



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE VALPARAÍSO**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

---

**LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES: CONSTRUCCIONES DE  
BIENESTAR Y MALESTAR, Y SU RELACIÓN CON EL  
CLIMA SOCIAL ESCOLAR.**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al Título de  
Psicólogo.

**Profesores Patrocinantes:**

Verónica López Leiva  
Álvaro Ayala Del Castillo

**Tesistas:**

Vanessa Millar Miranda  
Karla Moraleda Bertin

**-2014-**

## **Agradecimientos**

En primer lugar agradecemos a las dos escuelas participantes en esta investigación, ya que el permitirnos ingresar a sus aulas hizo posible este estudio. De manera particular agradecemos a los estudiantes por dejarnos conocer sus voces.

También queremos dar las gracias al Equipo FONDECYT 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”, por darnos la posibilidad de participar en este proyecto y el aprendizaje adquirido. De manera especial agradecemos a nuestros profesores patrocinantes Verónica López y Álvaro Ayala por la guía, contención y apoyo brindado durante este proceso.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Presentación del Problema de Investigación.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Sistema de Objetivos.....</b>	<b>7</b>
3.1 Objetivo General.....	7
3.2 Objetivos Específicos.....	7
<b>4. Marco de Referencia.....</b>	<b>8</b>
4.1 Enfoque Social Ecológico.....	8
4.2 Clima Social Escolar.....	11
4.3 Bienestar: Conceptualizaciones y Componentes.....	18
4.4 Bienestar en la Infancia.....	21
4.5 Bienestar en Contextos Escolares.....	26
4.6 Malestar.....	31
<b>5. Metodología.....</b>	<b>35</b>
5.1 Tipo de Investigación.....	35
5.2 Tipo de Diseño.....	35
5.3 Unidad de Análisis.....	36
5.4 Técnicas de Producción de Datos.....	36
5.5 Participantes.....	39
5.6 Procedimiento y Análisis de Datos.....	39
<b>6. Caracterización de las Escuelas.....</b>	<b>42</b>
6.1 Escuela 1.....	42
6.2 Escuela 2.....	43
<b>7. Resultados.....</b>	<b>45</b>
7.1 FASE 1.....	45
7.2 FASE 2.....	63
7.3 FASE 3.....	97
<b>8. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>130</b>
<b>9. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>150</b>
<b>10. Anexos (en CD Adjunto)</b>	
Anexo I: Fotografías	
Anexo II: Entrevistas Transcritas	

## **1. Introducción**

Tomando en cuenta que los niños y jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en las instituciones educativas, adoptando ésta un rol preponderante en sus experiencias. La presente investigación se orientó a develar las construcciones de bienestar y malestar en la escuela desde la perspectiva de los propios estudiantes, y cómo estas son influidas por el clima social escolar. El interés de conocer cómo se construyen dichos fenómenos, a través de la propia voz de los estudiantes radica en darles mayor visibilidad a éstos como fuente de información válida al igual que los adultos. Cabe mencionar que las investigaciones en el área educativa tienden a dar mayor preponderancia a las perspectivas de docentes y gestión institucional por sobre las visiones de los estudiantes, quienes también tienen un papel fundamental en los contextos escolares (Casas y Bello, 2012; Gimeno, 2003).

El presente estudio utilizó una metodología cualitativa y un diseño de estudio de casos. Es importante destacar que los participantes corresponden a estudiantes de séptimo básico de dos escuelas de la Región de Valparaíso. Cabe destacar además que esta investigación se encuentra enmarcada en el Proyecto FONDECYT N° 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”. El cual seleccionó los establecimientos de este estudio, identificándolos con los más bajos y altos niveles de malestar dentro de las escuelas municipales participantes. La recolección de la información se efectuó en dos fases de trabajo con estudiantes. En la primera de ellas la información fue obtenida a través del método Photovoice (Wang y Burris, 1997), el cual fue adaptado con fines prácticos, en el sentido de abreviar el proceso. En tanto la segunda fase correspondió a entrevistas en profundidad tomando en cuenta las temáticas emergentes de la fase anterior. Finalmente, la tercera fase correspondió a un análisis secundario de la información facilitada por el Proyecto FONDECYT anteriormente mencionado. La cual permitió realizar un cruce entre las construcciones de bienestar y malestar con el clima social de cada escuela. Se espera que los resultados de este estudio puedan ser un acercamiento a la forma en que los estudiantes construyen su bienestar y malestar en la escuela desde sus propias perspectivas. Y que esta información sea útil en futuras políticas educativas e investigaciones que profundicen aún más en esta temática.

## **2. Presentación del Problema de Investigación**

Desde la implementación de la Jornada Escolar Completa en 1997, los niños y jóvenes de nuestro país pasan la mayor parte de su tiempo en el establecimiento educacional. Martinic, Huepe y Madrid (2008) plantean que el promedio de horas cronológicas anuales en la escuela correspondería a 1.100 en enseñanza básica, mientras que en media se elevaría a 1.216. A partir de estas cifras, no cabe duda que la escuela se transforma en un lugar de alta permanencia e importancia en el desarrollo de los estudiantes, siendo el primer espacio comunitario luego de la familia, donde éstos aprenden a convivir y relacionarse con otros (Berger, Milicic y Alcalay, 2009; León, 2011; Hombrados y Castro, 2013).

Las instituciones educativas conforman un espacio social de interacciones, de modo que no se pueden obviar las transacciones entre el individuo y su medio escolar (Cornejo y Redondo, 2001; Zubieta y Delfino, 2010). En el marco de la educación pública actual, se observa un ascenso de tasas de problemas psicosociales, conductas de riesgo, violencia en estudiantes asociadas a una cultura de pares y de escuela que los potencia (Berger et al., 2009). Conductas agresivas que en el espacio escolar podrían tener un papel clave en el malestar y bienestar psicosocial tanto de niños y jóvenes, que repercutirían en aspectos relevantes tales como: la satisfacción o insatisfacción con la escuela, compromiso o deserción, y actos de violencia (Martínez-Monteagudo, Inglés, Piqueras, Oblitas, 2010). La relevancia de poner el foco en el bienestar y malestar de los estudiantes podría potenciar la convivencia escolar en un sentido positivo (MINEDUC, 2012). Son escasos los estudios sobre el bienestar en contextos escolares que no remitan al nivel clínico y de salud, y que en cambio aborden aspectos más relacionales del medio escolar (Casas, Fernández-Artamendi, Monserrat, Bravo, Bertrán y Del Valle, 2013). Existen pocas investigaciones sobre bienestar infantil en comparación con estudios adultos sobre la misma temática (Berger et al., 2009; Casas, 2010). Cabe destacar que solo en las últimas décadas ha emergido el interés de estudiar el bienestar en la infancia y dejar de suponer que los indicadores desde la perspectiva adulta pueden ser válidos para toda la población (Casas y Bello, 2012). Esto cobra relevancia en cuanto el enfocarse en el bienestar o malestar desde la infancia y adolescencia podría despejar interrogantes sobre como los estudiantes experimentan la

escuela y no recurrir a la perspectiva que los adultos entregan de ésta. Por lo tanto, determinar los factores que inciden en el bienestar de niños y jóvenes puede ser tratado como un aporte al sistema educacional y al desarrollo futuro de los estudiantes (Bilbao, López y Ascorra, 2013).

A raíz del fenómeno anteriormente descrito, pareciera ser que la visión adultocentrista se impone en la gestión escolar, restándole preponderancia a la propia voz de los niños y jóvenes. De esta manera *“quienes más presencia tienen en el sistema educacional pueden quedar de esa forma diluidos en el discurso, ausentes en nuestras conciencias y relegados de nuestras preocupaciones”* (Gimeno, 2003, p.18). Los establecimientos educacionales mantienen un formato jerárquico en su estructura para la gestión escolar, lo cual ha sido un impedimento para que las voces de los estudiantes sean un referente para analizar problemas educativos y den cuenta de sus necesidades e intereses (Arón, Milicic y Armijo, 2012; Berger, 2004; Prieto, 2005). De esta manera, abrir espacios que permitan poner mayor atención a la voz de los niños y jóvenes, y de este modo conocer lo que les hace sentir bien y mal, podría facilitar la generación de climas nutritivos que redunden en mejoras en distintas áreas del entorno educativo. Tal como plantea Mateos (2009), la importancia de indagar en las experiencias de los estudiantes no solo nos permite conocer el modo en que significan su vida cotidiana en la escuela, sino que también facilita el comprender su integración a la comunidad educativa y las relaciones que establecen con ésta. Sumado a esto, existiría una distancia importante entre las lógicas adultas y las necesidades de niños y jóvenes (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012; Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011). Por lo que las repercusiones de visibilizar y validar la voz de los estudiantes, puede dirigirse a mejorar la calidad de los procesos formativos y/o pedagógicos a través de un acercamiento al desarrollo que tienen los niños, niñas y jóvenes en la comunidad escolar. Si tal como se planteó anteriormente, la escuela es la red social más importante después de la familia, cabe preguntarse cuál es el nivel de influencia de esta institución y las interacciones que se dan allí, en las construcciones de bienestar y malestar de los estudiantes.

**¿Cómo influye el clima escolar en las construcciones de bienestar y malestar de estudiantes?**

### **3. Sistema de Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General:**

Comprender como las construcciones de bienestar y malestar de los estudiantes se ven influidas con factores del clima social escolar en dos establecimientos educacionales.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

- Determinar qué aspectos del clima social escolar inciden en las construcciones de bienestar y malestar en los estudiantes.
- Conocer las convergencias y divergencias respecto a las construcciones de bienestar y malestar estudiantil entre ambos establecimientos.

## **4. Marco de Referencia**

### **4.1 Enfoque Social Ecológico**

Para comprender de una manera adecuada un fenómeno tan complejo como el bienestar y malestar estudiantil, es relevante vislumbrar el contexto en el cual se encuentran inmersos los estudiantes. Para entender esto resulta pertinente el modelo social ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (1987), el cual plantea que para poder comprender a un individuo, es necesario entender la relación entre la persona y los distintos niveles contextuales en los que estaría involucrado. De modo que esto tendría influencia en su comportamiento social, comunitario, relacional e individual. Para el autor, el concepto de ambiente o contexto sería complejo, pues se extiende más allá del entorno inmediato del individuo, abarcando las interconexiones entre distintos contextos y la influencia de ambientes más amplios (Bronfenbrenner, 1979 citado en Cano, 2012). Dicho modelo, daría cuenta de una multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo humano y de cómo éstos generan una compleja interacción que permite comprender este desarrollo (De Tejada, 2008). Cabe destacar, que bajo esta mirada no solo se consideran las propiedades objetivas de los contextos, sino que también lo experimentado subjetivamente por las personas que viven en este ambiente (Frías, López-Escobar y Díaz- Méndez, 2003). Por lo tanto, lo que pesa en la conducta y el desarrollo, es el modo en que un individuo interpreta, vive y experimenta una situación (Gifre y Esteban, 2012).

Bronfenbrenner (1987 citado en López y Díaz, 2009) plantea que la base del desarrollo humano consiste en una acomodación constante, que se genera a través de un proceso continuo. Siendo lo esencial del modelo social ecológico, el estudio de la progresiva acomodación entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de sus entornos inmediato, en cuanto el sujeto va siendo afectado por las relaciones que se establecen entre dichos entornos y los contextos más amplios que los contienen (Gifre y Esteban, 2012). Como señalan Barbato y Lucato (2012) el desarrollo de un sujeto se va haciendo patente a medida que éste cambia al estar en contacto con un entorno, y a la vez este entorno va cambiando a través de la interacción con la persona, por lo tanto el desarrollo humano sería un proceso de dos vías.

A partir del modelo anteriormente planteado emerge el concepto de “ambiente ecológico”, el cual es definido como un conjunto de estructuras seriadas, dónde cada una de éstas cabría dentro de la siguiente (Bronfenbrenner, 1987). Dentro del ambiente ecológico, es posible dilucidar tres niveles individuales en los que se sitúa un sujeto, que sin embargo se encuentran interrelacionados, es decir que se contienen entre sí (Bronfenbrenner, 1987 citado en López y Díaz, 2009). Por lo tanto, los distintos niveles dependen unos de otros, requiriendo de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos (Frías et al., 2003). Como señala De Tejada (2008) la capacidad de un contexto para funcionar de manera eficaz, depende de la existencia y naturaleza de las interconexiones sociales con otros entornos, lo que incluye la comunicación, participación conjunta e información entre ellos.

Dentro de este orden, se encuentra en primer lugar el microsistema, el cual tiene relación con el nivel más próximo y activo en el que se desarrolla un individuo, al que suele llamársele también ambiente inmediato (Berger y Lisboa, 2009). Dentro de los principales microsistemas durante la infancia y adolescencia se encontraría la familia y la escuela (Carmona, Flores, Gómez, Navas, Ruiz y Smith, 2012; Gifre y Esteban, 2012), siendo los principales contextos donde se promovería el cambio evolutivo de éstos (De Tejada, 2008). Cabe mencionar, que un individuo se desenvuelve en más de un microsistema, por lo que existirían conjuntos de dos o más microsistemas, lo que fue denominado por Bronfenbrenner (1987 citado en Gifre y Esteban, 2012) como mesosistema, pudiendo ser entendido como un sistema de microsistemas (De Tejada, 2008). En relación a esto, Berger y Lisboa (2009) señalan que entre más frecuente sea el contacto entre los microsistemas en que los que niños y jóvenes participan activamente, principalmente familia y escuela, más saludable puede ser el desarrollo de éstos.

En segundo lugar, se localiza el exosistema, el cual refiere a los contextos en los cuales la persona no participa activamente, pero que influyen en su desarrollo de una manera indirecta (Berger y Lisboa, 2009). En palabras de Bronfenbrenner (1987) “*uno o más entornos que no incluyen a la persona en el desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno*” (p. 261). En el caso de los estudiantes, un ejemplo contingente de exosistema sería la forma en que se gestiona y administra su escuela, el clima y cultura que se genera

dentro de ella, así como también las concepciones de educación y aprendizaje que ésta posee (López, Bilbao y Ascorra, 2011).

Finalmente se presenta el macrosistema, el que se configura por *“la cultura y la subcultura en la cual se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad”* (Carmona et al., 2012, p.11). Dentro de esto, destacarían los marcos culturales, ideológicos, la organización política, social y económica de una región, los cuales afectarían el desarrollo humano, moldeando los microsistemas, mesosistemas y exosistemas (Gifre y Esteban, 2012). Dando a la vez cierta uniformidad a los sistemas de menor orden, diferenciándolos de otros contextos afectos a distintos marcos socioculturales (López y Díaz, 2009). Respecto a esto, Berger y Lisboa (2009) plantean que muchas de las dinámicas que los niños y adolescentes establecen en la escuela vendrían a ser un reflejo de su marco sociocultural.

Tal como se mencionó con anterioridad, un individuo puede estar influenciado por distintos niveles, de modo que lo que ocurre a su alrededor lo afectaría en distintos aspectos (Carmona et al., 2012). Es así, que contextos inmediatos como la escuela podrían impactar profundamente en el desarrollo de niños y jóvenes, desempeñando un rol positivo o por el contrario actuar de manera desfavorecedora (Bronfenbrenner, 1987). Esto es reafirmado por Frías et al. (2003), quienes refieren que la escuela se transforma en uno de los lugares más significativos, contribuyendo al desarrollo intelectual, emocional y social de los alumnos, al permanecer éstos la mayor parte del tiempo allí.

El bienestar de los estudiantes también se vería afectado por el contexto, pues como señalan Blanco y Díaz (2005), el bienestar no puede ser entendido al margen de lo que ocurre a nuestro alrededor ni los lazos que nos unen a otras personas. En la misma línea, Milicic, Alcalay, Berger y Álamos (2013) refieren que el estudio del bienestar en estudiantes implica considerar factores como el establecimiento de vínculos con otros, la valoración de sí mismo y la percepción del ambiente. Sumado a esto, los autores plantean que cada individuo afecta los ambientes en los que participa, así como también los ambientes lo afectan a él. A partir de lo anterior, es fundamental tener en cuenta que la escuela como microsistema tendría un rol preponderante en la formación de los estudiantes, influyendo en gran medida en las relaciones que se establecen con sus

profesores y compañeros de clase (Hombrados y Castro, 2013). Tal como plantean Berger y Lisboa (2009):

*La escuela es como un “pasaporte” de la familia para la sociedad y debe proteger a los jóvenes en ésta transición ecológica. Si esta institución cumple sus funciones garantizando un clima escolar de equilibrio de poder y afecto es capaz de garantizar condiciones para una adecuada calidad de vida y bienestar subjetivo (p. 67).*

Para finalizar, es importante destacar que desarrollo del bienestar de los estudiantes no es un proceso exclusivamente individual, sino que se desenvuelve en un contexto social dentro de la escuela, siendo influenciado por las situaciones que allí ocurren, la gestión escolar, políticas públicas, y los planes y programas que el estado entrega a las instituciones educacionales (Milicic et al., 2013). En base a lo anteriormente planteado, es que resulta pertinente el modelo social ecológico para comprender de una manera profunda el bienestar y malestar de los estudiantes y los factores de la escuela que inciden en su construcción

## **4.2 Clima Social Escolar**

Como se mencionó, luego de la familia de origen, el establecimiento educativo se convierte en la red más importante en la vida de los niños y jóvenes en edad escolar, estando inmersos en este espacio entre 6 y 8 horas diarias durante 12 años (Mena y Valdés, 2008). Por lo que los eventos que allí ocurren impactan necesariamente en el desarrollo social, emocional e intelectual de éstos (Arón et al., 2012). Como señala Kornblit, Adaszko y Di Leo (2009), la escuela no sólo afecta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que influye en gran medida en el desarrollo de su identidad y desarrollo en general. Es así, como Arón et al. (2012) resaltan, que el que la etapa escolar incida positiva o negativamente en las significaciones e historia personal de los estudiantes dependerá en gran medida del ambiente que logren crear éstos, los profesores y los distintos actores participantes en el establecimiento educativo.

A partir de esto, emerge el concepto de clima social escolar, el cual es entendido como un constructo que hace referencia a las percepciones que los distintos miembros de un establecimiento educacional tienen respecto al ambiente en el que desarrollan sus actividades cotidianas, las relaciones interpersonales que se generan y su visión respecto a las normas y creencias que regulan la escuela (Arón et al., 2012; Claro, 2013; Hombrados y Castro, 2013; López et al., 2011; Mena y Valdés, 2008). En términos amplios, una conceptualización contingente de este concepto es la entregada por Hombrados y Castro (2013) que definen el clima escolar como:

*La calidad de las interacciones interpersonales en el centro escolar o también como la percepción, por parte de estudiantes y profesores, del bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valiosos para los demás en la convivencia diaria (p. 111)*

La percepción de los individuos sobre el clima, se centraría en las experiencias, creencias y significados que se forman al estar dentro de una determinada comunidad escolar (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Cada establecimiento educacional tendría su propio clima social, el cual estaría determinado por la modalidad, tipo y profundidad de las interacciones sociales (López et al., 2011) y este sería un factor que incidiría en los comportamientos y creencias de los distintos miembros de la escuela (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006). Como señala Lodo Platone (2002 citado en De Tejada ,2008) el que los distintos miembros de una comunidad estén inmersos en un mismo contexto e interactúen permanentemente, tiende a producir pautas diferenciadas que los distinguen de otras establecimientos. En palabras de Claro (2013), “*el clima escolar emerge desde toda la comunidad escolar e influye sobre todos los miembros de la misma*” (p. 355).

Sin embargo, los teóricos del clima escolar indican que la construcción y definición de éste no solo se sustenta en la calidad de las interacciones y las experiencias. Sino que también estarían involucrados elementos relativos al funcionamiento de la escuela y las condiciones físicas del ambiente (Becerra, 2007 citado en Mena y Valdés, 2008). Esta mirada multidimensional sobre el clima escolar también es reflejada por Gonder (1994

citado en Hernández y Sancho, 2004) quien plantea que éste concepto aborda cuatro componentes: a) el *académico* referido a normas, creencias y prácticas de la escuela; b) el *social* relacionado con la comunicación e interacciones de los sujetos en la escuela; c) el *físico* vinculado a los aspectos materiales de la escuela y su mantenimiento; y d) el *afectivo* basado en sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes de una escuela. Se puede rescatar además desde la literatura otros aspectos conformadores del clima social escolar, volviéndolo un concepto amplio, que incluye variados factores descriptores. Dentro de estos, destacan normas justas y claras, buen trato, participación, sentido de pertenencia, orientación al aprendizaje y seguridad (López, Ascorra, Bilbao, Morales, Moya y Oyanedel, 2012). Por otro lado, Arón et al. (2012) refieren que un clima social positivo, estaría además caracterizado por una comunicación respetuosa entre profesores, alumnos y compañeros, actividades variadas y un ambiente físico apropiado. Relacionado con lo último Milicic et al. (2013) destacan la importancia de generar ambientes en los cuales los estudiantes se sientan seguros, apoyados y valorados. Esto traducido en salas de clases cálidas y acogedoras, lo cual fomentaría el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos.

Es importante mencionar, que el clima escolar como constructo, ha sido examinado desde diferentes perspectivas teóricas en la búsqueda e identificación de los factores o atributos específicos que lo determinan. Estudiado tradicionalmente a través de las perspectivas de profesores y personal de la escuela, investigando sus percepciones sobre la organización escolar (Cornejo y Redondo, 2001). Sin embargo, es sólo recientemente que ha surgido el interés de los investigadores y educadores, en enfatizar las percepciones de los propios estudiantes sobre el clima escolar, tomando éste un papel primordial (Aron et al. 2012; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; Mena y Valdés, 2008). Como plantea Mitchell, Bradshaw y Leaf (2010), se ha visto que no existe siempre una continuidad entre las construcciones de los adultos de la escuela y los alumnos. Por lo tanto, aunque los estudiantes y sus profesores comparten una experiencia objetiva común, sus diferentes roles dentro de la escuela probablemente darán lugar a percepciones discrepantes del entorno. A esto se suma la posibilidad de que las percepciones de los docentes sobre el clima de la escuela, influyen la forma en que los estudiantes perciben el entorno escolar (Mitchell et al., 2010). Por lo tanto, es de importancia identificar los factores específicos que definen el

bienestar para cada grupo dentro de la institución escolar. Tomando en cuenta los distintos niveles ecológicos que puedan influenciar las percepciones sobre el clima escolar (Koth et al., 2008). Proporcionando información valiosa sobre la experiencia de los estudiantes en la escuela, ya que permite conocer desde su punto de vista su percepción respecto a las relaciones sociales en la comunidad escolar, sus motivaciones, su compromiso con el establecimiento y el cómo éste influye en sus vidas (Martínez-Ferrer, Povedano, Amador y Moreno, 2012).

Por otra parte, respecto a la influencia del clima escolar, estudios realizados a nivel internacional como nacional, indican que la calidad del clima también es responsable de los resultados académicos, así como el bienestar de los estudiantes (Thapa, Cohen, Higgins-D'alejandro y Guffey, 2013). En la misma línea, Casasús (2000 citado en Zepeda, 2007) refiere que un clima escolar positivo tendría directa relación con aspectos tales como la adquisición de habilidades cognitivas, rendimiento, aprendizaje afectivo y actitudes positivas hacia el estudio. Además, algunos autores plantean que éste puede influenciar distintos comportamientos, promoviendo y bloqueando conductas, construir en los estudiantes percepciones positivas o negativas de sí mismos, fomento de la creación de vínculos e incidir en iniciativas a nivel de escuela (Arón et al., 2012; López et al., 2011). De esta manera, las repercusiones respecto a cómo se percibe el clima social escolar, representan una de las dimensiones más importante de este. Un estudio de Manzi, Flotts y Ramos (2007 citado en Claro, 2013) indican que el clima escolar tendría efectos en los estudiantes en distintos ámbitos, tales como la motivación, la conducta, la autoeficacia, el aprendizaje, el desarrollo social y emocional, entre otros. En la misma línea, Thapa et al. (2013) señalan que un clima positivo promovería habilidades para el aprendizaje cooperativo, el respeto y la confianza mutua, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y sus profesores.

Los efectos del clima escolar positivo también es posible encontrarlos a nivel de la identificación y sentido de pertenencia con la institución educativa. Los estudiantes con un alto sentido de pertenencia se alinean en mayor medida a las normas y valores que enfatiza la escuela. Fenómeno que redundo en mayor motivación con las actividades propuestas por la institución, reducción tanto de la convivencia inadecuada, malestar y violencia, lo que se traduce en el afloramiento de bienestar (Claro, 2011; Hernández y Sancho, 2004; Guerra et

al., 2012; Mena y Valdés, 2008; Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005). Señalando Milicic et al. (2013) que una comunidad integrada sería esencial para el desarrollo y bienestar individual de los distintos miembros de una comunidad.

Otros de los beneficios sobre un clima social escolar positivo, señalan una asociación con una disminución en el absentismo de los estudiantes y menores tasas de suspensión (Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv y Veisson, 2007). Así mismo, los autores recalcan que se ha demostrado un aumento en la autoestima y motivación de los estudiantes, mitigándose los efectos negativos de la autocrítica y del contexto socioeconómico. También se ha identificado como factor de influencia en la disminución de la agresión, violencia y acoso escolar, actuando como factor protector en el desarrollo de los estudiantes (Milicic et al., 2013; Thapa et al., 2013). Un reciente estudio internacional, realizado por Barnes (2012) demostró que cuanto mejor sea la calidad del clima escolar, menor será el nivel de violencia. Mientras que una escuela con un clima de inseguridad experimentará mayores niveles de acoso, matonaje y violencia en general.

Resultados similares se obtuvieron en una investigación argentina llevada a cabo por Adaszko y Kornblit (2008 citado en Tijmes, 2012) con una muestra de 134.002 alumnos, el cual evidenció que el clima escolar está íntimamente relacionado con actitudes violentas, mostrando que a medida que empeora el clima escolar se incrementa significativamente la violencia, y lo inverso sucede cuando el clima escolar mejora. Esto coincide con estudios nacionales, como la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (2006 citado en Tijmes, 2012), que refiere a que a peor percepción de clima escolar existe una mayor presencia de agresiones en la escuela. Lo cual además concuerda con lo planteado por Bilbao et al. (2013) cuyos resultados sugieren que una escuela capaz de crear un clima que contiene políticas eficaces de apoyo y prevención, puede reducir los niveles de violencia y contribuir a la auto-percepción positiva de bienestar en la escuela.

Cabe mencionar, que un clima que no es adecuado se relaciona con altos niveles de estrés, apatía por la escuela, temor al castigo y altos niveles de violencia escolar (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Como también, se ha observado que un clima negativo afectaría el ajuste escolar, generando problemas en las relaciones sociales, sentimientos de soledad, baja satisfacción con la vida, y por lo tanto bajos niveles de bienestar (Martínez- Ferrer et al.,

2012). Además de lo anterior, este tipo de climas volvería invisible los aspectos positivos de la escuela, provocando una visión que potencia lo negativo, lo cual impediría la resolución adecuada de conflictos, volviendo las interacciones cada vez más estresantes (Arón y Milicic, 2004). Según Martínez-Ferrer et al. (2012) una percepción negativa del clima escolar y un pobre ajuste a éste, pareciera encontrarse asociado con *“la búsqueda de reputación y reconocimiento social en el grupo de referencia, probablemente con el objeto de sentirse integrado y apoyado”* (p. 876).

Estos dos tipos de clima, fueron definidos por Arón et al (2012) como climas nutritivos y tóxicos, los cuales fomentarían o frenarían el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Los climas nutritivos favorecerían el crecimiento personal, habría un predominio de valoración positiva, sentido de pertenencia, tolerancia a los errores, abordaje constructivo de los conflictos y flexibilidad en las normas. Mientras que los climas tóxicos se caracterizarían por una percepción de injusticia, descalificaciones, sensación de marginalidad y no pertenencia, produciéndose una sobre-focalización en los errores. En los climas tóxicos o desfavorables los conflictos también serían invisibilizados o abordados autoritariamente, lo cual interferiría con el crecimiento personal (Mena y Valdés, 2008).

Lo anterior da relevancia a las interacciones y los factores interpersonales que se generan en el ambiente escolar. Los niveles de relación interpersonal más trabajados en la literatura son: profesor-alumno y estudiante-estudiante, en donde las expectativas de cada actor pueden ir desde la percepción de confianza y apoyo, hasta la percepción de injusticia y rechazo (Arón y Milicic, 2004; Cornejo y Redondo, 2001; Toro y Berger, 2012). Estudios recientes (Milicic et al., 2013), muestran que vínculos positivos con figuras significativas permitirían reparar patrones disfuncionales generados en etapas previas, lo cual da énfasis a la importancia de éste tipo de relaciones durante la edad escolar. Así como también, estos vínculos apoyarían a los estudiantes en la elaboración de sus vivencias dentro de la escuela, favoreciendo un actitud positiva y disfrute de la experiencia escolar, redundando por lo tanto en su bienestar (Frenzel et al., 2009 citado en Milicic et al., 2013; Martínez-Ferrer et al., 2012).

Weissbourd, Bouffard y Jones (2013) también sostienen que la base de un clima escolar positivo, se sustenta en relaciones fuertes y significativas entre los miembros de la comunidad escolar, siendo el rol de los adultos atender a las distintas necesidades del desarrollo de los niños y jóvenes a través de la guía, soporte y otras estrategias para movilizar la empatía e interacciones. De esta manera, señalan que los adultos, ya sea profesores, directivos y otros actores de una escuela con un clima escolar positivo:

*Escuchan las perspectivas de los estudiantes y conectan los valores morales fundamentales a esas perspectivas. Ellos constantemente modelan, enseñan y refuerzan los valores y habilidades pro-sociales de modo que esos valores son más propensos a convertirse en parte de la identidad de los estudiantes (p. 2)*

En base a lo anterior, es posible decir que la escuela no sólo hace referencia a los aspectos relacionados con el aprendizaje, sino que se trata de una entidad socializadora que de una u otra forma influye en el desarrollo socioafectivo y el que se generen ciertas conductas, valores, entre otros (Zepeda, 2007). Como señalan Cornejo y Redondo (2001), los estudiantes pueden verse favorecidos con un clima escolar adecuado, que promueva la sensación de bienestar, sensación de confianza en las propias habilidades e interacciones enriquecedoras entre estudiantes y profesores. Así como también, un clima nutritivo promueve mayores logros académicos, genera mejores relaciones entre estudiantes y profesores y fortalece el autoestima, redundando en una potenciación del aprendizaje socioemocional y el bienestar estudiantil (Milicic et al., 2013). En palabras de Martínez-Montequado et al. (2011):

*Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico, sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgo de dificultades académicas, emocionales o comportamentales, asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (p. 1027)*

### 4.3 Bienestar: Conceptualizaciones y Componentes

El estudio del Bienestar en el ámbito de la psicología cuenta con una larga trayectoria, iniciada en la década de los sesenta y derivada de los debates teóricos y nuevos ámbitos de investigación sobre las ciencias humanas y sociales (Casas, Rosich y Alsinet, 2000). En este contexto de cambio se produce un naciente interés por los aspectos descuidados de la psicología, que tradicionalmente había estado al servicio de lo patológico en la salud mental. Para dar ahora relevancia a los aspectos positivos del ser humano, tales como la felicidad, el optimismo, la satisfacción, entre otros, que podían estar influidos por componentes psicosociales (Cuadra y Florenzano, 2003). Este nuevo interés se vio influenciado en parte por el movimiento de los indicadores sociales, que respondieron a un desencanto con los criterios económicos de evaluación de las condiciones de vida. En la necesidad de nuevos indicadores de medición, éstos se consolidaron como instrumentos para la evaluación del cambio y políticas sociales (Casas, 2010; Casas et al., 2000; Veenhoven, 1994). De igual modo, el concepto de Calidad de Vida, como aspecto que enfatiza las percepciones, evaluaciones y necesidades que experimentan las personas, vino a sumarse a los antecedentes previos, al desarrollo del bienestar y a la psicología positiva (Casas, 1996; Casas et al., 2000; Casas, 2010).

Del estudio del Bienestar emergen posteriormente dos grandes tradiciones: la Hedónica y la Eudaemónica. La primera se ocupa del estudio del bienestar subjetivo, inscrita en un marco predominantemente emocional, que ha tomado diversas denominaciones, tales como felicidad, satisfacción con la vida y afectos positivos o negativos. Mientras que la tradición Eudaemónica se centra en el bienestar psicológico, cuyo foco se orienta a las posibilidades de desarrollar el potencial de los sujetos, la manera de enfrentar los retos vitales, crecimiento personal, esfuerzo y alcance de metas (Blanco y Díaz, 2005; Valle, Beramendi y Delfino, 2011; Zubieta y Delfino, 2010). A pesar de las diferencias observables en los componentes de cada una, ambas tradiciones vinculan el bienestar con el contacto social, las relaciones interpersonales, el arraigo, patrones activos de amistad y participación social (Blanco y Díaz, 2005). El estudio del bienestar en todas sus vertientes toma la inclusión de aspectos positivos en la vida de las personas y no sólo la ausencia de factores negativos. Así, el bienestar se levanta también, como un principio de prevención y

promoción, rompiendo con la lógica de intervención sólo en situaciones de conflicto, enfermedad o riesgo para las personas (Casas et al., 2010).

Focalizando la atención en las contribuciones de la tradición Hedónica y por consiguiente el Bienestar Subjetivo, vemos que la importancia de éste radica en una tendencia socializante, resaltando la valía de cada individuo. Valía en cuanto a la relevancia de las visiones subjetivas de las personas a la hora de evaluar su vida y el reconocimiento de que el bienestar incluye elementos positivos que trasciende la prosperidad económica (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Vemos también, que como concepto es utilizado ampliamente a través de términos equivalentes, dentro de los que se encuentran la Satisfacción con la vida, Calidad de vida y la Felicidad (Bilbao, 2008; Cuadra et al., 2003).

El bienestar subjetivo, como concepto multidimensional indica la presencia de dimensiones básicas a través de las cuales se realizan las evaluaciones respecto a las circunstancias en las que se desenvuelven las personas, las cosas que les suceden y el cómo se sienten. Estas dimensiones corresponden a: 1) Una dimensión afectiva, que centra el foco evaluativo de las personas en los afectos, ya sean positivos o negativos. 2) Una dimensión cognitiva, centrada en juicios de satisfacción o insatisfacción, respecto al ámbito global de la vida o a áreas concretas de ésta (Cuadra et al., 2003; Luna, 2012; Villatoro, 2012). Los afectos positivos de la dimensión afectiva se relacionarían con emociones, tales como: felicidad, preocupación, cariño, interés hacia otros, sentirse contento etc. Mientras que los afectos negativos incluyen contenidos subjetivos desagradables, tales como: ira, rechazo, preocupación, tristeza etc. reflejando reacciones negativas de las personas ante su vida, otros sujetos o circunstancias. Ambos tipos de afectos reflejarían una reacción frente a las experiencias vitales, constituyéndose como el modo en que la gente evalúa su bienestar (Diener et al., 1999). Por el contrario, la dimensión cognitiva se relacionaría con juicios comparativos y globales, respecto a las experiencias pasadas y presentes sobre las condiciones de vida. Aunque también se ha sugerido la conveniencia de explorarla en ámbitos específicos tales como la familia, la escuela y los amigos, entre otros (Luna, 2012).

Una definición acabada de esto, la resume Ed Diener (2002), quien es considerado uno de los más importantes representantes de esta tradición.

*El bienestar subjetivo se define como las evaluaciones cognitivas y afectivas que una persona hace en torno a su vida. Estas evaluaciones incluyen, tanto reacciones emocionales a acontecimientos, así como juicios sobre satisfacción y logro. El bienestar subjetivo es pues, un concepto amplio que incluye la experiencia de emociones agradables, bajo nivel de emociones negativas y alto nivel de satisfacción con la vida (P. 63)*

Las construcciones sobre el bienestar subjetivo de las personas, que se reflejan a través de las reacciones cognitivas y afectivas frente a las circunstancias de la vida, pueden ser breves y cambiantes en algunos sujetos y en otros pueden ser relativamente estables a través del tiempo. Estas diferencias temporales de las construcciones de bienestar, también resultan de las diferencias sobre como los individuos piensa el mundo, en las que pueden incidir los factores culturales. En los últimos años, las diferencias culturales respecto al bienestar subjetivo han referido la existencia de profundas discrepancias en lo que hace feliz a la gente (Diener, Lucas y Oishi, 2002). En este ámbito, también se ha planteado que la cultura incidiría en el tipo de información utilizada en la construcción de los juicios sobre el bienestar. De esta manera en culturas colectivistas (Ej. China) la satisfacción con la vida se asociaría a las normas sociales, mientras que en culturas individualistas (Ej. EEUU), dicha satisfacción estaría vinculada a las experiencias emocionales (Villatoro, 2012).

