

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

La Construcción de Identidad Colectiva en Estudiantes de Escuelas con Alto y Bajo Nivel de Malestar Escolar

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

Disciplina Principal:
Psicología, Psicología Educacional.

Tutor:
Verónica López Leiva.

Profesor corrector:
María de los Ángeles Bilbao Ramírez

Investigadoras:
Pamela González Rojas.
Cindy López Castro.

ÍNDICE

I. RESUMEN	7
II. INTRODUCCIÓN	8
III. EXPOSICIÓN GENERAL DEL PROBLEMA	9
a. Planteamiento del problema de investigación	9
b. Supuestos de trabajo	12
c. Relevancia	13
IV. OBJETIVOS	14
a. Objetivo general	14
b. Objetivos específicos	14
V. MARCO DE REFERENCIA	15
- Identidad colectiva: Su construcción y conformación	15
- La escuela: Un espacio de construcción identitaria	26
- Clima social escolar	32
- Construcción identitaria colectiva y clima social escolar	37
VI. METODOLOGÍA	41
a. Tipo de investigación	41
b. Tipo de diseño	41
c. Unidad de análisis	42
d. Participantes	42
e. Técnica de producción de datos	43
f. Procedimiento	45
g. Análisis de datos	46
h. Descripción de las escuelas	47
VII. RESULTADOS	51
a. Construcciones identitarias colectivas de escuelas con alto y bajo nivel de malestar escolar	51
b. Elementos del clima social escolar asociados a las identidades colectivas levantadas. Una comparación entre escuelas con alto y bajo malestar	85
VIII. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	93
XI. REFERENCIAS	102

I. RESUMEN

El presente estudio tuvo la motivación de conocer desde la perspectiva de los propios estudiantes, la construcción de la identidad colectiva considerando las dimensiones del clima social escolar.

Para la realización de este estudio, se utilizó la metodología cualitativa y un diseño de estudio de casos. En él, participaron estudiantes de sexto a octavo básico de dos escuelas particulares subvencionadas de la Quinta Región que fueron parte del Proyecto FONDECYT N° 1110859 “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”, en el cual también se enmarca esta investigación. Y que presentaron un nivel de malestar alto y bajo.

Como técnica de producción de datos, se utilizaron principalmente grupos focales y entrevistas semiestructuradas en las que participaron 37 estudiantes entre hombres y mujeres. Se realizó un análisis de contenido de los datos que permitió levantar las identidades colectivas de los estudiantes.

Dentro de los principales hallazgos, se dieron cuenta de identidades colectivas que enmarcan la posición activa de los estudiantes frente a los diferentes aspectos del clima escolar. En este sentido, aspectos académicos ligados al desempeño, a los valores y normas, están fuertemente ligados a cómo los estudiantes se construyen, y que están supeditadas a una fuerte emocionalidad. Así mismo, los vínculos principalmente con pares (grupo curso) y con docentes cercanos, constituyen factores relevantes desde los cuales los estudiantes se construyen. Que no solo aportan a un sentirse bien en la escuela, sino que además, constituyen espacios relacionales desde donde pueden crecer y desarrollarse.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra la temporalidad del mismo, pues la recolección de datos fue realizado tres años después de la medición de los niveles de malestar. Esto, sin embargo, levanta el posible carácter dinámico y cambiante del clima escolar y la complejidad de su estudio a lo largo del tiempo.

II. INTRODUCCIÓN

Tomando en cuenta que los niños y jóvenes pasan gran parte del tiempo en las instituciones educativas, en dinámicas de enseñanza-aprendizaje que si bien implica la adquisición de conocimientos y habilidades, también ésta va a constituir un espacio donde van a construir formas de entenderse a sí mismos, y por ende, construir identidades colectivas (Hernández & Mercado, 2010).

La presente investigación se orientó a conocer y analizar la construcción identitaria colectiva desde la perspectiva de los estudiantes considerando las dimensiones del clima escolar. Esto bajo el interés de contribuir al conocimiento en torno a qué están formando las escuelas especialmente a través del currículum oculto (Cornejo & Redondo, 2001) y que está sujeta a las dimensiones del clima escolar. Lo anterior, considerando que es en las escuelas donde los estudiantes aprenden a vivir, a relacionarse, a concebir el mundo y donde producen cambios mentales y conductuales orientados a aprender por sí mismos acerca de sí mismos (Colom & Melich, 1997).

Para desarrollar el presente estudio, se utilizó la metodología cualitativa y un diseño de estudio de casos. Los participantes que dieron vida a este estudio fueron estudiantes de sexto a octavo básico de escuelas particulares subvencionadas de la Quinta Región que participaron del Proyecto FONDECYT N° 1110859, “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”, en el cual también se enmarca esta investigación. Desde este, se seleccionaron las escuelas que el Proyecto identificó con los más bajos y altos niveles de malestar escolar dentro de las escuelas particulares subvencionadas.

Para llevar a cabo la investigación se realizó un análisis secundario de los datos FONDECYT con la finalidad de levantar preguntas a ser trabajadas con los estudiantes a través de grupos focales y profundizadas posteriormente, a través de entrevistas semiestructuradas a los participantes claves de este último.

Todo lo anterior permitió realizar un análisis entre las identidades colectivas construidas por los estudiantes y los elementos del clima social escolar, que puedan contribuir a ser un

acercamiento desde la mirada de los estudiantes sobre aquello desde donde se construyen como adolescentes y estudiantes dentro de la escuela. Información que pueda ser útil en futuras políticas educativas e investigaciones que profundicen esta temática.

III. EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA

a. Problema de Investigación

En el último tiempo se han desarrollado paradigmas desde donde la juventud es entendida como una construcción sociocultural, a diferencia de perspectivas anteriores que mantenían una visión pasiva y reduccionista de este periodo vital como una transición de la niñez a la adultez (Alpízar & Bernal, 2003).

De acuerdo con esto, la “edad difícil” (Krauskopf, 1998) que había sido asociada a problemáticas relacionadas con el embarazo, la delincuencia, la drogadicción, la deserción escolar, las pandillas, etc. que habían contribuido a construir una percepción generalizadora a partir de polos sintomáticos y problemáticos de los jóvenes, se ha modificado. En este sentido, Park (en Feixa, 1995) va a entender las “desviaciones juveniles” ya no como un fenómeno patológico como perspectivas anteriores lo manifestaban, sino como resultado previsible de un determinado contexto social. “Este planteamiento en particular, va a ser retomado como aporte al desarrollo posterior de una perspectiva de construcción sociocultural de la juventud” (Alpízar & Bernal, 2003). Esta perspectiva que ha sido desarrollada especialmente desde la antropología y la sociología, retoma los postulados por Park, Trasher y Mead ubicando a la juventud como una construcción sociocultural.

A partir de esto, problemáticas relacionadas con el embarazo, la delincuencia, la drogadicción, la deserción escolar, las pandillas, etc. nombradas anteriormente, serán entendidas como un producto de una construcción sociocultural a la que los jóvenes están expuestos dentro de sus contextos sociales y desde donde estos han tomado parte activa.

Así, pensar en la Juventud como construcción sociocultural, brinda una perspectiva más

amplia en la que estos también tienen una posición activa dentro de los espacios simbólicos en los que participan y desde los que también van reconociéndose como sujetos a través de sentidos de pertenencias. Es decir, van a constituir espacios desde donde van a construir su identidad.

Para el presente estudio, lo anterior será importante en la medida que cabe resaltar el rol activo de los jóvenes en la propia formación dentro de los contextos sociales en los que participan, ya que a través de estos van a construir formas de entenderse a sí mismos, van a reconocerse con ciertos grupos a diferencia de otros convirtiéndose en marcos de referencia, desde donde, además, van a levantar una serie de comportamientos. Esto será entendido como la construcción de identidad colectiva (Mercado & Hernández, 2010).

A partir de esto, aparece la escuela como uno de los contextos sociales donde los estudiantes pasan gran parte de sus vidas, cuya función si bien implica la instrucción de conocimientos y habilidades que lo hagan competentes y aptos para la sociedad, también constituye un escenario de formación y socialización donde se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (Echavarría, 2003). En este sentido, dentro de las escuelas es donde también los educandos aprenden a vivir, a relacionarse, a concebir el mundo y donde producen cambios mentales orientados a aprender por sí mismos acerca de sí mismos (Colom & Melich, 1997). “De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones” (Echavarría, 2003, p.4).

De acuerdo con esto, la escuela constituye uno de los espacios sociales más importantes en la vida de los jóvenes, en la medida que la interacción simbólica, los aprendizajes, la afectividad, el desarrollo personal y colectivo, van a constituir elementos claves desde los cuales los estudiantes van a constituirse y construir sentidos de pertenencia desde el cual se reconozcan. Es decir, la escuela constituye un espacio de construcción de identidades colectivas. Frente a este interés, cabe preguntarse qué identidades colectivas están siendo construidas a partir de la escuela.

A partir de lo anterior, cabe destacar que su currículum no sólo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y el aporte cultural que entrega la escuela a los jóvenes (Cornejo & Redondo, 2001) y que se ven especialmente plasmados a través del clima social escolar. A partir de su tipología: climas tóxicos o nutritivos (Milicic, Arón, 2000), se han propuesto una serie de incidencias en el desarrollo de los estudiantes no sólo a nivel de desempeño escolar, sino también en aspectos como la violencia escolar y bullying, desarrollo del autoconcepto, autoestima, relaciones entre pares y profesores, etc.

A pesar de lo anterior, son pocos los estudios que han levantado la importancia de los elementos del clima en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes, en donde sólo se ha formulado como temática secundaria y/o a modo de sugerencias investigativas. Un ejemplo de esto es la investigación de Reyes (2009) donde se reconoce la importancia de profundizar en este tema debido a los variados aspectos del contexto educativo que inciden en la colectividad juvenil, los cuales son fundamentales en determinar la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de sí mismos y de las diversas colectividades, temática que no ha estado sujeta de análisis.

De esta forma, cabe preguntarse por estos procesos de construcción identitaria colectiva que viven los estudiantes considerando el clima escolar de escuelas con alto y bajo nivel de malestar escolar.

b. Supuestos de investigación

Los supuestos que se levantaron para la presente investigación se fundamentaron principalmente en las ideas de Mingote & Requena (2013), quienes mencionan que el malestar dentro de la escuela está asociado a afectos negativos que tienen las personas acerca de sí mismo y de los demás, provocando sentimientos de frustración e insatisfacción. Se asocia, además, al fracaso escolar y a mayores niveles de violencia escolar (Bullet & Gómez-Granell, 2008).

A partir de esto, se pueden levantar los siguientes supuestos:

1. Los estudiantes de escuelas con alto nivel de malestar escolar construyen identidades colectivas basadas especialmente en aspectos sociales y afectivos del clima escolar.
2. Los estudiantes de escuelas con bajo nivel de malestar escolar construyen identidades colectivas basadas especialmente en aspectos sociales y académicos del clima escolar.
3. Por último, en las escuelas con bajo nivel de malestar escolar los estudiantes dan cuenta de diversas construcciones identitarias colectivas y muchas de ellas tienen connotaciones positivas para ellos. A diferencia de los estudiantes de las escuelas de alto nivel de malestar escolar, donde los estudiantes presentan identidades menos diversas y muchas de ellas con connotaciones negativas para ellos.

c. Relevancia

A partir de lo planteado, la relevancia del presente estudio radica en otorgar una mirada más detallada de los procesos que viven los jóvenes dentro de las escuelas desde su propia perspectiva. En este sentido, es de relevancia para el presente estudio dar cuenta del rol activo que tienen los jóvenes dentro de uno de sus contextos sociales más importantes, como lo es la escuela. Participando activamente en las dinámicas que se generan a través del reconocerse con grupos a diferencia de otros a partir de los que van construyendo sus marcos de referencia y desde donde, además, van construyendo patrones conductuales y comportamentales. Es decir, la escuela vista como una instancia donde los jóvenes construyen identidades colectivas. Tal como se mencionó anteriormente, dar cuenta qué identidades colectivas se están construyendo dentro de las escuelas, intenta levantar luces a la pregunta ¿Qué se está formando dentro los establecimientos educativos?. Entendiendo que este tiene una fuerte influencia en la vida de los estudiantes en su desarrollo, aportando no sólo en la instrucción, sino aportando con todo un bagaje cultural, sentidos de la vida, formas de entender el mundo, las relaciones y entenderse a sí mismos.

Así, aparece el clima social escolar como uno de los factores más importantes a ser estudiados dentro de las escuelas, ya que constituye la percepciones que tienen especialmente los estudiantes acerca de los diferentes aspectos propios del colegio y dentro de los cuales están insertos como son: los académicos (normas, valores, prácticas educativas), físicos (materiales, infraestructura), afectivos (sentimientos y emociones) y sociales (vínculos construidos con los distintos estamentos educativos) (Gonder, 1994) del establecimiento educativo.

Climas escolares percibidos como tóxicos o nutritivos (Arón & Milicic, 2000) están asociado a una serie de implicancias en la formación de los estudiantes, tales como en el desempeño escolar, niveles de deserción escolar, violencia escolar, efectos en el autoestima, autoconcepto, bienestar subjetivo, etc. Sin embargo, se ha establecido como temática secundaria o sugerencia investigativa la importancia del clima escolar en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes.

De esta forma, el presente estudio buscó ser un aporte en la comprensión de la influencia

de los distintos elementos del clima escolar que posee la escuela en la construcción de identidades colectivas enfocándose especialmente en establecimientos con niveles altos y bajos de malestar escolar. Brindando con esto, información que pueda ser un aporte a la comprensión de rol de la escuela y la necesidad de responsabilizarse de la formación identitaria de los estudiantes.

IV. OBJETIVOS

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se plantearon los siguientes objetivos para el abordaje de esta investigación:

a. Objetivo General

- Conocer y analizar la construcción identitaria colectiva de estudiantes de enseñanza básica considerando el clima escolar en escuelas particulares subvencionadas.

b. Objetivos específicos

- Determinar la construcción identitaria colectiva a partir de los elementos del clima escolar de los estudiantes de las escuelas particulares subvencionadas.
- Distinguir si existen diferencias en las construcciones identitarias colectivas entre las escuelas con distinto nivel de malestar escolar.
- Comparar cómo los distintos elementos del clima escolar influyen en la construcción identitaria colectiva de los alumnos en las escuelas con alto y bajo nivel de malestar escolar.

V. MARCO DE REFERENCIA

Esta investigación se enmarca en el enfoque del construccionismo social puesto que se considerará a la escuela como un contexto social en el que las personas están insertas en relaciones con valores compartidos (Gergen, 2007), y desde el cual se construye una realidad dentro de un proceso de intercambio social (Serrano & Pons, 2011). En este sentido, el construccionismo social nos sitúa en la escuela como una realidad que se construye a través de la relación entre los individuos y el contexto, donde “el individuo aparece como un producto social –el homo socius-, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia” (Serrano & Pons, 2011).

En este sentido, las relaciones que se forman dentro de las escuelas, van posibilitando la constitución de redes simbólicas que se van construyendo de manera intersubjetiva, creando un contexto “en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual” (Serrano & Pons, 2011). Y de esta forma, también van sosteniendo y justificando las prácticas educativas dentro de los establecimientos.

Identidad Colectiva: Su construcción y conformación

El término *identidad* se incorporó al campo de las Ciencias Sociales a partir de las obras del psicoanalista austriaco Erick Erickson, quien a mediados del siglo XX empleó el término ego-identidad en sus estudios sobre los problemas que enfrentan los adolescentes y las formas en que pueden superar las crisis propias de su edad. La identidad suponía en aquel tiempo, un ejercicio de autorreflexión, sin embargo, como el individuo no está solo sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado tanto con el individuo como con la comunidad, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad (Mercado & Hernández, 2010).

Desde la perspectiva de la psicología social, Tajfel (1981 en Peris, 2007) desarrolla la

teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo. Dicho vínculo se construye cuando la persona reúne tres características: 1) percibir que pertenece al grupo; 2) ser consciente de que por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo; y 3) sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo. (Chihu, 2002).

De acuerdo con esto, para Tajfel (1981 en Peris, 2007) la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros a los que no pertenece; por ello se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo. Por tanto, el núcleo de la teoría de la identidad social se origina en la idea de que “por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales” (Tajfel, 1981, p. 255, Mercado y Hernández, 2010).

Cabe destacar que la pertenencia al grupo, es el resultado de un proceso de categorización, desde la cual el individuo va ordenando su entorno a través de categorías o estereotipos entendidos como creencias compartidas por un grupo respecto a otro. Así “aluden a rasgos de personalidad como simpáticos, huraños, sinceros, características físicas —altos, fuertes, rechonchos—, conducta social como; trabajadores, vagos, responsables, al género; los hombres, las mujeres y sobre todo, a los grupos étnicos; gitanos, judíos, polacos y a los grupos nacionales; alemanes, franceses, italianos” (Aguirre, 1999 en Mercado & Hernández, 2010, p. 5)

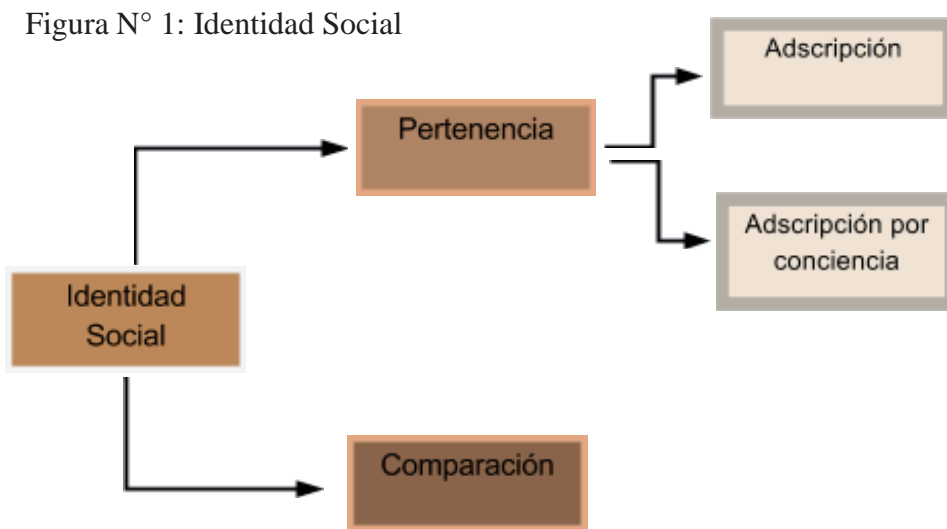
A pesar de lo anterior, es relevante mencionar que los estereotipos son categorías simplistas ya que no siempre contienen los rasgos reales de los grupos, ya que estos no sólo son creencias, sino también actitudes con una carga emocional importante. Además de que, en ocasiones, el hecho de clasificar a los grupos implica cierta discriminación (Mercado & Hernández, 2010). No obstante, a través de estas categorías los sujetos aprenden a referirse a los grupos a los que pertenecen a comparación de otros.

Es por esto que Mercado & Hernández (2010) manifiestan que la identidad social es producto de un binomio pertenencia-comparación que implica dos distinciones “aquella en la cual el grupo se autodefine a partir de las características que los hacen comunes y la que resulta de sus diferencias con los otros” (Mercado & Hernández, 2010, p. 5).

A partir de esto, cabe mencionar que la pertenencia social consiste en la inclusión de los individuos en un grupo, a través de la designación de algún rol dentro de la colectividad, o mediante la apropiación e internalización al menos parcial de los aspectos simbólicos-culturales que implica dicha colectividad (Giménez, 2000).

De acuerdo con esto, se desprenden dos niveles de identidad. El primero tiene que ver con la mera adscripción o membresía de grupo; y el segundo que supone conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados por el grupo, es decir, ser conscientes de los rasgos que forman el “nosotros” (Mercado & Hernández, 2010).

Mercado & Hernández (2010) mencionan que el segundo nivel es difícil de lograr en la medida que para compartir algo, es necesario el conocimiento de ese algo y asumirlo como propio. Lo anterior queda plasmado en la figura N° 1.



Elaboración propia.

