 136:137)

Junto con esto, emerge la regla de remar todos para el mismo lado: *todos tienen que remar para un mismo lado y cuando una persona no opina lo mismo, como que todos, ahí la convivencia se rompe.* En el sentido de que se quiebra un sentido común. Aparece como algo complejo en la experiencia de los sujetos.

Esto implica una perspectiva de apoyo mutuo y desarrollo personal y social que se alcanza en procesos de esfuerzo colectivo, de *remar todos para el mismo lado, esa pluralidad y tener sueños* (GF2 627:628) que convoca tanto la posibilidad de superar las diferencias al compartir un proyecto único plural, por eso se configura como compartir al establecer consensos.

*Ese remar para el mismo lado se rompe en este caso, porque en el fondo yo esté de acuerdo o en desacuerdo, yo creo que podríamos llegar a un consenso. Y después nosotros, independiente de cuál sea éste, veríamos el modo de los hechos objetivos. Pero, no sé, eso es netamente falta de líderes.* (GF2 651:656)

De hecho, la diferencia aparece como un peligro, ya que genera discrepancia lo que se configura como impedimento para fines comunes. En sus propios términos:

*Siempre van a haber discrepancias porque el hecho que somos personas diferentes, con creencias diferentes, planteamientos diferentes, pensamientos y conciencias diferentes, nos van a hacer que tengamos pensamientos y no, quizá no todos vamos a remar para el mismo lado. Pero de qué nos sirve remar para el mismo lado: estamos todos estudiando para ser profesores, para moverse más, trabajar en la misma área. (GF2 717:724)*

De ahí que para los estudiantes la convivencia aparezca con una fuerte vinculación a la solidaridad, algo que les permite tener la sensación de pertenecer a un mismo grupo social, una expresión de cohesión entre los miembros de la sociedad, debida a la adhesión a unos mismos principios y valores. Como sostiene uno de ellos: *al final, la parte de la convivencia o la solidaridad, cosas que van muy de la mano, es como al final lo importante de la vida, para mí. (GF2 231:234)*

En este sentido, sostienen que *la tolerancia y la diversidad, son puntos importantes dentro de la convivencia, que además requieren la aceptación de uno mismo (GF4 610:612).*



**Capítulo 9. Conclusiones.**



*La comprensión comienza allí donde algo nos interpela.*

(Gadamer, 1991:369)

## Capítulo 9. | Conclusiones.

### 9.1. Introducción

El término conclusión traduce al griego epílogo. Implica tanto un proceso de cierre como de recapitulación y, en este sentido, una síntesis, una composición de elementos.

Desde el punto de vista de la experiencia que involucra la investigación, podemos encontrar al menos dos grupos de elementos, dos líneas que nuestras conclusiones debieran seguir: una respecto del problema de investigación a que nos avocábamos, que incluye una mirada prospectiva sobre las posibilidades que se abren para nuevas búsquedas, y otra referida a lo aprendido en el propio proceso indagativo.

De este modo, nuestras conclusiones se organizan en tres apartados. Por un lado, exponen y discuten las comprensiones alcanzadas a raíz del estudio sobre el fenómeno de significaciones que involucra la convivencia. Se presenta una discusión de resultados en que se abordan los alcances para la vida en sociedad que se presentan en estas significaciones, la manera como ellas bosquejan una imagen de la sociedad chilena, los patrones, el éthos que de ellas se desprende. Este último análisis aborda las paradojas que aparecen en el discurso de este grupo de jóvenes.

Por otro, dan cuenta de lo propio respecto del proceso mismo de investigación y nuestra experiencia como investigadora. Finalmente, presentan los alcances, limitaciones y proyecciones del estudio.

## **9.2. La convivencia: una cuestión de sentido.**

Como hemos visto, el análisis del discurso de este grupo de estudiantes que ingresa a la carrera de Pedagogía muestra que la convivencia se configura como un fenómeno de significaciones que da sentido a la vida en sociedad, en este caso en la sociedad chilena. Así, hemos comprendido también que las significaciones visibilizan, corporeizan los contenidos culturales de la convivencia. Permiten verla en la forma como se la significa, los elementos de sentido, las construcciones a que da lugar.

Uno de los aspectos que más llama la atención es la existencia de una serie de saberes en torno a los que se construye esta visión. Se puede decir que ellos nos permiten conocer los contenidos con que este grupo de jóvenes se relacionan con su contexto y se integran a la sociedad chilena. Desde esta perspectiva dan cuenta de los aspectos críticos, en el sentido de clave, en su proceso de individuación. A través de ellos hemos podido generarnos una imagen de la sociedad chilena, dado que ella se presenta como un fenómeno de significaciones que nos habla de la sociedad chilena.

De esta forma, como hemos señalado las significaciones sobre convivencia muestran que existe una estrecha relación entre ella, el saber del vivir, de las personas, de la sociedad. Se puede decir que estos aspectos son su contenido y los que le dan el carácter de dimensión subjetiva de lo político. Ellos son su condición de posibilidad, los filtros con que se establecen las relaciones.

Cuando iniciábamos esta investigación teníamos la pretensión de comprender el sentido que esta nueva generación asigna al convivir. Descubrimos que no podíamos hacer mención de aquello sin hacer sentido de la sociedad chilena como mundo de la vida y de los patrones de convivencia que los sujetos han construido para vivir en ella: actitudes de confrontación, escasa reciprocidad, sentimiento de inferioridad, insignificancia, minusvaloración, valoración de las apariencias y ocultamiento de la subjetividad, tendencia a las experiencias individuales frente a la disminución de experiencias colectivas. Este escenario uno de los aspectos que más no llama la atención es la fuerza que ha ejercido la estratificación en la distancia comprensiva entre los grupos y la forma como esto limita la valoración de la diversidad.

Recordando lo planteado por Delgado (2007), a partir de los resultados obtenidos nos parece posible admitir que la convivencia es un fenómeno de espacialidad, de configuración de un territorio social, de un universo simbólico. Esto hace que la conducta social sea sólo la punta de un iceberg que emerge sobre un fenómeno de conciencia del que poco sabemos y cuya comprensión debiera preocuparnos a los educadores.

De esta forma, la relación que en sus significaciones establecen entre convivencia y sociedad hacen del convivir un fenómeno que espacializa. Les permite dar racionalidad al espacio de la sociedad chilena y además, a través de este proceso de dar sentido que ella involucra, se genera un fenómeno de territorialización. Por eso, la convivencia aparece como un proceso de co-construcción: algo que ellos construyen y que al hacerlo va desarrollando a la sociedad chilena, como tejido social de relaciones que finalmente los construye

a ellos. Esto nos recuerda que el mundo de la vida corresponde a aquello en y desde lo que somos, a partir de la imagen de mundo que hemos producido y que se comporta como un mapa que orienta la vida en sociedad (Atria, 1993; Habermas, 2005; Lechner, 2002b).

Este grupo de jóvenes nos ha enseñado que la convivencia “nuclea”, hace de núcleo de la experiencia de sociedad. De ahí su papel clave en la construcción del tejido social, como elemento de que requiere la vida en sociedad, el orden deseado para ella y en especial la democracia. En este sentido, lo preocupante es que este proceso se desarrolle a través de experiencias de extrañamiento, en una sociedad que se muestra como una maraña.