Por otra parte, Veenhoven (1994) plantea de manera similar que el bienestar subjetivo se orienta a una evaluación positiva y global de la vida, es decir cuánto le gusta a una persona la vida que lleva. La evaluación global realizada, implicaría la identificación del cumplimiento de expectativas y de los sentimientos asociados a esta evaluación. Sin embargo, Veenhoven (2005) señala que los determinantes de la satisfacción y felicidad son entendidos vagamente. Aún así, es posible identificar diversos mecanismos del funcionamiento humano que influyen en ello: acción colectiva y conducta individual, experiencias sensoriales y cognición superior, características estables de los individuos y de su ambiente. A pesar de la vaguedad de los determinantes de la satisfacción vital, sí reportan una variedad de beneficios en las personas. Según Bilbao (2008) diversas investigaciones han destacado que los beneficios se traducen en mejoras en la salud física y mental, buenas relaciones interpersonales y éxito educacional.

Aunque la construcción del bienestar responde a experiencias internas de las personas, éstas pueden ser observadas objetivamente por medio de la conducta verbal y no verbal, así como también algunos métodos de medición. Éstos corresponden a entrevistas, cuestionarios y encuestas, los cuales elicitán auto-reportes y una visión retrospectiva de la satisfacción o felicidad, ya sea global o de ciertos dominios específicos, por ejemplo la escuela (Villatoro, 2012). Cabe mencionar, que estas evaluaciones y percepciones, si bien individuales, se asientan dentro de parámetros de origen social. De esta manera los factores intervinientes en la evaluación del bienestar obedecen a construcciones sociales influenciadas por contingencias históricas, culturales, económicas y ambientales (Blanco y Valera, 2007). De igual modo, para Veenhoven (2005) el objeto de evaluación de la calidad de vida de una persona refiere una condición individual. Sin embargo también advierte la utilización del concepto para la verificación del bienestar de grupos.

Finalmente, es posible identificar que tanto para Diener et al. (2002) como para Veenhoven (1994), el estudio del bienestar tiene vital importancia para las intervenciones que se pueden lograr a partir de la aplicación de este concepto en las personas. Mediante intervenciones adecuadas a la realidad de cada sujeto y población, se podrían intentar mejoras en el bienestar. Intervenciones que no solo son importantes porque elevan la percepción de felicidad en las personas, sino porque además las personas tenderían a desarrollar mayor participación en actividades de voluntariado, tener un comportamiento de trabajo más positivo y la exhibición de otras características deseables (Diener et al., 2002)

#### **4.4 Bienestar en la Infancia**

El Bienestar en niños y adolescentes corresponde a un campo de investigación emergente (Ben-Arieh et al., 2001, citado en Luna, 2012). Tal como se planteó anteriormente, a partir de los años 60' comenzó un clima de cambio social y de debates teóricos, período donde también afloró el movimiento de los indicadores sociales. En esa atmósfera el interés tanto de funcionarios públicos como otros actores sociales, versó respecto a la utilidad que ofrecía la sistematización de tales indicadores. Los que podían ofrecer una manera de supervisar las condiciones de distintos grupos, incluyendo a los niños y sus familias (Ben-Arieh, 2010). En un primer momento los indicadores sociales de la

infancia sólo incluían indicadores de supervivencia, es decir factores objetivos tales como: tasas de mortalidad infantil, enfermedades, desescolarización, etc., que si bien resultan de gran utilidad, no dan cuenta de manera acabada de todos los ámbitos de la vida de la población más joven (Ben-Arieh, 2008; Casas et al., 2012). Durante los años 70' y 80', se observó que los padres u otros adultos no eran fuentes de información suficiente respecto a las percepciones y valoraciones de los niños. De esta manera, la población infantil pasó a ser objeto de estudio a través de la observación, pero no de una escucha atenta de sus posturas. Posteriormente, en las décadas sucesivas, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo infantil han dado paso a que sean los mismos niños quienes investiguen sobre su bienestar a partir de sus autovaloraciones, lo que les brinda un rol más activo (Ben-Arieh, 2006; Pascual y De Castro, 2014). Estas formas de participación e inclusión de los niños respecto a su propio bienestar, rondan cuatro opciones que corresponde a: la participación del niño como fuente de investigación, la participación como recolector de datos, la participación en el análisis de los datos obtenidos y la participación en el equipo de investigación que maneja los resultados (Ben-Arieh, 2005; Pascual y De Castro, 2014).

Para Ben-Arieh (2010), es sólo en los últimos 25 años cuando se han observado la mayor parte de estos cambios y contribuciones descritos, a lo que ahora podría llamarse el “Movimiento de los indicadores de la Infancia”. La nueva forma de entender el bienestar infantil la atribuye a nuevas teorías normativas y conceptuales, así como también cambios metodológicos, dentro de la que se encuentran:

- La nueva sociología de la infancia
- La emergente importancia de las perspectivas subjetivas y valoración de los propios sujetos infantiles.
- Aceptación del niño como unidad de observación
- Convención de los derechos del niño

Tomando el último punto mencionado, respecto al reconocimiento del los niños como sujetos de derecho, cabe destacar el Artículo 12 de la convención de los derechos del niño la cual estipula a grandes rasgos el derecho de libre expresión y de ser escuchados. Este punto implica una vinculación con el Bienestar, en el sentido de validar las evaluaciones y

opiniones de los niños, al dárseles voz respecto a los asuntos que los afectan (Oyanedel et al., 2014). La idea de escuchar la voz, tanto de niños como adolescentes no es una visión aislada, sino que emerge como una perspectiva promovida por algunos autores que le otorgan gran relevancia a los intereses, necesidades y puntos de vista de los más jóvenes (Berger, 2004). Para Zeldin, Camino y Calvert (2007) las implicancias de rescatar la voz de niños y jóvenes, se traducen en un fortalecimiento de su entendimiento de las políticas de la comunidad, compromiso y el tomar parte en decisiones que les conciernen en dicho ámbito. Lo que incide de manera positiva en su participación, en el desarrollo de iniciativas, pertenencia a grupos y sentido de identidad. Un planteamiento similar es indicado por la Representative for Children and Youth (2010) y el Centre for Excellence in Child and Family Welfare (2011), entidades no gubernamentales, que señalan que la idea de escuchar la voz de los niños y jóvenes ayuda a incentivar una participación activa en las comunidades y en las decisiones políticas que les incumben. Estos aspectos contribuyen al desarrollo de los niños y jóvenes en cuanto, aprenden a expresarse, incentiva el desarrollo de un sentido de autonomía, control y responsabilidad social, además de fomentar su empoderamiento y legitimación de su rol en la sociedad (Ben-Arieh, 2006).

Así mismo, la perspectiva de la voz es asumida como una matriz desde donde mirar las barreras que se imponen al desarrollo de los niños y jóvenes para promover así su bienestar. De esta manera, la evaluación del bienestar y promoción social de la infancia implica un acceso a las opiniones que niños y jóvenes tienen sobre las instituciones sociales, la satisfacción con los servicios que reciben, percepciones sobre sus derechos, la confianza hacia los adultos entre otros ámbitos de su vida cotidiana (González-Bueno, Von Bredow y Becédoniz, 2010).

Dentro de los estudios internacionales y nacionales sobre bienestar subjetivo infantil, se destaca el realizado en España por Casas y Bello (2012), orientado a indagar en el bienestar subjetivo de niños y niñas de primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dentro de los hallazgos, se destaca que los valores relacionales se encuentran dentro de los más importantes para evaluar el bienestar en general. Los niños con mayor nivel de bienestar correspondían a aquellos que afirmaban tener buen trato con sus familias, amigos y profesores, destacando valores tales como la solidaridad, amabilidad, simpatía y confianza en

las relaciones interpersonales. Un aspecto destacado correspondió a la influencia de la participación, identificándose que altos niveles de participación y la percepción de ser tomados en cuenta en el hogar, la escuela u otras entidades, se correlacionaban con mayores niveles de bienestar. Otro de los hallazgos confirma la credibilidad y confiabilidad de las respuestas que pueden entregar los niños y niñas, fortaleciéndose su condición de buenos informantes si se les sabe escuchar.

En el ámbito Latinoamericano, Castellá, Saforcada, Tonon, Rodríguez, Mozobancyk y Bedin (2012) realizaron un estudio comparativo para conocer los niveles de bienestar subjetivo entre jóvenes de Argentina y Brasil. Este estudio se considera el primer avance en la investigación conjunta entre países latinoamericanos que aporta a la perspectiva del bienestar. Los resultados arrojaron que en ambos países se encontró que el bienestar desde los 13 a los 16 años inicia una disminución progresiva. Esto concuerda con otros estudios de Casas et al. (2007) que encontraron también una disminución creciente de este constructo durante la adolescencia, con muestras de otros países. Por otro lado, se observaron diferencias en los niveles de bienestar respecto a las condiciones del país, reforzándose la influencia significativa del contexto en dichas construcciones. De esta manera, los resultados de su estudio les permitieron identificar que cada país contribuye con sus recursos, condiciones de vida y educación a la evaluación de la satisfacción con la vida que hacen los jóvenes.

Mientras que en Chile, un estudio llevado a cabo por San Martín y Barra (2013), se presenta como una contribución al conocimiento de los factores que se relacionan con el bienestar subjetivo de la población más joven. En su trabajo examinaron el componente cognitivo del bienestar, que corresponde a la satisfacción vital, con variables como la autoestima y el apoyo social en una muestra de 512 adolescentes de ambos sexos. Los resultados mostraron asociaciones positivas entre la satisfacción vital de los adolescentes con las variables Autoestima y Apoyo social, asociaciones que se habían encontrado en investigaciones previas (Rey, Extremera y Pena, 2011). Además, los resultados de este estudio dieron cuenta de que ambas variables predecirían la variabilidad de la satisfacción. Se constató también, que el apoyo social es la variable con mayor magnitud de influencia en la satisfacción vital, transformándose por lo tanto en el mejor predictor de ésta. Una explicación a este fenómeno, resalta las variables culturales, que se explicarían en cuanto las sociedades Latinoamericanas

son mayormente colectivistas si se compara con Estados Unidos y Europa. Finalmente respecto a la Autoestima, observaron que esta constituiría un amortiguador de tipo cognitivo, que mediaría las situaciones que pudieran amenazar la satisfacción vital de los adolescentes.

Así mismo, Oyanedel et al. (2014) realizaron el Primer Estudio Nacional de Chile sobre Bienestar Subjetivo Infantil, correspondiente a la implementación del estudio internacional sobre Bienestar Infantil (International Survey on Children's Well-being, ISCWeb). Este estudio se transforma en un aporte respecto a la comprensión de la infancia en nuestro país, sentando un precedente respecto al desarrollo de indicadores de infancia, inexistentes en Chile hasta la fecha. Dentro de las conclusiones, se destaca que los niños y niñas se encuentran mayoritariamente satisfechos con sus vidas, experimentándose mayor satisfacción con “la familia”, “los amigos”, “las cosas que tienen” y “su salud”. El menor grado de satisfacción fue asociado a “el barrio en que se vive” y “consigo mismos”. Se destacan además, variaciones en el bienestar de acuerdo a diferencias de edad, registrándose mejores evaluaciones respecto al grupo de pares que frente a la familia y la escuela, en el grupo adolescente. Esto es explicado en cuanto la adolescencia implica el desarrollo de conductas más críticas y a la vez prosociales.

Aunque el campo del bienestar subjetivo en la infancia se ha ampliado, teniendo un notorio desarrollo, que se confirma con diversos estudios y reportes a nivel internacional. Gran parte de las investigaciones siguen centrándose en la aplicación y medición de este concepto en la población adulta (Huebner, 2004; Verdugo y Sabeh, 2002). En contraste, los estudios sobre bienestar subjetivo en población infantil y adolescente, si bien registran un aumento en la producción de material teórico, tal nivel de producción aún se considera reducido, sobre todo en lo referente a América Latina (Oyanedel et al., 2014). La explicación a este fenómeno podría asentarse en el escaso interés que ha generado la población infantil a nivel macrosocial, debido al predominio de una visión adultocéntrica, que generaliza el bienestar adulto a todas las poblaciones. Así como también, la consideración de que el bienestar infantil se concreta en la medida en que se proyecta hacia el futuro, es decir cuando los niños alcancen cierto bienestar en la adultez, restándole importancia al presente de éstos (Ben-Arieh, 2006, 2010; Casas et al., 2012).

Asimismo, en el ámbito de la infancia, los datos subjetivos que se pueden extraer de la población infantil, a través de sus percepciones no han sido asumidos con facilidad. Esto en cuanto se ha persistido en esgrimir problemas de fiabilidad y validez respecto a los datos obtenidos de niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, este tipo de información no sería del todo incorporada en las decisiones políticas y sociales que afectan a la población más joven (Casas et al., 2012; Oyanedel et al., 2014). La importancia del bienestar subjetivo infantil entonces radica en el acceso a las percepciones, opiniones y evaluaciones sobre los distintos aspectos de la vida de esta población. Lo que puede implicar datos inesperados y también guiar una reflexión crítica sobre las creencias adultas y los estereotipos que se forman respecto a niños como a adolescentes (Casas et al., 2012). Esta mirada redundante en la relevancia de no confundir el bienestar infantil con las atribuciones de bienestar que los adultos realizan sobre las condiciones de vida de los más jóvenes, ya que tanto niños y adolescentes poseen sus propias percepciones, las cuales no coincide necesariamente con las de los adultos (González-Bueno et al., 2010; Verdugo et al., 2002).

#### **4.5 Bienestar en Contextos Escolares**

En los últimos años, se ha observado un creciente interés en las investigaciones sobre el bienestar y el rol de la educación en ello. La información con la que se cuenta actualmente, ha revelado correlatos significativos entre la escuela y las construcciones de bienestar de los estudiantes. Sin embargo, dicha información es escasamente documentada, desarrollada y entendida, por lo cual el trabajo teórico sobre bienestar en los contextos escolares sigue siendo limitado (Fraillon, 2004; Soutter, O'Steen y Gilmore, 2012). A pesar esto, se producen algunas excepciones y es posible identificar el trabajo de algunos autores tales como Konu y Rimpela (2002), quienes han desarrollado la propuesta de un modelo conceptual de bienestar en las escuelas. Éste se enfoca en aspectos del contexto, relaciones sociales y autorrealización desde el punto de vista de los estudiantes. Para esto ocupa tres indicadores materiales y no materiales extraídos del modelo de bienestar de Allardt (1989): “el tener”, “el amar” y “el ser”. Así, realizan una asociación, en donde el tener se relaciona con la organización de los horarios, condiciones materiales de la escuela, calidad de la infraestructura, servicios de salud. El amar es asociado con el clima escolar, las dinámicas grupales, las relaciones estudiante-profesor, las relaciones entre pares y el bullying.

Finalmente el Ser es asociado a la valoración del trabajo de los estudiantes, el tener posibilidades de influencia en la toma de decisiones de la escuela, el tener estímulos, el aumento de la autoestima y la creatividad.

De igual modo, Soutter et al. (2012) analizaron las percepciones de bienestar de estudiantes y sus maestros a través de un marco conceptual derivado de una revisión multidisciplinaria de la literatura de bienestar, que emana de la economía, la psicología, la sociología y las ciencias de la salud. Estos dieron cuenta de siete dominios interrelacionados, algunos también utilizados por Konu y Rimpela (2002) en su estudio. Estos dominios corresponden al tener, el ser, las relaciones, el pensar, el sentir, el funcionamiento y el esfuerzo. Algunos de sus hallazgos refieren que la dimensión del tener es importante en las percepciones de bienestar de los estudiantes. Identificándose la valoración del contar con los elementos necesarios para su desarrollo académico tales como libros y la calidad del espacio donde estudian, así como la calidad profesional de sus maestros. Respecto a las relaciones con éstos últimos, las opiniones de los estudiantes de dicha investigación reflejaron la importancia de ser notados y tomados en cuenta, así como el reconocimiento de su potencial y autonomía.

Más allá de los modelos propuestos por algunos autores, el bienestar de los estudiantes en el contexto escolar de manera general va a entenderse como la satisfacción con las experiencias en la escuela (Britos y Estigarribia, 2010; Zullig, Huebner y Patton, 2011). De modo más explicativo, Engels, Aelterman, Schepends y Van Petegem (2004), definen que el bienestar de los estudiantes puede entenderse como *“un estado emocional positivo que es el resultado de una armonía entre la suma de los factores contextuales específicos por un lado y las necesidades y expectativas personales hacia la escuela por otro lado”* (p. 128). Sin embargo, de acuerdo a Zullig et al. (2011) siguen siendo pocos los estudios que se han orientado a la identificación de los determinantes ambientales y contextuales intervinientes en la satisfacción en la escuela y que influyen en el bienestar de los estudiantes. A pesar de esto, las investigaciones que examinan los factores ambientales asociados a una experiencia escolar positiva, han resaltado la influencia de algunos indicadores de clima escolar tales como: el apoyo social percibido, clima de aula seguro y relaciones positivas entre pares y estudiante-profesor.

En relación a algunos de los factores implicados en el bienestar anteriormente mencionados, Nias (1996, citado en De Pablos y González-Pérez, 2012) señala que el espacio escolar implica interacciones entre los individuos y que estas interacciones llevan implícitamente una dimensión emocional. Dichas interacciones se registran tanto entre estudiantes, como estudiantes y docentes, transformándose en el componente humano, que en gran medida da sentido al fenómeno educativo y que refuerza la importancia socializadora de la escuela (Conzuelo, 2009; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007). Referente a la relación entre la dimensión emocional y la satisfacción escolar, Fredrickson (2001, citado en Luna, 2012) refiere que las emociones positivas producirían cambios a nivel cognitivo y conductual. Estos cambios favorecerían el desarrollo de recursos personales en los jóvenes para afrontar situaciones problemáticas en el espacio escolar, que redundarían en elevados niveles de funcionamiento escolar positivo. Esto se traduciría en mayor compromiso, flexibilidad y atención a las actividades académicas, así como al ámbito interaccional en el aula. Las emociones positivas previamente mencionadas, están frecuentemente inscritas en la relación estudiante-profesor. De esta manera, las respuestas positivas que los alumnos identifiquen de sus maestros hacia ellos, son un factor importante que influenciaría su funcionamiento en la escuela (Luna, 2012). Es así, que las actitudes de satisfacción o insatisfacción que adopten los estudiantes, van a depender del rol que adopte el docente. En este sentido, la cordialidad, el respeto y atención desde los docentes hacia los alumnos, son determinantes para su experiencia escolar positiva (Mateos, 2009).

Esta visión también es reflejada por Luna (2012), quien afirma que la disposición favorable del docente, respecto a considerar la opinión de los estudiantes y valorar su participación incide en las actitudes hacia las figuras de autoridad. De esta manera, las conductas de los estudiantes se vuelven más positivas, ayudando a mejorar el clima, así como su propio bienestar en la escuela. Asimismo, el autor señala que estudiantes que perciben apoyo social y/o emocional de sus profesores, están más inclinados a desarrollar autocontrol, motivación y disfrute del aprendizaje. Por el contrario, la interacción negativa con el profesor puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela.

Sin embargo, las relaciones interpersonales que se dan entre estudiantes también tienen un efecto en la experiencia escolar y las construcciones de bienestar que éstos realizan. De acuerdo a Davis, Morris y Kraus (1998, citado en Whitney, 2010), en una investigación con alumnos respecto a las relaciones de apoyo y su asociación con el bienestar, encontraron una asociación potente entre ambos constructos. Dentro de los resultados, hallaron que la principal fuente de bienestar surgía en relación al apoyo de los amigos, seguido de los padres, mientras que el apoyo de consejeros u otros adultos de las instituciones educativas fue identificado como débil. En tanto, Whitney (2010) sugiere que el tener mayor cantidad de amigos se asocia con menor percepción de estrés y mayor satisfacción con la vida en estudiantes. Sus resultados también sugieren que el bienestar de los niños y jóvenes se asocia con contar con adultos a quienes recurrir, lo que se transforma en un vínculo de seguridad. Este tipo de relación contribuye a generar un efecto amortiguador ante los problemas y adversidad que puedan enfrentar los estudiantes.

En un estudio reciente realizado en España por Gutiérrez et al. (2013), se ahondó en el análisis de la influencia de los activos para el desarrollo (autoestima, control emocional y apoyo social de la escuela, familia y amigos) sobre el ajuste escolar y su capacidad predictiva del bienestar subjetivo de los jóvenes. Encontrándose que el apoyo sociomeocional de los amigos no aporta significativamente en el bienestar y ajuste escolar. Por el contrario, se identifica que es de mayor importancia para los estudiantes el apoyo de la familia y la escuela en dicho ámbito. En esa misma línea, una investigación desarrollada por Martínez-Antón et al. (2007), identifica de manera similar que la variable apoyo adquiere importancia sustantiva en la experiencia escolar positiva. Observaron que a mayor apoyo percibido de los alumnos de parte de sus profesores, se produce un menor nivel de victimización. Encontraron además, que una valoración positiva de los estudiantes por parte de sus maestros tenía incidencias positivas en la autoestima e integración social de los estudiantes en el aula. Este aumento en el autoestima supone también una mayor satisfacción, y por ende bienestar en los jóvenes. Por otra parte, respecto a las relaciones interpersonales entre estudiantes y sus profesores identificaron que el que los docentes animen a los jóvenes a desarrollar una mayor voz y participación en clases, incide en la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, mejorando las competencias de los estudiantes (De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin y Gabhainn, 2012).

Otro aspecto de importancia en el bienestar de los niños y adolescentes en las escuelas corresponde a la participación. Factor ampliamente reconocido en su influencia sobre el bienestar, sin embargo uno de los menos investigados y desarrollados (Müderrisoglu, Uyan, Yakut y Karatay, 2013; Yu, 2010). Graham y Fitzgerald (2010) consideran que el factor participativo posee potencial para el desarrollo del bienestar en los estudiantes. Para los autores la asociación entre el bienestar y la participación, se produjo a partir del incipiente reposicionamiento de los niños y jóvenes como ciudadanos con derecho a ser escuchados y a tener voz. La participación de éstos, a partir de lo que puedan decir y aportar a su comunidad se reconoce como un instrumento para elevar su nivel de funcionamiento emocional y social. Lo que beneficia el desarrollo de sentidos de pertenencia a las comunidades o instituciones que frecuenta, generando además un sentimiento de agencia en ellos. Los autores recalcan que el sentido de pertenencia y conexión con la escuela, son considerados factores que facilitan la percepción de bienestar emocional de estudiantes, verificando su incidencia a través de un compromiso con la escuela, motivación por el aprendizaje, crecimiento académico y participación. Es importante destacar, tal como lo señala Müderrisoglu et al. (2013) que la participación como factor del bienestar, no se relaciona sólo con los procesos de toma de decisiones de los niños y adolescentes en las esferas escolares. Sino que también se refleja a través de las oportunidades de participación en actividades de la escuela, la sala de clases, viajes escolares, entre otros. Ahora bien, para que esta participación se logre, son de importancia los recursos con los que cuenta la escuela, la familia o el barrio y el cómo estos son utilizados. Es así, que los autores establecen una asociación entre la falta de recursos para la participación con la pobreza, que además conduciría al fenómeno de la exclusión. Por otro lado, para Prieto (2005) las limitaciones en la participación vendrían dadas no sólo respecto a la escasez de recursos, sino que estaría en relación directa con el formato jerárquico de las escuelas. Las que ofrecerían menos autonomía, no dando cabida a iniciativas y por ende disminuyendo un involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo.

Algunos estudios en este ámbito son los llevados a cabo por De Róiste et al. (2012), quienes evaluaron las asociaciones entre participación, salud y bienestar en una muestra de 10.334 estudiantes de entre 10 y 17 años. Los resultados constataron que los niveles de

participación en escuelas de Irlanda son insuficientes, sin embargo la participación es apreciada y relacionada positivamente con el bienestar. Se encontró que los estudiantes de mayor edad fueron los menos propensos a reportar la participación en la escuela, independientemente de su sexo o el tipo de participación, en contraste con los de menor edad que tendieron a reportarla en mayor medida. Los hallazgos de este estudio han demostrado también que la relación entre la participación en la elaboración de normas y el gusto por la escuela es fuerte. Esto se explica en la medida en que si los estudiantes pueden participar en la elaboración de las reglas de su escuela, son más susceptibles a adoptarlas de manera positiva y en consecuencia desarrollan actitudes y conductas positivas hacia la escuela, lo que contribuye a la percepción de satisfacción en esta institución.

En suma, la participación de los estudiantes promovería su bienestar no sólo a nivel de la satisfacción en las actividades realizadas, sino también a través del reconocimiento de los estudiantes como un legítimo otro, poseedor de ideas y pensamiento propios (Van Petegem, Aelterman, Rosseel y Creemers, 2007; Berger et al., 2009; Graham y Fitzgerald, 2010; Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011).

#### **4.6 Malestar**

Cada época genera diferentes formas de malestar y los tipos de malestar deben interpretarse desde los espacios socio-culturales específicos donde el malestar se da (Ruiz, 2011). Para Mingote y Requena (2013), el malestar no puede reducirse a la ausencia de bienestar, de esta manera este concepto pasa a ser un fenómeno en sí mismo y de especial importancia en el ámbito escolar. Este concepto se caracterizaría por la preeminencia de afectos negativos relacionados con la frustración de expectativas e insatisfacción, así como evaluaciones negativas de uno mismo y de los demás (Mingote y Requena, 2013). Estos afectos negativos también han sido descritos por Brullet y Gómez-Granell (2008), asociando mayormente el malestar a estados de ánimo negativos tales como desafiliación, desvinculación, inseguridad, aislamiento y frustración. Que en el ámbito escolar se vinculan al fracaso estudiantil, exclusión de las escuelas y mayores niveles de violencia entre pares. Para Ruiz (2011) el *“campo de la educación como espacio generador de subjetividades, es*

*un campo propicio de manifestación del malestar en la sociedad, el cual se hace evidente a través de los niños”* (p. 4). Este malestar en las escuelas deviene para Dussel (2007, citado en Piola, 2013) del desencuentro entre como se organiza la escuela, la cual permanece sin variaciones que acompañen los cambios sociales, y la forma en como se piensa actualmente debería organizarse. Reflejándose para la autora crisis entre los discursos de docentes y estudiantes, que profundizan en las diferencias entre lo que cada actor espera.

En esta misma línea Gijón y Puig (2010) señalan que en las instituciones educativas se producen dos grandes fuerzas: las convivenciales que producen humanidad y las disgregadoras que producen malestar y violencia. Las primeras incentivan interacciones positivas, participación, cooperación y motivación. En cambio la segunda incentiva individualismo, anomia y relaciones distantes que generan una vida escolar que no logra captar la atención del alumnado. Para Sandoval (2012) el sustrato del malestar en los estudiantes sería la desconfianza con los adultos y las instituciones. Al no encontrar en dichas entidades valores como la lealtad, la sinceridad y el compromiso, lo cual los aleja del mundo adulto e institucional, produciéndose distancia y des-implicación. Este malestar se advertiría en las relaciones que establecen los estudiantes con sus profesores (Brullet y Gómez-Granell, 2008). De esta manera, el malestar se enmarcaría dentro de dinámicas relacionales al interior de las escuelas, en donde predominarían malas relaciones basadas en vivencias de control excesivo y faltas de respeto, ya sea entre estudiantes o dirigidas hacia docentes (Funes, 2008; Kornblit, 2008). Aspectos que son considerados desestabilizadores de la labor educativa de una institución escolar, ya que *“afecta o perturba la convivencia y genera vivencias de malestar en los adolescentes”* (Barilá, 2004, p. 145).

Las relaciones que en general se dan en el centro escolar, así como en las aulas, son promotoras tanto de climas escolares adecuados, como de climas inadecuados causantes de malestar, desconfianza y agresividad (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). Para Barilá (2004) las vivencias de malestar forman parte de los comportamientos cotidianos en el ámbito escolar y son disfuncionales para el desarrollo de una buena convivencia. Estas vivencias de malestar se producirían principalmente respecto al ámbito de las interacciones, ya sea entre pares o entre profesor-estudiante, reflejando conflictos y desencuentros en los espacios educativos. Específicamente respecto al malestar en la relación profesor-estudiante,

las vivencias de éstos últimos se asocian a imposiciones, pautas establecidas unilateralmente por los profesores, evaluaciones arbitrarias y reducido espacio para la participación. De acuerdo a la autora, estos aspectos tendrían como consecuencia, interferencias en la convivencia escolar en cuanto movilizan actitudes defensivas de los estudiantes incluso hacia sus compañeros, lo que incide en la conformación de un circuito que potencia las vivencias de malestar. Asimismo se produciría inhibición de la confianza, de la participación y el diálogo.

Alineado a esto, Funes (2008), señala que el malestar de los estudiantes también proviene desde las restricciones a su expresión identitaria en el espacio escolar, mediante la visión adultocentrista de las escuelas y la sociedad en general. En este mismo sentido resalta que un factor importante en la construcción del malestar escolar corresponde a las discrepancias entre los distintos estamentos de la comunidad educativa que nacen de la organización de las instituciones. Así como, malestar derivado de diferencias relacionales sustentadas en la imposibilidad de entendimiento generacional (Funes, 2010). Dichas discrepancias y diferencias se traducirían para el autor en obstáculos en la comunicación que tensionaría el engranaje relacional entre estudiantes, profesores y otros actores de la comunidad escolar. Y que conducirían a los estudiantes a ser sujetos en conflicto, con desmotivación y resignación.

Es entre los jóvenes donde se manifiesta con mayor claridad los efectos del malestar en la sociedad. La violencia goza de un lugar privilegiado dentro de lo que se conceptualiza como malestar en los jóvenes y sus efectos se ven reflejados en una dimensión social colectiva (Vul, 2009). Para autores como Maldonado, Del campo, Lemme, Paxote, Lopéz y Toranzo (2004), esto sustenta la visión que asocia el malestar a conflictos, violencia y al clima social de las escuelas. En relación a esto Kornblit (2008) indica que *“la violencia en la escuela es un aspecto del malestar estudiantil, vinculado posiblemente con expectativas no cumplidas de los jóvenes respecto a la institución escolar y a los docentes como sus representantes”* (p. 13). Para Kornblit (2008) también existiría una relación entre el nivel socioeconómico y el modo de manifestación de malestar escolar. En donde en sectores socioeconómicos bajos el malestar se expresaría a través de manifestaciones de violencia.

Mientras que en niveles altos, el malestar tendría relación con insatisfacción con los docentes y crítica hacia ellos.

En cuanto a la importancia de la violencia en las escuelas y otros fenómenos asociados como generadores de malestar, García y Madriaza (2005) destacan que un enfoque importante es aquel que profundiza en las formas en que los mismos estudiantes significan las experiencias escolares de violencia, ya que son ellos quienes las actúan y viven. Para Ageno (2003):

*Las diferentes formas en que se manifiesta el malestar de los educandos son la expresión sintomática de que no se sienten escuchados en su deseo, la expresión de lo que no puede ser puesto en palabras se manifiesta de una manera explosiva o mediante conductas de retraimiento (p.64).*

El diálogo entre estudiantes y profesores ha mostrado una asociación con algunas modalidades de violencia, siendo las comunidades escolares con mayor diálogo entre estudiantes y profesores las que han registrado menores episodios de hostigamiento y violencia (Kornblit, Adasko, Mendes, Di Leo y Camarotti, 2008). Para Bringiotti (2008), es posiblemente la estructura jerárquica de las escuelas la que no posibilita abrir otros canales de comunicación más fluidos. De igual modo algunos autores van entendiendo que el malestar asociado a la violencia y relaciones conflictivas en el espacio escolar no solo depende de la comunicación. Sino también son consecuencia de una forma de reacción y visibilización ante los adultos, de buscar reconocimiento por parte de sus pares y también de sus profesores (García y Madriaza, 2005; Funes, 2008; Mingote y Requena, 2013).

## **5. Metodología**

### **5.1 Tipo de Investigación**

Para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación, se empleó un estudio de tipo cualitativo. Como refiere Ruiz (2007), este tipo de metodología se posiciona desde la perspectiva émica, es decir que la realidad no sería algo dado, sino que sería construida desde los significados de los propios sujetos de investigación. Lo cual permitiría *“captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático”* (Ruiz, 2007, p.17). Es así, como se busca comprender las construcciones de bienestar y malestar que manifiestan los estudiantes respecto de su escuela, buscando relaciones con el clima social de ésta, desde la mirada de sus propios miembros. Como plantea Mella (2003), lo fundamental de la investigación cualitativa, es *“ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada”* (p.24). Esto, debido a que permite una mayor profundización de los datos, desde la miradas de los propios actores, pudiendo entender los hechos tal como se dan en la realidad, sin manipular las condiciones, dando la posibilidad de comprender los fenómenos desde adentro (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010)

Además, cabe mencionar que este estudio corresponde a uno de carácter exploratorio-explicativo, lo cual permite una aproximación a fenómenos desconocidos o poco estudiados. Esto, con el objetivo de aumentar el grado de familiaridad del investigador, contribuyendo con ideas respecto a la forma correcta de abordar un fenómeno en particular (Grajales, 2000). Por otro lado, el carácter explicativo sería adecuado, ya que *“su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este”* (Hernández- Sampieri et al., 2010, p. 126).

### **5.2 Tipo de Diseño**

El diseño de investigación corresponde al estudio de casos. Como señala Martínez-Carazo (2006), este tipo de diseño busca entender las dinámicas que se presentan en contextos singulares, abordando uno o varios casos a la vez. Permitiendo así mismo la utilización de variados métodos para la recogida de datos, con el fin de describir, verificar o generar teoría. Como refiere Bernal (2006), el estudio de casos involucra no sólo elementos

descriptivos, sino que también explicativos, por lo cual resulta ser adecuado para cumplir con los objetivos planteados. 1. Es así, que en este estudio se buscó comprender los fenómenos asociados al bienestar y malestar dentro de su contexto, a partir de las construcciones de bienestar y malestar que los propios estudiantes construían, y los elementos del clima escolar que pudieran influir en. Por lo tanto, el propósito fue profundizar en las realidades de ambas escuelas y las visiones de los estudiantes de la institución, sin efectuar generalizaciones, sino más bien comprender los fenómenos dentro de su contexto.

### 5.3 Unidad de Análisis

En esta investigación se trabajó con dos escuelas municipales de la Región de Valparaíso. Dichos establecimientos fueron escogidos en función de los resultados de la Encuesta de Malestar, aplicada a estudiantes en el año 2011, por el proyecto FONDECYT N° 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”. Los resultados de estas instituciones educativas corresponden a los más altos y más bajos índices de malestar obtenidos por escuelas municipales en la V región en dicho estudio.

<b>Establecimiento</b>	<b>Tipo Dependencia</b>	<b>Nivel de Malestar</b>
<b>Escuela 1</b>	Municipal	Bajo
<b>Escuela 2</b>	Municipal	Alto

**Tabla 1: Elaboración Propia**

### 5.4 Técnicas de Producción de Datos

#### A. Photovoice Adaptado:

Dentro de las técnicas de producción de datos utilizada con los estudiantes, se encuentra una adaptación del método Photovoice (Wang y Burris, 1997). Esta técnica consiste principalmente en el uso de la fotografía, por parte de sus miembros, para retratar su propia comunidad y posteriormente discutir sobre ello. Si bien, en términos generales el método se ajusta al original, puesto que las preguntas son las mismas, éstas se diferencian

en aspectos epistemológicos. Puesto, que esta adaptación no buscó un levantamiento comunitario como el de Wang y Burris (1997), sino que fue utilizada como una técnica de acceso a las construcciones de bienestar y malestar de estudiantes.