Por otro lado, cabe decir que el hecho de que los individuos experimenten que son diferentes a los otros no implica necesariamente que se identifican plenamente con el grupo al que pertenecen; pues, es preciso hacer la distinción entre grado y calidad de la identificación. El grado se refiere a la fuerza con que se experimenta la diferencia con otros grupos; en cambio, la calidad de la identificación equivale a la atracción que siente el individuo hacia el propio grupo (Morales, 1999, en Mercado & Hernández, 2010).

De lo anterior, Tajfel (1981, en Peris, 2007) concluye que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo. Lo anterior puede visualizarse en la figura N°2

Figura N°2: Componentes de la identidad social



Elaboración propia.

Tomando lo anterior como antecedente de una identidad colectiva, desde la perspectiva sociológica y antropológica, se han creado otras perspectivas para concebir la identidad, como es el caso de la identidad colectiva.

Esta, en las últimas décadas del siglo XX, se asocia a la emergencia de los movimientos sociales, las ONG, las reivindicaciones regionales y las migraciones; concibiéndola en relación directa con el discurso de los sujetos y la interacción social, ubicándola en la esfera subjetiva de los actores sociales.

La identidad colectiva primero fue estudiada bajo el enfoque esencialista, según el cual la identidad es un conjunto de propiedades y características que compartían una serie de individuos y que por ese hecho, forman parte de una colectividad. Tales características pueden ser esenciales o naturales: características psicológicas, predisposiciones psicológicas, rasgos regionales, o las propiedades ligadas a las localizaciones regionales (Mercado & Hernández, 2010).

Después, desde una perspectiva dinámica, la identidad colectiva fue concebida como una construcción en un contexto histórico particular, a lo largo de un proceso de interacción, donde los sujetos reelaboran los elementos culturales del grupo (Barth, Barabas, Cucó, Giménez, Valenzuela & Portal, 1991 en Giménez, 2000). En este sentido las investigaciones antiesencialistas contemporáneas, son las que promueven la construcción social de la identidad. Para estos, toda construcción social se convierte en un artefacto social, es decir, una entidad modelada de acuerdo con los principios culturales y los centros de poder reinantes (Melucci en Chihu & López, 2007).

Bajo estas premisas, la identidad colectiva en la sociedad moderna ya no resulta de una imposición como puede ser el caso de la identidad social propuesta por Tajfel, sino de una elección por parte de los sujetos de forma consciente. Esto conduce a plantear que el contexto social general, en donde están inmersos los diferentes grupos, juega un papel relevante en la construcción de la identidad, ya que éste es el que determina la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de éstos; es el contexto social el que influye en los sujetos

para que decidan a qué grupo les conviene pertenecer, siendo estos quienes entregarían o restringirían iguales oportunidades de elección a través de las diferentes limitaciones entregadas por el contexto. (Mercado & Hernández, 2010).

A partir de lo anterior, la identidad colectiva será definida como la autopercepción de un nosotros relativamente homogéneo en contraposición con los 'otros', basado en atributos o rasgos distintivos, subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la 'mismidad identitaria' (Piqueras, 1996, Arteaga, 2000). En otras palabras, la identidad colectiva será entendida como el punto de vista que los propios actores sociales tienen sobre sí mismos; de ahí que conciban a la identidad como una construcción subjetiva, determinada por el contexto social (Mercado & Hernández, 2010).

Para algunos autores, la identidad colectiva está compuesta por cuatro aspectos fundamentales importantes de considerar: 1) es una construcción subjetiva de los propios sujetos; 2) se expresa en términos de un nosotros en contraposición con los otros; 3) el punto de partida son los rasgos o elementos culturales seleccionados por la propia colectividad; y 4) estos últimos constituyen su cultura, de ahí que algunos autores, especialmente del campo de la antropología prefieran hablar de identidad cultural (Aguirre, 1999 en Mercado y Hernández; Giménez, 1996).

De acuerdo con esto, la identidad colectiva, y su diferencia con la identidad social se puede ver reflejado en a modo de ejemplo, en los estudios sobre identidad étnica como antecedentes al concepto de identidad colectiva.

En este sentido, la identidad étnica y su estudio se encontraba relacionada a la búsqueda de componentes tales como raza, lenguaje y cultura. Para referirse a una comunidad en la que se buscaba describir todos los aspectos a nivel geográfico, histórico, político, económico y cultural ligadas a la religión, lengua, tradiciones, costumbres, mitos, y fiestas propias de cada lugar.

Posteriormente, al sustituir el concepto de etnia por el de etnicidad, significó un cambio radical en la concepción de la identidad. Ya que la etnicidad implica por un lado, que dentro de un mismo territorio podemos encontrar diversas comunidades, y, por lo tanto, el aspecto

geográfico deja de ser un referente básico de la comunidad. Por otra parte, la etnicidad es una categoría que implica abordar a las comunidades, ya no desde el punto de vista externo del observador, sino a partir del punto de vista interno, o sea desde la perspectiva de sus miembros (Aguirre, 1999 en Mercado y Hernández; Giménez, 1996).

En este sentido, cambia la concepción de la identidad, porque cuando se hablaba de etnia, se hacía referencia al conjunto de rasgos culturales que el investigador registraba como propios de una comunidad; en cambio, bajo la idea de la etnicidad, lo que identifica a una comunidad son los elementos culturales enunciados por los sujetos. En donde no se integran las diferencias objetivas, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas. Por lo que algunos rasgos culturales son utilizados por los actores como factores de diferencia, mientras otros son pasados por alto y en algunas relaciones, diferencias radicales son omitidas o negadas. Por ello la etnicidad es una cualidad de identificación cultural–psico–sociológica, de autoadscripción–heteroadscripción (Aguirre, 1999 en Mercado y Hernández; Giménez, 1996). Por lo tanto, la etnicidad implica que la identidad se construye por la autoadscripción de los miembros al grupo y por la heteroadscripción de los miembros cuando reconocen al grupo desde fuera (Morales, 1999 en Mercado & Hernández, 2010). Esto es debido a que no es suficiente la asignación de un “rótulo” para construir identificación, si no se toma en cuenta los elementos culturales que los sujetos o colectividades consideran significativos (Mercado & Hernández, 2010).

Por el contrario, en los partidos políticos, por ejemplo, para los sujetos que se afilian puedan compartir los principios ideológicos se requiere que los conozcan y, sobre todo, que coincidan con ellos, o por lo menos con la mayor parte de éstos; de tal manera que les sirvan como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de sus comportamientos y prácticas. Siendo esto algo que solo experimentan los sujetos y colectividades en las relaciones e interacciones que mantienen entre sí al interior del partido y con los miembros de otro partido político (Mercado & Hernández, 2010).

De acuerdo con esto, la identidad colectiva implica para los sujetos algo más que un rótulo al que hay que adaptarse y desde el cual pueden mirar y actuar en el mundo. Por el

contrario, constituye una construcción en la que los sujetos forman parte activa de la cultura y las significaciones en las que están inmersos los grupos sociales.

En este sentido, es necesario especificar que la identidad colectiva se genera en las interacciones sociales cotidianas a través de las cuales van delimitando lo propio contra lo ajeno. Esto significa que la identidad no es una esencia, no existe por sí misma; por el contrario, la identidad es un proceso social complejo, que “sólo cobra existencia y se verifica a través de la interacción: es en el ámbito relacional, en el del inter-reconocimiento, donde las distintas identidades personales que vienen delineadas por una determinada estructura social se consensuan—se reconocen mutuamente, terminándose de conformar—, y se enfrentan a su aceptación o rechazo” (Piqueras, 1996, p. 271)

Así, para el presente estudio se entenderá la identidad colectiva como una construcción sociocultural, desde donde los individuos van construyendo sentidos de pertenencia que está estrechamente relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social macro y micro en el que se desarrollan (Mercado & Hernández, 2010).

Esta pertenencia será entendida como la inclusión de los sujetos a un grupo, proceso que se definirá como *auto-adscripción* (Mercado & Hernández, 2010). Dentro de este sentido de pertenencia a un grupo, presentará dos niveles: el de *adscripción simple* y el de *identificación o identidad por conciencia*. En el primero los sujetos se incluyen en forma simple y llana, solamente conocen los estereotipos generados por el propio grupo. En el segundo nivel, los sujetos conocen los repertorios culturales del grupo (patrones de conducta, normas, valores, símbolos, prácticas colectivas), se apropian al menos de una parte de éstos y desde ahí construyen su sentido de pertenencia (Mercado & Hernández, 2010).

La construcción de la identidad colectiva, como se vio anteriormente, también tiene relación con la *hetero-adscripción*, que implica que los sujetos se sientan distintos a los demás y sean reconocidos desde esta posición (Mercado & Hernández, 2010).

Un ejemplo de esto se puede ver en la investigación realizada por Reyes (2009), sobre el papel de la escuela en la construcción de la identidad adolescente. En su estudio utilizó la

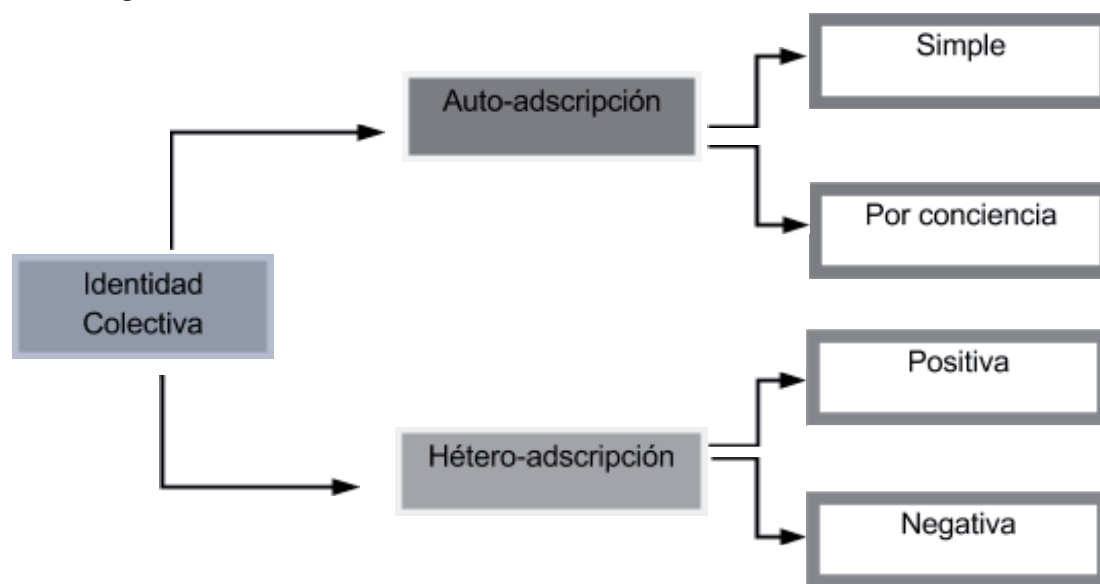
recolección de datos la entrevista abierta; empleó un muestreo teórico o intencional, seleccionando tres escuelas secundarias en la Ciudad de México, ubicadas en contextos socioeconómicos distintos. Se entrevistaron a 36 alumnos; 12 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. La edad de los estudiantes entrevistados osciló entre los 11 y los 17 años. Se consideraron, además, el grado de respuesta a las normas disciplinarias y niveles socioeconómicos.

Dentro de sus hallazgos más relevantes destaca un “nosotros” adolescente en el contexto escolar que se fragmenta en (y se constituye por) otros adolescentes que pueden ser los no-amigos o los compañeros, las bandas, los vagos, los de la otra escuela o simplemente los de afuera, pero también, los hombres o las mujeres, los del otro curso o grupo, los pesados o los tranquilos, los nerds o los flaites. Es decir, al interior de las escuelas estos procesos de identificación y diferenciación son visibles en el juego de las auto y las hetero-adscripciones en la que los estudiantes toman parte, y en la conformación de comunidades emocionales entre los marcos institucionales (Reyes, 2009).

En la hetero-adscripción, la representación que construyen los sujetos de su posición en el contexto social puede tener el *valor positivo o negativo* (mejor o peor, inferior o superior), que le atribuyen al hecho de pertenecer a un grupo y no a otro. Esta situación de “valorización de sí mismo” respecto a los demás es lo que despierta en los sujetos el muy referido sentimiento de pertenencia, el orgullo de ser parte de ese grupo que goza de una imagen altamente valorada (Mercado & Hernández, 2010).

Lo anterior queda plasmado en la figura N° 3.

Figura N° 3: Identidad Colectiva.



A partir de lo anterior, los individuos pueden pertenecer a varios grupos sociales. Sin embargo, esta pertenencia provoca que los sujetos lleven a cabo un proceso de selección; esto es, del conjunto de rasgos culturales que caracterizan a los grupos. Los sujetos van seleccionando los valores, creencias, informaciones, opiniones, actitudes, prácticas y símbolos con los cuales se definen a sí mismos, explican la realidad y guían sus acciones. De ahí que la identidad implica un “proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Mercado & Hernández, 2010, p.20). La selección que llevan a cabo los sujetos sobre los atributos culturales está influida por factores como: el conocimiento que tienen sobre su cultura, cómo se transmite la cultura, quién y para qué se transmite, el estatus y el rol que desempeñan los sujetos en el grupo al que pertenecen, sus necesidades, intereses y aspiraciones, la diversidad de grupos o colectividades de las que forman parte y el contexto social en el cual se inscriben estos grupos (Mercado & Hernández, 2010).

En síntesis, se entenderá la identidad colectiva cuando los individuos cumplen tres criterios: 1) cuando los individuos realizan una selección de los grupos a los que quieren pertenecer viéndose en su conjunto como similares (auto-adscripción); 2) generando además una

definición colectiva interna desde la cual se reconocen a diferencia de otros grupos (heteroadscripción); 3) y que en definitiva los llevan a la acción y el movimiento (Mercado & Hernández, 2010).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la identidad colectiva también implica la representación que tienen las personas de las posiciones de los grupos y las diferencias de posiciones en la sociedad, la cual se manifiesta en los procesos de interacción social, con un carácter selectivo. Por ello, también “[...] se puede tener una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado espacio social, sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen —en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales— los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante (Paris, 1990, p. 67).

Esto nos conduce a plantear que el contexto social general, en donde están inmersos los diferentes grupos juveniles, juega un papel relevante en la construcción de la identidad, ya que éste es el que determina la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de éstos. Es el contexto social el que influye en los sujetos para que decidan a qué grupo les conviene pertenecer. En este sentido, cuando los jóvenes, en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos, la socialización que implica el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, requiere de la aceptación de estas, lo cual en los jóvenes parece ser más racional que emocional (Mercado & Hernández, 2010).

Por último, es necesario mencionar que la identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo, pero especialmente en la juventud, en un proceso permanente que se realiza en condiciones socio-históricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa. Esta construcción se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren (Reyes, 2009). De esta manera, la identidad colectiva implica semejanza hacia el interior y diferencia

hacia el exterior del grupo, comprendiendo que dentro de los contextos sociales, como por ejemplo la escuela, las interacciones y los grupos que se forman a través de esta, así como identidades colectivas, son múltiples y variadas (Mercado & Hernández, 2010).

Así, aparece la escuela como uno de los espacios sociales en que los jóvenes pasan gran parte de su vida interactuando en redes simbólicas que escapan de la mera instrucción. Implica todo el bagaje cultural y relacional que de alguna forma aportan las escuelas y desde donde estos van a formar parte activa (Redondo, Cancino & Cornejo, 1998). Ante esto último, estudios realizados en Chile, los cuales sirvieron de fundamento al actual proceso de reforma de la enseñanza media, hablan de crisis de equidad y rechazo de parte de los jóvenes a los marcos en que se da la convivencia escolar (Cornejo & Redondo, 2001). Esto pareciera responder en cierta medida, a una necesidad de los jóvenes por expresar y determinar sus diferencias y así mismo reforzar sus elementos identificatorios (Reyes, 2009).

De esta forma, cabe preguntarse por estos procesos de construcción identitaria colectiva que viven los estudiantes dentro de las escuelas, especialmente a través de aspectos como el clima social escolar. Esto se verá en los apartados posteriores.

La escuela: Un espacio de construcción identitaria

Varios autores ya han hablado del fin formador y socializador que cumple la escuela desde sus ideas fundacionales, estableciendo perspectivas donde el educar implica, por sobre todo, introducir patrones culturales de la sociedad a las nuevas generaciones y prepararlos para actuar en torno a ellas (Melich, 1996; Zambrano, 2000; Echavarría, 2003; Hincapié, 2011). De acuerdo con esto, la escuela no sólo permite la vinculación de los sujetos a las redes de sentido sociales, sino que paralelamente, les permite inmiscuirse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante la movilización de prácticas relacionales, de la construcción de sentidos desde los cuales comienzan a valorar el mundo, así como definir sus sentires y formas de pensar (Zambrano, 2000).

La escuela por tanto, toma matices que no solo implican la instrucción y la formación

académica, sino que contribuiría a ser marcos de referencia desde los cuales las personas van tomando acciones a partir del conocimiento que van acumulando, enriqueciendo la vida y ayudándoles a comprender el mundo y a desenvolverse en él (Echavarría, 2003).

Sin embargo, cabe destacar que la escuela, si bien tiene este papel fundamental en la vida de las personas, no es el único que lo cumple. Desde el nacimiento, las personas son recibidas dentro de espacios sociales y culturales que van delimitando campos de acción y de ser en el mundo. Es la familia quien cumplirá el rol de la socialización primaria (Bolívar, 2006) desde la cual el niño va a aprender criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, formas de plantearse en el mundo, etc.

Esto es relevante de ser considerado en la medida en que la percepción que los estudiantes tengan acerca de su escuela, está necesariamente influenciada por la proximidad o distancia que él percibe entre los códigos de ambos contextos (Milicic & Arón, 2000). Es decir, la proximidad entre la práctica pedagógica local y la práctica pedagógica formal propuesta por la escuela (Bernstein, 1988 en Milicic y Arón, 2000). Así, mientras más próximos sean los valores y actitudes de la familia y la escuela, más fácil será la identificación con la institución.

A partir de esto, cabe señalar la importancia de la escuela para niños y jóvenes, quienes durante doce años pasan entre ocho y diez horas en el establecimiento (Arón & Milicic, 2004), no sólo satisfaciendo ciertas necesidades propias de la edad, la habilidad y la responsabilidad (De Giraldo & Mera, 2000), sino que además, participando en espacios relacionales que brindarán una serie de patrones culturales, valóricos y comportamentales que los individuos van interiorizando y desde los cuales pueden llegar a constituirse (Bolívar, 2006). Aspectos que sin duda, pueden llegar a ser experiencias que dejan profundas huellas en su memoria.

En este sentido, la escuela desde su rol socializador, cumple una función primordial en la construcción identitaria de las personas, pues estas prácticas que van incorporando, lo realizan desde muy temprana edad constituyéndose en referentes principales en la construcción de sí

mismos.

Dado estos aspectos, cabe profundizar qué valores, prácticas, culturas se están promoviendo en la escuela a través de sus acciones y direccionamientos, entendiendo que a través de estas están formando personas y ciudadanos para la sociedad (Mèlich, 1996). Estos aspectos se ven plasmados más concretamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que le confieren sentido a las escuelas y orientan sus procesos tanto académicos como administrativos marcando un énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hincapié-Rojas, 2011). Dentro de estas prácticas, las escuelas tienen que ser capaces de lidiar con la diversidad de espacios ecológicos en los que se desenvuelven los actores fuera de las escuelas y que convergen en el entramado relacional dentro de esta. En este sentido, aun cuando la escuela promueva prácticas y formas de plantearse en el mundo, los actores participan activamente como seres protagónicos de los procesos educativos (Pérez, 1998).

En este sentido, la importancia de la escuela en tanto formación y socialización de los alumnos no solo tiene que ver con los conocimientos, valores, actitudes y habilidades, que contribuirán a constituirlos como jóvenes, sino también tendrán características particulares, experiencias escolares y extraescolares diferenciadas, que construirán o reconstruirán de formas distintas su relación con las instituciones educativas, con la familia, los adultos y autoridades, con los adolescentes del sexo contrario, con amigos y compañeros, además de la propia identidad (Reyes, 2009).