Por eso no es de extrañar que en las significaciones con que este grupo de estudiantes abordan el fenómeno de la convivencia también emerjan elementos que muestran carencias y confusiones, ya sea a nivel de las propias definiciones, como de algunas valoraciones y aspectos básicos de su significado y códigos. Se trata de algo que uno de los auditores (AD1) reitera.

Por un lado, en las definiciones con que se refieren a la convivencia, aparece la tendencia al rechazo de las diferencias y la necesidad de homogeneidad; algo que resulta imposible de impedir, de limitar, mucho menos cuando se considera que la pluralidad y la diversidad está en la base de lo social y que esta condición es fundamento del estatuto jurídico social que se debe asignar a la convivencia (Ortega, 2004). En este sentido, la demanda de afinidad, como algo que se pudiera elegir para evitar el conflicto, aparece como un obstáculo para un auténtico convivir y se presenta como un imposible en el mundo social. De esta forma, la visión de la convivencia que estos jóvenes presentan como búsqueda de personas con gustos afines corresponde más bien a una visión de la amistad y muestra la tendencia a resistir las relaciones con otros.

Por otro lado, la idea de que es necesario suprimir perspectivas personales como una manera de ceder frente al otro limita el aprendizaje de los

acuerdos, tan importante para el desarrollo de una perspectiva y experiencia democrática, que autores como Prieto (2003), Arístegui et al (2005), Baeza (2003) destacan.

A nivel de comportamientos que describen, se presentan algunos que son evasivos y contradicen el sentido de la convivencia (AD1), entre ellas el esconderse, suprimir las opiniones personales, culpar al otro, ridiculizarlo, no convivir con el que no se puede, aislarse. En general se trata de distintas formas que adquiere el individualismo.

Ahora bien, estas confusiones y carencias también se presentan en relación con el sentido que asignan a algunos valores y aspectos básicos de lo que involucra la convivencia. La propia idea de respeto como ceder -en relación al padre, por ejemplo- connota la idea de consentir, vale decir, de asentir, dar, otorgar, sin que esto necesariamente implique aceptar. Por su parte, como dijimos la necesidad de garantizar que las personas piensen y opinen de manera similar muestra confusión sobre el papel que juegan las diferencias en la convivencia y la importancia que tiene el trabajar los acuerdos (AD1) como elemento fundamental del aprendizaje social. De esta forma, la necesidad de relacionarse con los afines, para evitar arriesgarse, contradice lo que significa la convivencia.

A nivel de códigos, que los estudiantes declaran fundamentales a ella, sostienen que se trata de algo que se fija de forma inconsciente, desconociendo que, como señala uno de los auditores, ellos corresponden, primero, a reglas de carácter explícito y, segundo, que ellas se aprenden (AD1), lo que hace tan importante a la experiencia de convivencia y le dan la fuerza de delimitación de un éthos a través de vivencias por las cuales se internaliza un orden social, que como sostiene Kurri (2005) es invisible. Corresponde al currículo oculto de la convivencia del que Peluchonneau y Romagnoli (1994) destacan que faltan investigaciones.

Todos estos aspectos abren desafíos para la educación y en particular para la formación de profesores.

Nos parece importante finalizar este apartado resaltando el hecho de que lo que encontramos es un grupo de jóvenes que busca un territorio, que muestran una amplia preocupación sobre la necesidad de nuevas formas de convivir; lo que por sí mismo constituye una posibilidad.

### **9.3. Discusión de resultados**

#### **9.3.1. La convivencia un fenómeno de significaciones con que se da sentido a la convivencia.**

¿Qué podía significar la convivencia para estos estudiantes? ¿Qué contenidos se despliegan en sus discusiones y su análisis de este fenómeno?

Para los estudiantes, la convivencia parece algo natural, que involucra una relación con otros. Destaca este carácter permanente, inherente, que hace de ella algo que fluye desde adentro, intrínseco, lo que la convierte en inevitable, omnipresente, como relación a nivel cotidiano que produce satisfacción; una interacción que involucra la generación redes y que requiere de reciprocidad.

Desde esta perspectiva, los datos muestran que para los estudiantes la convivencia es un fenómeno de producción colectiva, social, que posee un carácter pragmático. Se trata de una visión que integra el sentido de pluralidad y complementariedad, que se encuentra en sintonía con el planteamiento del grupo CECIES (Batubenge, Mancilla y Panduro, 2014) y de Ortega (2004). Igual ocurre con la relación que este grupo de estudiantes establece con el carácter colectivo de la vida, a que estos autores también se refieren y que revisáramos en el segundo capítulo.

Por otro lado, la dependencia de la convivencia a la comunicación, a la posibilidad de socialización y superación de la soledad, da cuenta del reconocimiento de este grupo de jóvenes de la necesidad y posibilidad de contar con los otros para desenvolverse. De manera concreta, saben que permite construir visiones de los otros y de sí mismos y, al hacerlo, construirse; lo que, como hemos señalado, se expresa como un poder y algo que gratifica. En este sentido, esta construcción de visiones que destacan los estudiantes atiende al

carácter de representación de identidades colectivas que propone el PNUD en su informe del año 2002 al referirse a la vida en común que modela la convivencia. De esta forma, existe una valoración de los otros en la construcción de significados, sentidos y ejercicio de la convivencia, como comenta uno de los auditores (AD5). Nos recuerda que como señalábamos en el capítulo tres la comprensión de los individuos parece impensable al margen de lo social.

Este último aspecto muestra también que para este grupo de estudiantes de Pedagogía la convivencia empodera, ya que les permite ampliar su visión de mundo y de las personas, compartir lo que saben, lo que han aprendido. Para estos jóvenes, esto se traduce en la posibilidad de coordinar acciones, de mirar el mundo social, de hacer juntos sociedad.

Parece importante destacar que el análisis de los poderes que identifican, como aquello que la convivencia permite, muestra que se trata de poderes vinculados al ser en sociedad: no estar solo, conocer el mundo de los otros, la forma como lo viven, expresarse, participar a otros lo aprendido, construir y construirse. Desde esta perspectiva, la convivencia mantiene un sentido de medio, sin centrarse exclusivamente en un carácter instrumental. Se le reconoce su capacidad de desarrollar un sentido identitario que parece fundamental para la vida en sociedad; algo que Norbert Lechner (2002b) destaca como experiencia clave para la dimensión subjetiva de lo político que implica la experiencia del nosotros.

Por otro lado, son visiones que al referir el carácter que posee la convivencia explicitan imágenes del ser humano y de la sociedad, en particular de la chilena. De hecho, en su opinión ella se construye a partir de éstas. Esto significa que ella convoca imaginarios de lo que es la vida en sociedad (Lechner, 2002a). Se convierte, así, en un espacio donde se construyen valores y visiones sobre el ser humano.

De esta forma, para estos jóvenes, el ser humano es un ser particular, parte de una especie, naturalmente dispuesta a lo social. Tiene arraigada la convivencia, está amarrado a ella, de manera que no se le puede concebir como

un ser que viva y se desenvuelva solo, porque no lo está y porque como especie tiende a vivir en comunidad. La paradoja es que para los estudiantes el gran enemigo de esta disposición natural es el propio ser interno del ser humano.