Otra de las diferencias corresponde a la temporalidad, la cual por términos prácticos fue reducida. Teniendo en cuenta los cambios psicológicos y físicos que atraviesan los jóvenes durante esta etapa. Se decidió utilizar una técnica que pudiera resultar más novedosa para los estudiantes y que a la vez permitiera explorar sus construcciones a través de la imagen. Así como señala Clark-Ibañez (2004), el uso de la fotografía representa una entrada más expedita a los sitios de investigación, posicionándose como un medio de comunicación entre investigador y participante. Lo cual además estimula la profundización en las narrativas personales de éstos, al ser decisión de los propios participantes el que aspectos retratar y no del investigador. Situación que favorece un acceso a las visiones de los sujetos sobre sus vidas cotidianas, lo que la transforma en una técnica enriquecedora (Flick, 2004).

El uso de ésta herramienta, se subdividió en 2 etapas:

- a) **Capacitación:** En ésta primera etapa se entregó una cámara desechable a cada estudiante, con la capacidad de obtener 27 fotografías, y se les habilitó respecto a su uso. Se les comunicó además la consigna, que consistió en retratar “lo que me hace sentir bien y lo que me hace sentir mal en mi escuela”. Como instrucción se les brindó un plazo de aproximadamente 3 semanas para obtener dichas imágenes.
- b) **Foto sesiones:** Luego de ser reveladas las fotografías, a cada estudiante se le pidió que eligiera la imagen más representativa del bienestar y la más representativa del malestar. Respondiendo, de manera individual y escrita, una serie de preguntas en relación a cada una de ellas. Posteriormente se crearon pequeños grupos para discutir sobre las imágenes y para realizar entrevistas grupales, moderados por integrantes de la investigación. Este procedimiento resultó de utilidad para la primera fase exploratoria, produciéndose un levantamiento inicial de información desde los propios estudiantes.

## **B. Entrevistas grupales en profundidad:**

Para efectos de la investigación se realizaron entrevistas grupales en profundidad durante la segunda fase realizada un año después, mostrando nuevamente las fotografías capturadas por los estudiantes. De modo de llevar a cabo un proceso de indagación más exhaustivo en relación al material producido durante las Fotosesiones. Con esto se busco comprender a cabalidad las temáticas emergentes asociadas a las percepciones de bienestar y malestar de los estudiantes con su escuela.

Mejía (2000) plantea que una entrevista en profundidad genera una narración espontánea y libre entre el entrevistador y sus interlocutores. Siendo su objetivo esencial, ir más allá de un discurso superficial, para descubrir tanto, razones y significados otorgados a un fenómeno, logrando además un acercamiento al sistema cultural que origina dicha producción discursiva. De igual modo Taylor y Bogdan (1992 citado en Mella, 2003) señalan que este tipo de entrevistas permite “(...) *la comprensión de las perspectiva que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (p.149). Respecto al carácter grupal de las entrevistas, Mella (2003) indica que mantiene la necesaria diversidad de sujetos pertenecientes a un contexto similar, enriqueciendo la mirada que se tiene de un fenómeno. El que las entrevistas sean semi estructuradas permitió una modalidad conversacional continua, en donde los individuos tuvieron la posibilidad de expresarse a su propio ritmo. En este marco de conversación abierta, como bien lo señala Mejía (2000) “*el plan de entrevista sólo define un conjunto de categorías guías, lo que deja un margen mayor de espontaneidad para formular las interrogantes y para el discurso del informante*” (p. 229).

## **C. Fuentes de información**

La presente investigación, se enmarca en la segunda fase del proyecto FONDECYT: “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de Aula y Clima Escolar” lo cual permite un acceso a las entrevistas realizadas por dicho equipo de investigación. Los datos utilizados corresponden específicamente a entrevistas realizadas durante el año 2012 a directores, equipo multidisciplinario y profesores. A partir de las cuales se realizó un análisis secundario que buscó identificar principalmente factores del

clima escolar que pudiera afectar las construcciones de bienestar y malestar de los estudiantes.

## **5.5 Participantes**

Los participantes correspondieron a alumnos de dos escuelas de la Región de Valparaíso, en edades comprendidas entre 12 y 16 años. Es importante mencionar que durante la primera etapa los estudiantes cursaban séptimo básico, mientras que en la segunda fase se encontraban en octavo año básico respectivamente.

## **5.6 Procedimiento y Análisis de Datos**

El proceso de análisis llevado a cabo, se encuentra marcado por dos momentos. En una primera fase exploratoria se realizó un mapeo de los sentidos expuestos por los estudiantes frente a la problemática planteada. Esto a partir del registro fotográfico individual de cada estudiante, y foto sesiones constituidas por discusión frente a las imágenes y entrevistas grupales. En esta primera fase se recogió información preliminar, de la que emergieron ciertas temáticas que se profundizaron posteriormente en la siguiente fase. Para analizar los datos obtenidos en la primera fase, se recurrió a la metodología visual de Rose (2007), quien indica que en la actualidad una imagen siempre está asociada a un contexto que completa su significado y mediante el cual se van transmitiendo visiones particulares del mundo. En este sentido señala que *“la visión de una imagen siempre tiene lugar en un contexto social particular, que media su impacto. También se realiza siempre en un lugar específico con sus prácticas particulares”* (Rose, 2007, p. 15). Para la autora las imágenes se constituirían como representaciones que no trabajan por sí solas sino que se van articulando también a través de los relatos, es decir lo que la gente dice de la imagen.

Dicho análisis se enfocó en las tres modalidades propuestas por la autora: la tecnológica, la composicional y la social.

La modalidad tecnológica da cuenta de las condiciones técnicas de producción de la fotografía, que en el caso de la presente investigación hace referencia al tipo de cámara utilizada por los estudiantes. Cada alumno tuvo acceso a una cámara desechable, con las

funciones básicas para obtener imágenes. Sin embargo, esta modalidad no fue considerada para el análisis, debido a que todos contaron con el mismo tipo de artefacto, lo cual no incidió en la calidad o efectos visuales distintivos que pudieran afectar el contenido de las fotografías. A pesar de ello es relevante destacar que la herramienta fotográfica cobra importancia al permitir la exposición gráfica de relatos y visiones frente a hechos significativos. Permitiendo la identificación de problemáticas y/o fortalezas, transformándose en un sistema de representación y dato útil para los investigadores (García, 2008). En segundo lugar se encuentra la modalidad composicional, la cual se enfoca en la manera en que están dispuestos los elementos en las fotografías. Cobran relevancia aspectos tales como: el lugar del paisaje, el espacio asignado a los sujetos, la distancia entre ellos, las expresiones de los individuos presentes en una imagen, entre otros. Finalmente, se encuentra la modalidad social, la cual hace referencia a “*las identidades sociales y/o políticas que son movilizadas en su producción*” (Rose, 2007, p.21). Este proceso es capaz de revelar las intenciones y/o motivaciones del autor de una imagen, así como también se relaciona con las condiciones económicas, sociales, políticas, institucionales y prácticas en las que se encuentra inmerso el individuo.

A partir del conjunto de fotografías capturadas por los estudiantes de cada escuela, se procedió a un análisis visual independiente de cada establecimiento. Si bien las fotografías ya se encontraban divididas en bienestar y malestar, se procedió a organizarlas en subgrupos de acuerdo a características de similitud. Es decir, como señala Rose (2007), un recuento de frecuencias de ciertos elementos visuales en una muestra previamente definida de imágenes. Se procedió así a una selección de las fotografías más representativas, debido a la gran cantidad de material producido. Frente a esto, Rose (2007) plantea que para el análisis “(*...*) *las imágenes deben reducirse a una serie de componentes que se pueden etiquetar de una manera que tiene algún significado analítico*” (p. 60). En base a lo anterior, se realizó un muestreo de tipo estratificado, tomando en cuenta la existencia previa de subgrupos, eligiendo las imágenes representativas desde el interior de cada uno de ellos. De ésta manera, emergieron ciertos aspectos recurrentes, que se transformaron en códigos que sirvieron de guía para la categorización y posterior análisis. Por lo tanto, este análisis previo se constituyó como la base para la elaboración de una pauta de

entrevistas con el objetivo de profundizar en las temáticas emergentes desde los mismos estudiantes.

Posteriormente, para indagar en el material obtenido durante la segunda fase, se efectuó un análisis de contenido. Lo cual resultó útil para identificar, agrupar y describir las características de los relatos, obteniendo categorías de datos para clasificación y resumen de la información (Mayring 2000, citado en Cáceres, 2003). Este autor pone de relieve el objetivo interpretativo del análisis de contenido. Para esto plantea una serie de etapas para la categorización y síntesis final. De este modo, el primer paso corresponde al pre-análisis que se traduce en una revisión y lectura superficial del material obtenido, con el fin de acceder a una primera aproximación a los indicadores que guiarán la investigación. El siguiente paso corresponde a la definición de unidades de registro, que corresponden a trozos de contenido para posteriormente categorizarlos y relacionarlos (Cáceres, 2003).

La siguiente etapa correspondió a la codificación de las unidades de registro, que se enmarca en una codificación abierta, donde se revisaron los temas, aspectos o significados que encierran dichas unidades. Dichos significados se traducen en códigos a los cuales se le asigna un concepto o palabra que los caracterice. El resultado de la agrupación de estos códigos corresponde a las categorías. De acuerdo a Cáceres (2003):

*Esto significa que las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas ( p. 67).*

De esta manera, a través de la presente herramienta metodológica de análisis, fue posible dar cuenta de las tendencias, tipologías o regularidades de los datos, que permitieron dilucidar convergencias y divergencias entre las dos escuelas seleccionadas (Hernández-Castellá y Opazo, 2010). Para así lograr comprender las construcciones de bienestar y malestar estudiantil, entre ambas escuelas.

## **6 Caracterización de las escuelas**

### **6.1 Escuela 1**

La Escuela 1 corresponde a una institución de carácter municipal, que se encuentra ubicada en el plan de la ciudad de Valparaíso. Dicho establecimiento fue fundado a inicios de los años 80', sufriendo variadas transformaciones en el ámbito físico y social a lo largo de su existencia. En el ámbito físico y material, se aprecia que ésta cuenta con amplias instalaciones, distribuidas en tres pisos que dan cabida a aulas espaciosas, contando además con un extenso patio de recreación, sin áreas verdes, cancha techada recientemente y renovación de sus instalaciones higiénicas. El sector que rodea a la escuela, se caracteriza por encontrarse muy cerca del centro de la ciudad, estando rodeada de locales comerciales, otras escuelas, bibliotecas y acceso a variedad de recorridos de locomoción colectiva. Este establecimiento consta con educación pre-básica y básica y actualmente se compone de 480 alumnos, organizados en 2 cursos por nivel, que de modo general presentan una situación socioeconómica baja.

A partir de la información proporcionada por la propia dirección institucional, se hace patente algunos hitos que marcan la trayectoria de esta escuela. Dentro de éstos se cuenta la valoración positiva de la institución y su antiguo renombre, en base a contar con profesionales excepcionales, así como estudiantes y apoderados comprometidos. Situación que en la actualidad no sucede, ya que la dirección, identifica a los apoderados como entidades ausentes, poco colaborativas con los estudiantes y con el plan de mejoramiento de la escuela.

En sintonía con los cambios sufridos por la escuela, la incorporación de la Jornada Escolar Completa (JEC) es sindicada como un factor determinante en la caída de la institución y su calidad. Esto, en cuanto la escuela debió realizar una disminución en la cantidad de estudiantes, sufriendo además un éxodo masivo de buenos alumnos hacia otras instituciones. El entregar matrícula a quien la solicitase determinó, para los directivos, la baja en la calidad de los alumnos al recibir a niños expulsados de otras escuelas. Alineado a lo anterior, del relato de los propios actores educativos se desprenden los efectos

percibidos, relacionado con porte de arma de estudiantes, agresiones físicas entre éstos y drogadicción al interior del establecimiento, que se generaron hasta antes de la llegada de la nueva dirección.

## **6.2 Escuela 2**

La Escuela 2 también es de carácter municipal y se encuentra ubicada en la ciudad de Valparaíso, alejada del centro de la ciudad, en un sector estigmatizado socialmente. Esta institución fue fundada en la década de los 70', y sus dependencias prácticamente no han sido alteradas desde su creación. La escuela cuenta con pequeñas instalaciones de madera, las cuales rodean un patio central de tierra, el que consta principalmente de una multicancha sin techar y mínima vegetación. El sector que rodea al establecimiento, se caracteriza principalmente por la presencia de casas y sitios eriazos, escaseando espacios de recreación y/o áreas verdes.

Esta institución imparte educación básica y pre-básica, y actualmente consta con alrededor de 200 estudiantes, los cuales están distribuidos en un curso por nivel. Es importante mencionar, que la mayoría de ellos provienen de hogares altamente vulnerables y son miembros de la misma población, ya que es la única alternativa educativa en el sector. Relacionado con lo anterior, las mismas entidades de la escuela manifiestan que existe poca preocupación de los apoderados, quienes presentan bajo compromiso hacia la escuela y poco valor hacia la educación. Se generarían constantemente situaciones relacionadas con vulneración de derechos, tráfico de sustancias ilícitas y delincuencia, por lo que los estudiantes estarían en constante riesgo.

Dentro de los hitos relevantes para los mismos miembros de la escuela, se encuentra en primer lugar la Jornada Escolar Completa (JEC), la cual ha contribuido a disminuir los índices de delincuencia entre los estudiantes y además ha permitido que gran parte de las apoderadas se integren al mundo laboral. También se destaca la instauración de la Ley SEP, la cual ha aumentado la disponibilidad de recursos y ha logrado un apoyo a los estudiantes más vulnerables, a través de la labor del equipo multidisciplinario. Mediante este equipo, la escuela cuenta con mayores redes de apoyo, sin embargo existe el sentimiento

generalizado de desconfianza hacia ellas, debido a la poca continuidad de los programas, que históricamente se da en este establecimiento.

La dirección de la escuela está a cargo de una maestra de formación normalista, quien lleva 40 años liderando la institución. Cabe mencionar que la mayor parte de las decisiones y resolución de conflictos son ejercidas por la directora, a pesar de que existe un manual de convivencia dónde se estipula que las responsabilidades deben ser compartidas por las distintas entidades. Por otra parte, es importante mencionar que la mayor parte de los profesores de ésta escuela son mujeres, con formación de tipo normalista, quienes han trabajado la mayor parte de su vida en este establecimiento.

## 7. Resultados

### 7.1 FASE 1

En el siguiente apartado se presenta la Fase 1 de este estudio, la cual fue de carácter exploratorio y tuvo como objetivo ser el primer acercamiento a las construcciones de bienestar y malestar estudiantil en ambas escuelas. Las herramientas utilizadas para acceder a dichas construcciones fueron la obtención de fotografías por parte de los mismos alumnos, con relatos escritos de manera individual respecto lo que les hace sentir bien y mal en la escuela y posteriormente entrevistas en pequeños grupos. En general, se cumplió con los objetivos en ambas escuelas, consiguiendo que los estudiantes participaran activamente de las actividades propuestas. Sin embargo, cabe mencionar que hubo ciertas diferencias entre los dos establecimientos en relación a cómo se desarrolló el proceso. En la Escuela 1, los estudiantes se mostraron motivados y cooperadores desde un principio, desarrollando las actividades de manera fluida. Mientras que en la Escuela 2, el proceso fue un tanto dificultoso debido a la reticencia mostrada en un primer momento por los alumnos. Sin embargo, luego de reiterados incentivos del equipo investigador se consiguió su participación en las actividades. Cabe destacar que en la Escuela 1 se obtuvo similar cantidad de fotografías de lo que hace sentir bien y mal, mientras que esta última categoría fue escasa en la Escuela 2, aludiendo constantemente a que “no hay nada que los haga sentir mal en la escuela”.

A continuación, se exponen los resultados de esta primera fase. Dentro de las principales temáticas emergentes se encuentra: *interacciones* (entre pares y con el profesor), *relación estudiante-escuela*, *participación* y finalmente *espacio físico y recursos*. Para efecto de facilitar la comprensión se planteó cada escuela de manera independiente, con el fin de entender en una primera instancia cada establecimiento en sí mismo.

## ESCUELA 1

**A) Interacciones:** Las narrativas visuales dan cuenta de interrelaciones entre sujetos, las cuales pueden ser percibidas como positivas o negativas.

**1) Relaciones entre pares:** corresponde a la forma de vinculación entre estudiantes. Las cuales pueden ser percibidas como positivas, asociadas a las relaciones de amistad o negativas, asociadas al rechazo y la agresión hacia otros.

### 1.1) Relaciones de amistad



Fotografía 1



Fotografía 2



Fotografía 3

En primer lugar, cobra relevancia un nivel interaccional, en donde se ve la importancia de las relaciones de amistad con el grupo de pares, lo cual se reitera en la gran mayoría de las fotografías. A nivel composicional, se observa la recurrencia de la dimensión grupal en las

imágenes, así como también la recurrencia de los primeros planos que resaltan las expresiones faciales de agrado. Esto devela narrativas visuales de afecto entre compañeros, lo cual se resalta también a través de la cercanía física entre individuos, que refleja satisfacción con la presencia de un otro significativo.

La modalidad social de análisis de imagen se refleja tanto en las fotografías como en sus relatos asociados, el bienestar a través de las relaciones de amistad y la presencia de códigos compartidos: la valoración del compañerismo, el compartir con otros, la lealtad y la incondicionalidad de los lazos. En palabras de estudiantes *“Yo creo que lo más importante son las amistades”* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 1). Destacando que la importancia de esto tendría relación con compartir en momentos de recreación más que en circunstancias académicas. Frente a esto un estudiante señala *“A mi me hace sentir bien la mayoría del tiempo tener un amigo con quien leer”* (Entrevista 1, Escuela 1, Año1).

Sin embargo, se expresa que no cualquiera tiene el privilegio de pertenecer a estos círculos, sino que se trataría más bien de grupos cerrados que estarían basados en la confianza. En relación a esto se señala que *“ P: ¿Cómo saben que alguien es un amigo?, R: Porque ya lo conocemos bien, lo conocemos hace años y cuando se tienen confianza”* (Entrevista 4, Escuela 1, Año 1)

## 1.2) Rechazo y agresión entre pares



Fotografía 4

<sup>1</sup>



Fotografía 5

---

<sup>1</sup> La Fotografía 4 fue intervenida por los estudiantes



**Fotografía 6**

En el mismo ámbito de las interacciones entre pares emergen dos grandes temáticas que serían generadoras de malestar en los estudiantes: exclusión y agresión física. En primer lugar en la fotografía 4, a nivel composicional se distinguen elementos característicos de una sala de clases, donde se destacan dos planos principales. Un plano de fondo con estudiantes deambulando y un plano principal donde destaca una figura femenina, siendo imposible apreciar su expresión facial puesto que ha sido tachada por los mismos estudiantes lo que evidencia malestar frente a su presencia en el curso y denota agresión a través de la exclusión.

En la dimensión del análisis social es posible apreciar el fenómeno de rechazo hacia una compañera de curso, lo cual es explicitado a través de la intervención de la imagen en su rostro, que rechaza y niega su identidad como parte del curso. Esto se hace explícito en lo dicho por los estudiantes, quienes señalan *“Elegimos estas (fotos) porque representan a una niña muy ordinaria, le cae mal a todo el curso, es pervertida, es garabatera, es como una mala influencia porque después uno lo sigue”* (Entrevista 3, Escuela 1, Año1). De igual modo, esto se refuerza a través del relato adjunto a la fotografía, donde se expresan ciertos criterios de exclusión como la falta de respeto hacia los demás, lo cual sería considerado como actitudes ajenas a los códigos compartidos por el grupo curso.

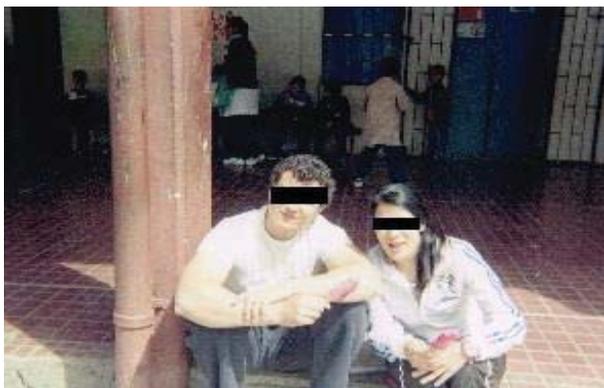
Por otra parte, en las fotografías 5 y 6 se retratan agresiones de tipo física, sin embargo las diferencias a nivel composicional condujeron a un análisis particular de cada imagen. En la fotografía 5 destaca un plano general y grupal que incluye no sólo una acción de violencia, sino que además se evidencia la cotidianidad del espacio de recreo, donde el fenómeno de

agresión no parece ser notado por los demás individuos que deambulan por el patio. A excepción de un solo estudiante que parece expresar agrado frente a la situación central. Si bien, en el relato de los estudiantes se expresa un rechazo a la violencia, en el que refieren que *“Da rabia que se peleen me dan ganas de separarlos”* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 1). Ésta se naturaliza al percibirse como una forma de interacción aceptada, al indicarse que *“un compañero empieza a molestar al otro y el otro ya no quiere sufrir por eso recurre a los golpes”* (Entrevista 4, Escuela 1, Año 1). Además, pareciera existir la sensación de que la agresión sería algo que escapa de su control y que sólo la intervención de terceros podría detenerla, lo que denota la dependencia de una figura de control. Esto queda de manifiesto en el relato de estudiantes que señalan lo que ocurre cuando no hay autoridades presentes, *“No llegó nadie, la tía estaba enferma y no había venido, sino hubiera puesto orden y no hubiera pasado eso yo creo (respecto a peleas)”* (Entrevista 1, Escuela 1, Año1).

En la fotografía 6, se destaca un primer plano en un espacio estrecho de poca claridad, en la cual se observa una situación de agresión entre dos compañeros, en donde se incluye la presencia de un individuo no interviniente en la acción y el fotógrafo. Respecto al análisis composicional de la imagen se distingue una expresión de amenaza física de una compañera hacia otro. A nivel del análisis social, hay un quiebre en los parámetros sociales convencionales de quien ostenta el poder físico, presentándose una relación de poder inversa, en donde es una mujer la que intenciona la violencia física y domina la situación. En este mismo sentido estudiantes manifiesta que *“P:: ¿las peleas ocurren sólo entre hombres? R: entre mujeres también, pero de vez en cuando no más y hace poco hubo una pelea entre la A y la M”* (Entrevista 4, Escuela 1, Año 1). Lo que indica que las agresiones no sería un ámbito exclusivamente masculino.

2) **Relación estudiante-profesor:** corresponde a la forma de vinculación entre estudiantes y profesores. Las cuales pueden ser percibidas como positivas o negativas, y se traducen en aceptación o rechazo.

### 2.1) Valoración de la figura del profesor



Fotografía 7



Fotografía 8



Fotografía 9

Cobra relevancia como fenómeno recurrente en las fotografías, la relación entre profesores y estudiantes como generador de bienestar. Tanto la imagen 7 como la 8, resaltan un primer plano con la presencia de profesores en espacios comunes de la escuela, donde se destacan expresiones de afecto, disposición corporal de relajación y proximidad, lo cual denota un vínculo cercano. A partir del análisis social de estas imágenes se observa la importancia del vínculo afectivo entre profesor jefe y estudiante, lo cual se refleja en los relatos donde se evidencia la admiración hacia el docente debido a la contención y al apoyo que reciben de éste. En palabras de estudiantes *“A todos nos hace sentir bien la profesora, es cariñosa con nosotros y aunque se enoje igual nos quiere y nos va a salvar de todas”* (Entrevista 2, Escuela 1, Año 1). Lo cual se traduce en respeto y ajuste a las normas propuestas por la docente. Esto se refleja en relatos que señalan *“Nosotros nos ganamos la confianza de la*

tía C cuando empezamos a portarnos bien, a comprometernos a traer la tareas y los materiales” (Entrevista 3, Escuela 1, Año 1).

Respecto a la fotografía 9, destaca un plano general que narra una situación de cercanía con la docente en un contexto pedagógico. Las expresiones faciales denotan atención y concentración hacia la figura de la profesora. El análisis social de la imagen devela un compromiso por parte de ésta hacia el aprendizaje de sus estudiantes, lo que se refleja en los relatos de los alumnos, quienes destacan su labor pedagógica y social, manifestando que *“un profesor tiene que pasar la materia bien y tiene que escucharnos, respetarnos para que nosotros los respetemos y ganarse la confianza en el fondo”* (Entrevista 3, Escuela 1, Año1).

## 2.2) Rechazo de la figura del profesor



Fotografía 10



Fotografía 11



**Fotografía 12**

Como fenómeno inverso también se presenta malestar frente a la figura de otros docentes que no cumplirían con lo esperado por los estudiantes. Tanto la fotografía 10 como la 11, ofrecen un primer plano individual donde se destaca únicamente la figura de un profesor en una situación espontánea en la sala de clases. A partir de los relatos, se presenta un malestar en relación a la figura de estos profesores, lo cual parece relacionarse con la percepción de injusticia en el cumplimiento de normas. Esta modalidad relacional con el profesor vendría a señalar una postura de jerarquía e imposición de éstos, sin espacios para resolución de conflictos de modo no punitivo. Esto se refleja en palabras de un estudiante, quien señala *“Después uno le responde algo y el anota altiro, yo tengo seis anotaciones ya”* (Entrevista 4, Escuela 1, Año 1). A partir del análisis social de la imagen estas visiones de los estudiantes también van reflejando el sentirse no escuchados en su opinión, así como también la falta de preocupación de los docentes por el aprendizaje de todos. Esto se recalca en lo manifestado por los alumnos respecto a uno de estos docentes, señalando que *“Escribe, mientras termina de escribir explica y borra, no nos da tiempo ni siquiera para prestarle atención y escribir”* (Entrevista 5, Escuela 1, Año1).

En cuanto a la fotografía 12, se presenta un plano general y grupal que representa el desarrollo de una clase. Se observan estudiantes sentados en una disposición típica y una profesora de pie impartiendo la clase, lo que alude a una posición de poder en el aula. Claramente existiría una molestia frente a esta figura, ya que la imagen fue intervenida de forma negativa, añadiéndose elementos demonizantes al rostro de la docente. En cuanto al

---

<sup>2</sup> La Fotografía 12 fue intervenida por los estudiantes

análisis social de la imagen, la intervención de la fotografía sumado a los relatos negativos de esta figura reflejarían rechazo y desacuerdo frente a su manera de enseñar. Esto concuerda con lo indicado por un estudiante que refiere “*Tiene que saber explicar, porque explica como profesor de media y está en una escuela de básica*” (Entrevista 5, Escuela 1, Año1). Además la percepción de distancia y baja empatía del profesor hacia el estudiante se escapa de los parámetros ideales esperados por ellos en un maestro. A este respecto los estudiantes señalan “*Nos caía mal, muy pesá, muy mandona*” (Entrevista 4, Escuela 1, Año 1)

**B) Relación estudiante-escuela:** hace referencia a imágenes en que los estudiantes dan cuenta de cómo se insertan en las dinámicas de la escuela y como conviven día a día en el espacio físico de ésta.

**1) Participación:** Percepciones de apertura o cierre de instancias académicas y recreativas que brinda la escuela para que los estudiantes puedan participar.



**Fotografía 13**



**Fotografía 14**

Dentro de las temáticas destacadas en las fotografías emergen actividades relacionadas con la participación. En la fotografía 13 se destaca un plano general que muestra un espacio abierto pero techado dentro de la escuela, donde se muestra un grupo de estudiantes con su profesor realizando actividad física. Se evidencia que se trataría de una actividad extracurricular, debido al uso de uniformes de fútbol. A nivel de análisis social de la imagen través se destacaría el bienestar referido a la participación en actividades dentro de

la escuela y además poder compartir con otros compañeros, recalando la necesidad de que esto se mantenga en el tiempo. En palabras de un estudiante, la importancia de esta imagen radica en *“Seguir jugando a la pelota para que no se acaben estas cosas”* (Relato fotografía 13)

Por otro lado la fotografía 14 refleja como figura protagónica la presencia de una estudiante que evidencia tristeza y/ o un afecto negativo, sosteniendo un cable en sus manos. En cuanto al análisis social de la imagen se hace explícito que el malestar de la imagen corresponde a la desazón por la falta de recursos, que impedirían la participación en actividades como la radio escolar. Frente a esta imagen se señala que *“ya no esta la radio en el recreo, ahora el recreo es más fome, antes era entretenido (...) porque se reventaron los parlantes”* (Relato fotografía 14).

**C) Espacio físico y recursos:** da cuenta de las percepciones que construyen los estudiantes respecto del espacio físico en que se encuentran inmersos dentro de la escuela y de los recursos que ésta posee. Percepciones que pueden dar cuenta bienestar o malestar.



Fotografía 15



Fotografía 16



Fotografía 17

A través de las fotografías emerge la temática de la valoración de los espacios dentro de la escuela. Respecto a la fotografía 15, se observa un plano general que muestra la sala de clases, la cual cuenta con ciertos elementos ornamentales de tipo infantil, con coloridos vistosos y papeletas con refuerzos hacia el aprendizaje. A nivel social esta imagen viene a reflejar bienestar a través del permanecer en un lugar que resulta cotidiano y seguro. Existe una apropiación del espacio a través del decorado, transformándose éste en un lugar de cobijo para ellos como grupo curso. Esto se evidencia en el relato asociado a la fotografía que señala *“Este es el espacio en que estoy todos los días, es muy cómoda y se me olvidan todos los problemas”* (Relato fotografía 15).

En la fotografía 16 el bienestar con la escuela se encuentra representado por un único elemento a exponer, dicho elemento es un árbol ubicado en el patio, el cual abarca el plano completo de la fotografía. A nivel de análisis social esta imagen intenciona un deseo por una mayor preocupación por parte del establecimiento por los espacios donde ellos conviven diariamente. Una posible manera de mejorar estos espacios sería una mayor cantidad de vegetación, desde su punto de vista consideran *“que es algo hermoso, porque con solo mirarlas te da buenas vibras (...) plantar más para que el colegio también se preocupe de la madre tierra”* (Relato fotografía 16).

Por contrapartida, la fotografía 17 expone malestar frente a la presencia de desechos en los espacios compartidos. Dicha imagen presenta un espacio sombrío de poca accesibilidad dentro del patio, que cuenta con contenedores de basura, bolsas con desperdicios y desechos varios. A nivel de análisis social de la imagen no sólo se destaca la presencia de basura, sino también los efectos asociados a esta, tales como los malos olores y la falta de higiene con la que tienen que convivir diariamente. En el relato asociado a la fotografía se señala que *“Está llegando suciedad todos los días, mal porque siempre empiezan a salir malos olores”* (Relato fotografía 17). La fotografía expone una manifestación de queja frente a la falta de cuidado de los espacios comunes. Como señala un estudiante *“que haya basura en los patios también es molesto”* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 1).

## ESCUELA 2

**A) INTERACCIONES:** Las narrativas visuales dan cuenta de interrelaciones entre sujetos, las cuales pueden ser percibidas como positivas o negativas.

**1) Relaciones entre pares:** corresponde a la forma de vinculación entre estudiantes. Las cuales pueden ser percibidas como positivas, asociadas a las relaciones de amistad o negativas asociadas al rechazo y la agresión hacia otros.

### 1.1) Relaciones de amistad



Fotografía 18



Fotografía 19

En la escuela 2 se destaca en primer lugar la temática de las relaciones entre el grupo de pares, basadas en la amistad y en el compañerismo. En la fotografía 18 se observa un plano general, con la presencia de dos estudiantes posando frente a un mural en el patio de la escuela, señalando la insignia representativa de dicho establecimiento. La imagen parece tener relación con el sentido de pertenencia a la escuela al intentar retratar un elemento icónico representativo de su institución educativa. A nivel de análisis social esto podría estar relacionado con que una fuente de bienestar tendría relación con elementos familiares como compañeros y la escuela misma, lo cual evidencia un incipiente sentido de pertenencia hacia la institución. En palabras de un estudiante “(...) *hay como cosas lindas en nuestra escuela y que nosotros queremos, que nosotros valoramos*” (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1).

La imagen 19 presenta un plano general y grupal, donde se observan estudiantes sentados en sus pupitres durante una clase en actitud pasiva. A nivel compositivo es posible apreciar las características de la sala de clases que incluye una profusa ornamentación: presencia de plantas, estante con libros y una serie de mapas y elementos didácticos. Nuevamente se destaca como fuente de bienestar la presencia de compañeros en la cotidianidad de la escuela. En cuanto al análisis social de la imagen se destaca la importancia de las buenas relaciones entre pares aludiendo que *“Mi curso es tranquilo, porque todos se llevan bien (...) ser amable con todos* (Relato fotografía 19)



**Fotografía 20**



**Fotografía 21**

En las fotografías 20 y 21 se observa un plano general y grupal del patio de la escuela, con la presencia de actores de distintas edades, incluyendo además a profesores. Se observa que es un patio central, de tierra con presencia mínima de vegetación, que incluye también una multicancha con graderías de madera, la cual no está techada. No se observan elementos lúdicos para el juego de los niños, ni otro tipo de artefacto escolar. Cabe mencionar que las salas de clase se encuentran rodeando este patio central, y son instalaciones antiguas de madera.

Respecto al análisis social de la imagen, en las fotografías se evidencia el bienestar a través de compartir en espacios comunes con estudiantes de otras generaciones. Esto demuestra que la satisfacción en base a las relaciones sociales no sólo se conforma en el espacio nuclear de la sala de clases, sino que también se irradia hacia otros cursos. Como destaca

un estudiante, la importancia de la convivencia esta en “*Seguir jugando con las personas que nos agradan y no buscar peleas*” (Relato fotografía 20).

**1.2) Rechazo y agresión entre pares:** este fenómeno no se hizo presente en esta fase.

**2) Relación estudiante-profesor:** este fenómeno no se hizo presente en esta fase.

**B) Relación estudiante-escuela:** hace referencia a imágenes en que los estudiantes dan cuenta de cómo se insertan en las dinámicas de la escuela y como conviven día a día en el espacio físico de ésta.

**1) Participación:** Percepciones de apertura o cierre de instancias académicas y recreativas que brinda la escuela para que los estudiantes puedan participar.



**Fotografía 22**



**Fotografía 23**



**Fotografía 24**

Otras de las temáticas que emergen en las fotografías de la Escuela 2 es la participación. En la fotografía 22 es posible apreciar un huerto que abarca la totalidad de la imagen, se destacan distintos vegetales con sus respectivos nombres y una malla de color naranja que los protege. Por otra parte en la fotografía 23, es posible distinguir a un grupo de estudiantes con su profesora trabajando con herramientas especializadas para la actividad en dicho huerto. Se distingue que los estudiantes se encuentran en una actitud de concentración y atención en su labor a pesar de las otras actividades que se realizan en el patio.

A nivel de análisis social, tanto en la fotografía 22 como la 23 es posible apreciar el bienestar a través de la participación en actividades tuteladas por la escuela, que a la vez se transforma un aporte a la misma. Esto coincide con los relatos que también destacan el valor del medio ambiente y su cuidado manifestándose que *“Porque es para tener áreas verdes en nuestro colegio y para que los alumnos valoren la naturaleza”* (Relato fotografía 23).

Por otro lado, en la imagen 24 se observa un primer plano de una maqueta de pirámide creada por los mismos estudiantes. Como elementos compositivos de la fotografía aparecen: estudiantes sentados y deambulando, elementos típicos de una sala de clases, tales como cuadernos y mochilas. En cuanto al análisis social se evidencia satisfacción al realizar actividades prácticas, lo cual incita la participación y la representación de su propio curso en un ritual (alianzas) propuesto por la escuela. Es importante destacar que la fuente de bienestar de estudiantes en cuanto a la participación, tendría mayor relación con el compartir con otros, más que lo netamente pedagógico. El relato asociado a la imagen refleja lo anterior, señalándose que *“Es del río Nilo, que teníamos que hacer un baile y yo tuve que hacer la maqueta, por el aniversario, y ahí está (...) todos trabajamos, la J hizo el Tutankamón, hicimos el baile, hicimos las pirámides”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1).

**C) Espacio físico y recursos:** da cuenta de las percepciones que construyen los estudiantes respecto del espacio físico en que se encuentran inmersos dentro de la escuela y de los recursos que ésta posee. Percepciones que pueden dar cuenta bienestar o malestar.