La escuela, por tanto, también viene a ser parte de estos cambios experimentados por los jóvenes, donde es posible vislumbrar la autonomía que van adquiriendo y construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte.

Por otro lado, las “diversas adolescencias” muestran una forma particular de relacionarse con las instituciones educativas, que de igual manera se ven redefinidas (como con las otras instituciones de las que forman parte) en esta coincidencia temporal del inicio de la adolescencia con el paso de los individuos por este nivel educativo (Reyes, 2009).

Según Reyes (2009) se ha encontrado, entre otros aspectos, que el espectro de sentidos y formas cómo los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, desde quienes no tienen interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los que ven en ellas espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social. En este sentido, se puede decir que “lo que se es”, se constituye en gran medida por la experiencia escolar, provocando que el componente institucional configure una dimensión importante de la identidad de los adolescentes. Mostrando de manera constante cómo los sujetos se definen a sí mismos como jóvenes y estudiantes.

Es por esta razón que las escuelas no pueden ser vistas únicamente como espacios de reproducción (Bourdieu & Jean-Claude, 1998) pues son también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacios de producción, contingencia, creación e innovación. Las escuelas no son sólo espacios donde el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta, sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles (Reyes, 2009).

De esta forma, las interacciones que se desarrollan dentro de los establecimientos en los cuales participan los adolescentes, son parte de los procesos sociales por los que se construye y se transforma la identidad juvenil. Esta identidad construida, no es sólo individual, sino que también colectiva en la medida que a través de dichas interacciones los estudiantes construyen umbrales simbólicos de adscripción donde se va delimitando quiénes pertenecen y los que quedan excluidos en los grupos que dentro de la escuela se configuran (Valenzuela, 1997). En este sentido, la adscripción les permite auto-reconocerse como nosotros, en contraposición a unos otros. Tal como se mencionó anteriormente, la pertenencia desde los adolescentes es producto de procesos de disputa y negociación que en este caso se ponen en juego en las interacciones con las representaciones dominantes provenientes de la escuela, que implica lo que las escuelas esperan que sean los alumnos, y desde el que finalmente se van configurando y conformándose los adolescentes. Esta disputa, además, está fuertemente enraizada desde los procesos que vivencian especialmente los adolescentes construyéndose desde una oposición al mundo infantil que se abandona, y distanciándose del mundo adulto que impone sus normas

(Valenzuela, 1997). Así, el nosotros adolescente se sitúa en la escuela en un complejo proceso de maduración.

Los grupos que se conforman dentro de la escuela especialmente entre adolescentes, no son cerrados ni estables, se van construyendo y conformando a partir de, por un lado la proximidad que se origina al compartir un salón, un taller o cierta actividad promovida por la institución como el coro, los grupos de danza y música, entre otros. Espacios en los que también entran en juego aspectos como el género, las expectativas, los gustos e intereses que se comparten, y la influencia de algunos adolescentes que ejercen un cierto liderazgo y las relaciones que se diversifican a través de conocidos y familiares (Reyes, 2009). Y por otro, la afectividad, que cumple un papel central en los procesos de conformación de esta identidad colectiva y de las grupalidades que lo integran, donde se comparten aspectos más profundos tales como expectativas, intereses, problemas, sentires, modos de pensar y actuar en el mundo, etc. (Reyes, 2009).

Un ejemplo de esto han sido los análisis dentro de una investigación en México de Reyes (2009) sobre el papel de la escuela en la construcción de la identidad adolescente.

En la investigación, se comprende a un “nosotros” adolescente enraizado al mundo social, que oculta detrás de su máscara festiva y lúdica presiones, problemas e incertidumbres. Problemas que tienen que ver, entre otros factores, con los procesos de resignificación por los que atraviesan sus relaciones con los otros, con los adultos (padres y profesores), produciendo que éstas adquieran tintes conflictivos ante la incompatibilidad de perspectivas y expectativas que se presentan, pero también con las carencias económicas que se padecen, con las rupturas familiares y afectivas, con la propia escuela y sus exigencias (Reyes, 2009). Siendo así, para esta investigación se identificaron los siguientes tipos o categorizaciones de estas identidades de acuerdo a su integración escolar y resultados educativos: 1) adolescencias incipientes con altas expectativas sobre la escuela pero con un desarrollo bajo de sus habilidades de sobrevivencia y resultados educativos regulares; 2) adolescencias lúdicas y experimentales poco integradas socialmente a la escuela con logros educativos regulares; 3) adolescencias libertarias fuertemente integradas socialmente a la escuela, pero con pocas expectativas en la educación y resultados

académicos bajos; 4) adolescencias lúdicas y aprendices, integradas socialmente y académicamente a la escuela con buenos resultados educativos; 5) juventudes autónomas trabajadoras poco integradas socialmente a la escuela y con respuesta inadecuada a las demandas académicas pero no a las normativas.

A partir de esto, Reyes (2009) evidenció una separación entre los propósitos educativos que persigue la educación y las expectativas y/o significados que tienen los estudiantes sobre la escuela y sus propósitos. Por ejemplo, en los contenidos curriculares y las prácticas educativas, las cuales no concuerdan con los intereses de muchos alumnos, o bien, en cuanto a lo que son los adolescentes hoy en día, en contraposición a la visión de las escuelas y lo que estas pretenden que sean. Así mismo, también es posible contemplar la poca claridad que se maneja en cuanto al tipo de adolescentes que se está formando. Ya que si bien las escuelas continúan siendo espacios de aprendizaje dentro del currículo formal, es de mayor importancia aquellos aprendizajes que se adquieren de manera informal a través de las relaciones con los otros dentro de los espacios escolares que se apropian y resignifican (Reyes, 2009).

Cabe destacar que al igual que los estudiantes, las instituciones educativas también responden de manera diferenciada hacia estas adolescencias según sea su cercanía al tipo de estudiante más integrado y con mejores resultados académicos. En este sentido, dependiendo de la manera en que se ajusten a la imagen del estudiante interesado y comprometido con los objetivos y prácticas educativas que en las escuelas secundarias se desarrollan, algunas de las adolescencias se constituyen en proscritas, mientras otras son toleradas y algunas más fomentadas (Valenzuela, 2004).

En suma, la vida en las escuelas posibilita apreciar algunas de las expresiones que adquiere el proceso de reconstrucción que experimenta la identidad de los adolescentes, el cual permite incorporar nuevos componentes, o redimensionar los existentes, para identificarse y diferenciarse de los otros. Así, nuevas adscripciones identitarias hacen su aparición, como es el caso de la juvenil, y las escuelas son testigos de “una verdadera refundación de la identidad de los sujetos que son sus alumnos” (Reyes, 2009, p. 24).

Clima Social Escolar

Teniendo en cuenta la importancia de la escuela en los procesos de formación y desarrollo para niños y adolescentes, cabe profundizar en aquellos aspectos de la escuela que pueden ser factores importantes en este proceso. Así, el clima social escolar aparece como un elemento significativo dentro de la experiencia escolar.

El *clima social escolar* ha sido un elemento altamente estudiado en el último tiempo, asociado a la eficacia, calidad y mejora de los centros educativos (Cid, 2004), también a variables como el rendimiento de los estudiantes, a los niveles de deserción escolar (Paredes & Frazer, 1992), así como al desarrollo social y moral de los estudiantes (Ehman, 1980 en Berman, 1997).

Varios autores lo definen como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del sistema escolar. En este sentido, implica la percepción de cómo es la institución en la que están insertos en tanto normas y creencias que caracterizan el clima escolar, tipo de convivencia y características de los vínculos existentes entre profesores, de los profesores con los directores y de todos ellos con los alumnos y padres, tanto en los aspectos formales como informales (Cid, 2004, Arón & Milicic, 1995, 2004; Arón, Milicic & Armijo, 2012).

Para el presente estudio, se utilizó la definición de Assael & Neumann (1991), quienes definen el clima escolar como un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen en torno a éste y de las relaciones que en él se dan.

Teniendo esto en cuenta, Arón, Milicic & Armijo (2012) mencionan que el clima escolar puede ser dividido en dimensiones en la que se dan estas percepciones. Estas dicen relación con la percepción acerca de los profesores, los pares, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en las que se desarrollan las actividades escolares.

Gonder (1994) hace una descripción más detallada de estas dimensiones separándolas en cuatro aspectos 1) el académico: referido a las normas, creencias y prácticas de la escuela, 2) el

social: relacionado con la comunicación y la interacción entre las personas que están en la escuela, 3) el físico: vinculado a aspectos físicos y materiales de la escuela (sobre todo al acceso y mantenimiento de los materiales) y, por último, 4) el afectivo: basado en los sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes de la escuela.

De acuerdo con esto, el clima social escolar está asociado a múltiples factores que serán importante de considerar en la formación de los estudiantes. Esto se desarrollará en el apartado siguiente.

Teniendo en cuenta las dimensiones desde las que está compuesto el clima escolar, Milicic & Arón (2000) propusieron dos nomenclaturas para referirse a este, que son el clima escolar tóxico y clima escolar nutritivo.

Para estas autoras, un clima escolar tóxico hace referencia cuando los estudiantes perciben la escuela como un lugar rígido, injusto y centrado en las descalificaciones entre sus agentes. Los climas sociales negativos, están asociados a altos niveles de estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente (Arón & Milicic, 2004). También, este tipo de climas está asociado a la percepción de violencia escolar que tienen los estudiantes (López, Bilbao & Rodríguez, 2012; López & Orpinas, 2012). Así, investigaciones actuales han levantado elementos predictores de la victimización que un estudiante puede recibir de sus pares, y que dice relación con la victimización que recibe de sus profesores. Estos resultados dan cuenta de la importancia del carácter relacional que tiene la violencia escolar y el bullying para los jóvenes dentro de los establecimientos (López, Bilbao & Ascorra, 2011). Así mismo, López, Bilbao & Ascorra (2011) mencionan que estos hallazgos están relacionados a otros ámbitos como lo es la gestión escolar, el desarrollo del clima escolar y el fomento del bienestar en la escuela. En este sentido, posiblemente, la mayor percepción de victimización entre estos estudiantes guarde relación con variables de tipo social, tales como el clima de la sala de clases y el clima escolar (Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003; Espelage & Swearer, 2004, 2010 en López & Orpinas, 2012)

Por otro lado, cabe mencionar que dinámicas relacionales al interior de la escuela basadas

en vivencias de control excesivo y faltas de respeto ya sean dirigidas hacia docentes o entre estudiantes (Funes, 2008; Kornblit, 2008), pueden estar asociadas a sentimientos de malestar dentro de la escuela. El malestar escolar según Mingote y Requena (2013) mencionan que está asociado a afectos negativos que tienen las personas tales como frustración de expectativas e insatisfacción, evaluaciones negativas de uno mismo y los demás y que también pueden provocar estados de ánimo negativos como desafiliación, desvinculación, inseguridad y aislamiento (Bullet & Gomez-Granell, 2008). Esto en el ámbito escolar se vincula al fracaso estudiantil, exclusión de las escuelas y mayores niveles de violencia entre pares (Millar & Moraleda, 2014). Aspectos que en definitiva contribuyen a perturbar la convivencia dentro de la escuela y a generar experiencias de malestar en los adolescentes (Barilá, 2004). Sumado a esto, cabe destacar que el malestar de los estudiantes puede estar asociada a restricciones de su expresión identitaria en el contexto escolar mediante la visión adulto centrista de las escuelas y la sociedad en general (Funes, 2008).

Por otro parte, el clima escolar nutritivo es definido por las autoras como la percepción que tienen los estudiantes en torno a la justicia, reconocimiento y apoyo existente dentro del establecimiento educativo (Arón & Milicic, 2000). Climas sociales positivos, además, están asociados a ambientes físicos apropiados, la existencia de actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente (Arón & Milicic, 2012).

En este sentido, ambientes escolares donde el estudiante pueda sentirse acompañado, seguro, querido y tranquilo también será un elemento facilitador para el desarrollo personal positivo (Arón & Milicic, 2004). Además de lo anterior, un clima social positivo está asociado a que las personas son sensibles a las situaciones de otros, siendo capaces de dar apoyo emocional, y en general, da cuenta de miembros con inteligencia emocional para la resolución de conflictos de formas no violentas (Arón & Milicic, 2004).

Además de esto, un clima nutritivo favorece la convivencia pacífica (Ma, 2008 en Milicic & Arón, 2000), motiva actividades educativas (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005; Anderson et al., 2004) y modera sus problemas psicológicos (Westling, 2002).

Al interior de la institución existen micro climas que a veces actúan como protectores frente al clima social más amplio (Arón & Milicic, 2004). En este sentido, los estudiantes pueden agruparse en pequeños microclimas sociales dentro de la escuela, que los provee de un contexto social más protegido. Estos microclimas, en ocasiones son positivos y pueden tener una perspectiva valórica constructiva, mientras que otros pueden constituir fuentes de conflicto y transmitir valores negativos (Arón, Milicic, 2004).

Sumado a lo anterior, López, Bilbao & Rodríguez (2011) han aportado que climas de aula positivos, inclusivos, con poca fricción entre sus estudiantes, estarían asociados a mayores niveles de satisfacción y menos niveles de bullying dentro de la sala de clases.

De acuerdo con esto, muchos de los problemas educativos existentes hoy, se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales. Hoy se sabe que el currículum no sólo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y, en fin, toda la aportación cultural que le entrega la escuela a los jóvenes y que forma parte del currículum oculto (Cornejo & Redondo, 2001).

En este sentido, el clima social según Howard & Brainard (1987 en Cid, 2004) debería satisfacer necesidades humanas básicas tales como, necesidades fisiológicas referidas a la planta física (iluminación, condiciones de no hacinamiento, calefacción); necesidades de seguridad tanto física (incendios, terremotos o peligros potenciales); como psicológica (abuso, acoso, bullying); necesidades de aceptación y compañerismo tanto con pares, profesores, como con administrativos; necesidades de logro y reconocimiento por los esfuerzos realizados en el colegio; necesidad de maximizar el propio potencia, y por ende, poder contar con las condiciones que le permitan alcanzar y desarrollar logros y objetivos personales.

Por otro lado, diversos estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: las académicas que implican rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje

efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus et al., 2000; Gómez & Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson & Walberg, 1974; Villa & Villar, 1992 en Cornejo & Redondo, 2001). Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos. Esta calidad de vida escolar estaría asociada a sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Cornejo & Redondo, 2001).

Cabe mencionar que factores como estados emocionales positivos como resultado de una armonía entre los factores contextuales y las necesidades y expectativas personales hacia la escuela (Engels, Aelterman, Schepends & Van Petegem, 2004), están asociados al bienestar de los estudiantes. El bienestar escolar desde autores como Britos & Estigarribia (2010) y Zullig, Huebner & Patton (2011) va a ser entendido como sentimientos de satisfacción con las experiencias en la escuela.

Teniendo esto en cuenta, actitudes de satisfacción o insatisfacción por parte de los estudiantes, pueden también depender de la relación que se mantenga con los docentes. Es decir, relaciones basadas en la cordialidad, respeto y atención de los docentes hacia los alumnos, según Mateo (2009) son factores determinantes para una experiencia escolar positiva. Sumado a esto, Luna (2012) afirma que la disposición positiva de los docentes en relación a los estudiantes al considerar y valorar su participación incide en actitudes positivas hacia las figuras de autoridad, así como percibir apoyo social y/o emocional de parte de estos, puede estar asociado a desarrollar autocontrol, motivación y disfrute del aprendizaje (Luna, 2012).

A partir de lo anterior, para el presente estudio el clima escolar será un factor importante de ser considerado en la medida que constituye la percepción, pensamiento y valores que tienen especialmente los estudiantes acerca del establecimiento y cómo van a construir relaciones y a sí mismos dentro de las dinámicas generadas en él. En este sentido, el clima escolar brinda una perspectiva más amplia de la aportación de la escuela en la formación de los estudiantes, que

como se vio anteriormente, no sólo tienen que ver con la instrucción y el rendimiento escolar, sino que también abarca una gran gama de variables relacionales, culturales, afectivas, físicas que constituyen el currículum oculto de un establecimiento y que impacta en múltiples aspectos de la vida de niños y jóvenes.

Dentro de todos los aspectos a los que podría asociarse el clima escolar, para el presente estudio es de interés dar cuenta de su impacto en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes. Se intentarán dar luces de esto en el apartado siguiente.

Construcción de la Identidad Colectiva y Clima Escolar

Una gran cantidad de investigaciones, han abordado los efectos de climas escolares positivos y negativos no sólo en relación al rendimiento escolar, a la retención de alumnos en las escuela, sino además, en aspectos como el desarrollo del autoestima, de emociones de confianza, solidaridad, seguridad, alegría y orgullo, desarrollo de auto-estereotipos positivos, proyecciones personales, que en definitiva, tendrán implicancias en la forma en la que los estudiantes se construyen y perciben a sí mismos (Hodge, Smit & Hanson, 1990; Cheng, 1994; Zambrano, 2000; Echavarría, 2003; Arón & Milicic, 2004, 2012, Bolívar, 2006; Espinoza, Ferrándiz, Cueto & Pain, 2013)

A partir de esto, se desprende que la escuela como agencia socializadora, no solo está encargada de entregar contenidos, sino además contribuye a la formación de estilos de vida, estilos cognitivos, estilos de interacción y a la formación de la identidad personal (Aron & Milicic, 2004). A partir de estos aspectos, otros autores han mencionado que climas emocionales pueden ser entendidos como antecedentes o causa de identidades sociales (Marques, Páez, Valencia, & Vincze, 2006). Otros han mencionado que la percepción de una mayor cantidad de emociones positivas y los estados de ánimo en un contexto grupal, en lugar de emociones negativas se asocian a identidades más fuertes y satisfactorias (Basabe & Ros, 2005; De Rivera & Páez, 2007; Rodríguez & Cruz, 2014).

Considerando esto, efectivamente las escuelas están promoviendo un desarrollo personal en los estudiantes que participan del establecimiento. En este sentido, un objetivo del sistema escolar formal debería considerar promover un adecuado desarrollo personal. Esto a través de crear un contexto positivo y la generación de estrategias que faciliten el aprendizaje de destrezas sociales que son requeridas para desarrollarse como un individuo sano “capaz de integrarse a grupos sociales, de interactuar con otros y de promover su bienestar estableciendo relaciones de equidad con su ecosistema social” (Arón & Milicic, 2004 p. 150).

De esta forma, la escuela es importante de ser considerada en la formación de los estudiantes, en la medida que pueden explicar el significado que las personas atribuyen a los comportamientos de los demás y determinarán el que ciertas conductas aparezcan o no. Además de la evaluación emocional que los estudiantes hacen en torno al actuar y al relacionarse con otros de manera significativa, convirtiéndose en importantes huellas especialmente en la infancia y adolescencia (Arón & Milicic, 2012).

Los climas sociales, por lo tanto, son importantes ya que permiten “promover y bloquear conductas, construir percepciones positivas o negativas de uno mismo, desarrollar actitudes creativas, paralizar iniciativas, fomentar la creación de vínculos entre los estudiantes, desarrollar una actitud de apertura hacia los contextos más amplios, generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales” (Arón & Milicic, 2012, p. 155).

Por otro lado, desde una perspectiva interaccional, se sabe que la expectativa que tienen los profesores no sólo influye en el comportamiento de los alumnos, sino que es un factor primordial de la percepción que tienen los pares de sus compañeros y en la opinión que los padres se van formando de sus hijos (Arón & Milicic, 1995). “Estos aspectos se van sumando sinérgicamente dando como resultado una imagen personal de cada joven, fuertemente determinada por la percepción de quienes son sus referentes significativos” (Arón & Milicic, 2004, p. 160).

Sumado a esto, la percepción de un adecuado clima social escolar están referidos a la percepción de los estudiantes de ser tratados justamente por sus profesores, de comprometerse en

las tareas escolares y de ser reconocidos por ellos (Guerra, et al., 2012).