En la mirada de estos jóvenes, este sentido de la convivencia como tarea de tener presente que el otro existe, hace que ella comprometa valores. Por esta misma razón, el otro juega un importante papel en relación con la convivencia, casi como un imperativo, y ésta se les presenta como posibilidad de construir algo nuevo en conjunto, pero reconociendo que esto involucra dificultades. Se trata de algo que uno de los auditores consultados también destaca (AD4).

La paradoja es que esta imagen positiva del papel que juega la convivencia en la posibilidad de relacionarse con el otro coexiste con una visión instrumental que la asocia a una transacción, un ejercicio de acomodación a las relaciones, de asimilación en la relación con el otro, cuya finalidad es alcanzar el equilibrio. Hay aquí una necesidad de evitar el conflicto que durante algún periodo de tiempo caracterizó a la sociedad chilena (PNUD, 2002, 2004) y que parece aun mantenerse. Asimismo, este carácter instrumental también parece estar presente en la necesidad de contar con los otros para superar la soledad y poder desenvolverse en el mundo social.

Por su parte, la sociedad es caracterizada como sistema que obliga a enfrentar las disyuntivas del yo frente a los otros, pero también a vivir procesos de separación y segregación entre grupos sociales. Hay, en este sentido, una mirada polarizada del mundo social. En ella, el *nosotros* se articula para referir la tarea de *construirnos* a partir de lo que las demás personas viven, para enfatizar la importancia de *conocernos*, reconocer que *no somos islas*, que *no estamos solos*, para subrayar la idea de que *estamos juntos*, que *somos* para la convivencia, que *nuestra especie tiende a vivir en comunidad*, que *sin nosotros no está la sociedad*. En otras palabras, *la somos, construimos, ella nos determina*.

Pero también se enuncia la fórmula del nosotros para destacar el hecho de que *somos diferentes y marcamos diferencias*, que *vivimos en una sociedad individualista*, que *no nos importa lo que le pase al de al lado*, que *tratamos de*

*alejarnos más de la convivencia, de ocultar al otro lo que nos pasa, nos protegemos unos de otros, que queremos buscar nuestro éxito personal, que tendemos a ser, a aumentar la violencia y la agresividad.*

Estas aparentes contradicciones llevan a que uno de los auditores destaque que se trata de visiones carentes de sentidos sociales compartidos (AD2).

En este sentido, podemos afirmar que estas visiones sobre la convivencia se presentan como posibilidades de mirar y hacer o no hacer juntos sociedad; algo que uno de los auditores recalca (AD1), lo que además constituye uno de los aspectos más fuertes de la visión de la sociedad chilena que describíamos en este capítulo.

Así, para este grupo de jóvenes, la convivencia se muestra como una conceptualización que se construye en relación con otras, que están a la base y determinan lo que se es y lo que se puede esperar del ser juntos. Desde este punto de vista, se la puede reconocer como un fenómeno de semantización, como internalización y procesamiento de significaciones cuyo correlato es la producción de normas, planteado por Habermas (2005).

Por esta misma razón, es posible afirmar que las visiones sobre ser humano y sociedad que emergen como referentes del significado que los estudiantes atribuyen a la convivencia son homologables a saberes construidos a partir de sus experiencias. Esto implica que ellas contienen elementos de sentido que les permiten interactuar, dado que se configuran como certezas, en el sentido existencial que Marías (1985) atribuye a la verdad. Se trata, así, de elementos distintivos que involucran el aprendizaje de modelos de relación con otros, algo que los auditores consideran también como pautas (AD5) o patrones (AD1), a los que nos referiremos más adelante con mayor detalle. Esto incluye aprender las características que deben imprimir a las relaciones, su dinámica, hasta el rol en que cada uno debe situarse.

De esta forma, existe una estrecha relación entre convivencia y saber, en la medida que ella involucra un saber sobre el vivir, las personas, la sociedad.

### **9.3.2. La convivencia un fenómeno de significaciones que habla de la sociedad chilena.**

Julián Marías (1985) sostiene que el mundo puede comprenderse como un sistema de creencias que permiten saber a qué atenerse, contar con certidumbres de carácter provisorio. En un escenario de esta índole, el pensamiento, de acuerdo con Marías, cumple una función de construcción de seguridades a través del desarrollo de saberes que permiten afrontar situaciones.

Los datos obtenidos muestran que las visiones de convivencia de este grupo de estudiantes están fuertemente influenciadas por visiones y saberes sobre la sociedad chilena, la que se presenta como un elemento del mundo de la vida a través de diferentes contextos experienciales que, como vimos, involucran distintos espacios significativos de interacción: familia, escuela, calle (AD5). Esto hace que ella, con sus características sociales y culturales, sea el escenario del aprendizaje del vivir con otros de estos estudiantes.

Es necesario, sin embargo, tener en cuenta que como señala uno de los auditores (AD1), se trata de opiniones fuertemente sesgadas por los grupos de referencia a que los estudiantes pertenecen.

Existe una imagen de la sociedad chilena como parte de un sistema más amplio que denominan *sistema capitalista, neoliberal*. Se expresa en formas de crianza, a las que perciben como mecanismos de sometimiento que los orientan al éxito y el consumo. Se trata de algo que experimentan como disyunción: Vivir con otros o superarse optando por uno mismo; ser masa o ser diferente. En el centro de la disyuntiva está el miedo a la marginación y al conflicto, pero también el miedo a perder lo personal, al ceder y perderse en lo colectivo.

Estas condiciones se asumen como sistémicas y parte de una sociedad neoliberal. Contemplan como ejes el tener, el éxito, el consumo, los que llevan al individualismo. Se trata de un modelo fuertemente internalizado como consecuencia de un mundo social conflictivo, de miedo al otro y ausencia de solidaridad (AD2).

De esta forma, para este grupo de estudiantes, la sociedad chilena aparece caracterizada por la desigualdad, el individualismo, el consumismo; algo que también destaca uno de los auditores (AD2).

Esto se traduce en lo que manifiestan como un fenómeno de segregación: colegios para ricos con distintas características y posibilidades que los colegios para pobres, diferencias entre los carros del metro de Santiago, entre las estaciones, escuelas que no interactúan unas con otras, segmentación entre carreras. Así, la existencia de múltiples realidades se expresa en el desconocimiento que los grupos tienen unos de otros, pero también en la tendencia a buscar la uniformidad: a hablar con quien piensa igual, buscar las afinidades para que la convivencia sea mejor o que griten en la calle a quien es diferente.

Junto con este rasgo de segregación, también aparece como una sociedad en que lo público se concentra en un transporte urbano que agobia, asfixia, de personas serias, molestas, con una actitud de falta de solidaridad y distancia que no contiene. Se manifiesta en la paradoja de un espacio público en que lo estrecho desafía el sentido de amplitud con que tradicionalmente se había asociado el término. De esta forma, se trata de un lugar con seres apretujados, constreñidos, pero que paradójicamente se sienten solos. Como señala Beck (2003:26), un ego desnudo, asustado; un yo aislado por el ego.