Fotografía 25

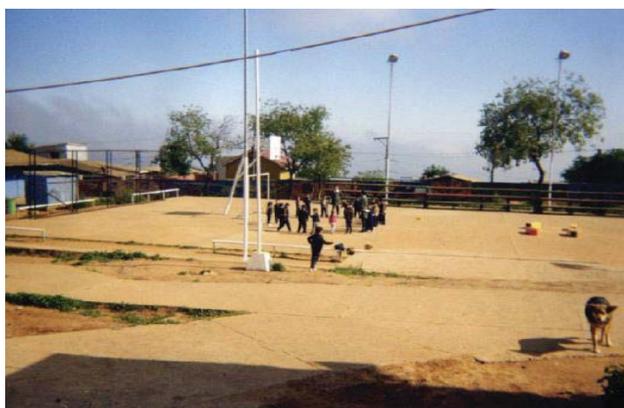


Fotografía 26

La temática representada en ambas fotografías (25 y 26) alude a bienestar en la sala de clases. En ambas fotografías no se observa individuos, sino únicamente elementos que ornamentan el espacio tales como: libros, variedad de plantas, cortinaje y juguetes.

A partir del análisis social se aprecia bienestar en torno a cuidar su espacio de convivencia diaria, esto se explicita en sus relatos en donde se refleja que han creado una rutina entorno esta situación. En relación al cuidado específico de las plantas manifiestan que *“las cuidamos nosotros, a veces cuando está muy cochino el mantel, sacamos todas las plantas para un lado, sacamos el mantel, lo cambiamos y ponemos otro, así queda todo limpiecito y ponimos las plantas de nuevo”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1). De igual modo refieren una diferenciación frente a otros estudiantes a partir de las plantas, que se vuelve un elemento relevante para ellos. Frente a esto manifiestan que *“Somos el único curso que tiene tantas plantas, hay otro curso pero tienen poquitas plantas. Estas plantas estaban aquí, la profesora las trajo, son de ella parece”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1).

Finalmente emerge la temática del malestar relacionada con el ambiente físico de la escuela y los recursos que esta dispone, que se aprecian en las fotografías que se presentan a continuación.



**Fotografía 27**



**Fotografía 28**



**Fotografía 29**

En la fotografía 27, se presenta un plano general del patio de la escuela, observándose en la parte inferior derecha la presencia de un perro. También es posible distinguir a un grupo de estudiantes realizando actividades en la multicancha. A nivel de análisis social de la imagen se manifiesta malestar en base a la presencia del animal, destacándose que esta situación es recurrente y los afecta en cuanto a los posibles ataques y la falta de higiene. Como lo plantea un estudiante *Hay algunas veces que los perros se ponen a pelear y da miedo*” (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1). Asimismo destacan que *“Los perros que algunas veces entran (...)*

*algunos traen garrapatas, pulgas*” (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1). De lo anterior, se desprende un sentimiento de desprotección, responsabilizando tanto a apoderados, auxiliares y autoridades que no se encargan de solucionar este problema. En el ámbito social esta imagen también viene a reflejar una condición de queja frente al funcionamiento de la escuela. Esto se hace patente en lo señalado por los estudiantes respecto a que *“vienen los papás a dejar a los niños y entran con los perros (...) los auxiliares, para que no dejen entrar a los perros tendrían que estar más preocupados”* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 1).

Por otro lado en la fotografía 28 se observa como elemento protagónico una sección del tejado de la sala de clases visto desde el exterior, se destaca específicamente una canaleta que se encuentra corroída. En cuanto al análisis social de la imagen se aprecia que el malestar en esta fotografía parece estar relacionado con la falta de mantenimiento de la infraestructura de la escuela. Lo cual se traduce en una falta de preocupación hacia ellos como habitantes del establecimiento, puesto que coloca en riesgo tanto a ellos como a los demás miembros de la comunidad escolar. Frente a la importancia de esta imagen manifestaron que *“es que se puede caer en cualquier momento y caerse encima de alguien”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1).

Para finalizar, la fotografía 29 presenta como elemento protagónico y único un contenedor adaptado como sala, con puertas y ventanas enrejadas ubicado en el patio de la escuela. Se reseña en un rincón de su fachada la frase *“Un aporte de Puerto de Valparaíso”*. A partir del relato, se entiende que la imagen corresponde a un laboratorio para la clase de Naturaleza (Ciencias), el cual nunca ha sido utilizado, debido a que no cuenta con los implementos necesarios, a pesar de llevar alrededor de tres meses en la escuela. A partir del análisis social de la imagen, el malestar se asociaría a la inaccesibilidad para el uso de elementos o espacios que puedan ser un aporte para el aprendizaje de los mismos estudiantes. Evidenciando una posible desventaja en el ámbito académico en comparación a otras instituciones. Esto queda de manifiesto en lo mencionado por una estudiante que señala *“igual nos molesta, porque ya pasó pal próximo año y no sabemos si el próximo año vamos a estar aquí o nos vamos a ir y no lo vamos a alcanzar a ocupar po”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 1).

## 7.2 FASE 2

A continuación, se presentan los resultados de la Fase 2 de este estudio. Esta etapa corresponde al análisis de entrevistas realizadas a los estudiantes de la Escuela 1 y Escuela 2, después de un año de la obtención de fotografías y relatos presentados en la fase anterior. El objetivo fue profundizar en los temas emergidos, exponiendo nuevamente las fotografías a los alumnos, prestando atención al cambio y/o estabilidad de sus construcciones, con el fin de comprender de una manera más acabada los elementos presentes en el bienestar y malestar de dichos estudiantes. Para efecto de facilitar la lectura se comparó paralelamente cada escuela por tema y categoría, las cuales corresponden a: *Interacciones* (entre pares y con profesores), *Relación estudiante-escuela* (Participación y sentido de Pertenencia) y *Entorno físico* (espacio físico y recursos).

### A) Interacciones

**1) Relación entre pares:** Corresponde a las actitudes que se valoran o rechazan en la relación estudiante-estudiante.

#### 1.1) Relaciones de amistad

##### Escuela 1

La importancia otorgada a través de las fotografías a las relaciones de amistad e interacciones entre grupo de pares, toma nuevamente relevancia a través de los relatos de estudiantes durante esta fase. Se observa que la construcción del bienestar va asociándose a la importancia de las vivencias colectivas y un sentido de familia en el espacio escolar. Lo que se puede entender como la internalización de los estudiantes respecto a una modalidad de trabajo afectivo que nacería desde la docente.

*Somos como una familia que se lleva bien y ella nos trata bien, como si fuera nuestra mamá* (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)

*(...) antes las profesoras se nos enfermaban y todo, por eso no éramos unidos no teníamos profe jefe y con la profe C, estamos con ella desde 5° hasta ahora, llevamos harto tiempo juntos y por eso nos unimos más como familia, porque ella nos decía que somos una familia porque pasábamos casi todo el día juntos acá en la escuela (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

El bienestar asociado a una dimensión grupal, es sustentado en la medida en que se cuenta con otros significativos, lo que se transformaría en un factor favorecedor de la estabilidad entre estudiantes, al percibirse ellos mismos como apoyo. Dentro de los componentes valorados se encuentran: la lealtad, la incondicionalidad, la confianza y el respeto.

*Un buen amigo tiene que estar en las buenas y en las malas, van para todos lados juntos, a cualquier parte que uno le pide. Además sabe los secretos, no va a andar contándole cosas a otros (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Porque algunos a veces se lleva bien y tienen cosas en común con otros entonces comparten en el recreo y es bueno porque así uno no esta solo y puede conversar con alguien en el patio y hacer trabajos juntos o irse juntos después de clases (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

Sin embargo dentro de esta construcción de bienestar, emerge una visión reglamentada de las relaciones dadas en el espacio escolar, que son aceptadas implícitamente por los estudiantes. Las relaciones entre pares se presentan permeadas por aspectos de intolerancia y desconfianza, lo que se refleja en un funcionamiento social en base a subgrupos dados por afinidad y/o por rivalidad, lo cual refiere la fragilidad de las interacciones.

*Los compañeros que lleguen tienen que acatar las reglas de nosotros porque ellos son los nuevos y nosotros somos como muy unidos. Si ellos quieren unirse bien y si no quieren unirse es decisión de ellos (Entrevista 2, Escuela 1, Año2)*

*Es buena la relación, de repente con algunos nos llevamos medio mal porque hay algunos que se creen mejores, entonces te miran como en menos, por eso se van formando grupitos en el curso (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

La incidencia de la construcción del bienestar, en cuanto a vínculos frágiles, da cuenta del fácil tránsito desde el compañerismo a la agresión. Lo que tensionaría las interacciones entre pares y redundaría en la conformación de subgrupos que se pueden contraponer. El rechazo cruzado entre grupos refiere cierto grado de insatisfacción en las relaciones y una construcción del malestar, que responde a acciones peyorativas, de diferenciación e imposición de unos estudiantes por sobre otros.

*(...) cae mal cuando un compañero es picao a choro y se cree superior a uno y se empieza a poner molesto (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Algunos hacen grupos y se creen que son los que mandan y se andan paseando por el patio como mandones” (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*A veces están jugando como brusco, pero después se enojan y se pelean de verdad (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Sin embargo, la polaridad en la mirada de los estudiantes, respecto a los códigos que se comparten y que llevan a una desarticulación de las interacciones entre el grupo de pares, se anula con la figura de la profesora jefe. Ésta es valorada por los estudiantes de manera transversal, como factor aglutinante y entidad mediadora entre ellos. Lo que tiene como efecto, mejora en los comportamientos ante la presencia de la profesora. De esta manera, la construcción del bienestar de los estudiantes respecto a las interacciones entre pares, también es influenciada por la profesora jefe, a través del factor afectivo que le imprime a su labor y que reafirma en los alumnos un sentido de pertenencia grupal.

*Cuando hay un problema todos se unen y lo solucionan, por ejemplo cuando le robaron una plata a la profe de su estante, todos juntaron plata con los papás para ayudar a la profe, hicieron rifas y esas cosas porque la profe andaba afligida (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*(...) la tía C nos cuida, nos escucha y nos trata como hijos entonces nos portamos mejor, como hermanos, o sea tratamos de llevarnos mejor, pero igual con algunos no se puede (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

## **Escuela 2**

Cobra relevancia durante la segunda fase la percepción generalizada de cambio en la calidad de las relaciones entre pares, destacando el reforzamiento de vínculos en comparación a tiempos pasados, dónde éstos eran considerados como débiles. Este fenómeno es expresado como fuente de bienestar en la escuela.

*Antes cada uno como que venía al colegio y se iba y vivía su mundo, pero ahora estamos más juntos, hay mas amistad (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*Antes todos éramos de grupos diferentes, o sea éramos como desunidos y lo bueno es que ahora somos todos unidos (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

En sus relatos, los estudiantes manifiestan que la cercanía y unión entre compañeros de un mismo curso se ha visto influenciada por la llegada de una nueva profesora jefe. Los mismos estudiantes destacan una contribución de la figura de la nueva profesora en el fortalecimiento de las relaciones entre pares. A diferencia de la primera fase de este estudio, dónde no se mencionan a profesores, es posible apreciar en esta fase un protagonismo e influencia de la imagen del docente en sus vidas y construcción de relaciones. Se podría interpretar que los alumnos necesitarían de una figura externa para poder fortalecer sus lazos, lo que da cuenta de una escuela que fomenta escasamente la autonomía. Por otro lado, la salida de compañeros disruptivos también es un factor considerado por el estudiantado como potenciador de las relaciones entre pares, dando cuenta de una tendencia a responsabilizar a agentes externos de la dinámica positiva o negativa del curso y sus interacciones.

*Ahora que se fue un compañero nos llevamos mucho mejor* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*No nos sentíamos un curso malo, pero si estábamos dispersados por todos lados, faltaba unidad. Ahora no, con esta profe este año nos hemos unido más* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

A pesar de las similitudes contextuales entre ambas escuelas, se observan ciertas características en las interacciones entre pares que las diferencian. En primer lugar es posible observar que en la Escuela 1 existirían relaciones normadas respecto a lo que se espera de un compañero, existiendo variadas reglas para ser aceptado dentro del grupo de pares. A raíz de esto se generarían subgrupos lo cual es aceptado de una manera naturalizada. Mientras que la Escuela 2 las interacciones se darían de un modo más homogéneo, existiendo una unidad y aceptación dentro del grupo curso.

Por otra parte, se pueden apreciar similitudes entre ambas escuelas, en donde las interacciones entre pares se encuentran mediatizadas por la figura del profesor jefe, quien se posicionaría como fortalecedor de las relaciones entre pares. De esta manera, las construcciones de bienestar respecto a las interacciones entre pares serían co-construidas con la docente al mando de cada curso.

**1.2) Relaciones de rechazo y agresión:** Refiere a situaciones en que se rechaza a uno o más compañeros, lo cual además puede generar situaciones intencionadas de agresión física, verbal y/o exclusión.

**1.2.1) Exclusión:** corresponde a actitudes por parte de estudiantes que buscan apartar a uno o varios compañeros del grupo de pares.

## **Escuela 1**

Sumado a la constitución de subgrupos por afinidad y/o rivalidad dentro del mismo curso, se distingue que las percepciones de los estudiantes se articulan en dos extremos. En

primer lugar el de la aprobación de la exclusión como fenómeno social sin una connotación negativa, sustentado en el necesario ordenamiento del curso, bajo parámetros estrictos del grupo dominante. Mientras que en el otro extremo, existe un rechazo a la exclusión, percibida como práctica discriminatoria y fuente de malestar.

*Entran a la lista negra cuando no son amables o no participan en las actividades que hacemos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*P: ¿Por qué crees que te aíslas?*

*R:*

*A2 Puede ser por miedo o algo así*

*A1: Es que en el curso hay harta gente que discrimina por miles de cosas*

*A2: Por ser blanco por ser negro*

*A1: Hay mucha discriminación*

*(Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

Emerge una tendencia en donde se observa que la exclusión estaría dirigida hacia un sujeto en particular, a un nivel individual. Esto se produciría en cuanto un sujeto realiza acciones que son diferentes a las aceptadas por un grupo dominante, lo que refleja patrones autoritarios de interacción que validan la jerarquía y el sometimiento.

*Esa compañera nos caía mal, porque era muy alzá. A la profesora la trataba como quería y eso a nosotros no nos gusta porque era nueva y recién llegada y que se cree tratándola así (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Todos se han alejado de ella, ahora anda sola y nadie la pesca porque no cambia su actitud (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

La validación de la exclusión o aislamiento de otro individuo se sustentaría en el rechazo de cualquier elemento externo, que no sea capaz de adoptar los códigos que rigen la convivencia en el curso. De este modo, sujetos que no se adaptan a lo aceptado por el grupo dominante o atentan contra los valores compartidos y la imagen de su profesora,

pueden ser foco de conflicto y de manifestaciones excluyentes con posibles connotaciones violentas. Estas prácticas hacen explícitas construcciones poco flexibles de los alumnos, respecto a las interacciones que debieran darse en un espacio comunitario y diverso como es la escuela. Haciéndose manifiesta la contradicción, en donde si bien las prácticas de exclusión exhiben la finalidad de mejorar el clima, redundan negativamente en éste y son fuente de una forma de violencia social que es naturalizada por algunos estudiantes.

*Si se comporta mal entra a la lista negra de nosotros, como la española que le faltó el respeto a la profe y eso no nos gusta porque ella es buena y no se merece eso (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Los compañeros que lleguen tienen que acatar las reglas de nosotros porque ellos son los nuevos y nosotros somos como muy unidos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Las dinámicas excluyentes de estudiantes, como forma de restricción de los modos de ser diferentes al grupo dominante, pueden movilizar inadaptación y malestar en algunos alumnos. Constituyendo así, un fenómeno recursivo de crisis que incide en conductas de desafiliación al grupo curso y desmotivación escolar.

*Es fome llegar aquí y tenerse mala con alguien porque así no te dan ganas de venir, ¿para qué va a venir uno si se va a sentir mal y va a estar solo? (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*En un principio el estar solo, era como malo pa mi, pero después empecé a acostumbrarme, a echarme a un lado y eso (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

## **Escuela 2**

En este establecimiento no es posible apreciar el fenómeno de exclusión entre pares a partir de los relatos de los estudiantes, aspecto que ya se vio reflejado durante la Fase 1, donde no es posible identificar las imágenes que reflejen aquello.

**1.2.2) Agresión física y verbal:** de acuerdo a los relatos de los estudiantes de ambas escuelas, esto consta mayormente de golpes, patadas y empujones, así como también insultos, sobrenombres y rumores, tanto en el aula como en los espacios comunes.

### **Escuela 1**

Emergen las percepciones de que los episodios de agresión física o verbal resultan ser un factor generador de malestar. A pesar de aquello, estos episodios se siguen produciendo y siguen permeando las interacciones. De modo que se naturalizan las acciones y actitudes agresivas o de hostigamiento y se acepta incluso entre individuos que mantienen relaciones de cercanía y/o amistad.

*(...) me empezó a echarme garabatos y le puso una pata a mi compañero, después me saco la madre y me enojó y la trate mal porque a mi no me gusta que me falten el respeto (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

*A veces se van al chanco y se pican y se empiezan a pegar de verdad, se tiran algunos combos (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

Ya que el fenómeno de la agresión se encuentra naturalizado, no moviliza acciones concretas para resolver los conflictos. A partir de los relatos, pareciera no existir un control de dichos actos, no buscando formas de abordar el conflicto, dejando su resolución en manos de terceros. De lo que podría inferirse una pasividad en los estudiantes adjudicando a los adultos el cuidado y mediación de sus acciones.

*Si están peleando sentimos que no podemos hacer nada, pensamos así como uy me va a llegar un combo y da miedo (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Yo pienso que ojala el director los separe, pero yo me quedo ahí para no meterme en problemas o cosas así (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

*Deberían poner más paradocentes, o sea inspectores para que vigilen el patio para evitar las peleas y ayudar a los niños (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

La agresión hacia otro resulta también de una actitud de defensa frente a una descalificación a nivel personal, si bien estas actitudes agresivas son fuente de malestar, son justificadas y no son percibidas del todo como algo negativo. Destacando además, que este sería un fenómeno que se generaría tanto entre hombres como en mujeres, en donde éstas últimas tienden a proteger su mundo privado, mientras que los varones buscan posicionarse por sobre los demás.

*Los hombres que nos lesean a las mujeres, nos dicen cosas para que nosotras nos enojemos, nos defendamos y ellos puedan decirnos más cosas feas, insultos y esas cosas (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Hay cahuines y dicen cosas que son falsas y eso es molesto porque ellos no tendrían porque hablar de uno y deberían respetar (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Se creen mejores y anda buscando peleas, intentan hacer enojar a alguien y terminan yéndose suspendidos (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

En la escuela 1 se da el fenómeno de una contradicción discursiva en los estudiantes, ya que si bien las agresiones y el hostigamiento les producen malestar, éstas actitudes son aceptadas de forma acrítica. En cuanto estas son justificadas como vía para mantener el buen clima de aula impulsado por su profesora jefe.

*Cuando peleo con la R ella le dijo para tu culo sino te agarro de las mechas y te saco de aquí y estaba la profe ahí mismo y a la profe le decía oye tú, oye vo, oye C la trataba por su nombre hasta que un día una compañera de nosotros la A le pego y la dejo sangrando (Entrevista grupal 1, Escuela 1, Año 2)*

*Nosotros todos saltábamos para defender a la profe porque le faltaba el respeto (una alumna hacia la profesora), por eso no la queríamos en el curso, hasta que se fue (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

De este modo, la agresión también es considerada como una vía para el bienestar, cuando ésta se sostiene en una actitud de reciprocidad y lealtad frente a figuras relevantes como la profesora. Quién intenciona la cohesión grupal y un clima de aula positivo a través de un discurso, que los estudiantes tienden a reproducir. Por lo tanto se observa que los eventos de agresión se encuentran permeados por lealtad emocional con figuras significativas.

*Nos aconseja y nos dice como deberíamos ser, que hay que comportarse bien, que hay que respetar a los otros (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Ella trata de mantenernos unidos y cuando peleamos ella trata de arreglar todo (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

De igual manera, la agresión ya sea física y/o verbal es percibida como recurso para acceder a un estatus social de mayor categoría dentro de la escuela. Este estatus implicaría dominación sobre los otros para obtener el respeto de los demás. Lo que da cuenta de que las agresiones no tendrían sólo un fin de defensa o resolución de conflicto, sino que serían una forma de posicionamiento social.

*Yo creo que algunos pelean como para creerse el más chorito de la escuela, tratan de pelear con los que les tienen mala para ganar y creerse el mejor (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2))*

*Algunos ven la pelea como entretención y hacen barra porque lo ven como quien va a ganar, como una apuesta cuando dos cabros empiezan a pelear (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

## Escuela 2

En esta escuela si bien la agresión física y/o verbal se asocia a malestar, éste se presenta de manera menos recurrente en los relatos en comparación con la Escuela 1. El malestar percibido por los estudiantes respecto a situaciones de agresión, ya sea física o verbal, da cuenta de situaciones en que los límites personales se ven sobrepasados. Sin embargo ellos mismo refieren que la motivación del conflicto no tiene mayor sustento y sería más bien superficial.

*Por cosas mínimas, saltábamos. Igual nos decíamos garabatos. Yo me enojaba cuando me decían sobrenombres (Entrevista grupal 2, Escuela 2, Año 2)*

*Aunque igual a mi cuando es mucho, me sacan de mis casillas. Pero cuando se puede hablar es mejor, tener una vida normal, pasarla bien que estar peleando siempre (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

Al igual que en la escuela 1, se genera un fenómeno en que la agresión está dirigida hacia la defensa y protección del mundo privado y la reputación. Las mujeres tienden a proteger lo que se dice de ellas y a valorar su mundo interior, a diferencia de los varones que tienen una disposición más externa y tienden a defender su imagen y posicionamiento desde una perspectiva de poder.

*Por cahuines, empiezan generalmente en el patio o en otros cursos, empiezan a decir que esta se metió con este y que después anda con el otro y cosas así. (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*Igual hay cabras que pelean, por pololos, minos (...) hay mucho pelambre y cahuin, por eso se agarran (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*Entre los hombres son como peleas de ser más fuerte, de repente se pueden golpear en el patio o sacar la madre y eso enoja po, uno no se aguanta que le digan eso (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

A pesar de percibirse diferencias por género, la modalidad física de agresión no es exclusiva de los varones, sino que también las mujeres utilizan esta manera como forma de defensa.

*Afuera de la escuela nos agarramos de las mechas, después cada uno se fue pa su casa. También nos pegamos combos, nos dejamos toda rasguñadas, me rompió la polera* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

*También igual hace como dos años se pusieron a pelear en el comedor la T con la N y se tiraban las sillas, esa fue una pelea cuática* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

En ambas escuelas se observa que la construcción del malestar respecto a las agresiones sería similar. Constituyéndose como forma rudimentaria de resolver conflictos a partir de la protección del mundo privado y el posicionarse por sobre el resto. Cabe mencionar que en ambos establecimientos la agresión física trasciende los roles de género, siendo ejercida tanto por hombres como por mujeres.

Sin embargo, nuevamente emergen divergencias entre ambos establecimientos, lo que se relaciona con el fenómeno de la exclusión. En la Escuela 1 se reitera con fuerza la temática de las normas grupales, que trae como consecuencia la exclusión al no respetarse ciertos parámetros o no adaptarse a la visión del grupo dominante. A diferencia de la Escuela 2, donde este fenómeno es prácticamente inexistente. Esto se podría explicar en base a que todos los miembros de la Escuela 2 provienen del mismo barrio, generando una identificación con el sector y sus habitantes. Mientras que en la Escuela 1, los alumnos provienen de distintas poblaciones, lo cual generaría una tendencia a la diferenciación, y por lo tanto podría ser foco de conflicto.

**2) Relación estudiante-profesor:** corresponde a la forma de vinculación entre estudiantes y profesores. Las cuales pueden ser percibidas como positivas o negativas, que se traducen en aceptación o rechazo.

## 2.1) Valoración de la figura del profesor

### Escuela 1

Tal como en la fase anterior las narrativas visuales expresaron una valoración positiva de algunos docentes, esta misma condición se vuelve a replicar con mayor fuerza en los relatos de este apartado, pero dando exclusiva importancia a la figura del profesor jefe. Este fenómeno da cuenta de una construcción de bienestar con esta entidad, que es constante en el tiempo y que se asienta entre otras cosas en los atributos semejantes a un rol materno en la labor docente. Los atributos apreciados son la comprensión, la confianza, el apoyo y la cercanía afectiva, que concuerdan con la modalidad de trabajo de la profesora, quien revalida el aspecto familiar en el aula. A partir de esto, los estudiantes posicionan al docente como un referente significativo más allá del ámbito académico y de los límites en la vinculación estudiante-profesor que supone la institución escolar.

*Ella te comprende, te entiende los problemas que tu tenís, en cambio otros no, otros pasan no más* (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)

*Ella si te ve triste te pregunta que te pasa y trata de ayudarte a solucionar tus problemas* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)

*(...) uno valora eso (sentido de familia del curso) porque ella es la profesora no más, no debería preocuparse de ti, pero igual lo hace* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)

Se aprecia un marco interpretativo de los alumnos, en donde la percepción de apertura de los canales de comunicación y accesibilidad del docente, va a constituir uno de los parámetros para medir su propio bienestar o malestar. Se va haciendo patente que las construcciones de bienestar de los estudiantes en la relación con su profesora, se consolidan al percibir que ésta los valida más allá de su rol estudiantil, al infundir un vínculo de cercanía y valoración del mundo privado de los estudiantes. Es así que los

jóvenes destacarían la dimensión humana de su maestra, al ser ésta capaz de identificar las necesidades no pedagógicas y atenderlas a través de la preocupación, la toma de atención y la discreción.

*Ella nos dio la confianza para que le contemos nuestras cosas personales y ella nos escucha de verdad (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Lo que pasa es que ella me puede escuchar, tomar atención de los problemas que uno puede tener en la casa, entonces uno llega aquí triste y la tía conversa contigo y te sube el ánimo y te dan ganas de seguir estudiando (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Un aspecto de importancia en la apertura de los canales de comunicación para los estudiantes, sería la percepción de un estilo comunicativo no desde lo normativo sino desde lo formativo. Esta modalidad de apertura de la profesora influiría en cómo los alumnos responden positivamente a ésta y en cómo construyen su propia imagen, produciéndose el efecto de autopercepción de crecimiento personal y mejora futura.

*La tía no has ayudado a sentir que podemos mejorar (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*A nosotros nos ha ayudado mucho, porque antes éramos el peor curso de la escuela y ahora no, y ella está siempre con nosotros (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*(...) yo creo que nos hace ser mejores personas a futuro porque nos da valores, todos los que se puedan dar, o sea respeto, confianza etc. (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

De esta construcción de bienestar, emerge una mirada estudiantil que refleja una idea de educación como un entramado que no se puede desligar de lo afectivo, que identifican como el gatillante para el mejoramiento de ellos mismos. Estas mejoras incidirían en

sentirse motivados, valorados y cuidados en el núcleo del aula e incentivarían un compromiso incipiente de parte de los estudiantes con la clase, al ver al docente como mediador de sus progresos académicos.

*Si uno no entiende algo ella te vuelve a explicar, de nuevo y de nuevo, hasta que tu aprendai, eso es lo que valoramos, porque quiere lo mejor para nosotros (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Valoramos eso de que ella nos haya agarrado cariño, porque otros profes sólo llegan, te enseñan y listo, en cambio la profe no, ella nos valora y nos enseña (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Hay algunos profesores que en el sentido de cuando te van a mandar suspendido no te ayudan, pero la tía C sí, aunque uno haya hecho la maldad, por ejemplo ella dice denle un castigo como barrer el patio pero no lo manden suspendido, porque puede ayudar (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2).*

## **Escuela 2**

Cabe mencionar que en la Escuela 2 se produjo un evento significativo relacionado con la jubilación de la profesora jefe (tía A), quien los guío por tres años. Dicha docente era de carácter normalista, lo cual implica que durante los años 70' fue formada como profesora básica, en el marco de su educación en humanidades (educación media). Actualmente el curso se encuentra dirigido por una profesora egresada hace pocos años de la universidad (Tía E). Este evento ha traído cambios significativos en la valoración de la figura del profesor.

*Antes el curso con la otra profe era más como antipático, desunido, no le podíamos contar cosas (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*La profe de ahora también nos ayuda a valorar las cosas, pero ella es como nuestra mamá, la otra profe era un poco más grave, era como nuestra abuela*  
(Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*Si ahora tenemos un problema podemos hablar con la profesora a solas si es personal, también nos ayuda a que las peleas las resolvamos nosotros, antes la tía A arreglaba todo ella sola”* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

Al igual que en la Escuela 1, acá se produce el fenómeno de que la figura del profesor es apreciada en cuanto los acoge como una “madre”. Se va observando que las construcciones de bienestar con los docentes refieren la importancia de la confianza dentro del aula, mediante la cual los estudiantes pueden exponer preocupaciones que no tienen relación con el ámbito escolar. Esto sería valorado en el tanto el profesor actual les aseguraría contención y discreción, a diferencia de la docente anterior, quien tendía a un actuar de manera más punitiva. A través de esto, se hace visible una atribución positiva de parte de los estudiantes hacia una profesora de menor edad. De este modo, la percepción de una mejor comunicación y mayor confianza, disminuiría la distancia entre el mundo adulto y el mundo de los jóvenes.

*Es nuestra segunda mamá, porque le tenemos confianza y le podemos contar nuestras cosas más personales, que ni siquiera se las cuento a mi mamá en la casa* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*Como la profe de ahora es más joven nos puede entender nuestras cosas, pero como la de antes era de mayor edad creía que todos nosotros íbamos a hacer las cosas de las que le hablábamos y después le contaba a los apoderados*  
(Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

La buena comunicación con los profesores favorecería seguridad en los estudiantes y un mayor grado de libertad de acción en el espacio escolar, generándose instancias de conversación de mayor flexibilidad e informalidad, dando la posibilidad de expresarse respecto a temáticas íntimas y personales de manera espontánea.

*A la otra, no se po, le hablábamos de los pechos y altiro como que decía “uy, no hablen de eso”. O sea, nosotros igual teníamos muchas dudas en esos temas y no las podíamos hablar con la profe, porque altiro decía cuando estemos en naturaleza, vamos a hablar del cuerpo humano. Con ésta profe, en cualquier hora podemos hablar de eso, es como más amiga, como es joven (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*Igual vamos a echar de menos a la tía E, porque ella fue la primera que nos dejó contar secretos y resolvió nuestras dudas, mas de la sexualidad teníamos muchas dudas (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2).*

En ambas escuelas se aprecia que los estudiantes son capaces de identificar modalidades maternas en que los profesores ejercen su rol en el aula, lo cual será denominado en esta investigación *maternaje*. Este concepto nace a raíz de la caracterización realizada por los propios estudiantes respecto a las relaciones que desarrollan con sus profesores que pueden variar desde lo afectivo a lo autoritario. Aspectos que reflejan similitudes con los estilos parentales autoritativos y autoritarios (Torío, Peña y Rodríguez, 2008) en cuanto a interacciones flexibles y patrones rígidos de interacción respectivamente.

## **2.2) Rechazo a la figura del profesor**

### **Escuela 1**

De manera inversa a lo planteado en el apartado de valoración del profesor, los estudiantes perciben malestar respecto a la figura de los docentes, en cuanto éstos no responden de manera empática, ni dan cabida a un vínculo de mayor cercanía con los estudiantes. Emergiendo una percepción de desesperanza por la inexistencia de apoyo por parte de algunos profesores.

*Otros tienen el interés de trabajar, ganar plata e irse a su casa, igual molesta eso pero tampoco tanto porque de ellos no esperamos nada (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Hay algunos profesores que no son tan buena onda y no te preguntan como estas, pero otros si preguntan como estas, que te pasa y eso te hace sentir acogido (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

*A lo mejor algunos profesores tienen más problemas que uno y no tienen tiempo de andar escuchándonos o tampoco le interesa la vida de nosotros (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

De esta forma, las construcciones de malestar respecto a la figura del profesor estarían guiadas por la ausencia de apoyo, un trato injusto por parte de ellos y el no sentirse considerados, lo que generaría una sensación de desprotección en el ámbito escolar. Este aspecto da cuenta de que un factor para percibir bienestar de parte de un profesor se relaciona con el sentirse cuidados como “hijos”.

*Hay algunos profesores que en el sentido de cuando te van a mandar suspendido no te ayudan, pero la tía C si, aunque uno haya hecho la maldad (...) hay otros profesores que si uno hizo algo mal, dicen a este mándenlo pa la casa no más. (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*La profe que se fue que nos retaba por todo y nos decía que ella tenía que mandarnos a nosotros (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Algunos profesores son buena onda en su curso, pero vienen a otro curso y son pesaos y no se siente apoyo de ellos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

La percepción de falta de atención de sus necesidades también se orienta en el ámbito pedagógico, en donde los estudiantes percibirían que ciertos docentes no se ocupan de que

todos aprendan los contenidos. Esto sería fuente de malestar en cuanto no existirían normas justas y claras, por lo que existiría la percepción de injusticia.

*Con el de historia uno en clases estaba escribiendo y no lograba escribir y entender a la vez y le preguntábamos algo y no te respondía y después te decía que no le prestabas atención por eso decía no te respondo la pregunta no más (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Los otros son como más pesado, a ellos les importa si aprendimos, aprendimos y el que no, no, pasan sus materia y se van (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

## **Escuela 2**

En esta escuela no se genera rechazo hacia profesores, esto podría entenderse debido al poco contacto que tienen con otros docentes. Puesto que la modalidad de enseñanza por curso se centra en la figura de un solo profesor, lo que refleja una vinculación estable con un único docente.

*Tampoco hablamos tanto con los demás profes porque tenemos casi todas las horas con la tía E (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

## **B) Relación estudiante-escuela:**

**1) Participación:** Percepciones de apertura o cierre de espacios académicos y de recreación que brinda la escuela para que los estudiantes puedan participar.

## **Escuela 1**

A partir de los relatos de estudiantes es posible identificar que la Escuela 1 posee variadas instancias de participación, que si bien son tuteladas por algunos actores de la escuela buscan de igual modo intencionar una participación más activa de los alumnos. Dentro de

estos actores, cobra relevancia para los estudiantes la dupla psicosocial de la escuela y el director, quienes valorarían la voz de los estudiantes y dejarían de lado el pensar la escuela sólo bajo la perspectiva adulta. De este modo, es posible observar una articulación entre jóvenes y adultos a través de un diálogo nutricional, que les permite a los alumnos expresar sus ideas, expectativas y necesidades respecto a su paso por la escuela.

*Las actividades que más se hacen las organizan gente de los talleres de las tardes, los tíos del psicosocial a ellos se les ocurren esas cosas y otros que vienen a hacer cosas acá con nosotros (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*hay buena comunicación sobre todo con el director que es el que entiende más a los alumnos y las actividades que nosotros proponemos, porque el sabe que los alumnos así se pueden unir más y ser más amigables entre nosotros, por eso el director acepta las cosas que nosotros hacemos por el colegio (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

*(...) a uno se le tienen que ocurrir las cosas y para que te escuchen depende si tienes ideas buenas y que se puedan hacer en la escuela (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

Dentro de los ejes participativos gestionados por la institución, es posible identificar actividades deportivas en el espacio escolar. De esta se desprende una motivación por parte de los alumnos, lo que incide en interacciones positivas entre estudiantes y también en un incipiente sentido de pertenencia frente a la escuela.

*Se puede participar en campeonatos que organiza la escuela, de básquetbol, fútbol y cheerleader (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Uno quiere que la escuela se vea bien, por eso nos preocupamos del desfile salimos terceros como de trecientos y tantos y también hemos salido campeones en cheerleader y en cueca (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

Otro eje de participación corresponde a la reinstauración del Centro de Alumnos como canal de expresión importante para los propios estudiantes. Esto en cuanto la incorporación de este espacio democrático inexistente hasta hace 3 años, lo que les significaría un margen más amplio de libertad de acción y la adquisición de un rol protagónico al contar con una oportunidad de elección de sus propios representantes juveniles. Conformándose así un espacio de semi-autonomía en donde los estudiantes pueden agenciar actividades desde sus intereses.