En este mismo ámbito, como se vio anteriormente en casos de climas tóxicos en los que se manifiesta la violencia escolar, algunos estudios han levantado que este tipo de interacciones trae consecuencias negativas en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, incidiendo negativamente en la convivencia escolar, en la calidad educativa y en el bienestar socioemocional de estos (López, Morales & Ayala, 2009). En este sentido, Baquedano y Echeverría (2013) mencionan que la violencia puede ser altamente nociva, “no sólo para la víctima, sino para todos los agentes involucrados” (p. 4-5). Para la víctima, a nivel emocional existe un rechazo y una actitud de miedo al contexto escolar, así como sentimientos de pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, sentimientos de inseguridad y baja autoestima (Blanchard & Muzás, 2007). En relación a la salud, suelen aparecer altos estados de ansiedad, aparición de neurosis, pérdida de sueño y cuadros depresivos (Beane, 2006). También tiene implicaciones escolares tales como fracaso escolar, estrés, pobre concentración y ausentismo (Fernández, 2003). Por otro lado quien agrede, aprende que a través de sus conductas puede obtener estatus grupal y alcanzar reconocimiento social (Madriaza, 2005; Mendoza, 2011).

En el caso de los observadores, Mendoza (2011) menciona que para estos supone un aprendizaje de comportamientos inadecuados ante situaciones injustas, no haciendo nada para evitarlas. “Asimismo, supone el reforzamiento de posturas individualistas y egoístas, lo cual es peligroso, al valorar como trascendente y respetable la conducta y las actitudes violentas” (Mendoza, 2011, p.5). Por último, para Beane (2006 en Echavarría, 2013, p. 5) “supone una progresiva desensibilización adquirida mediante la contemplación reiterada y pasiva del sufrimiento de las víctimas, sin hacer nada para evitar dicha situación”.

De acuerdo con esto, climas nutritivos como tóxicos traen importantes consecuencias en el desarrollo de los estudiantes, que como se ha visto, no solo implican aspectos ligados al desempeño escolar, sino a toda una gama de procesos que dan cuenta de un desarrollo personal de los estudiantes en tanto comportamiento, formas de relacionarse con otros, formas de percibirse a sí mismo y a lo que los rodea, tiene un impacto en sus proyecciones, en el autoestima y autoconcepto, etc.

Sin embargo, los estudios anteriormente descritos, si bien dan cuenta de la relevancia del clima social escolar en diferentes aspectos de la vida de los estudiantes, son pocos los que asocian estos procesos a la construcción identitaria colectiva de los jóvenes dentro de las escuelas. En este sentido, es de relevancia para el presente estudio dar cuenta qué identidades colectivas se están construyendo a partir de todos los aspectos que implica el clima escolar. Ante esto, es necesario mencionar que son pocas las investigaciones que han abordado la construcción identitaria colectiva de estudiantes considerando los aspectos del clima escolar. Como se vio anteriormente, Reyes en el año 2009 realizó una investigación que dio cuenta de las posibles identidades que podrían construirse a partir de aspectos académicos como el rendimiento escolar y adecuación a las normas de la escuela. Otras investigaciones como la de Cornejo & Redondo (2001) han dado luces de la importancia de considerar el ambiente escolar positivo en la creación de identidades dentro de los estudiantes, en la medida que podrían ser indicadores interesante de lo que las escuelas están fomentando a través de aspectos relaciones y culturales de la escuela.

El presente estudio pretende profundizar en esta línea investigativa. Esto a través de dar cuenta de la construcción de la identidad colectiva tomando la perspectiva de los propios estudiantes en consideración de los factores que implica el clima escolar del establecimiento.

VI. METODOLOGÍA

a. Tipo de investigación

De acuerdo al objetivo general propuesto en la presente investigación, es que se utilizó una perspectiva cualitativa para su abordaje, que implica la comprensión interpretativa de la experiencia humana (Denzin & Lincoln, 2011). En otras palabras, permite la comprensión de una realidad considerando los aspectos particulares de sus protagonistas construidos a partir de su lógica, sentir, procesos históricos y marcos de referencia (Pérez, 2001), pudiendo captar significados particulares que cada uno le atribuye (Ruiz, 2007).

Es así como se busca conocer y analizar la construcción identitaria colectiva de los estudiantes de enseñanza básica considerando el clima escolar desde la mirada de los mismos actores, para lo que es necesario “ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada” (Mella, 2003, p.24). Lo anterior permitirá brindar una mayor profundidad a los datos producidos considerando la perspectiva de los mismos participantes, visualizando los hechos desde una mayor comprensión de los fenómenos en los contextos estudiados sin manipular las condiciones.

b. Tipo de diseño

Para esto, se consideró pertinente guiar la presente investigación a través del estudio de casos. Este diseño permite entender las dinámicas que se presentan en contextos particulares, pudiendo abordar uno o varios casos a la vez (Martínez-Carazo, 2006). En este sentido, el estudio de casos permite estudiar y comprender con más detalle la riqueza, la integridad y la varianza de la unidad de estudio (Denzin & Lincoln, 2011) desde una perspectiva contextualizada (Pérez, 2001) brindando un acercamiento específico a la construcción de identidad colectiva de estudiantes en consideración del clima de diversas escuelas no sólo desde elementos descriptivos, sino también desde elementos explicativos (Bernal, 2006).

c. Unidad de análisis

La unidad de análisis para este estudio serán los alumnos de dos escuelas particulares subvencionadas de la Quinta Región. Estas escuelas fueron escogidas en base a los resultados de un análisis cuantitativo de los datos pertenecientes al proyecto FONDECYT 1110859: “El malestar en la escuela: relación entre victimización, clima de aula y clima escolar”. Desde este estudio se levantó un índice que incluye la percepción del clima escolar desde los estudiantes, desde los que se escogió un colegio que da cuenta de un alto nivel de malestar en clima escolar, y otra que presente un bajo nivel de malestar en la misma dimensión. Este criterio de elección se fundamenta en el interés por conocer cómo los diversos climas pueden estar influyendo en la construcción de diversas identidades colectivas en estudiantes.

La tabla N° 1 da cuenta de las escuelas participantes, su dependencia y nivel de malestar.

Tabla N°1: Establecimientos.

Establecimiento	Tipo Dependencia	Nivel de Malestar
Escuela A	Subvencionada	Alto
Escuela B	Subvencionada	Bajo

Elaboración propia.

d. Participantes

Para el presente estudio los participantes correspondieron a 37 estudiantes de dos escuelas subvencionadas de la Región de Valparaíso de tres cursos: sexto, séptimo y octavo básico. De la Escuela A, participaron 19 estudiantes entre hombres y mujeres. En sexto básico: 3 hombres y 4 mujeres; y para séptimo y en octavo básico, 3 hombres y 3 mujeres respectivamente.

En el caso de la Escuela B, participaron 18 estudiantes entre hombres y mujeres. En sexto, séptimo y octavo básico, participaron 3 hombres y 3 mujeres respectivamente. La Tabla N° 2 da cuenta de la cantidad de participantes por escuela.

Estos fueron escogidos bajo el criterio de la voluntariedad a participar del estudio, cuidando una heterogeneidad de la unidad de análisis en tanto: sexo, edad, notas, asistencia y actividades extra-programáticas realizadas dentro del colegio. Estos criterios fueron importantes y de interés para los investigadores, en la medida que aportan una mirada amplia acerca de la unidad de análisis, considerando diversas variables de la misma y que pueden ser relevantes a la hora de auto y hetero adscribirse a ciertos elementos del clima escolar.

Tabla N°2: Cantidad de participantes por escuela.

Escuelas	Sexto		Séptimo		Octavo		Total
	Hombres	mujeres	hombres	Mujeres	hombres	mujeres	
Escuela A	3	4	3	3	3	3	19
Escuela B	2	4	3	3	3	3	18
	37						

Elaboración propia.

e. Técnicas de producción de datos

e.1. Grupos focales

Para producir los datos necesarios, se realizó en cada una de las escuelas, tres grupos focales, uno por cada curso. En la escuela A, participaron 7 estudiantes de sexto básico y 6 estudiantes de séptimo y octavo básico respectivamente. En la Escuela B, participaron 6 estudiantes por cada uno de los cursos. Esto queda plasmado en la tabla N° 3.

Los grupos focales son definidos como entrevistas grupales semi-estructuradas que giran alrededor de la temática de interés a ser investigada (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009). Esta técnica es de utilidad para el presente estudio en la medida que permite hacer surgir actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes permitiendo obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb,1997; Denzin & Lincoln, 2011). Constituyendo espacios de opinión y diálogo colectivos que permiten explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción,

explorando además, cómo estas construyen las opiniones que asumen los grupos y que desarrollan y operan en un determinado contexto cultural (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).

Estos criterios serán importantes y de interés para las investigadoras, en la medida que aportan una mirada amplia acerca de la unidad de análisis, considerando diversas variables de la misma y que pueden ser relevantes a la hora de adscribirse a ciertos elementos del clima escolar.

e.2. Entrevistas semi-estructuradas

Como segunda técnica de producción de datos, se escogió utilizar las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes cuya participación haya sido clave en el levantamiento de los datos dentro de los grupos focales. En este sentido, de la Escuela A, se escogieron 2 estudiantes por cada uno de los cursos. Por su parte, en la Escuela B, se escogieron 2 estudiantes en sexto y octavo básico y de séptimo se escogió a 1. Esto queda detallado en la Tabla N° 3.

Esta técnica permitió obtener información centrada especialmente en la experiencia personal de los participantes, sus impresiones y valoraciones sobre el tema de estudio (Adevol, Bertrán, Callén & Pérez, 2003) brindando mayor profundidad en la información.

Tabla N° 3: Técnicas de producción de datos.

Participantes	Grupos Focales			Entrevistas		
	Sexto	Séptimo	Octavo	Sexto	Séptimo	Octavo
Escuela A	7	6	6	2	2	2
Escuela B	6	6	6	2	1	2
Tipo de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores crees que se imparten en tu escuela? • ¿Qué significan para ustedes, las comparten? • ¿Cómo sientes que las llevan a la práctica? • ¿Sienten que son muy distintos los valores de tu escuela a las de otros establecimientos? 			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores crees que se imparten en tu escuela? • ¿En qué ves que son impartidos estos valores? • ¿Qué significan estos valores para ti? • ¿Cómo sientes que los llevas a la práctica? • ¿Con los valores impartidos por tu escuela, te sientes muy distinto a estudiantes de otras escuelas que quizás reciben otros valores? 		

Elaboración propia.

e.3. Fuentes de información

Por último, cabe destacar que la presente investigación se enmarcó en la segunda fase del proyecto FONDECYT: “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de Aula y Clima Escolar” que permitió acceder a las entrevistas realizadas a profesores y directivos por el equipo de investigación. Desde ellas se pudo realizar un análisis secundario que buscó identificar factores del clima escolar que pudieran ser importantes de tomar en cuenta al momento de construir las herramientas de producción de datos.

f. Procedimiento

En primer lugar se realizó un análisis secundario de los datos levantados por el proyecto FONDECYT: “El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de Aula y Clima Escolar” con respecto a ambas escuelas. Se analizaron las entrevistas de profesores y directivos con la finalidad de levantar temáticas de interés de ser discutidas con los estudiantes en torno a las dimensiones del clima escolar: académicas, sociales, afectivas y físicas planteadas por Gonder (1994).

Posterior a esto, y para producir los datos necesarios, se realizó en cada una de las escuelas, grupos focales a siete alumnos de sexto, séptimo y octavo básico, desde la cual se buscó obtener información, opiniones, actitudes, experiencias a través del diálogo y lograr un mayor nivel de comprensión respecto a la auto-adscripción y hetero-adscripción que presentan los alumnos frente a diversos elementos del clima escolar. Realizando estos tres grupos focales de una duración de 45 minutos, se esperó la saturación teórica de la información recogida desde los estudiantes.

Posteriormente, se realizó un análisis inicial de los datos producidos en los grupos focales para levantar elementos que fueran necesarios de ser profundizados para el mejor entendimiento del objetivo de estudio. A partir de esto, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas -dos de cada focus-group realizado- a alumnos cuya participación haya sido clave para la producción de los datos y puedan constituir informantes claves para la profundización del presente estudio. Esto se realizó con el objetivo de profundizar en las temáticas abordadas, recogiendo mayores detalles

y elementos esenciales tales como los aspectos académicos, sociales, físicos y afectivos y cómo las vive dentro de la escuela y que serán importante de ser considerados al momento de analizar la construcción de la identidad colectiva en los estudiantes.

Es necesario mencionar que para ambas metodologías se utilizó como forma de registro la grabación en formato digital mp3 y transcritas posteriormente ad. verbatim.

g. Análisis de datos

A partir de los datos producidos y de acuerdo al objetivo de la presente investigación, se utilizó como metodología de análisis de los datos recabados, el análisis de contenido. Mediante esta metodología se procuró dar cuenta no sólo los contenidos pretendidos por los participantes sobre un fenómeno determinado, sino además, aquellos datos y significados que pueden inferirse a partir de los mismos a través de un ulterior análisis e interpretación (Ruiz, 2007).

Este análisis fue fundamental para nuestro estudio puesto que tiene la finalidad de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a los estudiantes y lo que implican los mensajes tomados en consideración a la hora de estudiar la construcción de las identidades colectivas.

Para lo anterior, en primer lugar se realizó un pre-análisis de los datos, que según Cáceres (2003) corresponde a una revisión y lectura inicial del material obtenido a través de la producción de datos, con el fin de dar cuenta de una primera aproximación a los indicadores que guiaron el presente estudio. Posteriormente, se establecieron unidades de análisis que corresponden a trozos de contenido sobre los cuales se comienza a elaborar el análisis que son categorizados y relacionados para el establecimiento de inferencias a partir de ellos (Cáceres, 2003).

Finalmente, teniendo claro las unidades de análisis, se procedió a separar el contenido a partir de dichas unidades de modo tal que se agrupe todo aquello que parece guardar relación conformando grupos (Morris, 1994 en Cáceres 2003). A partir de esta revisión de los temas, aspectos o significados que encierran las unidades de análisis, se tradujeron en códigos a los que

se le asignó un concepto o una palabra que los caracterice. La posterior agrupación de los códigos correspondió a las categorías que de acuerdo a Cáceres (2003) atañe al paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas de lo estudiado.

A partir de la creación de estas categorías se realizó un análisis que permite conocer y analizar la construcción identitaria colectiva de los estudiantes de enseñanza básica considerando los elementos del clima escolar del establecimiento educativo.

h. Descripción de las escuelas

Escuela A (Alto malestar)

La Escuela A corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionada que se ubica en la Región de Valparaíso. Cuenta con aproximadamente 36 años de trayectoria siendo dirigida por la misma persona que actúa tanto como sostenedora y como directora. Dado el contexto social en que está ubicado el establecimiento, participa de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, recibiendo estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En lo que respecta a su historia, este comienza como un Jardín Infantil que posteriormente amplía su formación hacia la educación básica y actualmente también atiende a estudiantes de educación media dada la necesidad de la comunidad y por solicitud de apoderados. El establecimiento cuenta con una matrícula aproximada de 190 estudiantes que se dividen en un solo curso por nivel.

En relación a aspectos físicos y materiales, la escuela cuenta con dos pequeños edificios, uno de ellos corresponde a la oficina de dirección y secretaría, el comedor y una sala, mientras que el otro corresponde al resto de los salones que se dividen en dos pisos. Cuenta además con dos pequeños patios de cemento, uno en el sector delantero, mientras que el segundo colinda con los salones y donde disponen una mesa de ping-pong.

A partir de la descripción que los mismos miembros realizan del establecimiento, mencionan que presentan un Proyecto Educativo inestable dado que ha ido cambiando a lo largo de su trayectoria. En sus comienzos como Jardín Infantil, no presentaban un proyecto educativo

claro, pero con un ambiente familiar muy fuerte. Posteriormente, pasó a tener hasta 5° básico, momento en el que las actividades de planificación y gestión curricular las realizaban los mismos profesores. Posteriormente, se contrata un jefe UTP, que en palabras de algunos profesores, es sentido como una imposición.

En la actualidad, los diferentes miembros mencionan que el Proyecto Educativo no se logra llevar a cabo completamente en la medida que la escuela no compromete la participación de apoderados, estudiantes y profesores a través de actividades o teniendo injerencia en la toma de decisiones. Más bien, predomina un estilo más consultivo de parte de dirección que refuerza negativamente la motivación por participar.

Por otro lado, cabe señalar que las normas de convivencia escolar están puestas en un fuerte compromiso por entregar los reglamentos de manera escrita, oficial y que sean de conocimiento general para todos los miembros de la comunidad escolar.

Por último, se destaca que desde el año 2012 se comienza a implementar la metodología de enseñanza basada en lo pre-militar que ha implicado tener instructores que realizan actividades físicas antes del comienzo de las clases y un fuerte énfasis en la disciplina de los estudiantes. Estas se traducen en una rutina de flexiones, gritos, etc. antes del ingreso a clases, recibir consecuencias físicas cuando los estudiantes se salen de la norma, y el establecimiento de actividades extra-programáticas como las campañas en las que se realizan ejercicios de simulacro militar.

Actualmente, esta metodología de enseñanza lleva dos años de implementación y los estudiantes dan cuenta de un cambio en las dinámicas que se generan dentro de la escuela. Encontrando que es más justa al percibir que esta se hace cargo de sus conflictos a través de los “pagos”, es decir, la escuela brinda consecuencias a través de ejercicios físicos cuando realizan acciones que no deberían. Así mismo, los estudiantes mencionan que esta metodología los ha ayudado a mejorar la forma de hablar, de comportarse tanto dentro del establecimiento como fuera de él. Así como en la entrega de valores especialmente los de disciplina, resiliencia y respeto.

Escuela B (Bajo malestar)

La Escuela B corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionada que se ubica en la Región de Valparaíso. El establecimiento cuenta con veinte años de trayectoria pasando por diferentes nombres institucionales, hasta que en 1996 con el cambio de sostenedor, es llamado con el nombre que actualmente los representa. Atiende a estudiantes desde los niveles de pre-básica y básica completa teniendo solo un curso por nivel, cumpliendo con una matrícula total de 270 estudiantes.

La escuela desde aspectos materiales y físicos, cuenta con una instalación de dos pisos en las que están repartidos los salones. Cuenta con dos pequeños patios, uno de ellos techado, utilizados para los recreos, las clases de educación física y actividades extra-programáticas. Cuenta además con una cancha de baby-fútbol de pasto sintético donde principalmente se desarrolla el taller de fútbol.

A partir de lo expresado por profesores y directivos del establecimiento, este es reconocido por su ambiente familiar que se sostiene sobre pilares de cercanía y compromiso con los estudiantes y sus familias. Cuenta con un proyecto educativo institucional que presenta una valoración por la formación integral de los estudiantes expresado a través del interés en que desarrollen conocimientos, pero también adquieran valores como la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la honestidad y lealtad. Promoviendo a través de estos, la formación de buenas personas. En este sentido, las aspiraciones como institución están puestas en desarrollar estudiantes humanistas y de buen rendimiento escolar que les permita insertarse con éxito en los mejores establecimientos de educación media. A pesar de lo anterior, los miembros de la escuela mencionan que si bien los resultados académicos son algo ineludible, no son algo sustancial o prioritario para la institución.

En relación a la forma en cómo la escuela intenta llevar a cabo el proyecto educativo, destacan las actividades que van en función de fortalecer los valores en actividades tanto dentro como fuera del aula, sea este el patio o en instancias de actividades extra-programáticas.

Con respecto a la convivencia escolar, los mismos miembros de la escuela destacan

relaciones armoniosas entre los estudiantes, salvo casos puntuales que son resueltos mediante el conducto regular donde el director aparece como figura central que cumple un rol mediador de los conflictos, siempre amparado en lo estipulado en el manual de convivencia existente y en las normas y sanciones que allí se incluyen.

Finalmente, la escuela es descrita como una institución que permanece constantemente con sus puertas abiertas proponiendo además una oferta amplia de actividades que permita a las familias y a los propios estudiantes permanecer el mayor tiempo posible en la escuela.