Para este grupo se trata, así, de una sociedad con signos de violencia explícita en la relación que el mundo universitario establece con carabineros o en el acoso que se produce en el mundo del trabajo, una sociedad de autoridades cazadoras que vigilan, que amenaza a través de situaciones que viven en el transporte urbano, cuando sienten que se los atropella, encierra,

aísla, pero también a través de gente *autómata*, que mira para afuera, que genera la sensación de poca posibilidad de ayuda.

A esto se une la percepción de una sociedad en la que el trabajo atrapa, de una ciudad donde los niños ven armas, en espacios donde se producen balas perdidas y en que son tempranamente forzados a ser adultos; donde nadie se hace cargo: *el colegio culpa a la familia y la familia al colegio*. Este último aspecto es destacado por la única estudiante que respondió a la invitación a participar en la auditoría de datos.

Otro rasgo respecto de la sociedad chilena es lo que describen como fenómeno de mediatización. Para estos jóvenes, los medios de comunicación, especialmente la televisión, generan una visión de las diferencias sociales, que limita las relaciones entre unos y otros. En su percepción es parte del manejo de una elite que a través de los medios controla a la sociedad. Recordemos la crítica que Lechner realiza al auge de la televisión y la industria cultural por la transformación de “lo público” “públicos”. (Lechner, 2002c: 33)

A esto debemos agregar que sostienen que corresponde a un poder que sataniza. La televisión *no muestra cosas buenas*. Ellas *pasan afuera de Chile*, reclaman. Además, en este escenario, la tecnología es un instrumento que permite encerrarse, ponerse audífonos, como ejercicio de repliegue sobre sí mismos.

Visto así, los datos parecen mostrar una implosión del mundo público al privado, un cierre hacia la interioridad, que emerge en el discurso de este grupo sobre la convivencia como rasgo de la sociedad chilena.

### **9.3.3. La sociedad chilena y sus patrones de convivencia.**

En su discurso los estudiantes identifican lo que nos parece que se puede concebir como formas de relacionarse y vivir con otros, en los que emergen patrones de convivencia. Algunas son adscritas a ellos mismos, otras forman parte de las experiencias que han vivido o que han observado. Corresponden a

elementos simbólicos expresivos y pautas de valor que articulan relaciones sociales, que uno de los auditores (AD3) caracteriza como pautas de convivencia que se manifiestan en el propio trato que los estudiantes desarrollan en el convivir. Se trata de prácticas sociales recurrentes, conductas que se repiten de forma sistemática y se presentan como modelos de pensamiento y comportamiento (AD5). Nos parece importante destacar que corresponden a elementos propios de un grupo social (estudiantes de primer año), su ideología, idiosincrasia y valores.

Algunas conductas enfatizan la necesidad de desplegar actitudes hacia el otro orientadas al compartir, en lo que parece involucrar el sentido de repartir, de participar. Se comparten los sueños, en cuanto ideas, el tiempo, los espacios, la comida, los aprendizajes, las experiencias. La posibilidad de compartir se presenta como una manera de fortalecerse y conocerse mutuamente y da pie a la valoración de la diversidad (AD1).

De esta manera, cuando identifican formas de compañerismo y de amistad que se refieren con ese sentido de compartir, pero también con el de no traicionar, conversar y bromear, de estar en conjunto. Es importante destacar que en el planteamiento de los estudiantes, junto con esa forma de relación, cobra importancia la necesidad de encajar en un grupo, lo que parece representar la necesidad de coincidir, estar de acuerdo. De hecho, existe también la idea de que una conducta social adecuada es reunirse por afinidad; algo consistente con el carácter de sociedad que segrega que mencionábamos antes y que se complementa con la necesidad de homogeneizar, de separar por capacidades, garantizando el éxito de los mejores, impulsando formas de autoexclusión y de maltrato al que piensa diferente. Junto con ella, también se significa este sentido de compartir como el conflicto de la condena de asistir a instituciones en que deben relacionarse con otros.

En esta perspectiva, aparece como fundamental la tolerancia como aceptación del otro y de sí mismos, en un contexto en que, como señalan, la gente trata de ser lo que no es; al igual que la necesidad de asumir los conflictos

con los otros como algo temporal y, por tanto, de no suscribirlos, ni desanimarse por ellos, más bien aprender a tranzar, lo que los acerca al aprendizaje de los acuerdos. Como señala uno de los auditores (AD1), va jugando un importante papel el consenso y el trabajo grupal. BECK

No obstante, esta actitud coexiste con el imperativo de evitar que el otro se convierta en enemigo y, por tanto, con la necesidad de llevarse bien; por lo mismo, con la de no disentir, aliviar tensiones, ser afable. Se trata de evitar conflictos adoptando estrategias de invisibilización: decir que sí, no opinar, reconocer los *depende* para evitar que el otro se moleste, no dar espacio para que dude, contagiar entusiasmo, hacerse digno de ser amado.

Esta perspectiva, tiende a enfatizar el papel que juega lo individual en la convivencia. A través de ella, se manifiesta una sociedad que desplaza las responsabilidades a los sujetos. Como coinciden Bauman (2003) y Touraine, (2009) la tarea de constituirse termina por ser una tarea de los individuos, en la que están solos, lo que hace que el auto determinarse se viva tanto como una obligación, que como una compulsión.

Junto con lo anterior existen una serie de patrones que implican la necesidad de protegerse del otro, de evitar que maneje información. Su resultado se expresa en actitudes de cierre, de distancia: *Ponerse duro para que nadie entre*. Este cierre opera como una autoexclusión, que implica tomar distancia e incluso dar la espalda al mundo social. Se expresa en mirar para afuera, ponerse audífonos, enrejarse, hablar con quien piensa igual e ignorar al que piensa diferente, desconocer al vecino. De esta forma, en el discurso también se presentan patrones de exclusión entre pares por usar gafas, tener el pelo largo, ser bonita, saber más.

#### **9.3.4. El fenómeno de la convivencia y la construcción del ethos**

Como sostuvimos cuando hacíamos la delimitación conceptual propia de esta investigación, el mundo de la vida es homologable a un trasfondo de

convicciones con que los sujetos se entienden y enmarca sus relaciones. En este sentido, lo que encontramos en el discurso de los estudiantes es algo más que un conjunto de saberes y visiones. Encontramos el mundo de sus vidas representado en afirmaciones vinculadas a prácticas o patrones, que describimos en el punto anterior, con las que coordinan las relaciones (Habermas, 1996).

Como uno de los auditores sostiene, se trata de visiones de la sociedad representadas en aspectos culturales que marcan estilos de convivencia y configuran un *éthos*. Ellos dan cuenta de la existencia de reglamentos que atañen a la familia y la escuela y leyes que se refieren a lo social (AD1).

En términos generales, corresponden a elementos que forman parte de un sistema normativo y cultural y se expresan en una serie de enunciados de carácter moral que aluden a la forma de establecer las relaciones con otros, las posiciones en las que ubicarse, los valores y las normas que comprometen las relaciones. Nos referimos a generalizaciones, que para uno de los auditores generan costumbres (AD5).

De esta manera, encontramos relaciones que, como ya vimos, aparecen centradas en el con-partir, el hacer juntos, el abrir la mente a través del diálogo, llegar al corazón del otro, apelar a códigos diferentes dependiendo de las personas; pero también de ganar poder a través del saber de otro, entrar en competencia con él, marcar territorios, marcar diferencias, entre otras.