*El centro de alumnos arma listas de todos los juegos que a uno se le puede ocurrir para que después los alumnos puedan elegir que hacer en los recreos, o sea lo que ellos eligieron y los que no quieren participar se tiene que quedar a un lado ( Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Es que los mismos alumnos lo pidieron, porque era muy rutinario hacer todos los recreos lo mismo. Como para salirse de la rutina empezamos a hacer encuestas con el Centro de Alumnos para ver que querían los compañeros y ahí salió la idea de los recreos interactivos (Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)*

*Algunos se tomaron enserio esto, algunos no pescaron, pero la mayoría si, aparte igual es importante elegir que cosas querían que se hiciera este año (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Sin embargo, el funcionamiento del Centro de Alumnos como espacio que funciona de portavoz de los estudiantes respecto a sus intereses, se transforma en una entidad cerrada para una buena parte de ellos. Por lo tanto, las resistencias frente a este espacio de apertura participativa representan un malestar estudiantil, al entenderse que no todas las opiniones tienen cabida, percibiéndose una condición excluyente en esta entidad grupal juvenil. Estas posturas divergentes frente a las oportunidades de participación podrían estar originadas también en la fragilidad de los vínculos entre pares y rivalidades que ya se presentaron en el apartado de *Interacciones* entre estudiantes.

*Generalmente los que participan son los mismos de siempre, los mismos, los mismos, los que nos representan son los mismos siempre (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Es que aquí de repente uno no se puede organizar, yo creo que escuchan más a los del centro de alumnos (...) pero más que nada hacen cosas entre ellos y no incluyen a los demás (Entrevista 2, Escuela 1, Año, 2)*

Dentro del marco de funcionamiento del Centro de Alumnos, emergen los recreos interactivos como espacio de convergencia juvenil que les produce satisfacción. Esto en cuanto perciben cambios conductuales positivos en los demás estudiantes que hacen uso de las actividades recreativas. Es así, que se va desarrollando una construcción colectiva de bienestar frente a algunas actividades de la escuela, que podrían disminuir las agresiones que les producían malestar.

*Habían sido buenos los recreos interactivos porque las peleas molestan y antes se pasaban peleando a cada rato porque entre cursos se tienen mala y con los deportes se olvidaba eso (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Se notan cambios y eso hace sentir bien porque sabemos que han resultado las cosas que propusimos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Cabe mencionar que emerge malestar en los estudiantes, quienes atribuirían una resistencia de parte de los profesores a comprometerse y vincularse en las actividades e iniciativas que nacen desde ellos mismos. De igual modo, también atribuirían a su grupo de pares cierto grado de responsabilidad en la desaparición del recreo interactivo al no presentar cuidado hacia los recursos que eran parte de este espacio. Así, es posible identificar las reacciones de los estudiantes, no como una queja o acusación frente a los profesores o sus pares, sino como reflexión frente a los procesos vividos en la escuela y al apoyo con el que esperan contar para obtener resultados en sus iniciativas.

*Los profesores también no apoyaron mucho la causa, porque no bajaban al recreo y los inspectores no pueden hacer todo el trabajo de vigilar a todos porque ellos tienen que estar pendientes de los pisos y del patio (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Hay algunos profes que son comprometidos y les gusta participar con nosotros y nos ayudan cuando estamos mal y nos aconsejan y se puede tener confianza con ellos pero hay otros que son todo el contrario (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*(...) los niños no cuidaron los recreos interactivos, se prestaban pelotas y no las cuidaban, las perdían, se las robaban o los reventaban, y ahí se empezó a desarmar el asunto, y más encima se echó a perder la radio y las mesas de ping pong estaban malas (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

La adherencia de los estudiantes a la escuela, bajo la modalidad de la participación, tiene repercusiones en el sentido constructivo que el alumno le da a su quehacer en la escuela. Ya sea a través de la participación deportiva, recreativa o la de elección democrática (Centro de Alumnos), se observa que la construcción de bienestar en este ámbito es asociado a una resignificación del ser y estar en la escuela. De esta manera, las construcciones de bienestar asoman significados de los estudiantes sobre cómo se sienten, perciben y cambian en el contexto escolar. Es así, que emergen sentidos de crecimiento personal asociados a una mayor responsabilidad y despojamiento de una imagen infantilizada, para dar paso a un rol de creciente autonomía.

*(Presidente Centro Alumnos) bien, porque es como sentirse útil, uno se siente más grande porque tiene más responsabilidades y aparte que hacemos cosas para nosotros mismos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*(...) desde que se empezaron a hacer las actividades las cosas empiezan a cambiar, los niños se vuelven más amigables, se sienten mejor en la escuela, ya*

*no pelean tanto incluso de repente juegan todos* (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)

*(...) hay algunos que todavía siguen niñitos pareciera que no maduran y no participan tanto, son más pasivos y que aquí y que allá y no hacen nada* (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)

## **Escuela 2**

En la Escuela 2 se observa una apertura de espacios estructurados para la participación, en donde los adultos de la institución tutelan las actividades recreativas a nivel de escuela. Estas actividades son gestionadas tanto por la directora, Centro de Padres y equipo multidisciplinario.

*(En referencia a niños concejales) Algunas personas del curso íbamos a hablar con el alcalde, con el N y la P. Hablábamos con el alcalde distintos temas de Valparaíso, la basura y cuestiones así, igual lo hicimos como cinco veces* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

*P: recuerdo que el año pasado participaban en talleres ecológicos*

*R: si existe todavía, pero ahora lo hace el séptimo de ahora, toda ese tema de la cuestión de las plantas.* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

Sin embargo, este tipo de participación gestionada por la Escuela 2 es limitante. Lo que tiene un efecto en la baja motivación de los alumnos y en su libertad propositiva. Observándose que la construcción del malestar en este ámbito, se encuentra asociado al fenómeno de la desesperanza, que actúa negativamente en la gestión de espacios en la escuela desde los alumnos. Pareciera ser que la institución presenta una mirada adultocentrista de lo que implica la participación escolar, que no tomaría en cuenta la voz de los estudiantes. A partir de esto, es que los alumnos percibirían la poca cabida que les entrega la escuela, emergiendo un sentimiento de desmotivación y apatía frente al participar.

*Siempre es lo mismo, la misma rutina de siempre. Como que siempre lo inventan los profes (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*Yo ahora último no quiero hacer nada, quiero puro salir de vacaciones y descansar, estoy cansá (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

Se generaría así desesperanza en el estudiantado frente a la falta de espacios para plantear otro tipo de actividades alternativas a las que les propone la escuela. Los estudiantes manifiestan explícitamente la poca cabida que les entrega el establecimiento y la molestia que genera en las autoridades el criticar o proponer algo distinto. De igual modo, las quejas de estudiantes en este ámbito produciría sanciones y pérdida de privilegios lo cual traería como consecuencia desmotivación de éstos para persistir en sus ideas y planteamientos.

*Acá en la escuela no se puede reclamar por nada, se enojan si uno reclama (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*Si uno reclama después te quitan otras cosas, no nos dejan entrar a computación por ejemplo, por eso uno no se puede quejar, no conviene (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

En relación a lo anterior, el estudiantado percibiría poco apoyo de parte de las autoridades de la escuela. Responsabilizando a la gestión del establecimiento por la falta de espacios para plantear sus demandas y la imposición de sanciones frente a los reclamos, lo que finalmente genera apatía hacia el intentar cambiar la situación.

*P: ¿Han intentado plantear a la directora sus demandas?*

*R: Nunca escucha. Siempre está ocupada, siempre tiene que hacer algo, siempre, siempre (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*Uno en vez de andar reclamando mejor no se hace problema y no pesca no más, mejor eso a que te reten, al final las cosas siguen igual, además nosotros*

*ya nos vamos de esta escuela y no queremos tener problemas con nadie*  
(Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*De repente da flojera hacer cosas o salir de la clase pa andar inventando*  
*cuestiones* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

Como ya se mencionó, el no poder proponer lo que a ellos les interesa conlleva una desmotivación y baja participación en las actividades propuestas por la escuela. Lo que trae además una falta de constancia en la participación, que lleva a la deserción de las actividades planteadas por el establecimiento. Todo lo anterior produce una falta de valoración de las instancias de participación que pudieran darles espacio para expresar su voz.

*A la mesa educativa van representantes de cada curso, y ahí se puede hablar de muchas cosas de la escuela con algunos profesores, por ejemplo una vez hicimos el campeonato de futbol de la escuela, hicimos también una cuestión de comida saludable y cosas así, yo iba pero después no fui más porque me aburrí, después empezaron a ir otros compañeros de acá, pero después también se terminaron aburriendo* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*(Respecto a campamento de la paz) por ejemplo esto que planteábamos de la basura no lo hacíamos, por ejemplo recogerla, decirle a los niños chicos que no la boten al suelo. Al principio poníamos carteles, pero después ya no.*  
(Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

Cabe mencionar que en este apartado se producen mayores divergencias en comparación a los anteriores. Observándose que en la Escuela 1 se reporta mayor bienestar en este ámbito que en la Escuela 2. En cuanto es posible observar que la escuela 1 facilita espacios que se articulan con los intereses de los estudiantes, algunos de ellos guiados por estos mismos tales como el Centro de Alumnos. Que repercuten positivamente en mayor compromiso, motivación y adherencia a la escuela. Mientras que en la Escuela 2 en los espacios de

participación se impone la visión adulta sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes. Fenómeno que trae como consecuencia desmotivación, poco agenciamiento y pasividad.

**1) Sentido de pertenencia:** Percepciones de arraigo hacia el grupo curso y la comunidad escolar. Cabe mencionar que esta subcategoría emerge como nueva temática en los relatos de esta segunda fase.

### **Escuela 1**

Una férrea defensa de la escuela y la necesidad de proteger la imagen de ésta, van develando un elevado sentido de pertenencia de los estudiantes, que se va asociando a las instancias participativas de la institución. Se destaca la valoración de la escuela, en cuanto la percibirían como una entidad que les provee de aspectos favorables para su desarrollo y les permitiría diferenciarse de otras instituciones escolares.

*Decir que yo vengo de acá y me porto bien es mostrar que la escuela es buena y que nos enseñaron bien (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Se siente que la escuela de uno es mejor que las otras y eso uno quiere demostrar cuando participa en hartas actividades, que esta escuela es mejor (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

El sentido de pertenencia de los estudiantes revela que existen expectativas positivas sobre su escuela, que ya no es considerada por ellos sólo un lugar de tránsito hacia la enseñanza media. Sino como un lugar donde pueden desarrollar una identidad estudiantil positiva, al reconocerse como parte integral de una colectividad mayor que se percibe mejorada. De esta manera, los estudiantes ya no significarían a la escuela desde la marginación y el estigma social, dada por su trayectoria escolar en una institución con un pasado reciente de agresión y consumo de drogas. Esta apreciación negativa que presentaba la escuela deja entrever un malestar, en donde podría interpretarse que si la institución poseía mala reputación ellos también la tendrían. Situación que podría explicar la vergüenza de pertenecer a la institución que se generaba en los estudiantes anteriormente.

*P: ¿Cómo les hace sentir que la escuela sea más reconocida ahora que participa más y gana premios?*

*R: Bien, porque te hace sentir bien ir aquí, no te da vergüenza ya, porque antes pasaban cosas y era como oh! ella es de ahí (Entrevista 2, Escuela1, Año 2)*

*(...) antes daba vergüenza porque se agarraban hasta a cuchillazos acá afuera alumnos de la escuela con gente de otras escuelas (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

A partir de esto, es posible observar que existe un reconocimiento de que estos eventos problemáticos dañan la imagen de la institución. Lo que explicaría el cambio actitudinal de apoyo a la escuela con un pensamiento y actuar más desde la cooperación con la institución, rechazando las conductas que podrían entorpecer la nueva imagen que la escuela pretende mostrar.

*Me da rabia porque son inmaduros, esos mismos niños ensucian la imagen que la escuela quiere mostrar, esos mismos son los que andan peleando en la calle o afuera de la escuela (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Da rabia que se peleen me dan ganas de separarlos, aparte hacen un daño a la imagen de la escuela (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*(...) dañan la imagen del colegio y el respeto que hay que tener, entonces hay niños que llegan mal por culpa de otros niños que hacen que la escuela se vaya pa abajo (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2).*

## **Escuela 2**

En la Escuela 2 se aprecia un sentido de pertenencia que se explica a través de los lazos que se generan entre estudiantes a través del tiempo. Este sentido de pertenencia va más allá de asistir a la misma escuela y a los años compartidos, sino que se expande a ser parte

del mismo barrio y a una tradición de que todos los familiares han estudiando allí. A partir de esto, la escuela se transforma en un lugar común para todos los habitantes del sector siendo el espacio físico que los reúne, por lo que el pertenecer a ella no implica únicamente representar al establecimiento, sino que a la comunidad.

*Además todos somos de por aquí, es nuestro barrio, mi primo estudio aquí también, casi toda la población estudia aquí* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

A través de los relatos es posible observar que los estudiantes son conscientes de la estigmatización social que afecta al sector en el que habitan. Sin embargo, esto generaría en ellos una motivación por proteger la imagen de la escuela, significando ésta como algo más que el lugar donde estudian, sino que como una representación de la población. Es así, que el sentido de pertenencia se expande más allá de la institución, transformándose en una *identidad poblacional*.

*Si queremos la escuela, esto es una parte de la vida de nosotros, creen que porque vivimos en este entorno somos malos, pero son algunos no más malos, hay alumnos buenos con buena educación* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

*Igual nos llevamos bien porque si tenemos mal comportamiento van a tomar como al colegio que es malo* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

En ambas escuelas se observa sentido de pertenencia, sin embargo las raíces de esto serían completamente distintas. A partir de los relatos en la Escuela 1 se observa que el sentido de pertenencia que exponen los estudiantes emergería desde los cambios realizados por la gestión escolar actual. Mientras que en la Escuela 2 el sentido de pertenencia aflora de forma espontánea por parte de los estudiantes, quienes muestran mayor identificación con el barrio que con la escuela siendo esta solo el lugar físico donde convergen la mayoría de los pobladores de la comunidad. Esto da cuenta de que la escuela no consolida un sentir grupal que aglutine a toda la comunidad escolar, sino que la identidad poblacional de los estudiantes cumple esta misión.

**3) Espacio físico y recursos:** Valoraciones positivas o negativas del entorno físico de la escuela y los recursos que ésta posee.

### **Escuela 1**

Se observa en los relatos de los estudiantes construcciones de malestar asociadas a suciedad de los espacios comunes como el patio de la escuela y los baños. Dicho malestar no sólo se asocia a la presencia de basura, sino que también a una condición de incomodidad constante a raíz de la presencia de ésta.

*Si esta algo sucio igual molesta porque te llega el olor, como antes cuando los baños estaban siempre asquerosos (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Es que a uno le gustaría tener el patio limpio, adornado y entrar así con ganas a la escuela (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*Uno tiene que estar bien, uno no anda en la suciedad (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Los baños de antes algunos no tenían puertas, otras estaban rotas a unos les faltaba llaves del agua, la cadena se tiraba cada 20 minutos y siempre estaba hediondo y sucio (...) A veces los baños se tapaban y se rebalsaba toda el agua y no nos dejaban usar el baño (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

Sin embargo, la responsabilidad de esta situación es externalizada hacia los otros estudiantes de la escuela, lo cual genera molestia en ellos y/o frustración por no poder tener un espacio óptimo para convivir. Llama la atención que la atribución es a otros usuarios y no hacia la dirección de la escuela. Esto podría entenderse en base que existe una percepción de que el director ha gestionado recursos para la mejora de los espacios físicos relacionados con su vida diaria.

*Nosotros organizamos ese patio, lo limpiamos y lo volvimos a renacer, pero los niños no lo valoraron, lo maltrataron igual y lo ensuciaron igual (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*No le podemos echar la culpa a los directores y todo eso, porque en esta escuela los alumnos son cochinos, casi todos son cochinos y no valoran las cosas que hacen los demás (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

*A lo mejor como la escuela se está desarrollando más y está teniendo más fines económicos, entonces no hay tanta basura porque se preocupan más de que se vea mejor (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

En cuanto a los recursos, los estudiantes refieren bienestar asociado a posesión de diferentes tipos de elementos materiales que les son útiles y además los hace sentir mejor en comparación con otras escuelas de su mismo nivel, como si el tener este tipo de recursos influyera en su estatus social. Lo que da cuenta de manera indirecta una valoración de los estudiantes de la gestión escolar.

*Nos sentimos cómodos con algunas cosas porque por ejemplo todas las salas tienen data y otras escuelas no tienen lo que nosotros tenemos acá, hay otras más pobres que tienen salas chicas (Entrevista 2, Escuela 1, Año 2)*

Por otro parte, los estudiantes construyen malestar en cuanto a la desvalorización y destrucción de recursos entregados por la escuela, por parte de otros alumnos. Existe una apreciación de que los recursos materiales son escasos y son un bien importante para su desarrollo. Por lo que el malestar estaría asociado al mal uso que algunos estudiantes le dan a estos.

*Los niños no cuidaron los recreos interactivos, se prestaban pelotas y no las cuidaban, las perdían, se las robaban o los reventaban, y ahí se empezó a desarmar el asunto, y más encima se echo a perder la radio (Entrevista 1, Escuela 1, Año 2)*

*Son muy inmaduros (los estudiantes), no tienen esa conciencia de que las cosas cuestan, de que si les dan algo lo tienen que cuidar, que no es de ellos*  
(Entrevista 3, Escuela 1, Año 2)

## **Escuela 2**

Respecto a los recursos y espacios físicos del establecimiento, en la Escuela 2 se observa una valoración y bienestar por parte de los estudiantes, en base a la inversión e implementación de espacios específicos utilizados por ellos, tales como la sala de computación y biblioteca. Así como también, se construye bienestar en base a la ornamentación de las salas de clases por parte de las docentes, lo que convierte dichos espacios en lugares más acogedores para la convivencia diaria.

*Nos gustaban las plantas, porque nos hacía sentir como que estábamos afuera, además nos daban oxígeno. Si igual era bacán, no nos sentíamos tan encerrados*  
(Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

*La biblioteca y la sala de computación que están bien y son cómodas, la sala de computación antes tenía cosas viejas, unos computadores de esos antiguos grandes y lentos y ahora tenemos unos computadores de pantalla plana que son bacanes* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

A pesar de esto, los alumnos percibirían que la escuela no se ocuparía de implementar y mantener la infraestructura de todos los espacios en que ellos conviven, estando la mayor parte de ellos deteriorados y faltos de higiene, por la entrada constante de perros a la escuela. Esta molestia tendría relación con sentirse poco cuidados y considerados por la institución, en base a la falta de preocupación por la calidad de vida de ellos como miembros de la comunidad escolar.

*Esta sala nueva es más chica y estaba medio hedionda porque la profe que estaba acá antes tenía un perro, quizás le daba pena el perro, como que le tomó cariño, pero a nosotros no nos gusta eso, si son cochinos los perros, es como poco higiénico (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*P: ¿Hay otra cosa que les moleste, que quizás sea distinto a lo planteado el año pasado?*

*R: A4: Las duchas, porque no se pueden ocupar*

*A2: Las duchas están buenas y todo, pero sale poco agua, tienen hongos*

*A1: No tienen ni puerta, está la puerta de afuera, pero uno entra y están todas las duchas así no más, abiertas (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)*

*El otro día se agarraron a pelear (los perros), eso igual es feo porque hay niñitos chicos y les puede pasar algo (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

Relacionado con la anterior, refieren que la falta y/o deterioro de recursos materiales dentro de la escuela afectaría su comodidad en el espacio escolar, haciendo que la convivencia no sea del todo agradable. Así como también, verían limitaciones al realizar ciertas actividades tanto recreativas como pedagógicas de manera adecuada, lo cual generaría malestar y frustración.

*Acá hay una cancha que no tiene ni techo, eso molesta igual. Cuando llueve se inunda, se llena de barro, no podemos hacer ni gimnasia. Tampoco tenemos gimnasio (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*(Laboratorio sin uso) Todavía sigue así. Todavía nos molesta, porque nosotros ya vamos a salir y todavía no lo podemos ocupar (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*Igual molesta la cuestión de las duchas, nosotros estamos desde Kinder aquí, y entonces 9 años que no nos dan nada. O sea estuvimos como 2 meses*

*bañándonos, después las cerraron y no las devolvieron* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

Por otro lado, se plantean quejas fundamentadas en la pasividad que perciben de las autoridades respecto a los recursos, responsabilizando a la directora, puesto que no se gestionaría la adquisición de mayores implementos para el desarrollo adecuado de actividades y la comodidad de los estudiantes. De igual modo, expresan malestar respecto a las consecuencias a largo plazo de no contar con elementos pedagógicos que faciliten el aprendizaje.

*Bueno y la directora igual que no se pone las pilas no les dice nada a ellos (auxiliares), ni los reta por tener tanto perro* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)

*No se po, yo creo que si han mandado la plata, pero acá no se han querido mover. Porque no creo que se demore tanto el proceso de la plata (respecto al laboratorio)* (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2).

*Cuando tenemos naturaleza en el libro salen algunas actividades de experimentos, entonces nosotros como no tenemos los materiales como el microscopio y ese tipo de cosas nos tenemos que saltar esas actividades, entonces después nosotros vamos ir al liceo y no vamos a saber casi nada de naturaleza y nos va a ir mal, tampoco uno quiere que le vaya mal po* (Entrevista 1, Escuela 2, Año 2)

Se observa que en ambas escuelas se percibe la implementación y mejora de espacios físicos y recursos como una forma de cuidado y protección por parte de la institución hacia ellos, que redundaría en las construcciones de bienestar y malestar. Las diferencias principales se asociarían a la valoración de la gestión de la escuela, en cuanto percibirían el interés o desinterés de movilizar cambios de parte de los adultos.

### 7.3 FASE 3

En el presente apartado se buscó realizar un análisis secundario de las entrevistas realizadas a los adultos de las escuelas por el equipo del proyecto FONDECYT N° 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”. Dicho análisis se enfocó en el clima y contexto escolar desde la mirada social ecológica de Bronfenbrenner (1987), con el fin de comprender cómo la escuela incide en las construcciones de bienestar y malestar estudiantil. Cabe recordar, que el autor plantea tres niveles en los que se encuentra inserto y permeado un individuo, los cuales están interrelacionados, por lo que se influyen y contienen entre sí. En esta investigación, se buscó profundizar en los dos primeros niveles, correspondientes al microsistema y exosistema, mientras que el macrosistema no fue considerado, pues no resultaba atingente a los objetivos de este estudio.

Dentro de los niveles estudiados se encuentra el microsistema, el cual corresponde al nivel más inmediato donde se desarrolla el individuo en los primeros años de vida, en donde cobran importancia la familia y la escuela. En segundo lugar se encuentra el exosistema, el que tiene relación con espacios en que el sujeto no participa directamente, pero que de igual modo influirían en su desarrollo. Durante la etapa escolar, esto correspondería en gran medida al clima social y gestión de la escuela, aspectos que se buscó profundizar.

A continuación se presentan los resultados del análisis del clima social de la Escuela 1 y Escuela 2. En donde destaca la identificación de dos tipos de clima social escolar, del que se desprenden tres grandes temáticas relacionadas con las fases anteriores: *Interacciones* (entre estudiantes y con profesores), *Participación y Espacio Físico y Recursos*. La estructura en que se plantean dichas temáticas, contempla un paralelo entre ambos establecimientos, con el fin de poder apreciar de una manera más clara las convergencias y divergencias existentes.

## **Tipos de Clima**

### **Escuela 1: Clima de Apertura**

A través del discurso desde el nivel de la dirección institucional y profesores, el clima de la escuela es valorado favorablemente. Este resalta aspectos tales como la buena comunicación y un espacio social de confianza, contención y apoyo, que determinan un ambiente familiar para todos, que también es identificado por los estudiantes. Lo cual refleja la transversalidad de las apreciaciones y la continuidad de este valor en la comunidad escolar.

*La motivación que uno tiene, como dice H, de seguir porque aquí el clima adentro tanto de los profesores como de dirección te da esa confianza de seguir o sea ellos te entregan como todas las herramientas para que uno siga*  
(Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)

*El trabajo que el director hizo con nosotros, el decirnos y siempre recordarnos que tú eres importante, que tu familia es importante, luego viene la escuela y eso hace que nosotros valoremos mucho más nuestro trabajo, porque tú estas tranquilo (...) te da la confianza de rendir más todavía en tu pega porque tenís el apoyo de tu jefe*

(Entrevista profesora jefe, Escuela 1)

Sumado a la percepción de la escuela como un ambiente familiar por los propios actores educativos, se aprecia además la instalación de una línea de trabajo colaborativa, que articula redes que puedan ser un aporte para la comunidad escolar. La cual va adquiriendo una condición de apertura hacia otros contextos e instituciones que puedan nutrir la labor mancomunada que pretende lograr la escuela bajo la administración del director actual.

*El director empezó a abrir la escuela a la comunidad*

(Entrevista profesora jefe, Escuela 1)

*(...) don A facilita como el espacio, tiene toda la disposición en relación a otros directores de otras escuelas que están como bien resistentes a que otros agentes externos participen (Entrevista coordinadora Proyecto SENDA, Escuela 1)*

*(...) aquí tenemos contacto con carabineros, la comisaría de Barón viene a darnos charlas constantemente (...) vienen aquí, son los apoyos directos porque esta escuela tiene un gran índice de vulnerabilidad, acá tenemos muchachos con muy diversa situación, familias disfuncionales, abuso sexual, de todo ¿ya?, y uno como profesor tiene que aprender a manejarlo también y para eso están ellos, ellos nos apoyan, nos orientan, sobre como nosotros podemos sondear el tema de la casa (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)*

La disposición favorable que lleva a reconocer a actores e instituciones externas en la escuela como un bien y no como una amenaza, resulta de la aceptación de la visibilización social positiva que pretende ésta. Cobra relevancia en la resignificación de la escuela un enfoque donde ésta no sólo es percibida como espacio abierto al cambio, sino como espacio social donde el factor humano es importante. Produciéndose así la particularidad de que los docentes se aprecian apoyados y cuidados, fenómeno que también se reproduce en los estudiantes, quienes manifestaron en la fase anterior un sentimiento de apoyo y contención similar por parte de la escuela.

*Por parte de la dirección más que nada se ponen en el lado humano o cualquier profesor que tenga un problema como en otros trabajos de repente te dicen no hay permiso, o sea en ese sentido su lado humano de la dirección o sea uno eso lo valora, porque todos tenemos familia, tenemos hijos y eso es valorar (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

*Existe un apoyo, te escucha, te entiende, al menos eso es importante y los niños tienen la misma opción también de ir donde el director, de ir donde él y compartir lo que les pasa también (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

En esta modalidad relacional desde la dirección institucional con el resto de la comunidad educativa se aprecian alianzas afectivas dadas por la cercanía y accesibilidad de los individuos, que redundan en una adherencia docente a la escuela. La cual resulta en una forma de percibir el trabajo pedagógico con una disposición favorable, al contar con mayor motivación y orientación frente a las dificultades cotidianas con estudiantes.

*Pedí mucho apoyo al director, al jefe de UTP y claro ellos te orientan te dice que es un colegio complejo donde hay niños de diversa, no se po, diversos, pero ellos siempre te están constantemente apoyando como que uno no se rinda (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

*Tenemos un buen grupo de profesores y que entre nosotros nos ayudamos y tenemos ayuda con el director, tenemos ayuda con el inspector, nos ayudamos, pero si no tuviéramos esa ayuda, ahí si que no, se nos haría muy difícil, muy difícil (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

Sin embargo, existen posturas diferenciadas que conllevan discrepancias en la forma de abordar el trabajo docente. Se produciría la percepción de que profesores de mayor trayectoria no tendrían la misma capacidad de adhesión al cambio y que se posicionarían desde un vínculo más lejano con los estudiantes, entorpeciendo el clima escolar. A diferencia de los profesores jóvenes, que alineados a la modalidad afectiva y en una postura de cercanía, verían su labor de manera más efectiva que el trabajo tradicional realizado por docentes de mayor edad y trayectoria. Los profesores jóvenes resaltarían su ventaja generacional, al ver la efectividad del vínculo cercano con los estudiantes. Lo cual concuerda con las fases anteriores, en donde los alumnos identifican su bienestar en relación a un referente cercano que los valore y valide como sujetos. Por el contrario, docentes de mayor edad que poseen una formación normalista, más estricta y distante, no generarían espacios para que los estudiantes expresen preocupaciones e inquietudes más personales.

*En el primer ciclo están todas las profesoras mayores y en el segundo ciclo estamos todos los más jóvenes por eso tenemos también un mejor agrado, una mejor llegada con los muchachos, porque somos más jóvenes (...) nos llevamos*

*bien con los cabros, de primer ciclo no, son profes ya mayores que les queda por jubilar, que están en otra pará que ellos tiene su estructura que no le pueden cambiar eso a ellos (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)*

*Los profes más resistentes son los profes más mayores, muchos profes con la formación normalista y a veces a nosotros nos da entre rabia y risa, que era como le hablamos de aspectos psicosociales, este tema de la influencia del entorno familiar, la convivencia de la familia y decía “si pero es que yo te estoy hablando de lo que pasa en la sala si lo social esta como por allá, como fuera de la escuela (Dupla psicosocial, Escuela 1)*

*Un 80%, 85% de los profesores están en la misma línea, la línea de la comprensión, hay otros que todavía les cuesta, les cuesta más, porque no es fácil trabajar con el afecto, no es fácil trabajar con la comprensión cuando un niño te esta teniendo comportamientos casi violentos, agresivos y groseros y más encima tener la capacidad de tratar de comprenderlo eso es difícil (Entrevista director n° 2, Escuela 1)*

## **Escuela 2: Clima cerrado**

Respecto al clima laboral dentro de la Escuela 2, éste es descrito como un clima agradable para trabajar. Se destaca que todos los miembros estarían enfocados a preocuparse de los estudiantes, por lo que éste sería el lazo que los mantendría unidos.

*Pero yo creo que todas tienen las mismas estrategias, porque aquí se da un buen clima, porque aquí yo noto que las colegas quieren a los niños, porque hablan de ellos por decirte “no sé cómo hacerlo para que Juanito le vaya bien, porque ya le he agarrado por aquí (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)*

*(...) pero claro se hablan de la estrategias, se comparten cosas que a lo mejor a algunos le funcionan, a otros no, se apoya a los colegas, es un tema súper ameno, el grupo que hay acá (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

Dentro de éste ambiente calificado como agradable, se destaca el rol del equipo de gestión, destacándose que sería una entidad que apoyaría y confiaría en el trabajo que los distintos miembros realizan.

*(...) la directora igual confía en nosotros, hay como harto apoyo, así que ayudamos en todo lo que se pueda (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

*La jefe de UTP es la que se encarga de revisar y evaluar las planificaciones, entonces si encuentra algo que no concuerda, ella va y te retroalimenta, te orienta y te guía. Eso igual es bueno, porque uno no es perfecta, hay una sensibilidad por parte de “mira, saber que yo tenía la planificación para ésta semana, pero por Abc motivo tuve que reforzar lo anterior, entonces se me corrió un poquito el plazo”, se entiende que es de acuerdo del contexto que te corresponde, cada curso (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

Así como también se destaca que la directora sería la entidad que resolvería la mayoría de los conflictos que ocurren en la escuela, a pesar de que en ocasiones el manual de convivencia estipula que éstos deben ser resueltos por los docentes. No existiría una distribución de las responsabilidades, recayendo generalmente la mediación de conflictos en ella, lo que trae aparejado un trabajo no grupal. Además no existiría una transparencia respecto a cómo es que ella abordaría estas situaciones.

*Primero hay que ir a hablar, uno toma a los niños involucrados y los lleva a hablar con la directora, ahí ella solucionará el problema, ahí ella toma las medidas que corresponden de acuerdo a la gravedad del asunto (...) Así que ella es una de las personas que resuelve casi todos los conflictos y es un gran apoyo para los colegas, porque a veces uno no se la puede con todas las cosas (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

Respecto a otra temática, es posible apreciar por parte de algunos docentes el sentimiento de poder “salvar” a los estudiantes de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.

Emergiendo una identidad en base a ayudar al desvalido, como si el trabajar en esta escuela los hiciera mejores docentes, transformándose el trabajo en esta institución en un desafío personal. Cabe destacar que esto se genera principalmente en profesores nuevos o docentes que tienen un horario reducido en la escuela.

*A mi esto me motiva igual, no se, yo creo que tú te has dado cuenta que es poca la gente que viene a trabajar acá porque no es un sector fácil, hay niños que en la mayoría tienen hartos problemas y eso no se, yo me lo tomo como si fuera un desafío, yo creo que si se puede hacer algo (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

*Para mí no es un ningún martirio trabajar aquí arriba, al contrario a mí me gusta, es como mi parte social me gusta. Me retiré de un colegio particular subvencionado, con eso te lo digo todo, me retiré, renuncie. Ahí no tenía nada más que hacer de nuevo, ya había tocado techo. Son desafíos no más, todos los días es un desafío trabajar acá y eso es lo que lo hace interesante. (Entrevista profesora inglés n°1, Escuela 2)*

Mientras que los miembros mayor trayectoria en la escuela presentan un sentimiento de desesperanza frente a lo que se puede lograr. Dando gran énfasis a que el ambiente que rodea a los estudiantes sería más fuerte que los cambios que se pueden gestionar en el ámbito escolar. Observándose que este ambiente de desesperanza se impregna a los distintos miembros del establecimiento.

*Claro, yo creo que también hay un desgaste, por ese trato de los chiquillos, en realidad está la frustración de por medio, la desesperanza de en realidad por más que uno les trate de enseñar cosas, los esfuerzos a veces quedan aquí no más, porque en la casa se siguen reforzando cosas negativas (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

*Hagan los estudios que hagan, eso no lo digo sólo yo, lo piensan todos los profesores, hagan los estudios que hagan no va haber nunca solución, porque*

*ésta gente está acostumbrada a que todos se lo den, de partida, quieren que le regalen hasta las notas a los niños. Se preocupan al final, cuando el niño ya está repitiendo, vienen a dejar la grande (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

Esta desesperanza no sólo emergería en cuanto al período en que los estudiantes cursan la educación básica, sino que se mantendría en cuanto al futuro de éstos. Habría un consenso en que la mayoría de ellos no concluiría la educación media, principalmente por la falta de apoyo en el hogar y la gran influencia del entorno negativo que los rodea.

*Yo encuentro que el 80-90% va a desertar, porque ya se sabe, yo ya lo he escuchado y mientras más dificultad van teniendo en entender las materias, ellos mismos van diciendo “¡Ah, muy difícil, no yo no voy a llegar a la media! (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

*En esta escuela en realidad, claro, los chiquillos se dejan todos matriculados cuando salen de aquí, pero sabemos que hay niños que desertan (...) La proyección es complicada, yo sé que hay niños que salen adelante, tienen las habilidades tienen el apoyo y recursos como más personales por parte de la familia, pero sé que hay niños que acá ya están metidos en el tema del tráfico (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

Por otro lado, uno de los aspectos característicos del clima en la Escuela 2, es la dificultad para aceptar agentes externos que puedan generar cambios dentro del establecimiento. Cabe mencionar que la mayor parte de la planta docente se encuentra conformada por profesoras normalistas, quienes al igual que la directora, han pasado la mayor parte de su vida ejerciendo en esta institución. Existe una sensación de desconfianza y amenaza frente a nuevos intervinientes, como si estos pudieran evaluar negativamente su trabajo o cambiar el funcionamiento del establecimiento de una manera perjudicial.

*Si po, al principio no nos querían mucho, después con el tiempo como que fueron dándose cuenta de que nosotros nos los estábamos evaluando, sino que*

*los estábamos acompañando en este proceso, porque a eso le tienen miedo, a la evaluación (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

*Por ejemplo, yo no estoy muy de acuerdo con el programa este anti drogas, porque tanto que les hablan de las drogas y les dicen como son las drogas, que al final como les estás metiendo en la cabeza droga y droga, más encima que la tienen cerca (Entrevista profesora jefe, Escuela 2, Escuela 2)*

Esto ocurre frente a los profesionales jóvenes que deseen integrarse, quienes tienden a ser percibidos como individuos que no cuentan con las herramientas necesarias para ejercer en esta escuela. Sin embargo, detrás de estos comentarios pareciera existir una visión de sentirse amenazados o cuestionados por estos grupos. Podría inferirse que los profesionales que ingresen a esta escuela atraviesan un proceso de asimilación respecto a las formas de trabajo asentadas en la institución para ser aceptados en la escuela, lo que se reflejaría en los escasos cambios que esta tiene a lo largo de su historia.