Cabe mencionar que desde principios del 2013, el sostenedor le ha dado importancia a que la escuela también tenga un buen equipo de fútbol. Implementando canchas de fútbol de pasto sintético dentro del establecimiento, reforzando el taller con estudiantes que recluta desde otros establecimientos, asistiendo a campeonatos y entregado mayores beneficios a los que participan de él.

Los estudiantes mencionan que desde que se ha implementado esto, han ingresado estudiantes que perturban el orden con sus comportamientos y faltas de respeto a los profesores; han gatillado la rotación de docentes por esta misma razón, reciben más regaños a pesar de que son estos quienes se comportan mal, etc.

Así mismo, los estudiantes dan cuenta de un trato injusto por parte del colegio en cuanto a las oportunidades, pues menciona que el taller de fútbol puede asistir a más campeonatos, tiene más materiales, y el sostenedor los respalda con la asistencia a clases y entrega de trabajos. Mencionan que aquellos que no participan de otros talleres, o bien están centrados en el estudio, no reciben ningún beneficio, ya sea material implementando una mejor biblioteca o salas de computación, o académicos en cuanto a notas.

VII. RESULTADOS

A partir del análisis de contenido, se levantaron ocho categorías que dieron cuenta de las autoadscripciones (simple y por conciencia) a cada uno de los elementos del clima escolar (académica, afectiva, social y física) y ocho categorías que dieron cuenta de heteroadscripciones (positiva y negativa) a estos mismos elementos. A partir de esto, se generaron 16 categorías por escuela, que en su triangulación dieron como resultado las identidades colectivas que se describen a continuación.

a. Construcciones identitarias colectivas

De acuerdo al segundo y tercer objetivo específico de la presente investigación, que dice relación con determinar la construcción identitaria colectiva desde las auto-adscripciones y hetero-adscripciones a los elementos del clima escolar de los estudiantes de las escuelas particulares subvencionadas; y distinguir y comparar si existen diferencias en las construcción identitaria colectiva entre las escuelas a partir del clima escolar respectivamente, se levantaron los resultados que se presentan en esta sección.

En primer lugar, se presentan dos tablas correspondientes a las identidades colectivas levantadas de las Escuelas A (Tabla N°4) y B (Tabla N°5) respectivamente, en donde es posible dar cuenta de las autoadscripciones con sus respectivos niveles (simple y por conciencia) y heteroadscripciones asociadas a la valoración de la pertenencia (positiva y negativa) que le dieron forma.

Tabla N°4. Escuela A: Autoadscripciones y Heteroadscripciones.

ESCUELA A

Dimensión clima escolar	AUTOADSCRIPCION								HETEROADSCRIPCION							
	SIMPLE				POR CONCIENCIA				POSITIVA				NEGATIVA			
	Acad.	Afect.	Social	Fisica	Acad.	Afect.	Social	fisica	Acad.	Afec.	Social	Fisica	Acad.	Afect.	Social	Fisica
Identities colectivas																
LOS SOLDADOS					X		X									
LOS NORMALES	X				X		X		X		X					
LOS MEJORES (ex chuckys)						X	X				X					
BUENA O MALA ONDA					X	X	X		X	X	X					
AMISTAD							X				X					
SOLIDARIOS			X				X				X					
CHISTOSOS					X		X		X		X					
DEFENSORES							X				X					
LAS DEBILES	X				X								X			
LOS CHICOS					X		X	X	X						X	X

Elaboración propia.

Tabla N° 5. Escuela B: Autoadscripciones y Heteroadscripciones.

ESCUELA B

Dimensión clima escolar	AUTOADSCRIPCION								HETEROADSCRIPCION							
	SIMPLE				POR CONCIENCIA				POSITIVA				NEGATIVA			
	acad	afec	social	Fisica	acad	afectiva	social	fisica	acade	afec	social	fisica	acad	afec	social	fisica
Identities colectivas																
LOS DISCONFORTES					X	X		X					X	X		X
ESTUDIOSOS E INVISIBLES					X	X			X				X			X
LOS BUENAS PERSONAS						X	X				X					
IRRESPETUOSOS					X	X	X								X	
MEJORES AMIGOS		X	X			X	X			X	X					
DESIGUALDAD DE GENERO					X		X				X		X			

Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se presentan las identidades colectivas. Estas son presentadas desde identidades colectivas generales, es decir, que engloba a la mayoría de los estudiantes; a las más específicas que abarcan a ciertos grupos de estudiantes.

Escuela A:

“Los soldados”

Construcción de identidad colectiva de los estudiantes, visualizada y construida desde la autoadscripción por conciencia y la heteroadscripción positiva a elementos de la dimensión académica que propicia la escuela para la formación de los estudiantes, tales como normas disciplinarias, valores y creencias impartidas por el establecimiento, los cuales guardan relación con la metodología premilitar. Es así como los estudiantes se definieron a sí mismos como soldados más que estudiantes, resaltando cualidades personales y colectivas tales como la perseverancia y esfuerzo físico las cuales se representan en: participación activa y voluntaria en las campañas, realización de los ejercicios físicos pre-militares de manera rutinaria, llegar a tiempo con sus útiles a la formación, hablar y vestirse correctamente, seguir instrucciones estrictas sin cuestionarlas por considerarlas positivas para su crecimiento, desarrollo y formación. Esto fue visualizado a través de lo siguiente:

P: ¿Qué tipo de estudiantes Uds. creen que el colegio forma aquí?

E1: Soldados.

(Focus group octavo, Escuela A)

P: ¿Y en qué cosas ven lo premilitar y la enseñanza de soldados?

E2: En lo de los casilleros, porque tenemos que colocar esto, colocar los cuadernos, por ejemplo en la primera hora a las 8 tenemos que llegar con el cuaderno en la mano y todo guardado.

E4: Sí y no es primera vez, porque una vez nos tuvieron que mandar a buscar pase porque no llegamos a tiempo

(Focus group séptimo, Escuela A.)

E5: En las campañas, nos enseñan a respetar y este año hay un valor que nos falta que es la valentía que este año nos toca campaña. La campaña que vamos a un parque con hartos bosques y hacemos entrenamiento militar por la noche y todo eso, y hacemos guardia. Había una campaña militar en que se había incendiado el colegio por unos protestantes no sé si éramos carabineros, militares.

P: Los ejercicios físicos a los que les llaman “pagar” como hacer flexiones de brazos, sentadillas, etc ¿Es una actividad que les guste?

E2: Sí, porque es divertida, y da vergüenza.

(Focus group sexto, Escuela A)

Inclusive, las aspiraciones futuras de los estudiantes guardaron relación con el ámbito militar, aspiraciones que fueron promovidas por los profesores y reforzadas por la escuela a través de campañas y actividades propiamente militares de las cuales participaban activamente.

P: ¿Y por qué has pensado, en entrar?

E5: Es que igual yo era mucho más loca y ahora no sé, esto es más estricto y es más entretenido.

E3: Y el profe O y H nos han dicho que igual es entretenido y no es solo disciplina.

(Focus group octavo, Escuela A.)

Por lo tanto, fue posible visualizar que los factores que propician la construcción identitaria colectiva de “los soldados” guardan relación con los valores y la metodología de enseñanza premilitar cuyos elementos facilitadores de esta construcción refieren especialmente a la adherencia a aspectos académicos que incluyen el orden, normas estrictas, conciencia sobre las consecuencias de los actos y percepción de mayor justicia. Este último elemento, implica que la escuela se haga cargo de los conflictos internos de los estudiantes, ejerciendo un rol mediador y castigador a través de diversas sanciones ejercidas, tales como ejercicios pre-militares, los cuales intentan corregir conductas y comportamientos conflictivos tales como burlas, discusiones y golpes entre los alumnos dentro del establecimiento. Lo anterior puede visualizarse a través de lo siguiente:

E1: Ahora me gusta más el pre militar porque hay más disciplina por ejemplo a los antiguos, un niño de 8vo que te botaba antes no se hacía nada, ahora te botan y el instructor le dice. El otro día le sacaron unas cosas a una niña de 2do medio y el instructor hace todo lo que pueda por recuperarlo. Como él es de lo militar y todo eso, llamó a la PDI y todo eso

E2: Me gusta que es más ordenado y que los profes ahora son como más estrictos, porque antes nos acusábamos y antes no hacían nada, ahora sí y llaman a apoderados, los echan

(Focus group sexto básico, Escuela A)

De igual forma, los valores propios del establecimiento tales como liderazgo, resiliencia, responsabilidad y disciplina que se intentan promover ejercen una gran identificación y adherencia por gran parte de los estudiantes ya que no sólo agradecen, aceptan y utilizan estos

valores como parte de su discurso, sino que como ha sido mencionado anteriormente, lo reproducen de manera constante dentro colegio de manera voluntaria. Y por tanto, constituyen factores importantes y positivos desde los cuales se construyen.

E3: Es que antes cuando no estaba el premilitar todos podían andar con cualquier cosa en la cabeza y alote.

P: ¿Eso te gusta?

E2: Si, que todo sea más disciplinado y haya más orden.

P: ¿Uds. creen que han cambiado mucho gracias a la enseñanza de la escuela?

E3: Yo en valores sí.

P: ¿En qué valores por ejemplo?

E3: Salir adelante, por ejemplo cometís un error salís adelante.

(Focus group sexto, Escuela A)

Sin embargo, es posible reconocer la existencia de un grupo de estudiantes quienes si bien consideran que existen algunos elementos y cambios positivos en la colectividad ligados a las normas disciplinarias, no las comparten por encontrarlas exageradas y perjudiciales para su aprendizaje. Esto último debido a que perderían tiempo y contenidos propios de la enseñanza en aula, por participar involuntariamente de estas actividades en el patio del establecimiento. De igual forma consideraron que estos pagos son entregados de manera injusta hacia otros compañeros que no merecerían esta sanción.

E2: También es injusto porque ayer me mandaron y todo el curso tenía que pagar, o hay un papel en el suelo, y todo el mundo tiene que pagar

E3: A mí no me gusta que hagan formarnos antes de clases porque los profesores tienen mucho menos tiempo para pasarnos materia, y después nos dicen a nosotros, y como los profesores pierden las clases nosotros somos los perjudicados.

E4: El martes pasado se perdió un celular y estábamos como media hora de clases buscando el celular y buscando en los casilleros y después nos tocó educación física y tuvimos como 20 minutos (de materia) al final. A parte lo que no me gusta es que cuando pierden las cosas los niños están buscando y que nos revisen y nos hacen así y ellos no tienen ninguna autorización.

(Focus group séptimo, Escuela A)

Esto dio cuenta que la función fiscalizadora de los funcionarios que se encuentran a cargo de observar la conducta y el cumplimiento de las normas no actuaron de forma objetiva o justa

con algunos estudiantes. Por ejemplo, en situaciones como lavar los platos o llegar tarde a la formación, las cuales se constituyen como normas que cumplen con un propósito educativo. Siendo posible apreciar que la flexibilización y/o control por parte de quienes impartieron estas sanciones fue deficiente.

No obstante, esta creencia compartida por un pequeño grupo de estudiantes, no contó con un nivel de auto-adscripción y hetero-adscripción tal en donde se logró evidenciar una identificación colectiva, ya que no existe una construcción concreta de acciones o práctica grupal que avale tal descontento.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado es que se observó una naturalización de las prácticas castigadoras y/o violentas ejercidas por parte de los instructores. Las cuales refirieron un sentido de pertenencia importante para la colectividad de estudiantes, siendo compartidas por un grupo no menor de alumnos, quienes compartieron pensamientos e intencionaron acciones que avalan y reproducen tales prácticas y valores dentro del establecimiento, quienes percibieron estas como positivas en su desarrollo y formación. Por cual fue posible observar la construcción de una identidad colectiva preponderante dentro del establecimiento, la cual se encuentra ligada a la aceptación y adherencia a prácticas castigadoras, las cuales constituyeron el grupo identitario colectivo de “los soldados”, previo reconocimiento de los mismos dentro del establecimiento.

Escuela B:

“Disconformes”

A diferencia de la escuela A, la escuela B con respecto a la visión global identitaria que presentan los estudiantes, junto a las condiciones que propicia la escuela para la formación de los estudiantes, presentó alumnos que dieron cuenta de una construcción identitaria colectiva de “Los disconformes” construida desde autoadscripciones por conciencia y heteroadscripciones negativas basadas en la adherencia a elementos de la dimensión académica, afectiva y física, ligadas a sensaciones de disconformidad a aspectos que dicen relación con rendimiento académico, normas e igualdad de oportunidades y participación, como también en lo que refirió a

la distribución de recursos económicos hacia los distintos talleres impartidos por el establecimiento.

Por ejemplo, desde el rendimiento académico estos estudiantes percibieron que los profesores y el colegio en general hacían diferencia con los compañeros que juegan fútbol ya que estos recibieron “beneficios” académicos tales como mayores plazos en la entrega de trabajos y segundas oportunidades al momento de realizar pruebas.

E1: A mí lo que me da rabia es que cuando tenemos que hacer un trabajo y están los de fútbol el sostenedor le dice al profesor que les dé un poco más de tiempo o les dice que les ponga un 7.0

E3: El sostenedor como que lo obliga a los profesores a que le tienen que enseñar más a los de fútbol. Tengo un compañero que iba a quedar repitiendo y el sostenedor le obligó a que tenía que hacerle una prueba extra para que pasara.

(Focus group séptimo, Escuela B)

De igual forma presentaron disconformidad frente al actual nivel de enseñanza en el establecimiento, lo cual adjudicaron a la llegada de nuevos alumnos que se destacaron en el deporte de fútbol y no así en su rendimiento. De esta manera, responsabilizan al sostenedor de haber disminuido el nivel de enseñanza y disciplina, debido a que fue su decisión cambiar el enfoque académico del establecimiento, el cual comenzó a entregar mayores beneficios académicos a los alumnos nuevos y que destacaban en el ámbito deportivo.

E1: No me gusta lo que el sostenedor ha hecho sobre el fútbol. Hay muchos beneficios para eso, y menos beneficios para la educación y menos beneficios para el deporte. Y eso en verdad lo encuentro injusto porque en el colegio debemos tener más educación que irse más al deporte, porque o sino sería un colegio de deporte.

E2: Sí, la disciplina, los talleres, no era así antes, los metieron sobre todo por fútbol, por eso están aquí. Entonces el colegio bajo su enseñanza, por eso los profesores quieren irse ahora

(Focus group sexto, Escuela B)

Así mismo, estos estudiantes experimentaron sensaciones de enojo e injusticia ya que el establecimiento no gastó tantos recursos económicos en la biblioteca, salas de estudio, salas de computación para promover el estudio o como beneficio para aquellos sí les interesa. En este

sentido, los alumnos sintieron que el establecimiento gastó muchos recursos en fútbol, pero no en aquellos aspectos que van en función del estudio.

E1: Me da rabia que se gasten tantos recursos en futbol, pero que no se invierta también en otras cosas como por ejemplo en la biblioteca. Ni siquiera tenemos una biblioteca con los libros que nosotros pedimos, no los tiene y eso no me parece justo. Tampoco una buena sala de computación donde podamos estudiar. Si creo una cancha de futbol.

(Focus group sexto, Escuela B)

Se mostraron disconformes, además, por la desigualdad en el trato del colegio en cuanto a las oportunidades de participar en los talleres como fútbol, donde las mujeres eran vistas como débiles y perjudiciales para el equipo.

E5: Que el director hace diferencia con las mujeres por ser mujeres y que son más débiles y no pueden jugar futbol.

E2: Una vez no más nos dejaron jugar futbol.

E1: Por ejemplo los de educación física hacen quemadas, futbol, basketbol. O sea, casi todos de hombres. En las quemadas no más podemos participar un poco.

(Focus group sexto, Escuela B)

Esto mismo se aplica a los hombres que participan del taller, pero no son considerados “buenos” por los profesores quienes no les permitieron participar de los campeonatos.

E1: Cuando estoy en el colegio, igual como que me siento mal porque mis compañeros me hablan de una copa o algo así y el año pasado fueron varios de mi curso y dijeron ya, todos los que van a campeonato hoy día, suban a este bus. Y me subí con cinco compañeros más y nos dijeron no, ustedes bájense, ustedes son malos así que váyanse para otro lado. Nos trata así, entonces uno igual se siente mal.

(Focus group séptimo, Escuela B)

Así mismo, se mostraron disconformes con la diferencia de beneficios y atención que recibieron los talleres que no son fútbol por parte del colegio, considerando que es menor y no tan potenciada como este.

Por último, expresaron disconformidad en lo que respecta a las normas, especialmente en

las que implicaron la presentación personal al considerar que lo exigido no les permite “ser uno mismo” y “tener libertad de expresión”.

A partir de estos aspectos, los estudiantes manifestaron algunas acciones que van en coherencia con lo anterior, como por ejemplo sentirse desanimados para asistir al colegio, considerar la opción de cambiarse de colegio a otros que vayan más avanzados en las materias y por ende, donde se prime más el rendimiento escolar por sobre el deporte, sentir vergüenza al hablar del colegio con personas que van a otros establecimientos que son más “bacanes”, etc.

E2: Mi papá ahora me quiere cambiar al J.V. para poder pasar bien a la media o si no me va a ir mal. Porque acá la educación está ahí no más.

E5: Yo me quería cambiar pero no encontré ningún colegio que estuviera aceptando ahora. Pero este año me quiero ir.

(Focus group sexto, Escuela B)

De acuerdo con esta identidad colectiva, se dio cuenta que los estudiantes se perciben a sí mismos desde aspectos que tienen que ver con un sentido de disconformidad con respecto a las condiciones que les propone la escuela, donde los estudiantes sintieron que se primaban más los aspectos ligados al fútbol y potenciar a las personas que participan de este deporte, que a ellos, estudiantes que realizan otras actividades o les importa el rendimiento académico. Esto, sumado al ingreso de alumnos nuevos que destacan en fútbol implicó para la mayoría de los alumnos la adherencia a la percepción de que disminuyó la calidad de la enseñanza.

E2: Si el sostenedor donde va pega carteles del colegio y no con interés en el estudio sino que se inscriban por el fútbol. Entonces lo conocen como el colegio A.A. colegio de futbol.

E1: Sí, es que yo encuentro que con el fútbol, como que han llegado niños más flaites, como que el colegio se ha ido para abajo, la calidad ha bajado después de que entraron.

(Focus group séptimo, Escuela B)

En este sentido, los estudiantes que no participaron de este deporte, o bien no fueron considerados “buenos” dentro del mismo, se reconocieron desde sensaciones de injusticia y

desigualdad en la medida que la escuela no brinda espacios para que estos pudieran desarrollarse en otras áreas o participar en la elección de las mismas, ya sean deportivas o académicas ligadas al rendimiento. Así, se desprendió que para estos estudiantes, la escuela los ha coartado en sus posibilidades y que implicó en lo concreto buscar fuera del colegio talleres que estuviesen en función de esto, considerando la opción de cambiarse de establecimiento o bien asistir a la escuela con pocas ganas de hacerlo.

E2: Yo me sentía contento porque iba a campeonatos cosas así, pero después cuando le empezó a dar más importancia al futbol, me empezó a dejar fuera, empezó a sacar niños de otros lados para futbol, ve al mejor jugador lo trae al colegio aunque sea repitente, aunque sea de todo y por eso el colegio se ha empezado a venir abajo, porque el futbol es lo que importa acá. Bajó mucho el rendimiento del colegio. Si por ejemplo la mayoría del año pasado se fue. Mucha gente se fue por lo malo que estaba.

E3: Ahora estoy más triste, o sea, no triste sino que más enojado, más serio, los sábados cuando voy a entrenar taekwondo me siento contento, ahí todos son amistades y ahí si me siento contento.

(Focus group séptimo, Escuela B)

La identidad colectiva ligado a la disconformidad entrevió además, una sensación de resignación generalizada sobre estos aspectos de la escuela, manifestado en las pocas medidas y posibilidades de acción al reconocer que es el colegio mismo, profesores y directivos - exceptuando algunos- el que los hizo sentir poco apoyados en este sentido.

“Estudiosos e Invisibles”

De la misma forma a diferencia de la Escuela A, la Escuela B dio cuenta de otra identidad colectiva en torno a las condiciones académicas que brindó la escuela y que complementa directamente la identidad de “Los disconformes”.