Por su parte, las valoraciones, comprometen el reconocimiento y validación de las discrepancias, la comunicación, la confianza, la diversidad, el liderazgo como incentivo, la oportunidad de aprender permanentemente de los demás y, en ese sentido, la importancia de darse el tiempo para conocer al otro, la disposición para encontrar algo positivo en él y ser amable, el valor de la independencia económica como requisito para la libertad. También se encuentra el reconocimiento del carácter único de las personas, del papel clave que juega el nosotros para la construcción de la sociedad.

A nivel de las normas, es posible encontrar preceptos para llevarse bien, como no pelear, no pasar a llevar, no traicionar; otros sobre lo colectivo centrado en la idea de remar para el mismo lado en lo que parece tanto aunar esfuerzos, como evitar la disidencia; otros centrados la necesidad de ayudar al otro cuando lo necesite, sin dañarlo, respetarlo, permitir y hacer que se expresen los afectos; dar a condición de recibir.

De esta forma, se expresan una serie de afirmaciones que, como señala uno de los auditores, expresan sentidos sociales compartidos que dan cuenta de la pertenencia a un *éthos* chileno (AD3). Se trata de modos de comportarse consistentes con la identidad de jóvenes chilenos pertenecientes a un grupo social, que responde a un conjunto de valores, desde donde se desprende un grado evidente de pesimismo en lo referente a utopías o sentidos sociales compartidos (AD4).

Como capital social, la convivencia se presenta entonces como normas que se heredan e inculcan. Ella involucra un sistema de valores y principios que operan como un entramado por la forma como son expuestas especialmente en el discurso de los grupos focales. Se enmarca así en una visión o, al menos, una dimensión ética en que el otro es un referente básico de la convivencia, que aparece como experiencia de la alteridad. Esto hace de él un imperativo, con la fuerza que implica el mandato y la exigencia.

Según el PNUD del año 2002 las personas no hacen experiencia de la vida en común, de la vida social, sin hacer referencia a una representación de sociedad. Los resultados obtenidos se encuentran en esta dirección. Muestran que la convivencia pone en juego aspectos ideológicos, entendidos como creencias y convicciones. Ello nos recuerda que los enunciados morales hacen comprensibles las acciones como parte de una racionalidad amplia que las articula en un todo. Nos referimos aquí al sentido que adquiere el *éthos* como contenido internalizado, por este grupo de estudiantes, del cuerpo social y, en este sentido, como dimensión subjetiva de lo político. Nos muestran que se trata de proposiciones que poseen un contenido cognitivo (Habermas, 1996) en

que se enuncia el saber que estos jóvenes han desarrollado para hacerse una imagen del mundo en que viven, la sociedad chilena, y de la forma como relacionarse en ella. Atender a estos contenidos implica transitar desde una visión ingenua de la convivencia como algo dado, a su visibilización como parte de un análisis de su contenido como fenómeno de significaciones.

Lo que nos ha hecho visible la investigación que hemos desarrollado es que la convivencia convoca la noción de espacio internalizado, nos referimos al social y cultural, que se expresa en un conjunto de elementos que componen el tejido social. Involucra, en ese sentido, aquellos aspectos que refieren a lo plural, la primera persona, el nosotros.

En este mismo sentido, nos muestra que, en la perspectiva de este grupo de jóvenes estudiantes, el fenómeno de la convivencia involucra una territorialización, que podemos caracterizar como una co-construcción del espacio social que habitan.

Cuando Chile requiere recuperar el espacio de lo político para desarrollar una construcción deliberada de futuro (Lechner, 2002c), se hace indispensable reconocer los referentes con que cuenta para esta construcción. Esto implica, recogiendo el planteamiento del propio Lechner (2002c) poder comprender los elementos que están a la base del orden social internalizado.

#### **9.4. Algunas conclusiones acerca del proceso**

Visto desde la perspectiva de lo que implica el proceso de análisis fenomenológico, se puede decir que el trabajo de interpretación involucra un proceso intersubjetivo que va desde la lectura que hace el investigador a la construcción de sentido que hacen los sujetos en su discurso.

El trabajo de campo desarrollado nos ha permitido elaborar una visión sobre lo que es este tipo de análisis. Hemos comprendido que la investigación fenomenológica se encuentra en una frontera cercana al de la lectura de narrativas, por el papel que adquiere el discurso en su dinámica. Por ello, se

puso atención en aspectos semánticos y formas de producción de sentidos, a través de la revisión de etimologías.

La revisión de los estudios existentes en Chile en relación con la convivencia mostró una difusa conceptualización de la convivencia. Nos referimos a que se trata de una temática que ha concitado una amplia preocupación por sus alcances, sin que se cuente con trabajos que exploren en los significados construidos en torno a ella. Esto impide dimensionar la fuerza que están teniendo los actuales procesos de individualización en las visiones sobre convivencia, ser humano y sociedad. A esto se une la tendencia a centrar el problema en la cuestión del conflicto y la violencia. En este sentido, hemos comprendido la importancia de acceder a aspectos de la subjetividad que están en la base de la forma como se desarrollan las relaciones sociales.

Junto con esto, queremos destacar lo interesante que resulta el uso de técnicas como los grupos focales como oportunidad de activar y explicitar el conocimiento social. Una de las razones por las que quisimos complementar su aplicación con documentos escritos era para facilitar la emergencia de contenidos y opiniones que hubieran podido quedar sin enunciar en ellos, dado su carácter público. Sin embargo, los documentos escritos recibidos no alcanzaron la riqueza que involucra la emisión de un discurso en un marco colectivo. Dicho así, los propios grupos focales se constituyeron en una experiencia de convivencia y muestran el capital que encierra esta construcción colectiva.

Por último, nos parece importante destacar que hemos comprendido que una de las complejidades de este trabajo ha sido la necesidad de descubrir una forma de decir, un discurso que pudiera hacer emerger las voces de este grupo de jóvenes y, que al mismo tiempo, pudiera hacer emerger la teoría con que pudiéramos aproximarnos comprensivamente al fenómeno de la convivencia que exploramos. De esta forma, hemos comprendido que se trata de una suerte de palimpsesto, en el que hemos intentado mantener la huella de su discurso para dar lugar a este nuevo relato de la tesis con el que hemos realizado un

recorrido, hemos seguido un curso, en el sentido de un movimiento hacia la comprensión de sus visiones y sentidos.

### **9.5. Alcances, limitaciones y proyecciones del estudio**

Finalmente, nos parece importante realizar algunos alcances respecto de los aspectos cubrió el proceso, dada la forma como éste fue diseñado y la manera como se llevó a cabo, lo que significa además referirse a las dificultades del estudio.