*Al comienzo fue difícil porque es un equipo nuevo muy joven, los profesores llevan años en su trayectoria, en esta escuela por ese lado la convivencia no estaba tan buena porque no estaban las posibilidades (Entrevista equipo multidisciplinario, Escuela 2)*

*De repente, yo se que los profes jóvenes no duran mucho acá, si acá los que más duramos somos los que vivimos enfermos, que cómo sea venimos a trabajar (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

Asimismo el recelo del equipo docente frente a situaciones nuevas, tiende a reproducirse en el comportamiento de los estudiantes, quienes suelen sentir en un principio amenaza frente a personas y situaciones desconocidas.

*Por ejemplo cuando te ven como una persona ajena, cuando vienen profesores nuevos empiezan a tener comportamientos agresivos con ellos porque los van poniendo a prueba para saber cómo es la persona y poco a poco se van*

*suavizando porque ven que pueden contar con la persona que ven adelante.*

(Entrevista asistente social, Escuela 2)

*(...) pero fijate que acá se protegen harto, acá tu les dices cualquier cosa y son como una tortuga, se encierran, es como la vida de ellos acá (Entrevista profesora de inglés N°1, Escuela 2)*

Esta percepción generalizada de rechazo hacia lo nuevo, se sustenta en un sentimiento de “sobreintervención” de la escuela. Refieren que son muchas las instituciones y programas que han realizado acciones en el establecimiento, sin embargo éstas han tenido escasa continuidad, lo que ha traído en muchos momentos consecuencias negativas.

*(...) es porque llega tanta gente a ayudar a la escuela y causa tensión, porque llega un equipo y uno le da mucha información y no es constante, y luego viene otro a dar la ayuda que ellos creen y luego se van y no vuelven. Esta desconfianza fue con nosotros también hasta que los convencimos porque volvimos al año siguiente (Entrevista equipo multidisciplinario, Escuela 2)*

*(...) se abren temas, se abren conflictos entre los chiquillos y después no se cierran, porque el programa se acabó (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

El clima cerrado que se genera dentro de la escuela influiría no sólo en los agentes que ingresan a ésta, sino que también en la disposición de los estudiantes a intervenir y opinar. Ellos mismos manifiestan percibir el clima cerrado, y explicitan que la dirección no les entrega espacios para expresar sus molestias. Los alumnos señalan que el hacerlo los perjudica, pues las quejas no serían bien recibidas y además serían castigados al quitarles beneficios de esparcimiento, por lo que la modalidad sancionadora de la escuela trascendería más allá de la sala de clases.

A pesar de las similitudes entre las escuelas, en cuanto al aspecto socio económico y tipo de dependencia, es posible observar marcadas diferencias que se identificaron en el apartado

anteriormente presentado. Lo cual diferencia las prácticas y modos de pensar cada escuela, aspectos que se explicitaran a continuación.

## **1) Interacciones**

### **1.1) Interacciones entre Estudiantes**

#### **Escuela 1: Influencia de lo territorial**

En la fase anterior, se logró identificar que el malestar de los estudiantes en el ámbito interaccional se encuentra asociado a situaciones de agresión verbal y/o física así como exclusión entre pares. Las que cumplen a su vez una función de protección del espacio personal y grupal. Estas agresiones entre estudiantes desde la mirada docente, refieren la existencia de un alto grado de conflictividad hasta hace poco tiempo, sin embargo desde la llegada de la dirección actual registran un leve repunte en la mejora de las conductas.

*(...) se tiraban sillas, mesas, se pateaban, las niñas peleaban al mismo nivel que los niños (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)*

De este modo, haciendo una relación con el clima de la escuela, las visiones sobre este fenómeno que se manejan desde la gestión escolar, develan que el contexto social sería el factor más importante. Es así que se desprende de los relatos, que los distintos tipos de agresión serían el resultado de pautas relacionales que la propia comunidad educativa califica como precarias.

*El niño que agrede constantemente es porque también se desenvuelve en ese tipo de medio y a el también lo agreden, entonces no conoce otra manera de solucionar las cosas también (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

Respecto a la influencia del contexto social, el lugar de residencia cobra relevancia. Percibiéndose como generador de una condición territorial, al ser la escuela un lugar de

convergencia de estudiantes de distintos sectores y realidades. Esta constitución variada generaría modelos de pertenencia y rechazo de grupos.

*La escuela tiene una particularidad, que vienen niños de todos los cerros, si y eso es súper interesante porque provoca (...) algunos episodios de violencia que tiene que ver con situaciones que se dan entre pandillas (Entrevista dupla psicosocial)*

*(...) es la forma de decir yo mando, yo soy el jefe y de imponerse sobre los otros, cómo lo hace, con movimientos como amenaza, gestual o lo toma o qué se yo (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

La agresión vista como consecuencia cultural y modalidad relacional inadecuada al que están acostumbrados los estudiantes, sería para los adultos de la escuela un problema de socialización en el que no tiene mayor incidencia el establecimiento. Existiendo la percepción que sería el mismo alumno quien desencadenaría los episodios disruptivos en la medida en que no contaría con formas de abordar las diferencias y de resolver los conflictos con un otro. De igual modo, esta influencia cultural en los estudiantes se reflejaría en que las formas de relacionarse estarían atravesadas también por agresiones, que no necesariamente tendrían una connotación ofensiva. Esto conllevaría a que los adultos de la escuela tiendan a naturalizar y externalizar la responsabilidad que les cabe en este tipo de comportamientos.

*Era una cosa muy horrible verlos en el recreo que ellos jugaban a pelear, a pegarse, era impresionante, era cansador también, era agotador estar separando, llega un momento en que ya dos niños pegándose es como ya están jugando, porque más encima uno va y los separa, pero tía si estamos jugando entonces como que ya uno pasa la vista por arriba y están jugando porque uno ya lo toma como normal (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

Sumado a lo anterior, la agresión entendida como formas inadecuadas de resolver los conflictos entre pares es comprendida por los docentes como envidias a nivel personal entre estudiantes. A partir de esto, es que existiría una subestimación de las situaciones de

agresión entre alumnos, entendiendo estas agresiones como problemas personales en donde los estudiantes son los únicos responsables.

*Hay como una especie de envidia, porque los mismos alumnos dicen “ya le tocó a él, ya se saco un siete él” ¿me captas?, entonces hay como una especie de envidia porque hay niños más aventajados que otros (Entrevista profesor historia, Escuela 1)*

*Para mi es una envidia, una envidia que se verbaliza o se realiza a golpes o se destruye algo, para mi es una envidia de algo, como yo no lo tengo, destruyo lo de los otros, los demás no lo pueden tener, yo lo veo desde ese punto de vista, por ejemplo si la niña es bonita, hacerle algo para que se vea fea, si hizo un dibujo bonito romperlo o verbalizarlo en grupo*

*(Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

Si bien existe una articulación del trabajo frente a las situaciones de violencia y agresión, tanto desde los profesores como el equipo psicosocial, los eventos persisten, emergiendo desesperanza y desgaste profesional frente al fenómeno. Percibiendo que lo que dificultaría el abordaje de estas situaciones sería la falta de selección en el ingreso a la escuela. Esto no sólo afecta en el tener que afrontar nuevas problemáticas, sino que el constante ingreso de estudiantes a lo largo del año escolar afectaría los avances del establecimiento.

*Es como un arma de doble filo porque empiezan a llegar todos los niños que no quieren de otras escuelas, confiando en que hay un equipo que está haciendo un trabajo, pero al final al no tener esto bien articulado dentro, se desmorona cualquier trabajo que se haga (Entrevista dupla psicosocial, Escuela 1)*

*Van llegando niños con problemas pero se están habituando a como se mueve el resto aquí adentro entonces ha ido disminuyendo un poco el conflicto dentro de los chicos en comparación a cuando yo llegué, yo estoy comparando con el*

*primer año en que llegué, que sí era un caso muy conflictivo los niños a mí me llegaban a dar miedo, a ese extremo (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

## **Escuela 2: Identidad poblacional**

Respecto a las interacciones entre estudiantes, la mayor parte de la comunidad las describe como pacíficas, a pesar de que la escuela se encuentra inserta en un ambiente que ellos describen como de alta vulnerabilidad social. Se destaca que no se generarían situaciones de matonaje, hostigamiento y /o exclusión hacia compañeros.

*Sabes que acá la convivencia es bastante buena, a pesar de que uno piensa que a lo mejor porque son vulnerables los niños son más agresivos (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

*(...) yo en general cuando presento la escuela, la presento de modo positiva, porque para mí es una buena escuela, es un buen clima y yo creo que eso lo sienten los niños también (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

Dentro de las características que influirían en que exista una convivencia pacífica, se encontraría el hecho de que todos los estudiantes pertenecen a la misma población. Dicha población se encuentra aislada del centro de la ciudad, por lo que no existen otros establecimientos en el sector. Debido a esto, la gran mayoría de los alumnos se conoce, pues tienen algún grado de parentesco o bien son vecinos. Así como también muchos de los apoderados estudiaron en ésta institución, por lo que la escuela vendría a ser una entidad que va más allá del establecimiento que alberga y enseña a los niños, sino que sería el espacio neurálgico donde converge la gente del barrio.

*Sabes que existe un compañerismos que sobrepasa los niveles de curso, como son todos conocidos acá, son primos, o sobrinos, esa red genera una buena convivencia, no así como de las mejores, pero cada uno se agrupa de acuerdo a*

*sus preferencias y la cosa es súper tranquila ahora* (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)

*Bueno ésta población es como mi casa, es como si yo viviera aquí, le he hecho clases a la mamá, al hermano y ahora estoy con los hijos y los primos, o sea no hay ningún alumno en ésta escuela que no haya sido pariente de algún alumno mío* (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)

Esto da lugar a que la convivencia dentro de la escuela no sea exclusiva del curso de origen, sino que se conciba con estudiantes de otras generaciones. El que todos vengan de un mismo lugar, no sólo favorece a que exista una convivencia positiva, sino que hace que ésta trascienda entre los distintos cursos.

*(...) yo te digo que a mí me llama la atención por ejemplo, no se po, los de quinto con los de séptimo con los de sexto, hay una mezcla, en los recreos tú no sabes de quién es cada curso* (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)

Lo anterior, también favorece la solidaridad entre los estudiantes, quienes se apoyan mutuamente en momentos difíciles. Emergiendo un sentido de pertenencia relacionado en mayor medida con el sector del que provienen más que la escuela misma. Cabe mencionar que esto se vio reflejado en las fases anteriores de esta investigación, donde los alumnos mencionaban que les interesaba proteger la imagen de la escuela, con el objetivo que no se estigmatizara aún más su población.

*Entre nosotros y entre ellos mismos, son muy solidarios. Se le quemó la casa a un compañero y ellos colaboran, este mismo sábado y domingo hicieron una colaboración fuera, una actividad. Y ellos mismos apenas supieron estaban haciendo rifa* (Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)

*Pero por ejemplo en ese tipo de cosas ellos son todos uno, son como una familia se cubren se tapan se apoyan, es la dinámica de grupo poblacional por decirlo así* (Entrevista profesora de inglés N°1, Escuela 2)

A pesar de que en general la convivencia de los alumnos es calificada como pacífica, los adultos refieren que éstos tendrían malas maneras de tratarse y resolver conflictos. Dentro de estas formas estaría muy presente el utilizar lenguaje vulgar para comunicarse, sin embargo esto sería aceptado entre el grupo de pares y no tendría connotaciones ofensivas. Así como también serían aceptados los juegos agresivos, los cuales no serían considerados como hostigamiento por parte de los mismos alumnos.

*Es peor en el sentido de que el lenguaje vulgar es habitual, los malos tratos entre ellos, pero ellos no lo toman como malos tratos, ellos lo toman como algo normal, entonces no es un problema que tengan ellos de que se tratan mal y que tienen bullying ¡no! Ellos cuando yo les llamo la atención cuando se están pegando me contestan “¡Tía, pero si estamos jugando!” (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

*(...) yo encuentro que tampoco hay tan mala convivencia, encuentro que los niños son especiales en realidad, si tienen malas formas de resolver los conflictos y de tratarse entre ellos (...) Claro, existen ciertos conflictos, pero yo en verdad se lo atribuyo a que la comunidad es conflictiva, porque estamos insertos en un contexto muy vulnerable, de mucha pobreza (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

Sin embargo, existe una tendencia por parte de los adultos de la escuela a externalizar la responsabilidad de las situaciones de agresión física y/o verbal, aludiendo a que los estudiantes reproducirían los patrones del hogar. Emerge la percepción de que los alumnos tendrían naturalizado este tipo de situaciones, viéndolo como algo “normal” sin connotaciones ofensivas. Es así, como la escuela aceptaría estos hechos refiriendo a que los orígenes de los malos tratos tendrían lugar en aspectos culturales del ambiente en el que habitan, lo que sería muy difícil de eliminar.

*Pero claro, porque ellos están adaptados como a eso, lo niños se tratan a garabatos, se tratan a gritos, porque así les enseñaron a tratarse en las casas, ellos no se ofenden cuando se dicen groserías (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

*Lo más probable es que para ellos, sea habitual eso, para ellos no es algo malo, por decirte, para ellos pegarse una chuleta es lo más normal que hay (...) pero yo diría que no hay violencia entre ellos, es lo normal entre ellos (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)*

*Tu ves que acá si los has escuchado de repente mucho garabato porque a ellos los tratan así. O sea si tu al niño le dices: No digas garabatos ¿acaso en tu casa te tratan así?, el niño te va a responder que si po' (Entrevista profesora inglés, Escuela 2)*

Respecto al modo que tienen los estudiantes de resolver los conflictos, la escuela trata de intervenir en base a actividades organizadas por el equipo multidisciplinario y entidades externas, con el fin de tratar de mejorar éstas manera de interactuar.

*Por ejemplo tenemos problemas de 7mo con 8vo por decirte un curso entonces recurrimos a nuestra redes de Habilidades para la Vida y ellos vienen a colaborar y hacen taller y algunas dinámicas y trabajan un tema determinado, por ejemplo el respeto y bueno ahí la mesa redonda con todos ellos y hablaron de todo y reconocieron que le faltaban el respeto a las profesoras y entre ellos (Entrevista equipo de gestión, Entrevista 2)*

*Los niños que tienen conflicto, hemos tratado de hacer mediación tanto yo, la psicóloga, conversar con ellos, hemos hecho abordajes en los cursos (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

Los docentes también trabajan en mejorar esto dentro de la sala de clases, sin embargo los resultados generalmente no son positivos. Es por esto que se presentaría un sentimiento de desesperanza en cuanto al comportamiento de los alumnos, aludiendo a que el contexto sería más fuerte que las acciones de la escuela.

*Lo hablamos en consejo, cuando vemos niños que a veces ni son alumnos de nosotros, les llamamos la atención. A veces uno llama la atención por cualquier tontera, entonces a veces tienes la cabeza abombada con las rabias que pasa uno que estás llamando la atención a los niños y ¿Qué te responderían groserías? Entonces, yo creo que esto es una temática que no tiene solución* (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)

## **1.2) Interacciones Profesor- Estudiante**

En el siguiente apartado se retomara el concepto de *maternaje* expuesto en la fase anterior, el cual trasciende ambas escuelas, siendo ejercido principalmente por las profesoras jefe.

### **Escuela 1: Maternaje afectivo**

El trasfondo de la percepción de que el clima escolar de la Escuela 1 es un ambiente familiar y de contención, da cuenta de que las prácticas de los profesores están mediadas por una visión de carencia respecto a los estudiantes. De esta visión carenciada emerge una postura de los agentes educativos desde un modelo del déficit, donde la práctica de la enseñanza se encuentra permeada por un rol maternal de compensación de las faltas socio-afectivas de los alumnos.

*Somos su familia, su patio donde puede jugar tranquilamente, el lugar donde él sabe que en ciertos aspectos está protegido en comparación con toda la agresividad que debe tener por otro lado* (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)

*(...) ellos me han dicho que para ellos yo soy su mamá aquí, no la profesora C, yo soy la mamá* (Profesora jefe, Escuela 1)

La necesidad de suplir en parte el rol de los padres en el proceso de crianza, viene dado por la percepción del entorno de la escuela como un sector de vulnerabilidad y la percepción de los estudiantes como sujetos en riesgo.

*¿Quiénes son los que más permanecen aquí?, son aquellos niños que social y culturalmente están mal y no tiene otra opción y para ellos nosotros somos ese refugio, como que nosotros somos ese lugar donde ellos juegan, donde ellos la pasan bien (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

*(...) llegan niños que no tienen nadie que los respalde, ni siquiera son niños de hogares que uno podría decir pucha un niño de hogar uno tiene como la conciencia de que no hay un padre, no hay un apoderado más cercano a ellos (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

De esta manera, el *maternaje* entendido como el rol afectivo que asume el profesor jefe, va más allá de las funciones formales que se esperan de esta figura, pasando a suplir carencias que le correspondería suplir mayormente a la familia. De este fenómeno como práctica docente, se va desprendiendo una modalidad de trabajo asociada a construir ambientes de confianza y comunicación, cualidades identificadas positivamente en las percepciones de los estudiantes. La confianza y comunicación estaría orientada desde un ámbito afectivo más que netamente pedagógico, en dónde el vínculo gestado va implicando la aparición de una alianza emocional con los alumnos. De este vínculo afectivo se derivan actitudes de respeto por el estudiante, sin una imposición arbitraria de normas, sino más bien el desarrollo de una función formativa y no punitiva en la interacción profesor-alumno. Este modelo desde lo afectivo y contenedor, que genera espacios de cercanía se asocia positivamente con las construcciones de bienestar de los estudiantes frente a la figura de su profesora jefe.

*Los chiquillos míos están acostumbrados a que les hables las cosas tal como son, pero no de manera brusca, no de manera prepotente, no que yo soy la profesora y acá se hace lo que yo digo, no (...) eso no pasa (Escuela profesora jefe, Escuela 1)*

*Yo tengo la confianza de hablar con ellos de todo, obviamente hasta cierto punto cosas de la escuela (...) tenemos ese grado de confianza con los chiquillos y ellos saben que no pueden tontear porque saben que las cosas son así y así y las*

*reglas están ahí, están vistas y saben que conmigo consiguen cosas o no las consiguen, que yo intermedio por ellos y que yo pongo las manos al fuego por ellos (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)*

La modalidad de vinculación afectiva se traspasa a los estudiantes, quienes tenderían a verla como una necesidad de primera línea en el ámbito de la educación. De este modo docentes que no adhieren a esta modalidad afectiva serían percibidos como inadecuados por los propios estudiantes, rechazándolos y provocándose conflictos que se traducen en faltas de respeto hacia los docentes y poca adherencia a su labor de enseñanza.

*Una de las cosas cuando llegué acá me cargaba que me dijeran tío, todavía de hecho, yo no soy tu tío le dije, yo soy tu profesor, porque en ninguna parte, en ningún colegio me dicen tío, me imagino que tío es cuando se hablan en el barrio ¡ey! tío y que se yo, entonces yo he tratado de cambiar esa situación (Entrevista profesor historia, Escuela 1)*

La dimensión afectiva que se desprende de la modalidad maternal en que se aborda la enseñanza, sería en parte intencionada desde la gestión escolar. Aquí cobra relevancia la figura del director quien se posiciona como líder democrático, traspasando su mirada de formación desde lo valórico y afectivo, tanto a los docentes como a otros actores de la comunidad escolar.

*Somos todos modelaje, de que el papá tiene una línea, toda la familia tiene la misma línea (...) yo impongo mi visión, pero no es imponer sino que es sumar ¿si? Y en la sumatoria se han ido sumando más gente a eso, a escuchar, a escarbar, si el niño esta triste por qué, búscale, búscale, búscale hasta que suelte eso que tiene dentro y eso no solamente lo hago con los niños, lo hago con los adultos también (Entrevista director N° 2, Escuela 1)*

## **Escuela 2: Maternaje autoritario**

De igual modo que la Escuela 1, en este establecimiento se genera la imagen de “estudiante carente”, mostrando la tendencia a percibir a los alumnos como faltos de afecto y atención en

su hogar, por lo que sería parte de la misión de la escuela el suplir dicha carencia. Esta falta de afecto se relaciona principalmente con el ambiente negativo en el que los estudiantes conviven, el cual se caracteriza por falta de apoyo de los padres, pobreza y vulnerabilidad social.

*Claro, respecto a los papás y la comunidad educativa yo no traía tantos prejuicios, ahora me he hecho la idea más concreta de que los papás efectivamente presentan poco compromiso, de que los niños necesitan afecto, en realidad aquí es como un tema de afectos (Entrevista asistente social, Escuela 2)*

*Yo creo que lo mejor y lo que más necesitan estos niños es quererlos como son no más, y el tratar que modifiquen las cosas que no están bien, pero una modificación que no sea evidente para ellos porque si tú les impones ellos hacen exactamente lo contrario, ellos no entienden cuando los retas (Entrevista profesora inglés, Escuela 2)*

La Escuela 2 se posicionaría desde un modelo del déficit, dejando en segundo orden los temas relacionados con aprendizajes. Justificando en gran medida el bajo rendimiento de los alumnos en base a las dificultades sociales que deben enfrentar en el hogar, enfocándose en suplir temas relacionados con lo afectivo.

*De repente en estos contextos si tú ves irresponsabilidad y promedios bajos, no es porque el niño sea tonto, sino que hay una serie de factores que llevan a que a lo mejor no se logre el aprendizaje (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

*Nosotros acá tenemos alumnos distintos, porque tú no puedes comparar y exigirle lo mismo a un niño del [colegio particular pagado, de nivel socioeconómico medio alto] con éstas escuelas, donde sus papás los dos seguramente son profesionales, por tanto sus motivaciones son distintas. En cambio acá tú ves que sus papás van a la feria, algunos roban, son traficantes estos niñitos ven muchas cosas (Entrevista profesora inglés N°2, Escuela 2)*

*Aunque igual es verdad que uno se va poniendo mediocre en este tipo de colegios, porque vas aceptando cosas, la flojera y la irresponsabilidad las vas empezando a tolerar, ese es uno de los errores que cometemos (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

Relacionado con lo anterior, emerge un vínculo que trasciende la relación formal de profesor-estudiante, dando pie a una relación de *maternaje*, dónde habría una preocupación más allá de lo que ocurre dentro de la sala de clases.

*Uno se olvida que existe ésta como distancia entre el alumno y el profesor, que si te pasó algo allá afuera en la calle no me importa, acá no se da eso, todas las colegas se preocupan de sus alumnos (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

*Yo te digo que yo a ellos los siento como hijos, los echo de menos fijate los fines de semana, o si alguien tiene un problema me preocupo pensando cómo estará, no me desconecto (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)*

Este tipo de *maternaje* autoritario, se caracterizaría principalmente por ser de carácter disciplinario pero afectivo. Es decir que existe una preocupación por la parte dimensión socioafectiva de los estudiantes, pero la forma de abordarlo sería de una manera estricta, concibiendo que un buen clima de aula se caracterizaría por el orden y el silencio. Dentro de esta preocupación por lo afectivo, se tendría en cuenta el solucionar los problemas que puedan tener los estudiantes en los hogares, pero no se generarían espacios de comunicación y confianza con el profesor.

*Es fundamental el implantar la disciplina, yo aquí en mi sala, siempre digo que la disciplina es lo importante, si yo no puedo quedarme callado o no puedo sentarme y escuchar y poner atención, a lo mejor no van a anotar todo, pero escuchando a lo mejor se van a acordar en la prueba de lo que dijo la tía (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

*Los tonos son súper decisivos si tienes un tono de autoridad ellos te van a entender, el cabro chico y el cabro grande, pero si titubeas un segundo ellos se agarran de ahí ellos te suben al columpio y pierdes el respeto y lo pierdes por siempre. Entonces tu estas al filo, estas ahí (Entrevista Profesora Inglés N°2, Escuela 2)*

Por otro lado, las características valoradas por la dirección, respecto al ingreso de nuevos profesores, sería que el rol docente se ejerza de una manera autoritaria, pero a la vez afectuosa, ocupándose de los problemas que el estudiante pudiera tener en el hogar. Así como también, se considera importante adaptarse a las capacidades cognitivas de los alumnos. Además es posible apreciar nuevamente que el tema de los aprendizajes queda en un segundo plano y emerge la visión de “estudiante carente”. Dando cuenta que esta manera de enseñanza en esta escuela tiene su cuna en niveles más administrativos, impregnándose así al resto de los miembros.

*Directora: Hemos contratado gente nueva y yo tengo la facultad, siempre estoy tratando de ver con otros directores si hay profesores que son para trabajar, porque aquí tienen que ser profesores con características especiales pa’ trabajar aquí*

*P: ¿Cuales son las características que tú buscas?*

*Directora: Que sea estricto pero a veces afectivo, que tenga empatía con niños que son tan carentes de cosas económicas y tienes que adaptarte a lo que los alumnos puedan aportar. (Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)*

En base a lo anterior es posible comprender el por qué los estudiantes no refieren a la figura del profesor durante la primera fase de esta investigación, puesto que no habrían existido espacios de comunicación y confianza con ésta. En una primera fase el rol del docente no es preponderante en la experiencia escolar de los estudiantes, destacando someramente la preocupación de la profesora en base al mantenimiento de una sala acogedora. Mientras que en la segunda fase remarcan en gran medida la importancia de la nueva profesora jefe, explicitando que ésta les permite “contar secretos” y resolver dudas respecto a temáticas más íntimas como la sexualidad. Esto evidencia que para que un profesor sea valorado es

necesario que de cabida a espacios dónde se pueda posicionar como un confidente, más que una figura de autoridad sancionadora.

## 2) Participación

### Escuela 1: Valoración de la voz de los estudiantes

La condición de escuela abierta al cambio con evidentes iniciativas de renovación también tiene incidencias en la participación. El sentirse cuidados por la escuela y la movilización de la motivación, como funciones que se derivan de las construcciones de bienestar de los estudiantes respecto a la apertura de espacios de participación, se alinean con la gestión de la escuela. Esta articula su línea de trabajo en torno a aspectos considerados prioritarios a desarrollar en los alumnos, resaltando un enfoque que deja a un lado lo cognitivo-pedagógico y se orienta a las habilidades sociales.

*Los niños tienen otras necesidades primordiales y que se anteponen a los contenidos y a los conocimientos cognitivos más que las habilidades sociales que ellos puedan desarrollar, aquí uno se da cuenta de que si no adquieren esas habilidades sociales no van a poder aprender nunca (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

*(...) ellos están aprendiendo a respetar a sus compañeros, aprendiendo a elegir y por qué, yo pienso que es bueno porque les va ayudar al futuro (...) al menos acá los niños eligieron al grupo que tienen de centro de alumnos porque ellos querían recreos divertidos con música y es lo que se está haciendo y el taller, digamos la parte psicosocial está ayudando en eso, así que ellos están aprendiendo (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

Estos ámbitos intencionados por la escuela y sus profesores se dirigirían a potenciar formas distintas de convivencia. Las cuales no estarían reducidas al ámbito áulico, sino que trascenderían a espacios más allá de la escuela, tomando en cuenta además los intereses de los estudiantes. Esto a través de las vías deportivas y de competencia, cuyo propósito sería

favorecer la integración del alumnado a un sentido de grupalidad y de trabajo colaborativo, que ayudaría a los propios docentes a tener mayor acercamiento y respuesta positiva de los estudiantes. De esta manera, la participación a través de los distintos talleres, sería visto como oportunidad de mejora en las interacciones, tanto entre estudiantes como entre éstos y sus profesores, mediante el rescate de habilidades sociales como el respeto y la tolerancia.

*(...) al menos se pretende que en los diferentes talleres haya algo que los anexe con la escuela, siempre se está buscando que algo los agrade de la escuela, ya sea la banda, ya sea pesas, ya sea música, el taller de música, siempre se está buscando que algo los atraiga a la escuela (Entrevista profesores antiguos, Escuela 1)*

*Una forma que empezamos a trabajar la convivencia fue con el lado deportivo porque los chicos responden como más positivamente cuando uno le abre más posibilidades, con el equipo psicosocial se creó el centro general de alumnos y el recreo interactivo donde los niños tienen espacio para jugar futbol, al básquetbol, ping pong, sacar la cuerda (...) antes no se podía (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

*(...) yo tuve un taller SEP, tuve talleres de cuento y taller de teatro y yo puede ver como los niños desarrollaban habilidades y por otro lado los papás también como se sentían motivados porque sus niños estaban en un taller de cuentos o como sus niños salieron en una obra de teatro (Entrevista profesores antiguos, Escuela1)*

Por otro lado, los cambios emanados desde la dirección institucional y profesores, en cuanto a facilitación de espacios para la participación conlleva una transformación no sólo de la percepción misma de la comunidad escolar, sino también del contexto mayor donde ésta se inserta. Esta nueva imagen va asentándose en las intenciones de renovación y despojamiento del estigma social diseminado debido a la agresión entre estudiantes, presencia continua de carabineros por porte de arma blanca y disponibilidad de drogas en la escuela que ocurrían antes de la dirección actual.

*R: esta escuela estaba muy mal evaluada, muy mal catalogada dentro de las escuelas municipales durante un tiempo*

*P: ¿por quién?*

*R: en general por toda la comunidad de Valparaíso, personas, otros colegios, otros profesores, x persona, un colegio pésimo y destacamos el 2009 porque un niño atacó a otro con estas varitas de debajo de las mesas, se la enterró al otro, de que niños se drogaban dentro de la escuela, una serie de cosas, fue un periodo súper negro para la escuela*

(Entrevista profesora jefe, Escuela 1)

*Deportivamente hablando ya está siendo mirada de otra forma, ya no es la escuela que tiene niños que no van a competir o que pierden, no, ahora son niños que van a ganar en una competencia y no solamente competencia para otra escuela, porque los chiquillos no sólo compiten con escuelas municipales sino que con colegios particulares (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)*

El cómo la escuela se ve a sí misma repercute también en los estudiantes, en cómo la perciben y se vinculan a ella. La visibilidad social positiva que la escuela va adquiriendo a través de la nueva gestión, con apertura de espacios de participación para estudiantes concuerda con las construcciones de bienestar éstos. Éstas enfatizan un sentirse menos avergonzados de pertenecer a la institución al percibirla mejor que otras, lo que da cuenta de un incipiente sentido de pertenencia a la comunidad escolar y por consiguiente disminución del estigma social. Es así, que el relato de los docentes y otros actores refleja también la efectividad percibida en la ejecución de la estrategia participativa, al distinguirse un cambio tangible en el comportamiento y actitudes de los estudiantes hacia la escuela.

*El hecho de que don A facilite el espacio, verdad y tenga como otra visión de ver lo que podemos hacer desde lo que ellos (niños) necesitan, también genera un cambio en los niños de cuál es su vínculo con la escuela*

(Entrevista coordinadora proyecto SENDA, Escuela 1)

*(...) no estaba el compromiso de los niños también por la escuela ¿ya?, los chiquillos estaban...como veían un entorno en donde no se sentían agradables antiguamente, no estaban ni ahí con querer participar, en cambio ahora si* (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)

*(...) los chicos los que se inscriben y se motivan con nosotros notamos una diferencia grande, ellos cambian su forma de ser y de tratarnos a nosotros mismos, incluso nosotros mismos a esos niños les exigimos un poquito más y ellos rinden ese poco más* (Entrevista profesores nuevos, Escuela 1)

## **Escuela 2: Imposición adultocentrista**

Es importante mencionar que en la mayor parte de las entrevistas realizadas a los distintos miembros no se menciona la participación de los estudiantes, dando a entender que no sería una prioridad dentro de la institución. Se evidencia que dentro de la escuela no se generan instancias en que los estudiantes presenten propuestas, sino que la mayor parte de las actividades son ejecutadas por programas externos o propuestas por la dirección. Además, las actividades son supervisadas e intervenidas en gran medida por las autoridades de la escuela, por lo que no existirían espacios propios de los alumnos.

*El tema también de la radio escolar partió que en los comedores los profesores decían: “pucha otra vez la misma canción, con el tema del reggaetón, pucha por qué!”. Entonces ahí nos organizamos, vimos los objetivos, que se yo y ahí partimos bien lento y en pañales porque no sabíamos cómo iba a resultar, si iban a participar y ahí estamos todos los miércoles, media hora transmitiendo, y ahí ellos ponen música y cuando se está repitiendo nos metemos nosotros* (Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)

Por otro lado, la escasa cantidad de espacios de participación dentro de la escuela son propuestas por los adultos, quienes no toman en cuenta la opinión de los alumnos y de cierta forma presionan a éstos a participar en ellas, con el fin de inculcar algún valor o lograr algún objetivo. A raíz de esto, es posible comprender que el concepto de participación estudiantil

en la Escuela 2 está mediado principalmente por una visión adultocentrista. Es decir, que los intereses y creencias de los adultos estarían por sobre la de los alumnos, incluso respecto a sus propios espacios. Lo que traería como consecuencia un disminuido número de actividades en que los estudiantes puedan expresarse y además una baja motivación por parte de ellos respecto a esto. Lo cual se vio reflejado en fases anteriores de esta investigación, dónde los alumnos manifestaron que la mayor parte de las actividades son creadas por los profesores, sintiéndose poco motivados a participar.

*Siempre es lo mismo, la misma rutina de siempre. Como que siempre lo inventan los profes (Entrevista 2, año 2, escuela 2)*

*Hay hartos valores que ellos buscan desarrollar (equipo de gestión) por ejemplo estas actividades que casi obligatoriamente tenemos que hacer a todos participar, que todos bailen, algunos no quieren, es para que no tengan temor al ridículo para integrarse a la sociedad (Entrevista profesora octavo, Escuela 2)*

*Si todos por ejemplo, por decirte ahora, estuvimos el miércoles de aniversario, por decirte mi curso, era por baile, se eligió Egipto, todos tienen que bailar, porque el que no baila queda descalificado, quedamos descalificados como curso. (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)*

Esto se relaciona directamente con los resultados de la Fase 2 de este estudio, dónde se refleja el bajo interés y continuidad en la participación de los estudiantes. Éstos muestran una fuerte tendencia a la deserción y una baja motivación en las actividades presentadas, lo cual se podría ligar a la falta de espacios propios del alumnado, como también al continuo cierre de actividades propuestas.

A través de esto, es posible comprender que la motivación y bienestar de estudiantes respecto a su escuela se relacionaría con la apertura de ésta para la participación y gestión de sus propios espacios. Por lo que un establecimiento que está abierto a escuchar la voz del alumnado generaría bienestar en éstos, lo que se refleja en sus niveles de participación y agenciamiento. Mientras que una escuela que se encuentra mediada por una visión

adultocentrista generaría rechazo y apatía hacia la participación, puesto que no verían la relación entre dichos espacios y sus reales intereses.

### **3) Espacio Físico y Recursos**

#### **Escuela 1: Valoración de la gestión**

Es posible verificar que existen percepciones favorables respecto al modo en que se articulan los recursos desde la dirección institucional. De esta manera, cobra relevancia el espacio físico de ésta al ser el núcleo que alberga las actividades, siendo primordial el que las condiciones de infraestructura no limiten dichas actividades.

*(...) el como avanzamos en el bienestar, no se po, darle mejores cosas a los niños ¿por qué en invierno tienen que matarse de frío? y ¿en el verano matarse de calor? (Entrevista Director N°2, Escuela 1)*

*(...) el techo afuera de la escuela o sea del patio, se logró mejorar para evitar las inundaciones en los días de lluvia (...) llegó la santa SEP y se Lograron millones de cosas más en la escuela, la santa SEP nos proporcionó un data y un equipo de subwoofer, que es lo más reciente los subwoofer para cada sala de la escuela, cada profesor tenemos nuestro computador institucional que lo podemos llevar a las casas (Profesora jefe, Escuela 1)*

Se aprecia además una postura que valida las necesidades de los propios estudiantes. De este modo, recursos provenientes desde la ley SEP u otras entidades son vistos como oportunidad de mejora educativa, donde se pretende dar preeminencia al bienestar de los alumnos. Esto en la medida de que la distribución de los recursos se orienta a potenciar elementos útiles para la labor pedagógica y mejora de la infraestructura. Al igual que lo manifestado por estudiantes en fases anteriores, los docentes se sentirían protegidos y considerados a través de la mejora de la infraestructura de la escuela.