Esta construcción hace referencia a una identidad colectiva que fue posible visualizar desde la adherencia a autoadscripciones por conciencia hacia elementos de la dimensión académica y afectiva y heteroadscripciones negativas hacia elementos de la dimensión

académica y física. Esta identidad colectiva implica la percepción de los alumnos sobre sí mismos como invisibilizados por el sostenedor, junto a una percepción de injusticia importante, en comparación con aquellos compañeros que pertenecen al taller de fútbol. Estos también se concibieron como alumnos de buen rendimiento, ordenados y estudiosos, cuyo futuro lo veían supeditado a su rendimiento académico, manteniendo una percepción de sí mismos positiva en cuanto al rendimiento escolar. Sin embargo, estos estudiantes se heteroadscribieron negativamente al no sentirse valorados por profesores y directivos del establecimiento, en relación a la desventaja académica percibida.

Es así como “Los estudiosos e invisibles” percibieron desventajas tales como no contar con segundas oportunidades al momento de obtener una baja calificación, no entregarles la oportunidad de cambiar las fechas de entrega en los trabajos, no contar con salas de estudio, salas de computación y biblioteca bien equipadas y disponibles. a comparación de aquellos que participaban del taller fútbol, quienes no tenían un buen rendimiento académico, pero que sin embargo les eran entregadas segundas oportunidades para realizar una prueba y mayores recursos económicos al taller de fútbol al cual pertenecían para mejorar elementos físicos como la cancha de fútbol.

E1: Es raro que les den oportunidades porque no les va bien en clases, entonces es raro. Y el sostenedor ha ido varias veces a la sala a pedir que a uno de los alumnos les dé más oportunidades, y eso lo encuentro injusto para los que en verdad les interesa sacarse buenas notas y que estudian. Uno estudia, estudia, pero nadie viene a decir o dar una oportunidad, cuando uno se saca un rojo, es un rojo y listo. Los que estudian más son los que menos oportunidades tienen que los que no estudian

(Focus group sexto, Escuela B)

E1: Ni siquiera tenemos una biblioteca con los libros que nosotros pedimos, no los tiene y eso no me parece justo. Tampoco una buena sala de computación donde podamos estudiar. Si creó una cancha de futbol.

E2: Si no somos de futbol somos invisibles no más po.

(Focus group séptimo, Escuela B)

De igual forma, esta identidad colectiva contempló a aquellos estudiantes que sí formaban parte del taller de fútbol, pero que no se destacaban dentro de este deporte, razón por la cual no recibían el mismo trato que los que sí destacaban. Por lo que de igual forma se adhirieron o heteroadscribieron negativamente a elementos académicos, como la percepción de contar con menos oportunidades de participación en el taller de fútbol del cual forman parte y compartir la percepción de “alumnos invisibles” al no ser elegidos por el sostenedor del establecimiento para participar activamente de los campeonatos o de algún puesto importante dentro del equipo.

E1: A mí el sostenedor nunca me ha dado la oportunidad para ir de titular sino que los otros no más. Al final él es el que manda en el equipo. Y no sé yo quise jugar lo mejor posible y ni siquiera me dan la oportunidad.

(Focus group séptimo, Escuela B)

A partir de esto, los estudiantes refirieron que junto a sus apoderados decidieron contratar clases particulares que potenciaran más habilidades de sus hijos, y han considerado la opción de terminar la matrícula en dicho colegio al finalizar el año escolar. Este aspecto se resalta al compararse con estudiantes de otras escuelas que sí consideran como prioritario el rendimiento académico por sobre las actividades deportivas.

E1: Tengo un amigo que salió de aquí de octavo y dijo que aquí era más baja la educación porque en el otro colegio le fue súper mal y no sabía ninguna materia y le costaba más.

E2: Mi papá ahora me quiere cambiar al J.V. para poder pasar bien a la media o si no me va a ir mal. Porque acá la educación está ahí no más.

E4: Sí, cambió mucho el colegio porque el año pasado o el antes pasado no dejaban entrar a tantas personas flaites. Por todo eso, mis papás no están muy felices con el colegio.

E5: Yo me quería cambiar pero no encontré ningún colegio que estuviera aceptando ahora. Pero este año me quiero ir.

E1: Si yo igual.

(Focus group sexto, Escuela B)

En este sentido, los “Estudiosos e Invisibles” son los estudiantes que se reconocen por no recibir las mismas oportunidades de participar en campeonatos, de los entrenamientos, por no recibir ayuda por parte de los profesores al momento en que han bajado sus notas y enseñarles

más y mejor en las materias en las que no están teniendo buen desempeño en comparación con los estudiantes que destacan en fútbol y que presentan un bajo rendimiento. Esto les produjo sentimientos de enojo, frustración y rechazo. Lo anterior los llevó a realizar acciones que van en función de buscar talleres fuera del colegio en otros deportes y que aportarían para sentirse contentos en el caso de los alumnos que participaron del taller de fútbol y en el caso de los alumnos que no participaban a tener la intención de buscar talleres que potenciaron sus habilidades académicas o retirarse a fin de año del establecimiento.

De acuerdo a estas identidades colectivas, cabe destacar que se encuentran similitudes con ciertos estudiantes de la Escuela A que no se adscriben completamente a una identidad colectiva basada en ser “Soldados” y que dan cuenta de un cuestionamiento a lo establecido por la institución en la medida que ciertas exigencias disciplinarias coartan el desarrollo de algunas clases o la participación de algunos estudiantes en estas ya que tienen que “pagar” con ejercicios físicos, o bien ir a buscar pases tardando casi toda la horas que corresponde a la clase. En este sentido, al igual que la Escuela A, estudiantes de la Escuela B reconocen que ciertas condiciones de la escuela coartan la formación de los estudiantes en aspectos ligados al rendimiento, en la medida que reconocen que el foco no está puesto en este si no en el deporte. Esto lo visualizan en que su biblioteca, sala de computación o salones de estudio no están habilitados o bien equipados, o bien, en que no se desarrollan actividades con los mismos beneficios que el taller de fútbol que vayan en función de potenciar otras habilidades ya sea artísticas o deportivas. Sin embargo, a pesar de esta similitud, es relevante mencionar que solo en la Escuela B esta alcanza a ser una construcción identitaria colectiva, por integrar autodescripciones por conciencia y heteroadscripciones lo cual implica el desarrollo de acciones y actividades que vayan en función de su pensamiento y grupo de pertenencia.

Esta identidad colectiva da cuenta de un sentido de disconformidad por las condiciones que presenta la escuela, por lo tanto, refuerza la identidad colectiva de “Disconformes” alimentando sensaciones de injusticia, desigualdad y resignación a no visualizar apoyo de parte del establecimiento. En este sentido, algunos estudiantes optan por buscar desarrollar más habilidades fuera del establecimiento, buscando talleres o clases particulares que vayan en

función de también sentirse mejor y contentos.

De acuerdo con esto, las condiciones que propone la escuela desde esta identidad colectiva, refuerza el sentido de que para estos estudiantes la escuela coarta su desarrollo y posibilidades de ampliar su campo de habilidades, ya sean en torno al rendimiento o deportivas. Sin embargo, cabe decir que las dos identidades colectivas presentadas hasta el momento, al estar supeditadas a un sentido de resignación por parte de los estudiantes a las condiciones y oportunidades que brinda la escuela, sumado al bajo apoyo de directivos y ciertos profesores, muestra a estudiantes que se han quedado en la pasividad para enfrentar este tipo de situaciones y sensaciones desde dentro de la escuela, buscando alternativas fuera de esta.

Escuela A

“Los alumnos normales” (ordenados y respetuosos)

Identidad colectiva construida por los propios alumnos y en contraposición con estudiantes de otros establecimientos, desde la adherencia y autoadscripciones por conciencia a elementos académicos y sociales, junto a heteroadscripciones positivas referidas a elementos de la dimensión social y académica. Específicamente, esto implica la pertenencia a comportamientos, prácticas y valores que incluyen el respeto por sus pares dentro y fuera del establecimiento, orden en la presentación personal y buenos modales presentados en el espacio público.

P: Si ustedes tuvieran que contarle cómo es su escuela a un niño que no lo conoce, ¿Qué dirían?

E1: Que tendría que hablar como la gente normal y que no debe comer con la boca abierta.

E2: Cuando veía a esas niñas, las veía hablando mal y no quiero que la gente piense así de mí.

(Focus group octavo, Escuela A.)

E4: Somos más ordenados, la gente nos mira por eso en el paradero

E6: Tenemos más orden y no somos como las niñas que andan así andando mal.

(Focus group sexto, Escuela A.)

Estas características y elementos compartidos generan una identificación colectiva por parte de los alumnos quienes se han reconocido como “los alumnos normales” por presentar conductas ajustadas a la norma y los valores enseñados por el establecimiento, reproduciendo estos en el espacio público. Esto ha propiciado un sentimiento de orgullo y sentido de pertenencia que se ha visto construido, reforzado y potenciado en la comparación con alumnos de otros establecimientos cercanos, quienes son percibidos por los estudiantes como desordenados e irrespetuosos en su actuar, teniendo conductas tales como expresarse con garabatos, tirar piedras a los medios de transporte públicos y pasar a llevar el espacio personal de sus pares provocando conflictos.

E3: Una vez también estaba esperando el paradero y unas niñas del 23 arriba en P.A que no les paró la micro y tiraron piedras y me cayó vidrio a mí en el brazo. Entonces son súper desordenados. Y también me pase de la micro y habían dos niñas que iban echándose cosas al bolsillo del negocio

(Focus group sexto, Escuela A)

Esta construcción identitaria también se ha posicionado como significativa en lo que respecta a la adherencia hacia elementos disciplinares pre-militares, debido a que son los mismos estudiantes quienes refieren que gracias a esta disciplina han mejorado su comportamiento en los aspectos anteriormente mencionados.

De igual forma refiere a la dimensión académica ya que se encuentra relacionada con los valores propios del establecimiento, específicamente en lo relacionado con el liderazgo, el respeto y la disciplina. Elementos que promueven una gran identificación y adherencia por gran parte de los estudiantes ya que no sólo aceptan y utilizan estos valores como parte de su discurso, sino que lo reproducen de manera constante dentro y fuera del colegio de manera voluntaria.

Escuela B:

Cabe mencionar que los estudiantes de la Escuela B a diferencia de la Escuela A no construyen identidades colectivas a partir de la pertenencia a comportamientos, prácticas y valores que incluyen el respeto por sus pares dentro y fuera del establecimiento, orden en la

presentación personal y buenos modales presentados en el espacio público.

De acuerdo con esto, es relevante mencionar que de acuerdo con lo visualizado para la Escuela B existen aspectos más significativos desde los cuales construirse tales como adherencias ligadas a la afectividad y otros elementos académicos que escapan de los aspectos que dicen relación con el comportamiento, valores y la presentación personal presentados con mayor relevancia en la escuela A.

De la misma forma se destaca en gran medida el que las identidades colectivas hasta ahora presentadas en la escuela B difieren en su valoración de la escuela A, ya que en la escuela B se presentan identidades colectivas valoradas como negativas y perjudiciales, cuya afectividad de base implica sentimientos de poca valía y descontento. Mientras que en la escuela A las heteroadscripciones y el sentido de pertenencia ha implicado una valoración positiva hacia la construcción identitaria del grupo, dando cuenta de sentimientos de orgullo y seguridad hacia la propia pertenencia grupal.

Escuela A

Los mejores, Ex chuckys

Identidad colectiva construida desde la adherencia a autodescripciones por conciencia ligadas a elementos de las dimensiones social y afectiva y a heteroadscripciones positivas ligadas a elementos de la dimensión social. Esto refiere a sentimientos y emociones asociadas a la actual relación con profesores y directivos desde quienes perciben apoyo, comprensión y refuerzos positivos. En contraposición a aquellos profesores quienes los consideraban “lo peor del colegio” y una de las causas por lo que los profesores se enfermaban, debido a conductas y comportamientos fuera de lo establecido presentados por los alumnos en años anteriores, produciendo sentimientos de poca valía y fracaso en los alumnos.

En este sentido, y gracias al apoyo de los profesores o instructores quienes se han

preocupado de recalcar y rescatar las aptitudes positivas de estos estudiantes, junto con visualizar el cambio y avance positivo de este curso en actividades donde participa todo el colegio, por ejemplo, a través de felicitaciones y retroalimentaciones positivas en la formación de los alumnos previa a la entrada a clases, ha construido la pertenencia a una nueva identidad colectiva asociada al concepto de “Ex chuckys” o “los mejores”, quienes se reconocen y son considerados como un ejemplo para el colegio, cuyos sentimientos de gratitud se encuentran asociados a la figura de profesores que demostraron su apoyo, defensa y aceptación hacia estos.

E3: El curso era súper desordenado, ha cambiado mucho porque éramos el peor curso y ahora nos felicitan

E4: Antes nos decían que las profes se enfermaban por nosotros, nos echaban la culpa a nosotros de por qué estaban enfermos, decían que estaban estresados, se tenían que ir para la casa.

E1: Un día nos quedamos a conversar el instructor y estaba súper mal, él nos quiere caleta dijo que había visto un cambio radical y que para él nosotros no éramos lo peor. Ni los chuckys. Es que él creía en nosotros porque los otros no.

E2: Podemos tener un pésimo día y puedo decirle así y así las cosas y él me va a decir cálmate, y él te apoya.

(Focus group octavo, Escuela A)

Por tanto, es posible observar que la adhesión a la relación, el vínculo y los sentimientos asociados a la figura de un instructor que apoya, defiende y es cercano a un curso, construye una visión positiva de los estudiantes con respecto a otros cursos generando un cambio en el autoconcepto, y por tanto en su sentido de pertenencia, junto a los sentimientos y emociones que esto conlleva. En este sentido, es posible dar cuenta de la necesidad y dependencia expresada por los alumnos hacia una figura de autoridad, quien cumple el rol de “defensor” sobre la visión errada que hicieron otros agentes educativos hacia los alumnos, lo cual implica la presencia de una visión paternalista en los procesos afectivos y sociales relacionados con el autoconcepto, el sentido de pertenencia y la percepción de justicia.

Escuela B:

“Buenas personas”

Al igual que en la Escuela A, en la Escuela B se levanta una identidad colectiva construida a partir de las autodescripciones por conciencia a ciertos elementos de la dimensión afectiva y social referida asimismo a elementos académicos. En este sentido se presentaron sentimientos y emociones asociadas principalmente a la relación con ciertos docentes frente a motivaciones de tipo académica que construyeron la identidad colectiva de “Buenas personas”.

P: ¿Qué cosas dentro del colegio perciben que les han ayudado?

E2: Yo creo que la Señora M, me ha ayudado mucho porque ella entiende cómo nosotros nos sentimos. A mí me costaba mucho matemáticas, y cuando le pedía algo me decía ya, yo te enseño siéntate al lado mío y los empezamos a hacer. Media hora una hora, lo que sea hasta que sale.

P: ¿Eso en qué medida te ha ayudado?

E1: A ser mejor persona, y a entender un poco más

(Focus group sexto, Escuela B)

De esta forma, es posible observar que fue construida una identidad colectiva en los alumnos de la escuela B, a partir de la relación con los docentes desde quienes se sienten apoyados. Sin embargo, a comparación de la Escuela A, esta construcción colectiva dio cuenta de sentimientos asociados a estar siendo apoyados que se expresa para estos estudiantes desde el recibir ayuda en las materias en las cuales se encontraban débiles, por lo cual los profesores les explican incluso luego de los horarios de clases hasta que entienden, brindan refuerzo positivo ante buenos resultados en las evaluaciones, como el SIMCE. Además de esto, se sienten apoyados principalmente por profesores que se muestran interesados en conocerlos y en que mejoren.

E3: Yo acepto que la profesora M me rete porque nos conoce y lo hace por lo mejor para mí, pero el que no me conoce no puede decir que hago las cosas mal porque no me conocieron de antes. El inspector no me conoce, no sabe de donde yo vengo, no sabe ni mi nombre.

E4: La única profesora que no hace diferencia por las oportunidades es la tía M. Ella es súper estricta. Ella nos da apoyo y en los derechos, les da los mismos derechos a todos.

(Focus group sexto, Escuela B)

Lo anterior constituye para los estudiantes un elemento facilitador para poder construirse como mejores personas lo cual implica para los alumnos ser más tolerantes y respetuosos al momento de relacionarse con los docentes especialmente aquellos que consideran cercanos, y también para recibir regaños por parte de estos mencionando que si estos los hacen, es por su bien y porque saben todo lo que pueden lograr.

Sumado a esto, implica para los estudiantes tener la necesidad de hacer sentir orgulloso a su profesor jefe a través de tener buenas notas, tal cual a como sucedió con la profesora M. afectividad expresada por el docente que los hace sentir más aliviados, cuando esto no sucede los alumnos expresaron no tener motivación para asistir a clases y generarles sentimientos de tristeza.

E3: A nosotros nos gustaría que nuestro profesor jefe estuviera orgulloso igual de nosotros porque intentamos que sea mejor el curso pero no podemos todos.

E2: No sentimos que esté orgulloso. Igual que en cuarto nosotros hicimos que el SIMCE subiera en el colegio ¿cierto? y la tía M. fue la única que nos felicitó.

P: ¿En qué cambiaría que su profesor jefe se sintiera orgulloso de ustedes?

E2: Un poco más aliviados porque sentiríamos que el profesor está orgulloso de nosotros con lo que estamos haciendo, y no que nos rete todo el rato.

E1: Nos iría mejor, Ahora no nos dan ganas de estudiar.

E2: Me pone triste, no me dan ganas de estudiar a mí.

(Focus group sexto, Escuela B)

A partir de esto, se desprende que en ambas escuelas los estudiantes construyeron identidades colectivas a partir de la relación con los docentes o directivos constituyendo un elemento primordial en la medida que les ha ayudado a ser “mejores” a través del apoyo de estos. Esto en el caso de la Escuela A se relacionó con la mejora en el autoconcepto y emocionalidad

de los alumnos, pasando de sentirse los peores en cuanto a comportamiento, fracasados y causales de las enfermedades de los profesores a ser un ejemplo para los demás cursos. En el caso de la Escuela B, sentir el apoyo de profesores en aspectos que dicen relación principalmente con el desempeño académico, representó una mejora en su rendimiento, entendimiento de las asignaturas y del modelamiento de ciertas conductas a través del regaño permitido y aceptado producto de una relación cercana y de confianza.

Teniendo esto en cuenta, cabe destacar que tanto en la Escuela A como en la Escuela B, el sentido de apoyo que ambas identidades colectivas resaltan es diferente. En la primera de ellas estuvo fuertemente ligada a cómo los profesores y directivos han contribuido al modelamiento del autoconcepto y la emocionalidad y el mejoramiento de esta, mientras que en la segunda tiene que ver principalmente con aspectos que dicen relación con el desempeño académico y en menor grado en el modelamiento de la conducta a través del regaño, que es recibido de buena forma al sentir que estos docentes lo hacen por su bien.

A partir de lo anterior y considerando ambas identidades colectivas desprendida desde la relación de apoyo con los docentes, es que los estudiantes se reconocieron principalmente desde relaciones con docentes que se involucran ya sea académicamente, pero por sobre todo personalmente en la medida que a través de su trato cercano, de apertura y confianza, contribuyen a que los estudiantes percibieron que están potenciando ser mejores. Esto fue percibido a través de sentir el refuerzo positivo, el sentir que los regaños o correcciones de su conducta es por su bien y porque saben que estos los conocen y así también sus potencialidades. Por lo tanto, los estudiantes se reconocen desde relaciones cercanas en lo personal, pero exigente desde lo académico que especialmente para la Escuela B sería entendida como sentirse apoyados.