- Si bien los sujetos del estudio son chilenos que han nacido en contextos de democracia y han cursado su formación universitaria en ese contexto. La investigación no busca analizar estos aspectos. De hecho, este mismo énfasis debiera ser una línea de investigación futura, especialmente porque este grupo de jóvenes muestra otra forma de asumir el mundo social y a sí mismos como actores dentro de él.
- Aunque la forma como estaban compuestos los grupos focales permitía desarrollar un enfoque de género, se descartó esta posibilidad, dado que no era parte de lo que buscaba la investigación. Debemos destacar que fue una de las sugerencias de los auditores.
- Una de las limitaciones, que mencionamos cuando describimos el desarrollo del proceso, fue la constitución de los grupos focales, dada la situación de sucesivas movilizaciones que ha vivido el mundo universitario chileno. Esto afectó el plan de trabajo y calendario que inicialmente se habían diseñado.

En relación con las posibles líneas de investigación que este trabajo abre:

- Se hace necesario revisar las significaciones de los estudiantes que egresan de las carreras de pedagogía para analizar los alcances que está teniendo la formación inicial docente en la construcción de sentido de sus egresados.
- De igual forma, nos parece que resultaría interesante analizar los datos desde una perspectiva de género.

- Además, siendo conscientes que el trabajo está acotado a una institución de carácter público, resultaría interesante analizar la forma como este fenómeno se expresa en una de carácter privado.
- Asimismo, los resultados entregan importante información para incorporar en la formación inicial docente líneas de acción que permitan desarrollar estrategias orientadas a mejorar la relación de los estudiantes con la diversidad y el conflicto.
- Por último, considerando las confusiones que se manifiestan en el discurso, parece necesario desarrollar un enfoque que desde la formación de profesores desarrolle nuevas experiencias de vida en sociedad.



## Capítulo 10. Bibliografía y fuentes documentales



## Capítulo 10. Bibliografía y fuentes documentales

Abad, M. (2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, 10(16), 117-152.

Aguilera Ruiz, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordinadas para un Estado del Arte. *Última Década*, 17(31), 109-127.

Angulo, J.F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, (36), 77-91.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad Chilena y sus individuos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psyche (Santiago)*, 14(1), 137-150.
- Arriagada, I. (2003). Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto. *Estudios sociológicos*, XXI(63), 557-584.
- Ashworth, P. D. (2000). Métodos cualitativos de investigación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 91-106. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052000000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052000000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052000000100007)
- Asún Salazar, D. (2009). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso*. (Informe final Proyecto del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE, N°: F320805 -2008) Santiago, Chile: Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Atria, R. (1993). La educación superior desde el mundo de la vida. *Revista de Sociología*, (8), 159-177.
- Atria, R., Siles, M. y Arriagada, I. (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo paradigma*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - University of Michigan Press.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras

- experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26, (2), 409-430.  
Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Baeza, M. (2011). Juventud y confianza social en Chile. *Última Década*, 19(34), 73-92.
- Baeza, M. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En Correa, J. (Ed.). *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano*. (163-184). Santiago, Chile: UNESCO.
- Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, (31). 9-33.
- Barnes, J. (2003). Phenomenological Intentionality meets an Ego-less state. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 3(1), 1-17.
- Bauman, Z. (2003). Prefacio. Individualmente pero juntos. En Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Batubenge, B., Mancilla, A. y Panduro, B. (2014). Convivencia. En Centro de Ciencia, Educación y Sociedad (CECIES). *Proyecto: Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247>
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Beck, U. (2006). *Hijos de la libertad*. Ciudad de México, México: FCE.
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida*. Santiago, Chile: Sur.
- Bengoa, J. (2006). *La comunidad reclamada*. Santiago, Chile: Catalonia.

- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bro Khomasi, N. (2011). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. Algunas reflexiones a partir del caso del movimiento estudiantil secundario de 2006. *Polis (Santiago)*, 10(28), 51-68. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682011000100004&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682011000100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000100004&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682011000100004)
- Brunner J, Boeninger E, Correa E, et al. (1997). *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Calvo, G. y Minao, A. (2002). Inequidad a pesar de la reforma. *Revista colombiana de educación*, (43), 135-152.
- Canales, M. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, (9), 107-120.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Cárdenas, A. (2001). *Estudio Comprensivo del Discurso de Estudiantes de Pedagogía: su voz y el proceso de formación docente*. (Tesis inédita de Magister). Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Casas, L., Ahumada, C., Ramos, L. y Guajardo, A. (2009). La convivencia Escolar, componente indispensable del Derecho a la Educación. Estudio de Reglamentos Escolares. *Justicia y Derechos del Niño*, (10), 317-339.
- Castillo, M. (2008). Ya no somos nosotros: Identidades políticas en el Chile contemporáneo. (Tesis de maestría, UNAM). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/1125>

- Castillo, M. I. y Lira, E. (1991). *Psicología de la Amenaza Política y del Miedo*. Santiago, Chile: Ediciones Chile-América CESOC
- Castro, G. (2007). Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria. *Última Década*, (26), 11-29.
- Cerda, A., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000). *Joven y Alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sector populares*. Santiago, Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Chile, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado (2006). *Principales resultados del estudio de violencia en el ámbito escolar*. Santiago, Chile: Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar\\_2006.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf)
- Chile, Ministerio del Interior de Chile y Ministerio de Educación de Chile (2007). *Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior y Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Ministerio de educación (MINEDUC)
- Chile, Ministerio del Interior (2011). *Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009*. Santiago, Chile: División de Seguridad Pública. Recuperado de [http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion\\_violencia\\_escolar\\_2009\\_web.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/files/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf)
- Chile, Ministerio de Educación (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Chile, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de docentes y estudiantes 2005: informe final* [en línea]. Recuperado de [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer\\_estudio\\_nacional\\_convivencia\\_escolar\\_informe\\_final\\_2005.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf)

- Chile, Ministerio de Educación. (2009). *Segundo estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación. SIES.  
<http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores>
- Chile, INJUV (2003). *Análisis de la participación política de los jóvenes Informe Final de Investigación*. Santiago, Chile: INJUV (mimeo).
- Chile, INJUV, (2013). *7ma ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD 2012*. Santiago, Chile: INJUV.
- CIDE (1999). *Conflicto y mediación en el medio escolar*. Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/cedoc\\_archivos/estudios/conflicto.pdf](http://www.injuv.gob.cl/cedoc_archivos/estudios/conflicto.pdf)
- Cornejo, M., Reyes, M., Cruz, M., Villarroel, N. Vivanco, A., Cáceres, E. y Rocha, C.(2013). Historias de la dictadura militar chilena desde voces generacionales. *Psyche* (Santiago), 22 (2), 49-55. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000200005&script=sci_arttext)
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362001000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22362001000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22362001000200002)
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación*. Santiago, Chile: Colección de estudios CIEPLAN, N° 45.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1824-1987)*. Santiago, Chile: CIDE.
- Dávila, O., Ghiardo, F., Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: CIDPA.

- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO.
- Díaz, M. E. (2008). *Cultura democrática. La brecha entre valores y prácticas*. Paper presentado en el Seminario Los desafíos de nuestra democracia: ¿dónde está la ciudadanía?. Santiago, Chile.
- Diez, F. (2000) culturas juveniles urbanas y convivencia democrática: el caso de "muchachos a lo bien". En Valderrama, C. *Comunicación-educación: Coordinadas, Abordajes y travesías* (403-416). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 113-135.
- Duarte, C. (2006). *Discursos de Resistencias Juveniles*. San José de Costa Rica: Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Duarte, C. (2002) Jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, (16), 99-118.
- Edwards, V. (1995). *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago, Chile: MINEDUC. Colección de estudios sobre educación media.
- Elizalde, A. y Donoso, P. (2003). *Formación en cultura ciudadana*. Ponencia Congreso sobre educación y ciudadanía. <http://www.reduc.cl/congreso/pon.38.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación Acción en Educación*. Madrid, España: Morata.

- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre el mundo de la vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 103-151.
- Fernández, G. (1999). *Contenidos asociados al concepto de ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. Santiago, Chile: CIDE.
- Ferrater Mora, J. (1999) *Diccionario de Filosofía. Tomo I*. Barcelona, España: Ariel S. A.
- Fontas, C., Conçalves, F., Vitale, M. C., y Viglietta, D. (2004). La Técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
- Foxley, A. M. (Ed.). (2010). *Seminario Internacional ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?*. Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Fundación Paz Ciudadana y Adimark (2004). *Estudio: "Victimización en Jóvenes"*. Santiago, Chile: Fundación Paz ciudadana.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gambetta, D. (2000). Can We Trust Trust?. En Gambetta, D. (Ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. 213-237. Electronic edition, Departamento de Sociología, Universidad de Oxford. Recuperado de <<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta213-237.pdf>>
- García, M. y Madriaza, P. (2005) Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 165-180.

- García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11 (3), pp. 247 – 256.
- Garretón, M. A. (1991). La redemocratización Política en Chile. *Estudios Públicos*, (42), 101-133.
- Garretón, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Garretón M. A. (2003). La Política y los Jóvenes en el Cambio de Siglo. Hacia un replanteamiento del problema. *Revista Temas Sociológicos*, (9).
- Garretón, M. A. (2013). Cultura y democratización en Chile. Los nuevos desafíos. *Comunicación y medios*, (27), 13-24.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). La Formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (Comp.) *Pedagogía, Identidad y Poder* (11-48). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Gómez Crespo, N. (1999). *El conflicto en dos escuelas públicas rurales de la calera: Una aproximación desde sus imaginarios*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242010000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200006&lng=es&tlng=es). 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-122
- González, S., Kreither, J., Lizana, J., Rodríguez, M., y Zavala, G. (2009). Individuación y modernidad: La constitución de la persona en el espacio público. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 16, 5-20.

- Gutiérrez, P. y Gonzáles, O. (2004). Las condiciones sociales del trabajo intelectual. Entrevista con Norbert Lechner. *Estudios Políticos*, (24). 11-33.
- Habermas, J.(1996).*La inclusión del otro*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Habermas, J. (2005). *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Heidegger, M. (1970).*Carta sobre el Humanismo*. Madrid, España: Taurus.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España: Serbal.
- Henríquez, K. (2010). Trayectorias de vida en mujeres y varones jóvenes dirigentes. Construcción del rol de ciudadana/o activa/o mediante la interacción con agentes socializantes. *Revista Observatorio de Juventud*, (28). 27-41.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Editorial Mc-Graw-Hill.
- Hevia, R. (2010).Apoyo al diseño de políticas y construcción de capacidades. En Foxley A. M. (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (23-49). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.
- Hopenhayn, M. (1993). El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile. En Bruner, J. Hopenhayn, M., Moulán, T. y Paramio, L. *Paradigmas de conocimiento y práctica social en Chile* (203-235). Santiago, Chile: FLACSO.
- Hopenhayn, M. (Coord.). (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Ianni, N. (2003).La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En Ruz, R. y Coquelet, J. (Eds.).*Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.

- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45.
- IDEA (2005a). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes 2005. Informe Ejecutivo*. Santiago, Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- IDEA (2005b). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes 2005*. Santiago, Chile: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Illanes, M. A. (2002). *La batalla de la memoria. Ensayos históricos de nuestro siglo. Chile, 1900-2000*. Santiago, Chile: Planeta/Ariel.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F. (Comp.). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (63-80). Barcelona, España: Graó.
- Krauskopf, D. (1999) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Recuperado de <http://www.clacso.edu.ar/~libros/cyg/juventudprologo.pdf>
- Krauskopf, D., y Maddaleno, M. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, Estados Unidos: Sinco Editores.
- Kurri, K. (2005). *The Invisible Moral Order*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España: Cátedra.
- Larraín, J. (2000). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

- Lash, S. (2003). Prefacio. En Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, España: Paidós
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Hurtado.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Lechner, N. (2002a). *Chile. El arraigo de la democracia en la vida cotidiana*. Santiago, Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Lechner, N. (2002b). La recomposición del nosotros – un desafío cultural. Santiago, Chile: PNUD. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/pdf/2002/05.pdf>
- Lechner, N. (2002c). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechner, N. (2006). La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado. En *Norbert Lechner. Obras escogidas, Vol. 1* (139-335), Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechner, N. (2007a). Cómo reconstruimos el nosotros. En Lechner, N. *Obras escogidas, Vol. 1* (559-581), Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechner, N. (2007b). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. En Lechner, N. *Obras escogidas, Vol. 2* (433-466), Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechner, N. (2007c). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. En Lechner, N. *Obras escogidas, Vol. 2* (407-431), Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Lechner, N. (2007d). Los desafíos políticos del cambio cultural. En *Norbert Lechner. Obras escogidas, Vol. 2* (471-493), Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Madriaza, P. (2010) Transformaciones culturales, investigaciones y políticas. En Foxley A. M. (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos: Seminario Internacional*:¿

- Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (53-64). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.
- Magendzo, A. (1998). *Objetivos transversales en la Reforma Educacional Chilena*. Santiago, Chile: Colección El Sembrador.
- Magendzo, A. (1999). *Pedagogía crítica y derechos humanos*. Santiago, Chile: PIIIE.
- Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, n.2. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Manzi, J., Haye, A. y Krause, M. (1999). *Estudio psicosocial de las formas de representación y recuerdo del 11 de septiembre de 1973*. (Proyecto FONDECYT 1999/1990546). Santiago, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marías, J. (1985). *Introducción a la Filosofía*. Madrid, España: Alianza Universidad Textos.
- Martínez, M. (2010). Una nueva mirada a la política de convivencia escolar. En: En Foxley A. M. (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos: Seminario Internacional:¿ Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (135-145). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.
- Martucelli, D. (2013). La individuación, estrategia central en el estudio del individuo. En Charry, C. y Rojas, N. (Ed.). *La era de los individuos: actores, políticos y teoría en la sociedad actual* (195 – 226). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Maykut P. y Morehouse R. (1999). *Investigación Cualitativa Una guía Práctica y Filosófica*. Barcelona, España: Hurtado
- Medina, J. L. (1996). Algunos fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación científica interpretativa. En *La pedagogía del cuidado:*

*racionalidad, tradición y poder en el curriculum de enfermería. Un estudio interpretativo. Barcelona, España. Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, España.*

Medrano, P. (2008). Social interactions and education performance: evidence from neighborhood effects in a school voucher system. Santiago, Chile: Centro de Microdatos. Recuperado de [http://microdatos.cl/docto\\_publicaciones/Barrio\\_rendimiento%20escolar.pdf](http://microdatos.cl/docto_publicaciones/Barrio_rendimiento%20escolar.pdf).

Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Barcelona, España: Anthropos

Mena, M. y Romagnoli C. (1993). *Convivencia social en la enseñanza media.* Santiago, Chile: CPU

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. Recuperado de [http://www.valorasuc.cl/documentos\\_valoras.htm](http://www.valorasuc.cl/documentos_valoras.htm)

Méndez Gallo, P. (2003). Antropología y conflicto: una reflexión de campo. *Nómadas*, (7) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100710>

Moulian, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito.* Santiago, Chile: LOM Ediciones ARCIS.

Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82). 197-224.

Nef Novella, J. (2001). El concepto de Estado Subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Docencia*, (14), 15-21.

- Núñez, I. (2004) La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad\\_docente\\_chile\\_nunez.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf)
- Oliva, M. A. (2011). Pedagogía de la Reparación. Voz de la memoria. Arquitectura de alteridad. *Rescaldos. Revista de Diálogo Social*. (24), 23-30. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/308/pedagogia-de-la-reparacion.pdf?sequence=1>
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones- UMCE.
- Ortega y Gasset, J. (1994). *El hombre y la Gente*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Ortega, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona, España: Grao.
- Ortega, E. (2004). *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Vol. 2. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Ortega, J.E. (2008). *Cultura hermenéutica y educación*. Valladolid, España: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2010). Construir la Convivencia Escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación en ciudadanía. En Foxley A. M. (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos: Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (23-49). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona, España: Edebé.
- Pascual, E. y Rodríguez, E. (1995). *Formación de profesores y calidad de la educación*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Peluchonneau, P. y Romagnoli, C.(1994) *Convivencia social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia en la escuela*. Santiago, Chile: CPU.
- Nájera Martínez, E. (1999). *Convivencia escolar y jóvenes. Aportes de la mediación escolar a transformación de la educación media*. Santiago, Chile: PIIIE
- PNUD (1996). *Informe de Desarrollo Humano de Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (1998). *Informe Desarrollo Humano en Chile. Las paradojas de la modernización*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2000). *Informe Desarrollo Humano en Chile - Más Sociedad para Gobernar el Futuro*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2002). *Informe Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos un desafío cultural*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2004). *Informe Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿Para qué y para quién?*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2006). *Informe final. Convivencia escolar, Iniciativas de política pública para la enseñanza media*. Santiago, Chile: Equipo de desarrollo humano.

- PNUD (2012). *Desarrollo humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pöggeler, O. (1986). *El camino del pensar de Martin Heidegger*. Madrid, España: Alianza.
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomacic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhe (Santiago)*, 20(2). 39-52.
- Prado, M., Krause, M. (2004). Representaciones Sociales de los Chilenos Acerca del 11 de Septiembre de 1973 y su Relación con la Convivencia Cotidiana y con la Identidad Chilena. *Psykhe (Santiago)*, 13, (2), 57-72.
- Prieto, M. (1998). Resignificando la escuela. Una tarea pendiente. *Revista de Estudios Sociales*. N° 98 Trimestre 4. Santiago: CPU.
- Prieto, M. (2001). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/497Prieto.pdf>
- Prieto, M. (2002) Educación para la democracia en las escuelas. ¿Mito o realidad?. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 2(3). 29-57. Recuperado de [http://www.umce.cl/~dialogos/n03\\_2002/prieto.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n03_2002/prieto.swf)
- Prieto, Marcia. (2003). Educación y valores. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 2, (3), 29 - 57. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/index.php/using-joomla/extensions/components/144-revista-n003-indice>.
- Prieto, M. (2004). De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos con los profesores. En: *Revista Praxis*, No 5. Recuperado de: [http://www.revistapaxis.cl/ediciones/numero5/prieto\\_praxis5.html](http://www.revistapaxis.cl/ediciones/numero5/prieto_praxis5.html)

- Quevedo, L. (2008). *Identidades, Jóvenes y Sociabilidad una vuelta sobre el lazo social en democracia*. San Pablo, Brasil, y Santiago, Chile: iFHC/CIEPLAN.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie Estudios Socio/Económicos N° 31. Santiago, Chile: CIEPLAN.
- Ramos Zincke, C. (coord.) y Acosta, E. (2006). *El impacto de los informes de desarrollo humano del PNUD en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Redondo, R., Cancino, T. y Cornejo, R. (1998). El mundo de los jóvenes y la reforma de la Enseñanza Media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7,35-49.
- Reyes, M. (2007). El pasado reciente en el Chile de hoy: entre la reconciliación y la convivencia. *Persona y sociedad*, 21(1) 39-58.
- Robles, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista MAD (Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad)*.(12). 1-31.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rubinelli, M. y Vilca, M. (2003). A quién educamos?. *Revista Kairos*. Recuperado de <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/k3-02.htm>
- Rubilar, L. (2007). *Características Psicosociales del estudiante de Pedagogía de la UMCE*. Informes de Investigación. Santiago, Chile: UMCE.
- Rubilar, L. (2014). Análisis psicosocial del curso de Educación diferencial. UMCE, Santiago de Chile. *Revista Educere*, 18(59). 79-87.

- Ruz, J. (2003). *Convivencia escolar y política educacional*. Documento PIIE, Seminario internacional: Reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. Chile
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile (Vols. V, Niñez y juventud)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte de un nuevo siglo*. (159-164). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago, Chile: UCSH.
- Santa Cruz, L. (2004). Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar. *Revista Docencia*, (23). 36-47.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I: Burbujas. Microesferología*. Madrid, España: Siruela.
- Soto, V. (1992). Reflexiones acerca de la misión y funciones de una universidad de ciencias de la educación. Aporte al reencuentro con la democracia. *Aula XXI*.(1). 9–21.
- Soto, A. (2001). Hacia una lectura del habitar humano. (Tesis de Magister, Universidad de Chile). Recuperado de <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/108769>

- Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago, Chile. *Psyche (Santiago)*, 21 (2), 105-117. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009&lng=es&tlng=es).
- Touraine, A. (1998). Juventud y democracia en Chile. *Última década*, (8), 71-87.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Ciudad de México, México: FCE.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (1993). Discurso Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, 8, 26-33.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de la paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO
- UNICEF (2004) Convivencia en el Ámbito Escolar. Informe Cuantitativo. Primera Parte. Recuperado de <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=108>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cuadernos. N°2, Año 2. Cali, Colombia: Univalle.
- Veas, J. (2010). Enfoques y estrategias desde el sistema educacional chileno. En Foxley A. M. (Ed.), *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?* (123-134). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación - UNESCO.

- Vivar, J., Silva J. y Dávila, O. (2008). *El secuestro de la demanda que cautiva*. Valparaíso, Chile: CIDPA.
- Weinstein, J. (1999) La educación formal ante la violencia y las adicciones de los jóvenes. En Corvalán, J., Fernández, G. y González, L. (Ed.). *Los jóvenes en Chile y Europa. Educación trabajo y ciudadanía*. Santiago, Chile: CIDE, PIIIE Y UCL.
- Winn, P. (2007). El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo. En Anne Pérotin-Dumon (Ed.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Recuperado de <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/winn.pdf>.
- Yopo, M. (2013). Individualización en Chile. Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. *Psicoperspectivas*, 13 (2), 4-15. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>  
doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-