*En términos de recursos, como se invierte el dinero por ejemplo de la ley SEP en la escuela, porque veo que don A toma mucho en cuenta lo que necesitan los niños en términos tecnológicos, de mantener una biblioteca interactiva, de mantener data en todas las salas, en otras escuelas no se invierte bien el dinero (Entrevista Coordinadora Proyecto SENDA, Escuela 1).*

*(...) lo que es infraestructura la escuela estaba fea, no estaba pintada completamente, luego el director se ganó por gestiones, por hacer contacto con la redes con nuestros padrinos empezó a tener más recursos y empezó a arreglar la escuela, a preocuparse, dijo primero del entorno de los muchachos, ¿por qué?, porque aquí ellos y no solamente ellos sino todos nosotros pasamos ocho horas metidos aquí y si no es más, por lo tanto tenemos que tener un ambiente cómodo, tranquilo y rico para nosotros (Entrevista profesora jefe, Escuela 1)*

Por lo tanto la mejora de la escuela en términos de recursos y condiciones físicas contribuyen en como se sienten los individuos que en ella se desenvuelven. Las percepciones de lo propicio o inadecuado de los ambientes, como por ejemplo la higiene de los baños, referido como fuente de malestar por los estudiantes cobran importancia para la dirección institucional. De este modo el acoplamiento a las necesidades de los estudiantes viene dado por escuchar sus demandas, posicionándolos como individuos significativos al validarse su voz, lo que concuerda con el bienestar manifestado por los mismos alumnos al haber sido contempladas sus solicitudes.

*(...) me hablaron de los baños que estaban tan feos y me fueron diciendo cosas entonces ok, si yo puedo, ningún drama es mi tarea, yo negocio, yo invento, yo hago cosas para que ellos puedan tener (Entrevista Director N°1, Escuela 1)*

*(...) el ultimo logro grande que logró aquí en la escuela es que se ganó el financiamiento para la remodelación completa de los baños y camarines de la escuela, eran baños horribles, que por eso yo entendía a los muchachos que no querían ir a los baños, yo fui a verlos y eran horribles, se tira la cadena una vez*

*no se en cuantas horas para todo el baño ponte tu, el piso sucio con olor a orina, mal cuidados, se logró el financiamiento y ahora hay baños increíbles*  
(Entrevista Profesora jefe, Escuela 1)

Es así que va haciéndose patente la comprensión de la institución sobre la apertura de las vías de comunicación con los estudiantes como un foco de mejoras, al igual que sucede con el fenómeno de la participación.

## **Escuela 2: Desprotección en base a recursos**

Si bien la Escuela 2 presenta ciertas dificultades a la hora de aceptar nuevas propuestas, que generen cambios en el establecimiento, reconocen que la Ley SEP ha sido un aporte, marcando un antes y un después dentro de la escuela. Dan especial énfasis al tema de los recursos obtenidos, los cuales han aportado a la mejora de la labor pedagógica.

*Respecto a los recursos acá está todo disponible, está lleno de recursos que se ocupan, que favorecen el aprendizaje de los niños, la sala de computación, tener un micrófono, un equipo para poder hacer una radio, tener acceso a internet*  
(Entrevista profesora nueva, Escuela 2)

*Teníamos y trabajábamos con tiza, había que conseguirse... ahora anda cada uno con su notebook. Con fotocopias en el momento en que se necesitan*  
(Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)

Además, recalcan que el uso de los recursos no estaría determinado por el Ministerio de Educación, sino que tendrían cierta independencia para decidir en qué se invierten los fondos entregados.

*(...) nosotros decidimos en que gastar, pero hay que justificarlo bien, tenemos notebook, fotocopidora, pizarra interactiva* (Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)

Es importante destacar que existe una alta valoración de la gestión de la directora en la obtención y administración de los recursos, recalcando que ha favorecido el contar con mayores elementos para la labor docente.

*Yo creo que ésta escuela tiene hartos recursos ministeriales, lo que se debe netamente a la gestión que ha hecho la directora y el equipo docente, se ha preocupado de tener la mayor cantidad de recursos posibles. Son cosas que uno necesita y esa flexibilidad que tiene la directora te permite obtener lo que tú necesitas (Entrevista profesora nueva, Escuela 2)*

Como se menciona, la gestión de recursos en la Escuela 2, ha estado mayormente destinada a materiales para uso docente. Sin embargo no se ha invertido en gran medida en mejorar espacios de uso estudiantil, tales como el patio, cancha y duchas. Esto trae como consecuencia opiniones divergentes entre estudiantes y adultos respecto a la de la gestión de recursos. Los adultos valoran de manera positiva el como se han invertido los recursos, mientras que los alumnos la critican y presentan malestar frente a dicha situación.

*Igual molesta la cuestión de las duchas, nosotros estamos desde Kinder aquí, y entonces 9 años que no nos dan nada. O sea estuvimos como 2 meses bañándonos, después las cerraron y no las devolvieron (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

*No se po, yo creo que si han mandado la plata, pero acá no se han querido mover. Porque no creo que se demore tanto el proceso de la plata (respecto al laboratorio)(Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

Dicho malestar, se relaciona con sentirse poco protegidos y cuidados por la escuela, lo cual fue expresando en la fase anterior. Esto encuentra su asidero en esta situación, que devela que los recursos no son invertidos pensando en las necesidades de los estudiantes. Esto genera malestar escolar, a tal punto de percibir negligente la labor de las autoridades en la escuela, sintiendo una falta de consideración por parte de éstas.

*Acá hay una cancha que no tiene ni techo, eso molesta igual. Cuando llueve se inunda, se llena de barro no podemos hacer ni gimnasia. Tampoco tenemos gimnasio (Entrevista 2, Escuela 2, Año 2)*

Respecto al espacio físico, se destaca en gran medida la importancia de tener una sala de clases acogedora para los estudiantes, lo cual consideran que los motiva y hace agradable el permanecer en la escuela. Recalcando desde áreas administrativas que se trata de crear un ambiente hogareño y grato para los estudiantes, pues estos no habitarían en un entorno del todo positivo. Ésta visión sería adoptada por la gran mayoría de los profesores, quienes se esmerarían por tener salas de clases ornamentadas y acogedoras.

*Los profesores lo que hacen es que las salas las hacen muy motivadas y ambientadas para los alumnos, (...) y sobre todo para estos niños que no tienen el mejor ambiente en su casa, que no son muy agradables, que puedan sentirse bien en su sala y de alguna manera todas las salas tienen su ambientación bonita (Entrevista equipo de gestión, Escuela 2)*

*Cada cual tiene la sala lo mejor que puede, porque es como su hogar estar aquí, estas todo el día. Todos han puesto de alguna u otra forma, y sobre todo porque somos casi puras mujeres, la parte femenina, la florcita, el mantelito (Entrevista profesora jefe, Escuela 2)*

A partir de esto, es posible señalar que existe una coherencia con lo percibido por los alumnos, quienes destacaron en ambas fases el bienestar que les produce el habitar en una sala que sea acogedora. Entonces, el discurso de la escuela sería reproducido en los alumnos, quienes le darían una gran importancia al espacio físico en el que conviven. Sintiendo protegidos y cuidados por sus profesores en la medida en que estos se preocupan de que las salas sean lugares agradables para ellos.

## 8. Discusión y Conclusiones

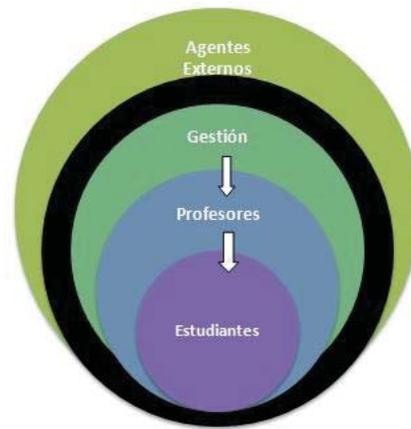
El desarrollo de la presente investigación estuvo motivado principalmente por conocer las perspectivas de los propios estudiantes respecto a su bienestar o malestar, y como el clima de las escuelas estaría influyendo en éstas. Tomando en cuenta lo que ya se había mencionado, respecto a que los niños y jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, adoptando esta entidad un rol preponderante en sus experiencias. A partir de los hallazgos, puede observarse que las escuelas crean significados y creencias a través del tiempo, las cuales van constituyendo distintos tipos de clima social escolar. Confirmándose además, que esto tendría efectos en las construcciones que realizan los estudiantes respecto al bienestar y malestar. Adicionalmente, ésta investigación trajo a la palestra factores específicos que influyen en las construcciones que realizan los estudiantes.

A continuación se presenta la integración de los resultados y discusión de las tres fases anteriormente expuestas. Esto permite una aproximación a la comprensión del bienestar y malestar estudiantil, y el cómo son influidos por los distintos aspectos del clima escolar. Una primera conclusión es que las vivencias subjetivas de los alumnos se articulan dentro de un entramado ecológico. Retomando los resultados, es posible dar cuenta que existen diferencias entre ambas escuelas, las que se relacionan principalmente por las condiciones de clima dentro de cada establecimiento. Como aspectos influyentes, emergieron dentro de este estudio, las siguientes dimensiones que permiten una asociación entre el clima escolar y el bienestar y malestar estudiantil: Interacciones (entre pares y con profesores), Relación estudiante-escuela (Participación y sentido de Pertenencia) y Entorno físico (espacio físico y recursos). Si bien son emergentes dentro de los relatos, ya han sido vinculados en la literatura con el bienestar, en donde se enfatiza el contacto social, las relaciones entre individuos, arraigo y participación (Blanco y Díaz, 2005).

Cabe destacar, que las dos escuelas escogidas son similares en cuanto a tipo de dependencia (municipal), nivel socioeconómico y políticas educativas, particularmente Ley SEP y JEC. Sin embargo, se observan marcadas diferencias respecto a la cualidad del clima escolar que inunda a ambas escuelas. Identificándose dos tipos, los cuales fueron denominados, *clima abierto* en la Escuela 1 (ver Figura 1) y *clima cerrado* en la Escuela 2 (ver Figura 2).



**Figura 2: Clima Abierto (Elaboración Propia)**



**Figura 1: Clima cerrado (Elaboración Propia)**

Las principales características del clima abierto de la Escuela 1, corresponden a la apertura de la institución a agentes externos (programas, ONG, profesionales de apoyo a la educación, entre otros). En esta escuela el establecimiento se abre hacia redes de apoyo, dando la posibilidad de generar cambios en éste. A través de los relatos, esto se hace patente en cuanto la gestión escolar tendría una gran incidencia en el modo de funcionamiento de la escuela y el tipo de clima que se conforma. Así, identificamos en la Escuela 1 la presencia de un Director que ejerce un liderazgo distribuido, abriendo los canales de comunicación, y participación de profesores y estudiantes. Tal como señala Cayulef (2007) esta forma de liderazgo representa un proceso de democratización de las relaciones en la escuela, que incide en la mejora de los resultados escolares y refleja un proceso de transformación permanente. Lo que se manifiesta en esta escuela a través de un mayor énfasis al factor humano y afectivo en el espacio escolar, valorando el trabajo docente, lo que repercute en el bienestar laboral de los profesores. La escuela asimismo brinda espacios para la expresión de la voz de los estudiantes, a través del Centro de Alumnos.

Mientras que el clima cerrado de la Escuela 2, se caracteriza por una reticencia hacia los agentes externos y la posibilidad de generar cambios dentro de ésta. Este establecimiento se encuentra marcado por la presencia de profesores normalistas, al igual que la directora. Dicha figura tiende a asumir la mayor parte de las responsabilidades, no dando cabida a la intervención de otros miembros de la institución, evitando acciones conjuntas. Su gestión se caracteriza por una visión tradicional de la educación. En el sentido de una práctica docente

centrada en el maestro a través de su posición de autoridad y ejercicio de la disciplina y control (Naranjo, 2013), lo cual se tiende a reproducir en los demás actores de la comunidad.

Esta figura genera una mirada poco flexible respecto al funcionamiento de la escuela, que se traduce en recelo frente a la intervención de redes de apoyo en lo pedagógico. Otro de los factores que caracterizan a esta escuela es el percibir a los estudiantes como individuos inmersos en un ambiente de vulnerabilidad, lo cual tendría mayor relevancia que los aspectos académicos. Por otra parte, el clima cerrado de la institución, no abre espacios para que los alumnos puedan participar activamente y expresar su voz. Tal como señalan Castellá et al. (2012), los contextos percibidos por los sujetos son un factor interviniente y determinantes en la evaluación del bienestar que hacen éstos. En relación a aquello, la identificación de los climas diferenciados de cada escuela permite la comprensión del entramado social y relacional de cada establecimiento y el entendimiento de cómo afectan las construcciones de bienestar y malestar de los estudiantes.

Respecto a los hallazgos de este estudio, en primer lugar destaca la temática de las interacciones entre pares y como éstas pueden determinar bienestar y malestar en los estudiantes. Desde el marco comprensivo del modelo social ecológico de Bronfrenbrenner (1987), no se puede omitir la incidencia de los contextos en el bienestar y malestar estudiantil. De acuerdo a este modelo, el microsistema de interacción, en este caso las relaciones entre pares, se pueden ver influenciadas por niveles más amplios, tales como los adultos de la escuela, el barrio o los procesos de organización del establecimiento (Eccles y Roeser, 2007).

En la dimensión de las interacciones entre pares cobra mayor relevancia el nivel de microsistema por sobre el exosistema. Observamos en ambas escuelas una asociación positiva entre los valores transmitidos en aula, con el modo en que los estudiantes establecen sus relaciones entre pares. Por lo tanto es posible ver que las relaciones de bienestar entre estudiantes están fuertemente influidas específicamente por la figura del profesor jefe.

En ambas escuelas la amistad, la confianza, el apoyo y lealtad son determinantes en el sentirse bien dentro del establecimiento, lo cual forma parte de los aspectos intencionados

por los docentes. En la Escuela 1, la profesora jefe refiere modalidades afectivas y valores familiares en aula. En tanto en la Escuela 2, se observa un cambio respecto a la primera fase, en la cual es la nueva profesora jefe la que intenciona la unidad dentro del grupo, a diferencia de la profesora anterior, quien no mostraba gran interés en dicha temática.

Estos resultados concuerdan con lo señalado por Bilbao et al. (2013), quienes plantean que dentro de las variables psicosociales más predictivas del bienestar en estudiantes, se encontrarían la relación con los profesores. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Arón et al. (2012), quienes señalan que los contextos y la escuela inciden en la evaluación de las relaciones y los comportamientos que se generan dentro del establecimiento. En esta misma línea, Estévez, Martínez- Ferrer y Jiménez (2009) manifiestan que las dinámicas que incentiva el profesor con sus estudiantes influyen en los juicios de los mismos respecto a su grupo de pares. Es así, que a partir de los resultados de este estudio e investigaciones precedentes, el profesor jefe emerge como figura relevante, al impactar en las relaciones entre pares, fomentando mejoras en los vínculos ya establecidos entre estudiantes.

Sin embargo, llama la atención que en la Escuela 1, si bien se reproduce un discurso de bienestar respecto a las interacciones entre pares, se observa un fácil tránsito del compañerismo a la agresión. Identificamos incongruencias, respecto a los relatos de los estudiantes en torno al bienestar en las relaciones y las relaciones que efectivamente se generan. Dentro de estas incongruencias, observamos que las interacciones se sustentan en patrones autoritarios de interacción y de pertenencia a los subgrupos formados en el curso, que derivan en malestar y rechazo entre estudiantes. Así, aflora una visión reglamentada de las interacciones, que incide en el fenómeno de intolerancia, exclusión y agresión, los que son naturalizados por algunos alumnos. Éstas dinámicas excluyentes tienen por función la regulación de las interacciones, restringiendo la presencia de aquellos estudiantes que no son considerados como adecuados para el grupo dominante. Estas modalidades de interacción refieren una asociación entre la construcción del bienestar entre pares con pautas poco flexibles de socialización. Por lo que se podría inferir que el bienestar asociado a las relaciones entre pares no sería del todo interiorizado por los estudiantes. Sino que más bien el equilibrio de las relaciones y el bienestar relatado, sólo se generarían en la medida en que

el profesor interfiere directamente en las interacciones en el aula. Pero sin la presencia de esta figura las relaciones positivas se diluirían.

De esta manera, si bien el rol del profesor jefe sería un factor incentivador del bienestar y factor moderador importante de las interacciones en el aula, no sería el único factor influyente. Las asociaciones al contexto y los cambios experimentados en la etapa del desarrollo que atraviesan los estudiantes, podrían explicar de cierto modo la inestabilidad de las relaciones, la exclusión hacia compañeros y la presencia de subgrupos. Estos resultados se encuentran en consonancia con aquellos de Potocnjack et al. (2011), quienes refieren una mayor necesidad de los jóvenes de diferenciación y de consolidar un lugar propio entre los 11 y 14 años. Aspectos que para los autores inciden en el desequilibrio en las interacciones, que conducen a la agresión y otras problemáticas, al producirse presión entre los distintos grupos de pertenencia. Una mirada similar es reflejada por el estudio cualitativo de García y Madriaza (2005), quienes encontraron que la agresión entre estudiantes se asocia al establecimiento de jerarquías y reglas de convivencia dentro del grupo de pares, especialmente cuando no perciben un control externo.

Los resultados de la presente investigación también muestran un fenómeno inesperado relacionado con la incidencia del exosistema, específicamente el barrio, en el bienestar y malestar en las relaciones entre pares. Así, aflora una condición territorial en la conformación de grupos, que refleja en las interacciones entre estudiantes y en los modelos de pertenencia o rechazo de éstos. En la Escuela 1, este aspecto es identificado por los adultos del establecimiento, quienes señalan la presencia de estudiantes de diferentes sectores y realidades sociales, lo que incide en episodios de agresión y rechazo. Podría pensarse que el provenir de poblaciones distintas naturaliza aún más el tema de la exclusión hacia el que es distinto. En contraste, en la Escuela 2, se producen interacciones más homogéneas entre pares y con menores niveles de agresión y malestar, reportado desde los mismos estudiantes. Lo que podría tener relación con un fenómeno inverso, en donde los estudiantes de esta escuela convergen desde un mismo barrio, por lo que se podría atribuir un sentido de identidad poblacional.

Como sustento a lo anterior, Eccles y Roeser (2007), indican que las comunidades y lugar de residencia tienen gran incidencia en las interacciones entre pares y en los efectos positivos o negativos que se generan. Para estos autores, la agrupación geográfica determina la formación de redes y lazos sustentados en valores comunes, que inciden en las asociaciones entre individuos. Sumado a esto, Cramm, Moller y Nieboer (2012), señalan que la agrupación geográfica tendría mayor incidencia en contextos socioeconómicos deprivados. De esta manera, se podría inferir que en el ámbito de las relaciones entre pares, el bienestar y malestar estaría también influenciado por contextos más amplios que sólo el nivel micro de la escuela. Tomando en cuenta que las dos escuelas seleccionadas corresponden a dependencia municipal, de nivel socioeconómico bajo y alta vulnerabilidad social, esto cobraría aún más relevancia.

Otro ámbito destacado corresponde al bienestar y malestar respecto a las interacciones entre estudiantes y profesores. Desde el nivel exo de análisis, los resultados muestran que en ambas escuelas se presenta una concordancia entre el tipo de clima y la manera en que se ejerce el rol docente. De esta manera, los hallazgos de la Escuela 1, relacionados con un *clima abierto*, refieren un discurso desde la gestión escolar que reafirma una valoración positiva de la dimensión afectiva, la cual se transfiere tanto a docentes como a otros actores del establecimiento. Esta dimensión afectiva ya ha sido reseñada en la literatura especializada, la cual ha sido asociada con el bienestar en las interacciones (Nias, 1996 citado en De Pablos et al., 2012). Como se mencionó anteriormente, esta escuela y en específico el director, dan gran relevancia a la calidad de vida de los miembros que forman parte de la institución. Lo que redundaría en un clima favorable, una adherencia de la mayoría de los profesores a este modo de pensar la escuela y a la vez la reproducción de esto en las aulas. De igual forma, los hallazgos en la Escuela 2, dan cuenta de la incidencia de la gestión escolar sobre el clima de la institución. Es posible advertir que la modalidad tradicional y restrictiva de la líder de esta escuela permea la labor docente, estableciéndose formas de trabajo marcadas principalmente por lo disciplinario y una afectividad más distante en comparación a la Escuela 1. Estos resultados coinciden con aquellos señalados por Ascorra et al. (2003), para quienes la visión de la escuela influirá necesariamente en el rol que ejerce el profesor, siempre y cuando éste acepte dicha visión.

Se observa que en ambas escuelas se produce un fenómeno que en esta investigación hemos denominado *maternaje*. Como se mencionó anteriormente, este corresponde a un rol afectivo que asume el profesor jefe, el cual va más allá de las funciones formales que se esperan de esta figura, pasando a suplir carencias que le correspondería mayormente a la familia, desde la perspectiva de los profesores.

De esta manera, el *maternaje* refleja la mirada de la mayoría los docentes respecto a los alumnos, la cual conlleva un resignificar su rol y el de la escuela desde lo parental y como lugar de refugio respectivamente. Lo que se desarrolla, en cuanto las percepciones de los profesores refieren el poco o nulo respaldo de los estudiantes en el hogar, y por ende la tendencia a verlos como sujetos en riesgo. Estos hallazgos también han sido constatados por estudios precedentes, como el de Ascorra et al. (2003), quienes en una investigación con estudiantes de 8vo año de enseñanza básica en Chile, distinguieron una asociación de la práctica docente con un rol maternal-asistencial. Rol que determina una vinculación de tipo madre e hijo, que busca compensar necesidades psicosociales de los estudiantes, más que responder a lo netamente pedagógico. En otra investigación chilena, de González (2011) con estudiantes de pedagogía básica, se evidencia que esta alineación con lo maternal sería un requisito esencial de la labor docente, desde la mirada de profesores en formación. En el estudio de González (2011), los estudiantes de pedagogía asociaban este rol a una figura de “madre sustituta” que cuida, protege y acoge. Es así como “*el sentido de la profesión es entendido desde la necesidad de compensar supuestos vacíos emocionales, más que intelectuales*” (González, 2011, p. 89). Fenómeno similar al que establecen las profesoras jefes de ésta investigación y que aceptan positivamente los estudiantes.

A partir de la gestión de las escuelas y el clima escolar que emerge, se identifican dos formas de ejercer este *maternaje*, mediadas por la condición de vulnerabilidad de los estudiantes y que repercuten en el bienestar y/o malestar de éstos. Cabe mencionar, que este es aplicado por las profesoras jefes de ambas escuelas, debido a una mayor constancia temporal y presencial del vínculo con los estudiantes. En la Escuela 1 se aprecia un *maternaje* de tipo afectivo, que viene a reseñar la relación cercana y emocional que los profesores establecen con los alumnos. En esta relación además se destacan la construcción de espacios de comunicación y confianza, que incentivarían alianzas afectivas con los

estudiantes. Ambos se asocian positivamente con el bienestar referido por los jóvenes en este ámbito. Esto fue destacado tanto en la primera como segunda fase de este estudio, dando gran énfasis al apoyo y confianza percibida por parte de su profesora jefe. Tal como señala Martínez-Ferrer et al. (2012), las interacciones positivas entre profesores y estudiantes, emergen en cuanto los alumnos se perciben apoyados y valorados en un espacio de confianza y respeto mutuo. Lo cual se ve reflejado en la Escuela 1, donde los jóvenes construyen su bienestar en la relación profesor-alumno, primeramente en cuanto son capaces de identificar apertura en las vías de comunicación con el docente. Estos aspectos les infunden seguridad para mostrarse a si mismos accesibles en esta interacción y establecer confianza, lo cual es percibido en sus relatos como una necesidad fundamental. Esto es reforzado por varios autores (Casas y Bello, 2012; Mena y Valdés, 2008; Toro y Berger, 2012), quienes señalan que para toda persona es signo de bienestar establecer relaciones de confianza. En la medida en que dichas figuras puedan proporcionar cuidado, apoyo y ayuda, esto se transforma en un factor de seguridad. Aquello tiene sentido si se toma en cuenta la supuesta falta de soporte familiar, revelado por los mismos docentes respecto a estos alumnos.

En contraste en la Escuela 2, se identifica un *maternaje* de tipo autoritario, el cual se caracteriza por ser principalmente de carácter disciplinario pero afectivo, es decir una lógica de “te reto porque te cuido”. Cabe mencionar que en este tipo de *maternaje* no se generarían espacios de comunicación y confianza con el profesor, sin embargo habría una preocupación por las situaciones de vulnerabilidad vividas por los estudiantes en sus hogares. Este tipo *maternaje* se observa principalmente en la primera fase de este estudio, donde el curso se encontraba a cargo de una profesora de tipo normalista. A partir de los relatos de esta docente, se refleja una visión tradicional de la educación, la cual se sustenta principalmente en el control y disciplina, similar a la visión de la directora del establecimiento. Observándose que la forma que tiene la directora de gestionar la escuela podría estar siendo reproducida por la docente en el aula. Para Moreno (2000, citado en Murillo y Becerra, 2009), las creencias y pensamiento de los sujetos que lideran un centro ejercen una influencia importante en los demás actores y en el clima que se genera. Lo que puede determinar estrategias adaptativas, pasivas o contestatarias en los estudiantes de la escuela, como modo de respuesta a las relaciones en la institución (López-Garcés, 2009). Por lo tanto metafóricamente existirían dos formas de ser madre en estas escuelas, que poseen similitud

con los estilos parentales señalados por Torío et al. (2008). Para quienes existirían los estilos autoritativos, sustentados en una comunicación bidireccional que acepta las necesidades de los niños. Así como los estilos autoritarios, en donde se mantiene a los niños en un papel subordinado restringiendo su autonomía.

Este fenómeno de *maternaje* autoritario podría vincularse con el poco énfasis en relación al bienestar asociado a la figura de la profesora jefe. Los relatos de los estudiantes, frente a este fenómeno explicitan la falta de confianza para establecer un vínculo más allá del ámbito académico con esta docente. Los mismos alumnos reportan un control absoluto de la profesora de toda situación que pudiera ocurrir dentro y fuera del aula, no entregando espacios para que ellos pudieran solucionar sus diferencias, lo que es significado por ellos mismos como malestar. Para Krauskopf (2000), los episodios de deslegitimación de los referentes adultos se asocian a percepción de los estudiantes de la existencia de una comunicación poco clara y falta de confianza en la interacción. Esto se encuentra en consonancia con Barilá (2004), quien destaca que las actitudes arbitrarias e impositivas de los profesores determinarían un rechazo y malestar en este vínculo pedagógico. Cabe mencionar que las quejas de los estudiantes son explicitadas durante la segunda fase de este estudio, cuando dicha docente ya no forma parte de la escuela. A diferencia de la primera etapa de esta investigación, donde fue posible observar pasividad respecto a los factores que les hacían sentir mal, lo cual se refleja en la ausencia de malestar en la mayoría de las fotografías. Esto podría tener relación con el control que ejercía la docente a través de su *maternaje* autoritario. Este control desde los profesores ya ha sido identificado en la literatura, por ejemplo Allidieré (2004 citado en Toro y Berger, 2012) señala que este rol docente, que asemeja a padres autoritarios, podría intencionar un vínculo dominante y de sometimiento con los estudiantes.

Sin embargo, a partir de la segunda fase se evidencia un notorio cambio respecto a la relación con el profesor. Esto no ocurre de manera arbitraria, sino que tendría su raíz en el cambio de profesora jefe. Cabe mencionar que esta nueva docente, egresada hace poco años de la universidad, da cabida a espacios en que los estudiantes pueden expresar sus inquietudes y temáticas más personales. Lo que es altamente valorado por los mismos, quienes sienten bienestar a través de esta relación que les brinda apoyo y libertad en el aula.

De esta manera, la calidad de las interacciones con el profesor a través del apoyo, parecen ser elementos relevantes en la disminución de las expresiones de malestar a diferencia del trato indiferente (Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008). A partir de lo anterior, cobra importancia en el balance respecto al bienestar o malestar con el docente, el nivel generacional, en donde profesores jóvenes podrían tener mayor capacidad de alianza y entendimiento con los alumnos. En la Escuela 2, esto se hace patente, donde si bien existiría un predominio de una visión tradicional y restrictiva, la juventud de la nueva profesora aflora como un factor de cambio en los estudiantes. Los que tienden a adherir a su figura, respetándola, agradeciendo la confianza que pueden depositar en ella, a diferencia de la barrera comunicativa que percibían con la anterior docente.

Respecto a los efectos del bienestar en estudiantes en la relación con sus docentes, en ambos establecimientos fue posible rescatar que el bienestar en esta relación tiene incidencias en la construcción de una imagen positiva en los alumnos. Observamos que en ambas instituciones emergieron auto reportes positivos de los propios estudiantes en su experiencia escolar, resaltándose explícitamente la influencia de su profesora jefe en esto. La asociación positiva con el bienestar que se devela, tendría incidencias en un mejor ajuste escolar y respuesta conductual en el establecimiento (Barra, 2004; Hombrados y Castro, 2008; Martínez-Antón et al., 2007). Fenómeno que refleja lo planteado por Diener et al. (2002) y Veenhoven (1994), respecto a que el bienestar trae aparejado la aparición de comportamientos socialmente deseables. En tanto, para Bisquerra (2003), estos efectos conductuales del bienestar experimentado por los jóvenes, en relación a sentirse apoyados y competentes, redundan en disminución de comportamientos de riesgo y mejor ajuste conductual en el aula. Estos aspectos en la Escuela 1 ya han sido observados durante los últimos años, por los mismos directivos y docentes, identificándose mejoras conductuales y disminución de episodios disruptivos. Mientras que la Escuela 2, esto fue observado en el último año de ésta investigación, principalmente por la llegada de la nueva profesora jefe.

Por otro lado, el malestar respecto a la relación profesor estudiante, emerge con mayor fuerza en la Escuela 1 en comparación a la Escuela 2, en donde sólo a partir de la segunda fase afloran relatos con connotación negativa. En la Escuela 1, esto relatos asoman a través de la queja y el rechazo, tanto en una dimensión emocional como pedagógica. De esta

manera, la cercanía afectiva no sólo se posiciona como una necesidad desde los estudiantes, sino como una expectativa en relación al rol docente. De modo que la ausencia del factor emocional y contenedor, englobado en el *maternaje*, tiende a ser percibido como motivo de malestar hacia el profesor que no cumpla dichas expectativas. Esto resaltaría sus visiones de sentirse poco valorados como individuos en la experiencia escolar cotidiana. Asimismo, a nivel académico la evaluación que hacen los alumnos versaría sobre la falta de atención e interés docente por entregar una enseñanza de calidad. Esto, coincide con los hallazgos de un estudio de Barilá (2004), quien plantea que el malestar de los estudiantes tendría relación con falta de interés por el aprendizaje de todos, tratos distantes y faltas de respeto por parte de los docentes hacia sus alumnos. Aspectos que además, traen aparejado percepciones de injusticia y la inexistencia de normas justas y claras en algunos profesores. Estos factores resumen que cuando los estudiantes no creen tener un respaldo o cabida a sus demandas, ya sean afectivas o de visibilidad y voz propia, aumenta su malestar. Este malestar en la Escuela 1 se refleja en una disposición negativa frente a profesores que presentan un trato distante y mayor exigencia académica. Estas muestras de malestar escolar reflejan lo referido por Kornblit et al. (2008), quienes exponen la importancia del diálogo y comunicación en el vínculo profesor alumno y su asociación con un menor registro de episodios de malestar asociados a violencia, desmotivación y exclusión.

En contraste en la Escuela 2, como ya se mencionó, el malestar en la relación profesor-estudiante no fue explicitado durante la primera fase, sólo fue dado a conocer a partir del cambio de docente. Lo que posiblemente resume una modificación en la percepción de libertad expresiva dentro del aula para los estudiantes, a diferencia de la profesora anterior, quien ejercía un control autoritario. En base a esto, se podría hipotetizar que un clima de control y autoritarismo dentro de la sala de clases generaría pasividad en los estudiantes para expresar sus opiniones. Esto concuerda con lo señalado por Ageno (2004), para quien la manifestación del malestar de los estudiantes se relaciona con la falta de espacios para expresar sus necesidades y emociones, lo que puede traer como consecuencia conductas de pasividad, retraimiento o interrupción.

En síntesis, la relación profesor-alumno comporta efectos socializantes para éstos últimos, siendo su componente emocional un factor que naturalmente se genera y se espera

en este vínculo (Prieto, 2008; Ruiz, 2010). De esta manera, la necesidad de que el profesor se posicione desde la afectividad no resulta inusual. Sin embargo, los aspectos de la dimensión afectiva, tales como la confianza, el apoyo y contención, debieran ser utilizadas como vías socializantes para alcanzar mejores resultados académicos y no como únicos factores (Ruiz, 2010). En estas escuelas no se daría énfasis a lo académico, sino que se asumiría en su totalidad una labor pedagógica que tiene como objetivo suplir carencias que no les corresponden. Esta suplencia consistiría en aportar a los estudiantes un ambiente de cuidado y protección, que desde la perspectiva de los profesores no se encontraría en los hogares (Navarro, 2004). Estas prácticas se intencionarían en un marco de educación pública que supone el desarrollo social y emocional a través de los Objetivos Transversales Fundamentales (OFT) en los estudiantes (MINEDUC, 2009). En relación a esta dimensión afectiva en la enseñanza, cabe mencionar el estudio de Pizarro (2011), con escuelas subvencionadas de nivel socioeconómico medio y bajo en Santiago de Chile. En esta investigación las visiones de los actores escolares también tendieron a reflejar el rol afectivo de reemplazo a la familia, compensando las falencias de éstas. Por tanto parece necesario problematizar la relación de *maternaje* que caracteriza las interacciones profesor-alumno.

No obstante lo anterior, la dimensión emocional en el ámbito escolar comporta efectos positivos en el marco de una escuela socialmente vulnerable, como las de este estudio. Si bien no hacemos una crítica al aprendizaje emocional ni a los lazos que se establecen con el docente, si vemos que el vínculo afectivo utilizado solo como factor protector ante la vulnerabilidad puede restringir la autonomía o fomentar la pasividad al tender simplemente a la contención de los estudiantes. Sin embargo, observamos que probablemente no existe una intencionalidad de infantilizar a los estudiantes, sino que los contextos de deprivación social en el que habitan los estudiantes incidirían en el querer protegerlos y como consecuencia despotenciar otros aspectos como el académico. Esto se relaciona con lo planteado por Navarro (2004), quien señala que las escuelas vulnerables vivirían una constante tensión entre lo exigido por el sistema escolar y las demandas del contexto. Dando generalmente énfasis a las necesidades socioemocionales de dichos estudiantes. Lo que trae como consecuencia una desventaja de estos estudiantes en comparación a alumnos de instituciones en donde se da mayor énfasis a lo académico, como factor de movilidad social y mejora futura.

Otra temática relevante en la construcción de bienestar y/o malestar estudiantil, corresponde a los espacios de participación generados dentro de la escuela. Desde la mirada ecológica, el nivel exo de la escuela incide en los espacios de participación. Nivel exo, que en este caso corresponde a la gestión del establecimiento y la condición antes identificada de clima abierto o cerrado. De esta manera, el clima abierto de la Escuela 1 impacta en la gestión de la participación de los estudiantes de manera positiva, generando instancias deportivas, sociales, recreativas entre otras. Además, se observa que se da lugar a espacios de expresión de la voz del estudiantado, como el Centro de Alumnos, conformándose espacios de semi autonomía. Estas instancias inciden en la satisfacción de los estudiantes por las actividades realizadas y en su bienestar en cuanto los espacios participativos se alinean a sus intereses. Pareciera ser, que los adultos de esta escuela tuvieran claro los efectos positivos de sus medidas de apertura participativa. Aquello se traduce en un mayor empoderamiento de los estudiantes frente a las autoridades del establecimiento para expresar opiniones, críticas y demandas en comparación a la Escuela 2.