Escuela A:

Estudiantes buena o mala onda (simpáticos/pesados) frente a sus profesores:

Identidad colectiva de los estudiantes construida a partir de autoadscripciones por conciencia y heteroadscripciones hacia elementos de las dimensiones académica, social y afectiva. En este sentido, los alumnos refieren mostrar mayor disposición y simpatía a las clases y a la figura del profesor cuando estos tienden a la unión del grupo curso. Esto se traduce en que el docente no permita que uno de los alumnos quede sin grupo en las actividades propuestas. Además de esto, los estudiantes se muestran más cooperadores cuando los docentes se exponen personalmente ante ellos ganando su confianza y, por último, cuando son escuchadas sus opiniones y consideradas en posteriores decisiones.

P: ¿De qué depende que se lleven bien con un profe?

E1: Yo lo designo bien y mal porque hay profesores que separan al grupo. Hay profesores que quieren unirlos y otros separarlos.

P: ¿Cuándo sabes que te quiere unir?

E1: Cuando por ejemplo dice hagamos un trabajo en grupo y si el profesor ve que separan a alguien y no hace nada, separa al grupo.

(Focus group sexto, Escuela A)

E2: Es que ellos se tienen que llevar bien con nosotros, es que ellos nos tienen que dar confianza. A nosotros no nos pueden pedir que seamos muy simpáticos con alguien que no conocemos, tienen que ablandarnos también. Por ejemplo hola chiquillos como están y nos cuenta de su hijo. Y nosotros hablamos con él. Y él nos decía que estén bien y nos explicaba y explicaba las cosas.

P: ¿Y qué hace que se lleven mal con un profe?

E3: Que sea pesado. Que no nos deja dar nuestra opinión, o la da y es lo que yo digo y punto.

(Focus group octavo, Escuela A)

Un elemento destacable de esta categoría es que se presentó en relación al aspecto afectivo sólo a nivel relacional con los docentes, omitiéndose las relaciones con otros estamentos, ya sea con sus pares o con directivos. Así mismo, se omite la adhesión afectiva en otros aspectos como los académicos y los físicos.

En este sentido, los estudiantes demostraron tener mayor conciencia de sus emociones y sentimientos en lo relacionado a los vínculos mantenidos con sus profesores dentro de la escuela, con los que se identificaron afectivamente al sentir lazos más cercanos, donde el docente se expone desde lo personal ante los alumnos y desde quien perciben apoyo y confianza especialmente en momentos de dificultades.

Por otra parte, dentro de las formas de relacionarse que más se destacaron en el discurso de los alumnos desde un nivel identificatorio y/o de adhesión por conciencia, son aquellas relaciones con sus profesores en donde los alumnos mencionaron que la causa de su comportamiento y/o actitud hacia estos, fue consecuencia y responsabilidad de la confianza y actitud que hayan tenido previamente los profesores hacia ellos, dando cuenta de un sentido de paternalismo y responsabilidad otorgada preferentemente a la figura del profesor, quien debe darse a conocer a un nivel más privado y personal frente a sus alumnos para que estos mejoren su comportamiento. De igual manera le otorgaron importancia a cuánto los profesores permiten espacios de participación con respecto a la escucha y toma en cuenta de sus opiniones, y que los estudiantes relacionan con la cercanía que esto les proporciona hacia la figura del profesor. En caso de suceder lo contrario, y los profesores también manifiesten actitudes que los alumnos consideran no van en función de la unión del grupo curso, estos no solo tienen una actitud distante, si no también no facilitadora de los procesos académicos, no demostrando interés a través de sus comportamientos y disposición ante la clase.

También se identificaron con relaciones donde los profesores muestran interés en los estudiantes, se dan a conocer como personas, con quienes se sienten escuchados y apoyados, serán estos mismos a quienes acudirán en momentos de mayor conflicto y necesidad.

Escuela B:

“Los Irrespetuosos”

En esta misma línea, los estudiantes de la Escuela B dan cuenta de una identidad colectiva construida desde autoadscripciones por conciencia hacia elementos de la dimensión social, académica y afectiva y heteroadscripción negativa hacia elementos de la dimensión social. En este sentido, la adherencia a la relación con los docentes, a diferencia de la escuela A, plantea relaciones de poca cercanía, y poco apoyo en lo que respecta al rendimiento académico. Por lo cual, esta construcción de identidad colectiva tuvo convergencias con la identidad colectiva de los estudiantes de la Escuela A llamada “Alumnos buena o mala onda frente a sus profesores” en la medida que los estudiantes tienen expectativas o nociones en torno a cómo les gustaría que un docente se comportara con ellos. En este sentido, los de la Escuela A se construyen desde aspectos donde el docente tiene un rol activo, ya que dependiendo de cómo el docente actúe y se comporte con los estudiantes cumpliendo una serie de requisitos que implican ganarse la confianza, exponerse personalmente, contribuir a la unión de curso, desde la cual ellos tomaron acciones siendo simpáticos. En el caso de que no cumpla con esto, serán “pesados o mala onda”. Así mismo, en la Escuela B los estudiantes mencionan que cuando un profesor se muestra injusto al sentir que no son merecedores de ciertos tratos o no respeta a sus alumnos, estos reaccionan siendo “irrespetuosos” que implica mostrarse desmotivados y de mala disposición ante dichos profesores, además de ser contestadores.

E1: Ayer llegó una profesora nueva y a una niña le pescó la cara y le empezó a gritar con toda la boca en la cara.

E2: A mí me chispeó los dedos. Y yo le dije, encuentro innecesario que ustedes me chispee los dedos, porque me di una vuelta como bailando y eso le molestó, pero podría haberme dicho no haga eso. Pero yo sentí que me faltó el respeto haciendo eso.

E4: Hay profesores que piden respeto pero ellos no nos respetan a nosotros.

(Focus group sexto, Escuela B)

P: ¿Cómo te describirías tú gracias al colegio?

E3: Me ha hecho ponerme pesado, igual a faltarle el respeto a los profes porque como que ya me tienen harto. El colegio igual me ha cambiado. Le exigieron a mi mamá que tenía que tomar pastillas para la

concentración o algo así. Yo me desconcentraba, porque como no me explican bien, entonces yo levanto la mano y no me toman en cuenta, ya como que me da lo mismo la asignatura.

P: ¿Qué te hizo cambiar?

E2: En que en la asignatura con el profesor que es pesado como que me enoja, como que no tengo ganas de hacer trabajos, porque los profesores de repente igual tratan mal a los alumnos. Cuando no tiene paciencia con los compañeros, no les puede explicar bien a los que no entienden

(Focus group séptimo, Escuela B)

En ese sentido, los alumnos de ambas escuelas dan cuenta de identidades colectivas que se construyeron a partir de relaciones con los docentes quienes se mostraron distante con los estudiantes y que a su vez no brindaron un apoyo en lo académico. Todo lo anterior tiene como resultado un bajo rendimiento en estas asignaturas y tener un sentimiento de irritabilidad y tristeza principalmente en estudiantes de la Escuela B.

A partir de lo anterior, cabe decir que desde ambas identidades colectivas los estudiantes se muestran reactivos en la relación con sus docentes, actuando dependiendo de cómo el docente intenta llegar a ellos. Sin embargo, es relevante mencionar que una vez reconocen que los docentes cumplen con sus requisitos, pueden volverse referentes desde los cuales construyen las anteriores identidades colectivas: “Los mejores” en caso de la Escuela A, y los “Buenas personas” en el caso de la Escuela B en cuyo caso, los docentes se volverían agentes primordiales desde donde los estudiantes sentirían que se están desarrollando y potenciando como buenas y mejores personas.

Escuela A:

“Amistad”

Por otro lado, cabe destacar identidades colectivas construidas principalmente a partir de las relaciones entre pares dentro del establecimiento, a través de la autoadscripción por conciencia y heteroadscripciones positivas a elementos de la dimensión social. En este sentido, los estudiantes se reconocen desde relaciones basadas en conductas que implican el pegarse unos a otros, reírse de otros, en donde el bullying es un requisito para tener una amistad según los propios estudiantes. Cabe destacar que estas prácticas conductuales sólo son dadas dentro de los

cursos y no fuera de ellos.

E2: Se pegan se pelean (Entre los del curso)

E1: Sí, sin bullying no hay amistad

(Focus group séptimo, Escuela A)

E3: Si somos todos, puede alguien caerse y lo primero que hacemos es reírnos.

(Focus group octavo, Escuela A)

“Defensores”

Por el contrario, si estas conductas son dadas entre compañeros de distintos cursos, los estudiantes dan cuenta de una construcción identitaria colectiva que dicen relación con ser “Defensores”, que implica la autoadscripción por conciencia y heteroadscripción positiva a elementos de la dimensión social. En este sentido, para esta colectividad, ayudar, apoyar y defender a sus compañeros cuando son molestados por estudiantes de otros cursos se ha convertido en una rutina. Estas conductas para ellos están referidas principalmente a un sentido de madurez.

E1: Si (con respecto a defender a sus compañeros) igual. Pero ahora porque antes podían estar molestando a alguien y uno no hacía nada. Y ahora sí.

P: ¿Por qué cambió eso?

E3: Porque creo que igual maduramos un poco.

E4: Antes no nos podíamos juntar entre las niñas, porque nos pegaban etc. y por eso ahora las cosas han cambiado.

(Focus group octavo, Escuela A)

“Los solidarios”

Construcción de identidad colectiva asociada a las autoadcripciones por conciencia y heteroadscripciones positivas relacionadas a elementos de la dimensión social que construyeron la identidad de “los solidarios”. Esto fue entendido como estudiantes que destacaron su propio sentido de compañerismo, expresado en ayudar y apoyar a sus compañeros de curso cuando a estos les falta o necesita algo material. Esta identidad guarda relación con la construcción identitaria de “Los chistosos”, lo cual da cuenta según los mismos estudiantes que se transforma en un dilema combinar ambas adscripciones y sentidos de pertenencia.

P: El valor de la familiaridad y solidaridad les gusta, lo practican?

E1: Si, igual nos hemos ayudado mutuamente unos con otros. Nos recordamos las cosas.

E2: (En relación al bullying versus el apoyo del curso) Es que esto es un dilema porque por ejemplo si alguien les falta algo todos nos damos y ayudamos o cuando no traes almuerzo, toma.

(Focus group séptimo, Escuela A)

“Los chistosos”

Por último, cabe destacar que algunos estudiantes construyen una identidad colectiva basada en el reconocerse como “Los Chistosos”, desde la adherencia a las autoadcripciones por conciencia y heteroadscripciones positivas relacionadas con algunos elementos de la dimensión académica y social. De esta forma, los estudiantes expresaron considerar positivo el hecho de burlarse de otros compañeros de diferentes cursos, entablando así una manera de relacionarse con estos, esta situación sucedería en el momento en que a alumnos de otros cursos los hacen “pagar” con ejercicios físico o algún otro método pre-militar.

E1: A nosotros si nos gusta, porque cuando hacen pagar a todo el colegio hay un niño que paga así y nos reímos.

E3: Si porque es chistoso ver a los otros pagar y nos reímos tanto y nos gusta reírnos porque no nos reímos tanto a nuestra edad.

A partir de las identidades colectivas construidas principalmente de la relación entre pares, cabe destacar que los estudiantes se reconocieron por vínculos de solidaridad, defensa y apoyo entre ellos, principalmente entre compañeros de clase. En este sentido, los estudiantes se ayudaban unos a otros cuando no traen su colación, les falta un material para la clase, olvidan ciertas cosas o deciden “pagar” junto a sus compañeros cuando uno de estos llega tarde, lo acusan de no lavar la loza, etc. Esto se contrasta con la definición que tienen estos del vínculo amistoso, en la medida que fue definida como relaciones en la que pueden burlarse abiertamente del otro y reírse en torno a situaciones que ellos mismos generan. En este sentido, se visualizaron relaciones basadas en la violencia como muestra de confianza y cercanía, a su vez acompañada de un fuerte sentido de protección hacia estas relaciones, ya sea al momento de que estos necesitan soporte de recursos, pero también en lo que respecta a la defensa de otros. En este sentido, los estudiantes que se reconocen desde estas identidades, presentan una posición activa ligada a la acción y a tomar medidas para “solidarizar y defender” con sus compañeros.

Sin embargo, cabe destacar que al hablar de relaciones de pares entre cursos esta se visualiza como relaciones distantes y basadas en la realización de acciones como reírse de los demás.

Escuela B:

“Los mejores amigos”

Lo anterior también logró visualizarse en cierta medida en la Escuela B. Donde los estudiantes construyen una identidad colectiva a partir principalmente de las autoadscripciones simples y por conciencia, junto a heteroadscripciones de carácter positivo referidas a elementos de la dimensión social y afectiva. En este sentido, se visualizaron relaciones entre pares dentro de sus grupos cursos con quienes sienten confianza ya que se conocen unos a otros. Este aspecto les permitió crecer como personas al fortalecer elementos de su personalidad. De acuerdo con

esto, los estudiantes mencionaron que es en la escuela donde se forman estos vínculos más que en otros contextos, y es por ello además, que consideran la escuela una instancia entretenida y relevante en la medida que les permite interactuar con estas personas.

Lo anterior, a diferencia de los estudiantes de la Escuela A que se reconocen desde identidades colectivas de “Amistad, Solidarios y Defensores” basadas en aspectos violentos y de protección, los estudiantes de la Escuela B basaron sus relaciones en un sentido de “familia” que les costará dejar al salir de octavo y tener que cambiarse de colegio. Esto hizo surgir sentimientos de tristeza entre los estudiantes.

E1: Todos nos queremos mucho, después en otro colegio hay que hacer nuevos amigos, adaptarse.

P: Ustedes que están en la transición para pasar a enseñanza media, para cambiarse de escuela ¿Cómo viven esto de separarse?

E1: Muy mal. No quiero conocer más personas.

E2: Me da lata separarme de las personas que son importantes. Me dan ganas de llorar. Este es el colegio donde crecí.

(Focus group octavo, Escuela B)

Cabe destacar que este ambiente familiar no se extrapola a otros cursos o personas que escapen de estos círculos, en cuyo caso se enojaban al momento de bromear o ser más precavidos en el trato con otros.

P: Los profesores tienen la opinión de que efectivamente la escuela parece una familia ¿Ustedes piensan lo mismo?

E1: Con el curso no más.

E2: Porque con el curso tenemos más confianza a diferencia con el resto del colegio. Decimos las cosas no más.

E1: Cuando nos dicen una broma media pesada, entre nosotros nos reímos igual, pero no sabemos cómo van a reaccionar los otros.

P: Si un niño de séptimo les dijera la esa misma broma, ¿Reaccionarían de la misma forma?

E2: No. Me enojaría y mucho.

E1: Entre nosotros no porque nos conocemos bien.

(Focus group octavo, Escuela B)

En este sentido, los estudiantes de la Escuela B construyeron una identidad colectiva a partir de relaciones cercanas y de conocimiento de unos a los otros, de confianza y cargadas de una fuerte emocionalidad desde las que pueden crecer y desarrollarse personalmente. Vínculo que llamaron “familia”. De acuerdo con esto, el foco para estos estudiantes estuvo puesto en el grupo, por lo tanto, dieron cuenta de una posición pasiva hacia a otros grupos que escapan del suyo a comparación de los estudiantes de la Escuela A.

Cabe destacar que tanto las identidades colectivas construidas desde las relaciones entre pares de la Escuela A como de la Escuela B presentan aspectos que son relevantes de ser analizadas. Esto en la medida que cada una de ellas tiene arraigada a la base aspectos sustanciales que la escuela intenta promover a través de sus acciones o ideologías. Así, es posible analogar las identidades colectivas “Solidarios y Defensores” con aquellas aspectos propios de conductas pre-militares o militares especialmente desde el sentido de protección de otros, ligado fuertemente a adscripciones de tipo académico y social dando cuenta de tipos de vínculos ambivalentes entre grupos de pares frente a elementos del orden académico-normativo. Mientras que las identidades colectivas de “Mejores amigos” de la Escuela B, tiene arraigado el sentido de “familiaridad” que intenta promoverse en la escuela y desde la cual esta misma se describe dando cuenta de la valoración positiva de las adscripciones y el sentido de pertenencia hacia los valores propiciados por el establecimiento escolar.

Escuela A:

“Las débiles”

Por otro lado, a nivel de autoadscripción por conciencia y heteroadscripción de valoración negativa a elementos de la dimensión académica ligada a las normas y reglas de participación impuestas por profesores de educación física, fue construida la identidad colectiva de “Las débiles” posición que sienten que tienen algunas estudiantes dentro del establecimiento. A partir de esto, las chicas se reconocen a sí mismas desde una posición de desventaja física con

respecto a sus compañeros varones, referido especialmente a la fuerza física y, por tanto, con menos oportunidades de participación en actividades de esta índole. Esto fue reforzado por la comparación que los mismos profesores hacen con sus compañeros hombres en torno a las capacidades para ciertas actividades físicas.

E1: No me gusta hacer la diferencia entre hombres y mujeres, pero no nos dejan intentar. Por ejemplo la S. tiene harta fuerza puede hacer lo mismo que ellos pero el profe no la deja.

(Focus group sexto, Escuela A)

A partir de lo anterior, se puede levantar una identidad colectiva construida desde un sentido de desmedro de la figura de la mujer, desde donde las mujeres se reconocen y que implica no poder acceder a las mismas oportunidades que sus compañeros varones. En este sentido, que limita las posibilidades de desarrollo de las mujeres principalmente en aspectos físicos y actividades orientadas a esa índole.

Escuela B:

“Desigualdad de género”

Algo similar a lo anterior ocurre con la identidad colectiva construida por las estudiantes de la Escuela B, a partir de las autodescripciones por conciencia y heterodescripciones positivas y negativas frente a elementos relacionados con las dimensiones académica y social, asociadas a la posición otorgada a las mujeres dentro de la escuela por los diferentes actores educativos.

En este sentido, las estudiantes se reconocen desde una identidad colectiva de “Desigualdad de género” desde la que reconocen que el establecimiento no les brindan las mismas oportunidades que a los hombres en la realización de actividades y talleres. Por ejemplo, en el taller de fútbol no son invitadas a los campeonatos o partidos por ser perjudiciales para el equipo. Aquellas que de igual forma van, son echadas por los profesores mencionando que no es

un lugar para las mujeres. También dieron cuenta de desigualdad de oportunidades en las actividades dentro de las celebraciones del colegio por ser consideradas débiles o con menos capacidades para realizarlas dando cuenta de una heteroadscripción cuya valoración es negativa por incluir sentimientos de discriminación y poca valía.

E1: Por ejemplo yo también hago fútbol, pero cuando hay partidos no nos invitan a las mujeres porque dicen que perjudican al equipo, que las mujeres no, que son más débiles. Hacen demasiada diferencia con las mujeres.

(Focus group sexto, Escuela B)

Por otro lado, los profesores muestran un trato diferenciado a las mujeres en comparación a los hombres en los momentos de regañarlos o trabajar los conflictos entre pares. En este sentido, las mujeres se reconocieron desde el ser tratadas más delicadamente y ser protegidas al momento de regañar a los hombres, sacándolas de la sala en los casos en que a estos se les regañó fuertemente por algo, esto sería construido a través de una heteroadscripción de valoración positiva por parte de las mujeres, y cuya percepción por parte de los hombres no es positiva sino más bien considerada como injusta.

E1: A las mujeres las tratan delicadas, las mujeres una vez se agarraron a pelear, y le dicen ya no se pueden agarrar a pelear, una más y se van suspendidas. En cambio nosotros hacemos algo, nos empujamos y al tiro suspendidos y eso es lo que a nosotros no nos gusta, que hagan diferencias. Si vemos que las mujeres son más delicadas pero, igual no hacer tanta diferencia.

E2: Hay problemas entre mujeres y un puro hombre que se involucró en eso y sacan a todas las mujeres y conversan con todos los hombres en general para que no pase y nos castigan a todos los hombres.

(Focus group octavo, Escuela B)

Misma situación que ocurre por parte de los alumnos hombres hacia sus compañeras. Lo cual se ve representada en la siguiente cita:

E3: Los hombres tienen como más respeto hacia nosotras.

E1: Es que las mujeres son como delicadas como para estar diciéndoles esas cosas.

E3: Sí, los hombres son como más bruscos al tratarse y cuando los profesores hablan con nosotras son como más tranquilos.