Lo anterior tendría consecuencias positivas en el bienestar de los alumnos, lo cual ya han sido descrito en la literatura especializada en el ámbito escolar. Para Eccles y Roeser (2007), tanto las actividades deportivas y recreativas, así como las oportunidades de cooperación en decisiones académicas, se asocian con la generación de una experiencia escolar positiva en los jóvenes. En estos escenarios, los estudiantes tienden a reportar menores niveles de aislamiento, mayores redes de amistad y disminución de conductas de riesgo. En tanto, para Martínez-Montero (2006), el fomento del bienestar en la escuela a través de la participación, se relaciona precisamente con la articulación de los establecimientos con las experiencias vitales y necesidades de los estudiantes. Debido a que el compromiso con las actividades de la escuela se encuentra ligado a la necesidad de los jóvenes de expresar sus propios criterios y puntos de vista, es decir ser escuchados. Para este autor, la disposición positiva a aceptar las propuestas del propio establecimiento está asociada también a que las actividades no sean una obligación impuesta y restrictiva.

En contraste, en la Escuela 2 el *clima cerrado* no genera espacios para que los estudiantes propongan actividades y entreguen sus opiniones. Las actividades son

establecidas desde la dirección y generalmente tienden a ser obligatorias. Desde la mirada de los propios estudiantes, esta modalidad refleja malestar debido a su condición restrictiva y coercitiva. Esto, en cuanto los alumnos refieren que la queja es motivo de pérdida de privilegios, lo que permitiría explicar la pasividad de éstos para no agenciar cambios. Dicho fenómeno estaría asociado con la disminución de la motivación, apatía y desesperanza generalizada y abandono respecto a las instancias de participación tuteladas por la escuela. Para San Fabián (2008), estos efectos asociados al malestar escolar, tendrían relación con el posicionar a los estudiantes como meros clientes de la educación, y no como co-responsables de su propio proceso educativo. Señalando así mismo, que los efectos de la participación tienden a ser mayormente positivos y enfatizan una mayor implicación e identificación con la institución, así como mejora de la autoestima y menor aislamiento.

Asociado a la apertura o limitación de los espacios para la participación escolar, se encuentran el desarrollo de un *sentido de pertenencia* de los estudiantes. Para Dueñas y García (2011), el tomar parte en las decisiones del establecimiento, así como el involucramiento y el compartir en conjunto, inciden en la importancia del formar parte de algo. Es así como el sentido de pertenencia emergería como una consecuencia del clima social escolar y las instancias de participación que éste generaría para los estudiantes. Esto se relaciona con lo planteado por Ros (2009), quien refiere que el sentido de pertenencia de los estudiantes con su escuela está relacionado con el sentimiento de ser aceptado y respetado por ésta misma, a través de la inclusión y la escucha de su voz. Esto haría que el estudiante se sienta orgulloso de formar parte de su establecimiento y representarlo. Lo anterior, se ve reflejado profundamente en la Escuela 1, donde los alumnos se sienten parte de algo, lo que se articula positivamente con las experiencias de bienestar en la escuela y la visión de mejoras que esta ha tenido. Lo que se manifiesta en los relatos de alumnos, que expresan la defensa y protección de la imagen de la escuela, y el querer mostrar que esta es buena, tanto a través de actividades participativas como en la mejora conductual. Esto coincide con lo referido por Kornblit et al. (2009), para quienes existe un mayor sentido de pertenencia en estudiantes de escuelas que fomentan actividades participativas. También se observa que los cambios de carácter positivo en la Escuela 1, van asociados al reconocerse con potencialidades, en un establecimiento que ya no es sindicado desde el estigma social. Lo que incidiría en la motivación e implicación de los estudiantes con su institución, al

percibirse como componentes integrales de una escuela que está siendo visibilizada socialmente desde sus mejoras. Tal como señala Baeza (2008), el sentirse parte de algo genera un fuerte sentido identitario y de motivación, lo cual explicaría el alto compromiso con la institución escolar en la Escuela 1.

Por contraparte en la Escuela 2, además de escasos espacios para la participación de estudiantes, se observa en éstos una baja motivación hacia las actividades y representación del establecimiento. Estos hallazgos, ya habrían sido percibidos en estudios precedentes, como el de López de Mesa, Carvajal, Soto y Urrea (2013), quienes identificaron que un clima escolar que no da cabida a las opiniones de los alumnos, produce desmotivación y poco compromiso hacia la institución, lo que redundaría en un bajo sentido de pertenencia. Asimismo, Arguendas (2010) señala que los alumnos que no se sienten involucrados con la escuela, se retraen de manera significativa de las actividades participativas presentadas por la institución, tal como sucede en la Escuela 2. Si bien, en esta escuela no se observa un sentido de pertenencia con la institución como tal, es posible identificar un sentimiento de arraigo y protección hacia el barrio, en el que la mayoría de los estudiantes ha vivido toda su vida. En esta investigación, esto ha sido denominado como *identidad poblacional*. Como se ha mencionado a lo largo de las fases, dicho fenómeno se relaciona con un sentido de pertenencia que va más allá de formar parte de la escuela y a los años compartidos en ella, sino que trasciende a ser parte de la misma población y a la tradición de que gran parte de los familiares han estudiado ahí. Además, se identifica fuertemente un deseo por parte de los alumnos por querer proteger la imagen estigmatizada del sector y de los miembros de éste. Esto se relaciona con lo referido por Suárez (2003), para quien los habitantes de sectores socialmente vulnerables, marcados por la estigmatización, tenderían a presentar una gran implicación con dicho lugar, lo que redundaría en una identidad colectiva. Además, la autora recalca que estos lugares dotan a las personas de una historia común que los definiría, emergiendo un fuerte sentido de identidad con el barrio y las personas que lo habitan, buscando constantemente la protección de su imagen.

Por otro lado, emerge una temática presente en todas las fases de este estudio, la cual tiene relación con el *espacio físico y recursos* de ambas escuelas. La importancia de este ámbito ha sido referida por algunos autores, como Cano (2012). Esta autora señala que el

ambiente escolar no implica únicamente el salón de clases, sino que también es necesario analizar la importancia de los espacios comunes, como el patio, la biblioteca, entre otros. En estos contextos se generan interacciones, las cuales influyen cambios en el comportamiento emocional, actitudinal y cognitivo, incidiendo de manera significativa en el desarrollo de los niños y jóvenes. Esta temática también ha sido destacada por Bringiotti (2008), quien señala que estos espacios pueden ser de carácter acogedor o violentador, lo cual estimula o bloquea tanto los procesos de aprendizaje como los de convivencia. Este planteamiento engloba la importancia que los mismos estudiantes le asignan a este ámbito en cada uno de los establecimientos estudiados.

De esta manera, se observan divergencias entre ambas escuelas. En la Escuela 1, un aspecto importante desde la mirada de los mismos estudiantes corresponde la valoración de la gestión escolar, la cual realiza acciones orientadas a potenciar el bienestar de éstos. Observamos que los estudiantes de la Escuela 1 construyen su bienestar en este ámbito, al sentirse cuidados y respetados en cuanto el establecimiento se les ofrece como espacio con múltiples recursos materiales, que los hace sentir bien en comparación a otros establecimientos de su sector. Esto coincide con los hallazgos del estudio de Guerra et al. (2012), respecto a las percepciones de estudiantes de la ciudad de Valparaíso sobre el clima social escolar. Los autores encontraron que dentro de los principales factores que inciden en un clima adecuado se encuentra la seguridad, el orden, la limpieza y el respeto hacia los estudiantes a través de la infraestructura de la escuela. Sin embargo en la Escuela 1, se observa malestar en relación a suciedad y acumulación de materiales de desecho. A pesar de esto, no culpabilizan a la gestión de la escuela, sino a los mismos estudiantes, esto en cuanto la figura del director sería valorada y protegida, por la percepción existente de que ha hecho cosas por la institución y por el mejoramiento de la infraestructura, como por ejemplo la remodelación de los baños.

En tanto en la Escuela 2, se observa primordialmente una manifestación de malestar desde los estudiantes hacia la gestión escolar, la que de acuerdo a sus puntos de vista no les proveería de lo necesario para su desarrollo académico. Este malestar refiere un sentimiento de desventaja en comparación a lo entregado por otras escuelas, que para ellos repercutiría en una limitación de oportunidades. Este malestar no sería arbitrario, sino que se sustentaría en

hechos concretos. Como la ausencia de espacios adecuados para el deporte, así como la falta de equipamiento para el uso del laboratorio que posee la escuela, lo cual limita las actividades en ciencias de acuerdo a los propios estudiantes. Esto coincide con lo señalado por Carrasco (2007), quien refiere que la carencia de material educativo, recursos audiovisuales y equipamiento inadecuado de laboratorios entre otros, afectarían negativamente la experiencia escolar y el rendimiento. Por otro lado, cabe mencionar que a través de las distintas fases de este estudio, los alumnos de la Escuela 2 destacaron en gran medida las actividades relacionadas con el cuidado del medio ambiente y el aula acondicionada por su profesora. Esta aula refiere un ambiente acogedor, ornamentado con plantas y adornos, lo cual es altamente valorado por los alumnos. Se podría hipotetizar que esto es valorado en cuanto el barrio donde éstos habitan no consta de áreas verdes y/o vegetación. Por lo tanto, se transforma en un aspecto que equilibra o aligera el malestar de los estudiantes en cuanto a los recursos y el ambiente de su escuela.

A través de este proyecto, el clima social escolar se posiciona como un tema fundamental que inunda y moldea los demás factores emergentes de este estudio. La conformación de los distintos tipos de clima en las escuelas, se transforma en un aspecto determinante respecto a cómo se piensa a sí misma la institución y se proyecta al exterior. Es importante mencionar que en esta investigación, fuimos testigos directos de las implicancias de un clima abierto o cerrado respecto a agentes externos. En la Escuela 2, el clima cerrado se vio reflejado en la disposición negativa de la gran mayoría de los adultos del establecimiento respecto a nuestro ingreso a este espacio escolar y acceso a sus perspectivas. Así como también, dicho establecimiento interpuso variadas dificultades en el trabajo directo con los estudiantes. Al mismo tiempo, este clima restrictivo develó cierto temor por parte de los alumnos para expresar sus construcciones de malestar, lo cual se evidenció en una baja presencia de fotografías relacionadas con aspectos negativos. A partir de esto, es posible reconocer una probable imposición adultocentrista de evitar exponer las falencias de la escuela y un sentimiento de vulnerabilidad frente a la evaluación de terceras personas. Mientras que en la Escuela 1 el acceso fue mucho más fluido, reflejando así un clima de apertura. Cabe destacar, que en esta escuela las disposiciones de los adultos fueron facilitadoras para cumplir los objetivos de la investigación. Esto también se reflejó en el involucramiento de los estudiantes para expresar su bienestar y malestar sobre la escuela, sin

temor a represalias. En base a los hallazgos de este estudio, es posible indicar que ambas escuelas se diferencian notablemente en cuanto a clima, participación y relaciones que establecen los estudiantes con sus profesores. La importancia de la articulación del clima, en el micro, exo y macrosistema de las escuelas, se ve en el cómo determina modalidades de trabajo distintivas desde los adultos de los establecimientos. Estos a su vez inciden en las experiencias escolares cotidianas de los alumnos y finalmente repercuten en sus construcciones de bienestar o malestar.

Continuando con la temática del clima social escolar, la literatura ya ha investigado bastante sobre los componentes del clima que pueden incidir en su apertura o cierre, o como lo plantean Arón y Milicic (2004) determinar climas nutritivos o tóxicos. Sin embargo, quizás no se ha indagado lo suficiente en como las creencias previas y las particularidades de los contextos crean climas que no necesariamente se amoldan a estas categorías. Puesto que desde la academia no se observa el clima como un concepto matizado que puede ser positivo y negativo a la vez, sino como un concepto dicotómico. Esto podría respaldarse en el hecho de que en ninguno de los establecimientos de este estudio el bienestar o malestar se dan por si solos, sino que emergen como conceptos en constante equilibrio. Por lo que se puede concluir que la presencia de bienestar no implica la ausencia de malestar y viceversa.

Otro punto que nos parece importante problematizar tiene relación con la misión de la escuela pública en la actualidad, lo que constantemente es materia de debates políticos, económicos y sociales. A partir de los hallazgos de esta investigación, podemos decir que en los establecimientos estudiados no existe una coherencia respecto a la misión académica y formativa que suponen éstas y lo que realmente ocurre en ellas. Como se mencionó anteriormente, ambos establecimientos presentan una fuerte intención de acoger a los estudiantes y retenerlos a través del afecto. Esto daría cuenta de que en el marco de la educación municipal predominaría una visión asistencialista, la cual sería aceptada y valorada tanto por profesores como por los estudiantes. Asistencialismo que se da a través de una relación maternal con los alumnos, lo cual se hace presente en ambas escuelas. Así, existe un importante factor asociado a esta manera de concebir la educación y formación de los estudiantes. Ya que, a pesar de la noble intención de querer apoyar a los alumnos, esta forma de concebir al estudiante como sujeto carente y a la escuela como suplente de dicha

carencia puede estar provocando un daño a largo plazo, al no potenciarlos académicamente. Cabría preguntarse si esta modalidad los destina a permanecer en una vulnerabilidad, lo que además podría reproducir el statu quo en las diferencias socioeconómicas dadas por pertenecer a cierto tipo de establecimiento. Para responder a esto sería necesario el abordaje a través de estudios longitudinales, que siguieran la trayectoria estudiantil tanto en enseñanza básica como en media. Además, resultaría interesante indagar si estas formas maternas de ejercer el rol docente se hace patente en todo tipo de escuelas o solo en contextos vulnerables. También sería interesante preguntarse qué ámbitos de la cultura chilena estarían influyendo en que se genere este fenómeno.

A través de este estudio se hizo factible también que la mirada ecológica permite establecer relaciones comprensivas de mayor profundidad respecto a los distintos contextos que influyen el bienestar o malestar de los estudiantes. Sin embargo, es posible reconocer que esta investigación presenta limitaciones, al no considerar el microsistema familiar como un factor de incidencia en este ámbito. Podría hipotetizarse que el fomento de la articulación escuela-familia, a través de un andamiaje cooperativo entre estos contextos, podría impactar positivamente el desarrollo y bienestar de los estudiantes en la escuela. Esto en la medida en que las familias aligeren la carga de los docentes, los cuales tratan de suplir las faltas provenientes desde hogar. Quizás, estas dinámicas se inscriben en pautas culturales que naturalizan el que la escuela sea vista como un lugar de acogida y único encargado de la formación de los niños y jóvenes. Otra de las limitaciones de esta investigación es que al ser un estudio de casos no permite generalizar que nuestros hallazgos sean aplicables a todo tipo de establecimiento educativo. Debido a las características particulares y similares de estas escuelas, las cuales no reflejan las realidades de todos los tipos de instituciones escolares existentes en Chile. A pesar de ello, este estudio abre las puertas para que futuras investigaciones profundicen en los factores que afectan las construcciones de bienestar y malestar estudiantil en otro tipo de contextos.

Para finalizar, nos parece importante destacar que un aspecto que guió este estudio fue el validar la voz de los estudiantes, rescatando desde ellos mismos las construcciones de bienestar y malestar. Si bien estos son los principales miembros y beneficiarios de la escuela, sus propias visiones y necesidades generalmente no son tomadas en cuenta debido al

predominio de posturas adultocéntricas en la educación. Esta mirada ya ha sido retratada por distintos autores en el ámbito del bienestar en la infancia (Casas y Bello, 2012), y que resumen las bondades del acercamiento a lo que los estudiantes tienen que decir de su experiencia escolar. En este sentido el levantamiento de datos a través de lo visual y desde lo propios estudiantes, llevado a cabo durante la primera fase, corresponde a un acercamiento a la voz de los estudiantes. Acercamiento que desde estudios precedentes refieren mejoras en la participación y el sentir apoyo desde los adultos más que control. En el caso específico de la presente investigación incidieron también en una mayor fluidez en el diálogo establecido entre investigador y participante. De esta manera, la interacción se transformó en una dinámica menos intimidante para el estudiante, al ser ellos mismos los realizadores de las imágenes, exponiendo los aspectos que querían mostrar. Las narrativas visuales enlazaron recuerdos, experiencias y emociones sobre lo que les hace sentir bienestar o malestar en la escuela, convirtiéndose en la raíz de todo el desarrollo posterior, por lo que su uso no deja de ser importante. Por lo tanto, concluimos que las modalidades creativas ya sea fotografía, dibujo, representación teatral entre otras, deberían ser revaloradas como herramientas de investigación en educación, puesto que son apreciables sus posibilidades de coordinar la carga creativa y participativa de los estudiantes.

## 9. Referencias Bibliográficas

Ageno, R. (2003). *Problemas, ideas y propuestas en psicología en el campo de la educación*. En Laino, D., Paín, S. y Ageno, R. (Eds). *La psicopedagogía en la actualidad: Nuevos aportes para una clínica del aprender*, (pp. 63-70). Rosario: Homo Sapiens.

Allardt, E. (1989). *An update indicator system: having, loving, being*. Working Paper, 48, Department of Sociology, University of Helsinki.

Arguendas, I. (2010). *Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(1), 63-78.

Arón, A.M. y Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Arón, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). *Clima social escolar: Una escala de evaluación -Escala de clima social escolar, ECLIS-*. Universitas Psychologica, 11(3), 803-813.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. Revista Enfoques Educativos, 5 (1), 117-135.

Baeza, J. (2008). *El diálogo cultural de la escuela y en la escuela*. Estudios Pedagógicos, 34 (2), 193-206.

Barbato, K. y Lucato, S. (2012). *Communication and Involvement: What are the Possibilities of Interconnection between Family-school?* Paidéia, 22 (51), 91-99.

Barila, M. I. (2004). *Algunas vivencias de malestar adolescente en la escuela*. Educación, Lenguaje y Sociedad, 2(2), 137- 158.

Barnes, K. (2012). *The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province*. South African Journal of Education, 32(1), 69-82.

Barra, E. (2004). *Apoyo social, estrés y salud*. Psicología y Salud, 14 (1), 237-243

Ben-Arieh, A. (2005). *Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being*. Social Indicators Research, 74(1), 573-596.

Ben-Arieh, A. (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. UNESCO.

- Ben-Arieh, A. (2008). *The child indicators movement: past, present and future*. Child Indicators Research, 1(1), 3-16.
- Ben-Arieh, A. (2010). *From children welfare to children wellbeing: the child indicators perspective*. En Kamerman, S., Phipps, S. y Ben-Arieh, A. (Eds). *From children welfare to children wellbeing: An international perspective on knowledge in the service of policy making*, (pp.9-19). Londres: Springer.
- Berger, C. (2004). *Subjetividad adolescente: Tendiendo puentes entre la oferta y la demanda de apoyo psicosocial para jóvenes*. Psykhe, 13(2), 143-157.
- Berger, C. (2010). *Trayectorias de victimización escolar: Características, y factores de riesgo en adolescentes chilenos*. Universitas Psychologica, 11(1), 103-118.
- Berger, C y Lisboa, C (2009). *Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar*. En Berger, C. y Lisboa, C. (Eds). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades en Latinoamérica*, (pp. 59-81). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P. y Justiniano, B. (2009). *Bienestar socioemocional en contextos escolares: La percepción de estudiantes chilenos*. Estudios sobre Educación, 17 (1), 21-43.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: Pearson.
- Bilbao, M.A. (2008). *Creencias sociales y bienestar: Valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral, Departamento Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
- Bilbao, M.A, Ascorra, P. y López, V. (2013). *Variables predictoras del bienestar social de estudiantes en escuelas de la región de Valparaíso*. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Junio, Santiago de Chile.
- Blanco, A., y Diaz, D. (2005). *El bienestar social: Su concepto y medición*. Psicothema, 17(4), 582-589.
- Blanco, A. y Valera, S. (2007). *Los fundamentos de la intervención psicosocial*. En Blanco, A. y Rodríguez, J. (Eds.). *Intervención psicosocial*, (pp. 3-44). Madrid: Pearson Educación.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). *Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia*. Revista de Educación, 339 (1), 293-315.

Bringiotti, M.I. (2008). *La violencia cotidiana en el ámbito escolar: Algunas propuestas posibles de prevención e intervención*. Buenos Aires: Lugar.

Britos, M. y Estigarribia, R. (2010). *Bienestar psicológico de estudiantes universitarios en relación al tiempo de uso de las Tics*. Eureka, 7(1), 129-143.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Brullet, C. y Gómez-Granell, C. (2008). *Malestares: Infancia, adolescencia y familia*. Barcelona: Graó.

Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. Psicoperspectivas, 2(1), 53-82.

Cano, L. (2012). *La educación ambiental en la básica primaria: Perspectivas desde la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Tesis de Magister, Facultad de Ingeniería y Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia.

Carmona, O., Flores, P., Gómez, W., Navas, M. y Smith, K. (2012). *El clima institucional como generador de contextos de protección y riesgo frente a las manifestaciones de violencia en centros educativos del Circuito 06 de la Dirección Regional de Educación de San José*. Revista Gestión de la Educación, 2(1), 1-28.

Carrasco, G. (2007). *Calidad y equidad en las escuelas peruanas: Un estudio del efecto escuela en la prueba de matemática- PISA 2000*. Recuperado el 1 de julio de 2014 desde <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/103/049.%20Calidad%20y%20equidad%20en%20las%20escuelas%20peruanas%20un%20estudio%20del%20efecto%20e%20scuela%20en%20la%20prueba%20matem%C3%A1tica%20Pisa%202000..pdf?sequence=1>

Casas, F. (2010). *Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia*. En González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (Eds). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*, (pp. 34-51). Madrid: UNICEF España.

Casas, F., Agustin, S., Ochaita, E. y Espinosa, M. (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España.

Casas, F. y Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar subjetivo en España: ¿Qué afecta el bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?*. Madrid: Ediciones A. Petición SL.

Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, C., Beltrán, I. y Del Valle, J. (2013). *El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España*. *Anales de Psicología*, 29(1), 148-158.

Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). *El bienestar psicológico de los preadolescentes*. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.

Castellá, J., Saforcada, E., Tonon, G., Rodríguez de la Vega, L., Mozobancyk, S. y Bedin, L. (2012). *Bienestar subjetivo de los adolescentes: Un estudio comparativo entre Argentina y Brasil*. *Psychosocial Intervention*, 21(3), 273-280.

Cayulef, C. (2007). *El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad*. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148.

Clark-Ibañez, M. (2004). *Framing the social World with Photo elicitation interviews*. *American Behavioral Scientist*, 4 (12), 1507-1527.

Claro, S. (2011). *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños: Historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Santiago de Chile: Ril.

Claro, S. (2013). *Calidad en educación y clima escolar: Apuntes generales*. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 347-359.

Conzuelo, S. (2009). *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*. *Perfiles Educativos*, 31(125), 117-121.

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*. *Ultima Década*, 15(1), 11-52.

Cramm, J., Moller, V. y Nieboer, P. (2012). *Individual and neighborhood level indicators of subjective wellbeing in a small and poor Eastern Cape Township: The effect of health, social capital, marital status and income*. *Social Indicators Research*, 105(3), 581-593.

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). *El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva*. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96.

De Pablos, J. y González, A. (2012). *El Bienestar Subjetivo y las emociones en la enseñanza*. *Revista Fuentes*, 12(1), 69-92.

- De Roise, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. y Gabhainn, S. (2012). *Is school participation good for children?: Associations with health and wellbeing*. Health Education, 112(1), 88-104.
- De Tejada, M. (2008). *La escuela desde una perspectiva ecológica*. Entretemas, s/n (1), 55-72.
- Diener, E. (2002). *Subjective well-being*. En Snyder, C. y López, S. (Eds.). *Oxford handbook of positive psychology*, (pp. 63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. y Oishi, S. (2002). *Subjective wellbeing: The science of happiness and life satisfaction*. En Snyder, C. y Lopez, S. (Eds.). *Oxford handbook of positive psychology*, (pp. 187-194). Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). *Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 125(2), 276-302.
- Dueñas, L. y García, E. (2011). *El papel de la educación escolar en la construcción de cultura de participación y ciudadanía democrática*. Razón y Palabra, 77(1), 1-17.
- Eccles, J. y Roeser, R. (2007). *Influencia de la escuela y la comunidad en el desarrollo humano*. México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepends, A. y Van Petegem, K. (2004). *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish Secondary School*. Educational Studies, 30 (1), 127-143.
- Estévez, E. Musitu, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). *Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes*. Revista Mexicana de Psicología, 5(1), 119-128.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraillon, J. (2004). *Measuring students well-being in the context of Australian Schooling*. Carlton South, Victoria: Ministerial Council on Education, Employment and Youth Affairs.
- Frías, M., López-Escobar, A. y Díaz-Méndez, S. (2003). *Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico*. Estudios de Psicología, 8 (1), 15-24.
- Funes, J. (2008). *Adolescentes de hoy: Un encaje difícil en una sociedad compleja*. En Brullet, C. y Gomez-Granell, C. (Eds.). *Malestares, infancia, adolescencia y familias*, (pp. 127-166). Barcelona: Graó

- Funes, J. (2010). *9 ideas clave: Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó
- Furlong, M., Huebner, E.S. y Gilman, R. (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge.
- García, M.E. (2008). *La imagen en la investigación social*. En Páramo, P. (Ed.). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*, (pp. 233-252). Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. *Psyche*, 14(1), 165-180.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. *Contextos Educativos*, 15(1), 79-92.
- Gijón, M. y Puig, J. (2010). *Encuentros y convivencia escolar*. *Revista del centro de educación*, 35(3), 367-379
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- González, C. (2011). *Feminización de la escuela básica chilena: Metáforas de la identidad docente*. *Educación y Humanidades*, 13(20), 84-94.
- González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (Eds.). (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España.
- Graham, A., y Fitzgerald, R. (2010). *Supporting children's social and emotional well-being: Does having a say matter?*. *Children & Society*, 25(3), 447- 457.
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado el 31 de marzo de 2014 desde [http://www.iupuebla.com/Maestrias/M\\_E\\_GENERO/MA\\_Maestria\\_Genero/Jose\\_Miguel\\_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf](http://www.iupuebla.com/Maestrias/M_E_GENERO/MA_Maestria_Genero/Jose_Miguel_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf).
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). *Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares*. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Gutiérrez, M. y Goncalves, T. (2013). *Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes*. *International Journal of Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.

- Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Hernández-Castilla, R. y Opazo, H. (2010). Apuntes de análisis cualitativo en educación. Recuperado el 14 de enero de 2014 desde [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes\\_Cualitativo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw-Hill.
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). *Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural*. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-112.
- Huebner, E.S. (2004). *Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents*. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- Huebner, E.S. y Gilman, R. (2006). *Students who like and dislike school*. *Applied Research in Quality of Life*, 1(1),139-150.
- Kornblit, A.L. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D. y Di Leo, P. (2009). *Clima social escolar y violencia: Un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas argentinas*. En Berger, C. y Lisboa, C (Eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, (pp. 109-138). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D., Mendes, A.M., Di Leo, P. y Camarotti, A. (2008). *Manifestaciones de violencia en la escuela argentina*. En Kornblit, A.L (Ed.). *Violencia y climas sociales*, (pp. 43-56). Buenos Aires: Biblos.
- Konu, A., y Rimpela, M. (2002). *Well-being in schools: A conceptual model*. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Koth, C., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2008). A Multilevel study of predictors of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 96-104.
- León, F. (2011). *Bienestar estudiantil: Significados que otorgan estudiantes y profesores*. Tesis de Magister, Departamento de Educación. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. y Morales, M. (2012). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. FONIDE.*

López, V., Bilbao, M.A. y Ascorra, P. (2011) *.El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar.* Concurso FONDECYT Regular.

López, E. y Díaz, S. (2009). *Representaciones sociales sobre bienestar universitario de los representantes estudiantiles de la Universidad del Quindío.* Tesis de Magíster, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud- CINDE. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

López-Garcés, M. (2009). *Relaciones, prácticas y significados de los estudiantes en la escuela secundaria general.* Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre, Veracruz.

López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M.F. y Urrea, P. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes.* Educación y Educadores, 16 (3), 383-410.

Luna, F. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia.* Tesis Doctoral. Universitat de Girona, Girona, España.

Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López, E. y Toranzo, G. (2004). *Convivencia escolar: Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela.* En Maldonado, H. (Ed). *Convivencia Escolar: Ensayos y experiencias*, (pp. 25-51). Buenos Aires: Lugar.

Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). *La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar.* Anuario de Psicología, 38(2), 293-303.

Martínez-Carazo, P. (2006). *El método de estudio de casos: Estrategia metodológica de la investigación científica.* Pensamiento y Gestión, 20(1), 165-193.

Martínez- Ferrer, B., Povedano, A., Amador, L. y Moreno, D. (2012). *Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela: Un análisis del efecto moderador del género.* Anales de Psicología, 28(3), 875-882.

Martínez-Montequado, M., Inglés, C., Trianes, M. y García-Fernández, J. (2011). *Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en clima social y violencia entre iguales.* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3), 1023-1042.

- Martínez-Montero, J. (2006). *La participación de los alumnos en los centros: Sentido y realidad*. Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado, 2(1), 37-43.
- Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, A. (2008). *Jornada Escolar Completa en Chile: Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 124-139.
- Mateos, T. (2009). *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Cuestiones Pedagógicas, 19 (1), 285-300.
- Mejía, J. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*. Revista de Investigación Educativa, s/n, 223-256.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Mena, I. y Valdés, A.M. (2008). *Clima social escolar*. Documento Valoras UC. Recuperado el 05 de marzo de 2014 desde [http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf)
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). *Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE*. Ensaio, 21(81), 645-666.
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Recuperado el 27 de junio de 2014 desde <http://www.docentemas.cl/docs/2014/Segundo%20Ciclo/Marco%20Curricular%20-%20Decreto%20N256.pdf>
- Ministerio de Educación (2012) *PEI: Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos*. Recuperado el 03 de Marzo de 2014 desde [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4011&id\\_contenido=17917](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4011&id_contenido=17917)
- Mingote, C. y Requena, M. (2013). *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mitchell, M., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2010). *Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy*. Journal of Health, 80(6), 271-279.
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio*. Paradigma, 27(2), 193-219.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). *Clima social escolar en el aula y vínculo profesor alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 14 (3), 70-84.

Müderrisoglu, S., Uyan, P., Yakut, B. y Karatay, A. (2013). *Child wellbeing document*. Estambul: UNICEF Turquía.

Murillo, P. y Becerra, S. (2009). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales: Su importancia en la gestión de los centros educativos*. Revista de Educación, 350 (1), 375-399.

Naranjo, S. (2013). *El malestar escolar: Los influjos de la libertad y los derechos en las relaciones maestro-estudiante en Colombia*. Revista Iberoamericana de Educación, 61(1), 1-10.

Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana (Chile)*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Oberle, E., Schoner-Reichl, K. y Zumbo, B. (2011). *Life satisfaction in early adolescent: Personal, neighborhood, school, family and peer influence*. Journal of Youth and Adolescence, 40(1), 889-901.

Oyanedel, J.C., Alfaro, J., Varela, J. y Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños de chilenos?: Resultados de la encuesta internacional sobre bienestar subjetivo infantil*. Santiago de Chile: LOM.

Pascual, C. y De Castro, G. (2014). *¿Es que no me lo habías preguntado antes! Lo que los niños y niñas dicen: La dimensión subjetiva del bienestar infantil*. Educo, Cooperación y Educación para la Infancia. Recuperado el 9 de junio de 2014 desde [http://www.intervida.org/media/Bienestar%20Subjetivo%20Infantil\\_Educo.pdf](http://www.intervida.org/media/Bienestar%20Subjetivo%20Infantil_Educo.pdf)

Pizarro, P. (2011). *Creencias de los profesores respecto al desarrollo de competencias socioemocionales y su relación con el aprendizaje en estudiantes de 5° y 6° básico*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología Educativa y en el III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Marzo, Valladolid.

Piola, M.B. (2013). *Luces y sombras en la escuela secundaria argentina*. En Taborda, A. y Leoz, G. (Eds.). *Psicología educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*, (pp. 273-288). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). *Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes*. *Psykhé*, 20(2), 39-52.
- Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad: Su función docente y social*. *Foro de Educación*, 10(1), 325-345.
- Prieto, M. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?*. *Theoria*, 14(1), 27-36.
- Representative for Children and Youth. (2010). *Hearing the voice of children and youth: A child-centred approach to complaint resolution*. Recuperado el 20 mayo de 2014 desde [http://www.rcybc.ca/Images/PDFs/Reports/RCY\\_HearingtheVoices.pdf](http://www.rcybc.ca/Images/PDFs/Reports/RCY_HearingtheVoices.pdf)
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). *Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents*. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 227-234.
- Ros, I. (2009). *La implicación del estudiante con la escuela*. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. Londres: SAGE Publications.
- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2011). *¿Quién fracasa en el fracaso escolar?*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Noviembre, Nuevo León.
- Ruiz, P. (2010). *El aprendizaje cooperativo y la importancia de los vínculos socio-afectivos creados en clase*. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8(1), 1-8.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. y Veisson, A. (2007). *Student's well-being, doping, academic success and school climate*. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936.
- San Fabián, J. (2008). *La voz de los estudiantes en los centros escolares: ¿Hay alguien ahí?*. *OGE*, 5(1), 27-32.
- San Martín, J. y Barra, E. (2013). *Autoestima, apoyo social y satisfacción vital en adolescentes*. *Terapia Psicológica*, 31(3), 287-291.

- Sandoval, M. (2012). *La desconfianza de los jóvenes: Sustrato del malestar social*. Última Década, 36(1), 43-70.
- Soutter, A., O'Steen, B. y Gilmore, A. (2012). *Student's and teacher's perspectives on wellbeing in a senior secondary environment*. Journal of Student Wellbeing, 5 (2), 34-67.
- Suárez, M. (2003). *Interrelación entre la identidad de barrio y la identidad personal: Un estudio a través de la memoria*. Zainak, 24(1), 787-802.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'alejandro, A. y Guffey, S. (2013). *A review of school climate research*. Review of Educational Research, 83(1), 357-385.
- Tijmes, C. (2012). *Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile*. Psykhe, 21(2), 105-117.
- Toro, L. y Berger, C. (2012). *Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes*. Diálogos Educativos, 23(12), 16-37.
- Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). *Estilos educativos parentales: Revisión bibliográfica y reformulación teórica*. Teoría de la Educación, 20(1), 151-178.
- Valle, M., Beramendi, M. y Delfino, G. (2011). *Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos*. Revista de Psicología, 7(14), 7-26.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. y Creemers, B. (2007). *Student perception as moderator for student wellbeing*. Social Indicators Research, 83(1), 447-463.
- Veenhoven, R. (1994). *El estudio de la satisfacción con la vida*. Intervención Psicosocial, 3(9), 87-116.
- Veenhoven, R. (2005). *Lo que sabemos sobre la felicidad*. En Garduno, L., Salinas, B. y Herrera, M. (Eds.). *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, (pp. 17-56). México D.F: Plaza y Valdés.
- Verdugo, M. y Sabeh, E. (2002). *Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia*. Psicothema, 14(1), 86-91.
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. y Santinello, M. (2005). *Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis*. American Journal of Community Psychology, 36(3), 327-341

- Villatoro, P. (2012). *La medición del bienestar a través de indicadores subjetivos: Una revisión*. Santiago de Chile: CEPAL y Naciones Unidas.
- Vul, M. (2009). *Jóvenes en riesgo: Una expresión de malestar social*. Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica, 1(1), 291-306.
- Wang, C. y Burris, M. (1997). *Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment*. Health & Behavior, 24(3), 369-387.
- Weissbourd, R., Bouffard, S. y Jones, S. (2013). *School climate, moral and social development*. En Dary, T. y Pickeral, T. (Eds.). *School climate: Practices for implementation and sustainability*, (pp. 30-34). Nueva York: National School Climate Center.
- Whitney, C. (2010). *Social supports among college students and measures of alcohol abuse, perceived stress, satisfaction with life, emotional intelligence and coping*. Journal of Students Wellbeing, 4(1), 49-67.
- Zeldin, S., Camino, L. y Calvert, M. (2007). *Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions*. Análise Psicológica, 1(25), 77-95.
- Zepeda, S. (2007). *Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región Metropolitana*. Revista Iberoamericana de Educación, 43(5), 1-13.
- Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). *Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires*. Anuario de Psicología, 17(1), 277- 283.
- Zullig, K., Huebner, E. S. y Patton, J. (2011). *Relationships among school climate domains and school satisfaction*. Psychology in the Schools, 48(2), 133-145.