(Focus group séptimo, Escuela B)

De acuerdo a lo anterior, es relevante mencionar que en ambas escuelas las construcciones identitarias colectivas construidas por las estudiantes fueron marcadas por un sentido de discriminación en torno a la figura de la mujer. Donde esta se reconoció principalmente como más débil al ser comparada con los hombres y con menos habilidades para enfrentarse especialmente a actividades y desafíos de índole físico. De acuerdo con esto, es a partir de condiciones que la misma escuela les proporciona, así como la relación con docentes y directivos quienes tras esta perspectiva influirían en que las estudiantes se reconocieran desde un sentido de discriminación y desigualdad.

Cabe mencionar que dentro de la Escuela B, los varones también dieron cuenta de una desigualdad de trato de parte de los profesores y directivos en la medida que son tratados más “brusco” que a las mujeres y que implica para ellos muchas veces ser regañados más fuertemente e incluso recibir comentarios que reconocen como una falta de respeto como “les tiraría un ladrillo por la cabeza”, frase que no utilizarían con las mujeres. Sin embargo, este parecer no alcanza a convertirse en una identidad colectiva en la medida que los estudiantes no realizaron acciones que vayan en función de cambiar esto, sino más bien se visualiza un sentido de resignación ante esto.

En este sentido, en la Escuela B, tanto hombres como mujeres reconocieron formas que la escuela y los docentes y directivos tienen de formar y tratar a sus alumnos que difiere a lo que ellos piensan, esto es, un trato desde la igualdad.

Escuela A:

“Los chicos”

Por último, cabe destacar que dentro de esta escuela los estudiantes construyen una identidad colectiva basada en la visión de exclusión que tienen los alumnos menores sobre sí mismos con respecto a cursos superiores “por ser chicos”, es decir, ser menores en edad y en aspectos físicos. Esta identidad se construye desde autoadscripciones por conciencia y heteroadscripciones de valoración negativa ya que esta pertenencia les concede más desventajas que beneficios con respecto a diversas prácticas dentro del establecimiento en la dimensión social ligada a la relación percibida desde la injusticia por parte de la figura del instructor y sus pares quienes no les permitirían participar y utilizar la mesa de ping-pong o la cancha. De esta forma, dicha construcción también se encuentra ligada a elementos de la dimensión física referido al espacio físico, uso del patio y de los materiales lúdicos anteriormente mencionados. Asimismo los elementos de la dimensión académica se encuentran asociados, en la medida que tales prácticas se han constituido como normas que son impuestas por los instructores en cuanto a tiempo en el horario de almuerzo y el tiempo de utilización de espacios públicos dentro del establecimiento.

P: ¿Por qué se llevan mal? [En cuanto a la relación con cursos mayores]

E3: Por ejemplo hay muchos que nos ven como muy niños chicos y se dan la libertad de tratarnos mal y esas cosas igual molestan porque crean conflictos.

E1: Cuando vamos a almuerzo no nos dan las sillas, y es con nosotros no más. Por ejemplo con los de 7mo no, porque saben que ellos dan más cara. Entonces siempre nos molestan a nosotros que somos más pequeños que ellos, y eso.

E3: Lo que más me carga es la injusticia que hace el instructor con los niños más grandes y los niños chicos. Por ejemplo los niños grandes salieron a almorzar y le tuvimos que pasar la pelota. Y con la cancha dijimos mitad para ellos y para nosotros pero ellos no la quieren pasar.

E4: Por ejemplo la mesa de ping pong hay que pagar 300 pesos por personas, y empezamos a reclamar que era patio quitado, porque primero ellos, lo de 3ero medio pasan jugando, mas encima los amigos de las mesas pasan igual, los de 3ero medio como son amigos de los de 4medio juegan gratis en cambio nosotros tenemos que pagar para jugar y ellos gratis entonces igual es injusto.

(Focus group sexto, Escuela A)

No obstante esta desventaja no se aplica a aspectos de desarrollo intelectual y de capacidades, ya que estos estudiantes tienen la creencia de sí mismos de que son más avanzados e inteligentes que los cursos mayores, por lo tanto, suelen refugiarse en los estudios.

E2: Em... en aprendizaje no nos sentimos más chicos. La otra vez le pregunté un ejercicio de 5to básico, por ejemplo cuando es 57 x 62 y me dijo como 20 números más del resultado.

(Focus group sexto, Escuela A)

A partir de esto, es relevante mencionar que los estudiantes construyeron identidades colectivas basadas principalmente en la relación y comparación que hacen con cursos superiores que más allá de aspectos físicos suele ser positiva. Sin embargo, también esta es construida a partir de las oportunidades que reciben de ciertos directivos en la utilización de los espacios, uso de materiales, etc. aspecto que los hace sentir en desventaja, y por ende, reconocerse desde la desventaja a comparación de compañeros más grandes que sí reciben estas oportunidades.

Escuela B:

Es relevante mencionar que estos aspectos no se visualizan en la Escuela B, donde los estudiantes menores se sienten en desventaja a comparación de los grandes. Sin embargo, hay un gran grupo de estudiantes que sí construye una identidad colectiva a partir de sentirse “Disconformes” con respecto a las oportunidades que da la escuela, favoreciendo –en este caso– a estudiantes del taller de fútbol fueran considerados “buenos” más que a los demás que practicaban otras actividades o a aquellos que están centrados en el estudio.

Desde esta perspectiva, es importante mencionar que los estudiantes desde ambas escuelas construyeron identidades colectivas a partir de la falta de oportunidades y que es reconocida al compararse con otros que sí las reciben. En este sentido, los estudiantes se construyen a partir de sentimientos de injusticia, desventaja y reconociendo que la escuela no les brinda las oportunidades suficientes para desarrollarse y seguir creciendo en otros aspectos.

b. Elementos del clima social escolar asociados a las identidades colectivas levantadas. Una comparación entre escuelas con alto y bajo malestar.

A continuación se presentan los elementos del clima escolar que están asociados a las identidades colectivas anteriormente descritas. Estas estarán sujetas a comparación entre ambas escuelas participantes. Esto se puede apreciar a través de la tabla N° 6, donde se especifica por escuela, las identidades colectivas y las dimensiones del clima escolar desde las cuales se lograron construir.

Tabla N°6: Dimensiones del clima escolar asociada a las identidades colectivas.

IDENTIDADES COLECTIVAS ESCUELA A	DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR ASOCIADAS	IDENTIDADES COLECTIVAS ESCUELA B	DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR ASOCIADAS
LOS SOLDADOS	Dimensión académica Dimensión social	LOS DISCONFORMES	Dimensión afectiva Dimensión académica Dimensión física
LOS NORMALES	Dimensión académica Dimensión social	LOS INVISIBLES Y ESTUDIOSOS	Dimensión académica Dimensión afectiva
LOS MEJORES, EX CHUCKYS	Dimensión afectiva Dimensión social	LOS BUENAS PERSONAS	Dimensión afectiva Dimensión social
BUENA O MALA ONDA	Dimensión social Dimensión afectiva Dimensión académica	LOS IRRESPETUOSOS	Dimensión afectiva Dimensión social Dimensión académica
AMISTAD	Dimensión Social	MEJORES AMIGOS	Dimensión social Dimensión afectiva
LOS SOLIDARIOS	Dimensión social	DESIGUALDAD DE GÉNERO	Dimensión académica Dimensión social
CHISTOSOS	Dimensión social Dimensión académica		
DEFENSORES	Dimensión social		
DEBILES	Dimensión académica		
LOS CHICOS	Dimensión académica Dimensión social Dimensión física		

Elaboración propia.

Escuela A

Considerando las identidades colectivas construidas desde la Escuela A, fue posible visualizar que estas están compuestas principalmente por elementos del clima escolar asociadas a la dimensión académica y social.

Así, en primer lugar es importante mencionar que los estudiantes construyeron identidades colectivas considerando las normas propias del establecimiento que se basan especialmente en la metodología premilitar. Estas, como se vio anteriormente, fueron representativas especialmente para los estudiantes en la medida que tienen que realizar rutinas de ejercicios al momento en que no cumplen alguna de las reglas establecida, aspectos reconocidos como “pagos”. También realizando ejercicios premilitares antes de la entrada a clases, también a aspectos relacionados al orden y la puntualidad en la formación y limpieza de los utensilios en los horarios de almuerzo. En este sentido, los estudiantes construyeron identidades especialmente a partir de aspectos como la disciplina.

En conjunto con lo anterior, los estudiantes se construyeron a partir de las creencias y normas que son impartidas por el establecimiento y que fueron principalmente transmitidas por los docentes. En este sentido, los estudiantes rescataron especialmente valores y creencias tales como: liderazgo, respeto, resiliencia que se visualiza principalmente al momento de enfrentarse a tareas escolares, campañas premilitares y relacionarse con figuras de autoridad que ellos consideren importantes. Todos estos elementos, tanto las normas como las creencias y valores, son aquellos aspectos que contribuyeron a construir la identidad colectiva llamada “los soldados”. Esta identidad colectiva implicó, además, la pertenencia y adherencia hacia la utilización del esfuerzo físico representada como “pagos” como una consecuencia justa de actos que no corresponden a las normas establecidas por la escuela. Estas fueron consideradas por los estudiantes como positivas para su desarrollo y no son sujetas a cuestionamientos. Todo lo anterior, para los estudiantes contribuyó a acciones como considerar la carrera militar como una ocupación a seguir a futuro.

Junto con esto, la dimensión académica junto a la dimensión social, fueron importantes para los estudiantes en la medida que construyen identidades colectivas como la de “los

normales”.

Esta contemplaba la importancia que los estudiantes le dan a los valores (dimensión académica) que impartía la escuela como la disciplina, liderazgo y respeto anteriormente mencionado y que se tradujo en la forma de vestir, de actuar, de hablar que tienen los estudiantes. Y al vínculo (dimensión social) que los alumnos tienen con sus pares y hacia estudiantes de otras escuelas visualizada a través de la relación y el trato entre estos, representado en el lenguaje y comunicación respetuosa y educada utilizada por los alumnos hacia estudiantes de otras escuelas, buenos modales hacia trabajadores de la locomoción colectiva, respeto hacia las señales éticas y cuidado hacia paraderos, micros y diversos elementos del medio. Es así como los diferentes elementos de la dimensión social y académica del clima escolar anteriormente presentados, construyeron la identidad colectiva de “los normales”.

Ambas dimensiones, además, contribuyeron a desarrollar y formar la identidad colectiva de “los chistosos”. Así, los estudiantes se construyeron a partir de relaciones entre pares caracterizada por la burla hacia estudiantes de otros cursos en contextos normativos correspondientes a la dimensión académica, tales como actividades de “pagos”.

En cuanto a las mismas dimensiones, social y académica del clima escolar, pero asociada a la relación con profesores, en donde estos últimos realizaban comparaciones entre las alumnas mujeres con respecto a sus compañeros hombres, contribuyó a que las estudiantes construyan la identidad colectiva llamada “las discriminadas”. Esta tiene que ver especialmente en torno a las capacidades físicas y a la falta de oportunidades y participación que estos profesores entregarían a las mujeres en actividades ligadas a la fuerza y resistencia física.

Por otro lado, la dimensión afectiva del clima escolar apareció como un factor importante en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes. Esto en la medida que los estudiantes presentan emociones y sentimientos de gratitud especialmente asociadas a la relación con algunos directivos del establecimiento, destacando en este sentido, elementos de la dimensión social del clima. Así, los estudiantes se construyeron a partir de emociones positivas en torno a la relación de apoyo, comprensión y refuerzo positivo que perciben por parte de los profesores.

Esto es visualizado a través de felicitaciones y palabras de apoyo hacia el curso anteriormente conocido como los “chuckys”, por el avance y mejora presentada en su comportamiento y actitud en clases. De esta forma, los elementos sociales y afectivos del clima escolar anteriormente descritos, construyeron la identidad colectiva de “Los mejores”. Cabe destacar que los estudiantes atribuyen este progreso a la metodología de enseñanza premilitar, en la medida que a través de patrones más rígidos y estrictos para modelar el comportamiento, ellos atribuyen su cambio. En este sentido, los estudiantes también construyen esta identidad considerando las normas impartidas por la escuela (dimensión académica).

De igual forma, elementos correspondientes a la dimensión afectiva y social del clima escolar referidos al vínculo y relación de confianza y cercanía por parte de los alumnos, hacia un profesor que tiende a la unión de curso, que se expone personalmente y escucha opiniones de los alumnos considerándolas en la toma de decisiones, que genera sentimientos y emociones positivas de comodidad, amistad y apoyo en los alumnos y en la relación, construyeron la identidad de “los buena o mala onda con los profesores”.

Continuando con la dimensión social del clima escolar, los estudiantes también destacaron los vínculos entre pares, en donde acciones como pegarse, burlarse y realizarse “bullying” fueron ritualizadas y consideradas como requisito de una buena amistad. Este tipo de vínculo contribuyó a construir la identidad colectiva de “los amigos”.

Asimismo el reconocerse desde la solidaridad en la relación con los pares, a través de la ayuda y apoyo hacia compañeros que no asisten con los materiales correspondientes a la clase, o realizar acciones de “pago” colectivo cuando es uno de los compañeros de curso quien debe realizarlos, construyó la identidad colectiva de “los solidarios”.

De igual forma, en cuanto a la relación de compañerismo entre pares y el vínculo conflictivo con alumnos de otro curso, visualizado en la acción de defender a compañeros del mismo grupo curso, de las molestias, burlas y maltrato verbal por parte de alumnos de otros cursos, construyó la identidad colectiva escolar de “los defensores”.

Finalmente, cabe destacar que elementos de las dimensiones social, académica y física

que construyen la identidad colectiva de “los chicos”. En esta identidad colectiva, los estudiantes destacaron la relación conflictiva (dimensión social) de los alumnos de curso menor tienen con los instructores y alumnos de cursos superiores, debido a la percepción de injusticia y discriminación que los perciben de estos con respecto a las oportunidades entregadas en la utilización de los espacios y materiales lúdicos; específicamente en la utilización del patio para jugar fútbol o de la mesa de ping-pong, que solo podrían ser utilizadas por los cursos superiores (dimensión física).

Estas oportunidades de participación, ligadas a los espacios y materiales físicos, quedaban supeditadas a las normas impuestas por el instructor (dimensión académica). Normas que incluyen los horarios establecidos para el comienzo y término del almuerzo, en donde al grupo curso de menor grado le corresponde menos tiempo de almuerzo a comparación de los grandes. De esta forma, la integración de elementos sociales, físicos y académicos del clima escolar, tales como las condiciones, normas y relaciones anteriormente mencionadas, construyó la identidad colectiva de “los chicos”.

Escuela B

Al igual que en la Escuela A, los estudiantes de la Escuela B dan cuenta de una especial importancia a elementos sociales y académicos del clima escolar desde la que construyeron identidades colectivas. Sin embargo, cabe destacar que estas difieren al momento de hacer una lectura más detallada de las mismas. Sumado a esto, es relevante mencionar que a comparación de la escuela A, los estudiantes de la Escuela B brindaban gran importancia a la dimensión afectiva del clima escolar. Todo esto, será presentado a continuación.

En primer lugar, la dimensión afectiva y académica del clima escolar fueron elementos importantes de ser considerados en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes en la medida que estos se reconocieron desde sentimientos de disconformidad, injusticia y desigualdad en la distribución de recursos y las oportunidades que brinda la escuela para la formación de sus estudiantes. En este sentido, la distribución de recursos que perciben los estudiantes que no juegan fútbol, en tanto percibieron que no tienen una biblioteca habilitada y equipada con los

libros que necesitan, salas de computación disponibles, salas de estudio, baños con material de aseo disponible como jabón y papel higiénico, etc. a comparación de aquellos que juegan fútbol quienes tienen canchas de pasto sintético. Así mismo, reconocen desigualdad y disconformidad en torno a las oportunidades que tienen tanto en lo que respecta al rendimiento académico como en la participación en campeonatos por aquellos que no son considerados buenos por los profesores en fútbol o bien, son mujeres. Los estudiantes así percibieron que aquellos que son buenos y juegan fútbol reciben mayores oportunidades para entregar trabajos, dar pruebas en otras fechas o rendir trabajos para subir notas. Estos aspectos, según los estudiantes no fueron dados para aquellos que no juegan el deporte y para aquellos que no se destacan.

De acuerdo con esto, se destaca que la afectividad asociada a sentimientos de desigualdad, injusticia y disconformidad en torno a las condiciones que propicia la escuela como la distribución de recursos y entrega de oportunidades tanto para la formación como para la participación de actividades (dimensión académica), constituyen aspectos relevantes desde las que los estudiantes se construyen y perciben a sí mismos. Estos aspectos fueron desde los que los estudiantes construyeron la identidad colectiva de “Disconformes”.

Así mismo, dentro de los elementos del clima que también se destacaron en la Escuela B a comparación de la Escuela A que se asocian a la dimensión académica, están las que dicen relación con las actividades extraprogramáticas propuestas por ésta. En este sentido, los estudiantes destacaban el taller de fútbol como uno de los más tomados en cuenta por la escuela, y por ende, a los estudiantes que participan de éste. Sin embargo, los estudiantes hacen la distinción de que dentro del taller de fútbol sólo los “buenos” reciben los beneficios que implican participar en este taller, tales como asistir a campeonatos y jugar de titular, recibir más oportunidades en relación al desempeño escolar, como dar pruebas, trabajos que ayuden a mejorar el rendimiento, etc. Así mismo, a partir de esta distinción, los estudiantes dieron cuenta de una desigualdad de oportunidades de participación y beneficios desde la cual construyeron la identidad colectiva de “Los invisibles”.

Sumado a esto, cabe mencionar que la afectividad asociada a sentimientos de desigualdad de oportunidades de participación de actividades y en torno a recibimiento de beneficios

dependiendo de las capacidades percibida por los profesores frente a un deporte, constituyeron aspectos desde los cuales los estudiantes se construyen y perciben a sí mismos. Desde este se desprendieron sentimientos de frustración, enojo y rechazo y que en conjunto construyen la identidad colectiva de los “invisibles”.

A partir de lo anterior, se visualizó que a comparación de la Escuela A, donde los estudiantes construyeron identidades colectivas desde aspectos académicos principalmente asociados a las normas, valores y creencias; los estudiantes de la Escuela B, se construyeron principalmente desde aspectos que hacen alusión a las condiciones que propicia la escuela en tanto distribución de recursos, oportunidades y beneficios y una fuerte afectividad asociada a dichas condiciones.

Por otro lado, al igual que en la Escuela A, los estudiantes de la Escuela B dieron gran importancia a los aspectos de la dimensión social del clima escolar especialmente referente a la relación con profesores y pares, desde donde también se destacó una dimensión afectiva arraigada.

En este sentido, dentro de los aspectos sociales de la dimensión del clima escolar destacó la relación con docentes especialmente desde quienes se sienten apoyados, expresado en recibir ayuda en aspectos referentes al desempeño escolar, desde quienes recibieron refuerzos positivos, especialmente recalcando los buenos resultados académicos, quienes se muestran interesados por conocerlos más y de que mejoren. Estos aspectos constituyeron para los estudiantes elementos facilitadores para construirse como buenas y mejores personas. Estos docentes fueron por los que los estudiantes, además, buscaron mejorar para hacerlos sentir orgullosos. Todo lo anterior, constituyen aspectos de la dimensión social y afectiva del clima escolar desde donde los estudiantes construyeron la identidad colectiva llamada “Buenas personas”.

De acuerdo a esto, los estudiantes se construyeron a sí mismos a partir de las relaciones con docentes cuya figura se muestra cercana e interesada tanto personal como académicamente (desempeño) por los estudiantes, desde quien los estudiantes recibieron refuerzos positivos y que sienten son corregidos en su comportamiento por su bien, ya que el docente sabe lo que pueden

llegar a lograr puesto que los conocen. Esto es relevante en la medida que los estudiantes no sólo se relacionan de forma más comprensiva frente a la figura del profesor que percibieron de esta manera, sino además, se construyeron a sí mismos desde el ser “buenas personas”.

Por el contrario, los estudiantes también se construyeron a partir de relaciones con docentes cuya figura se muestra poco cercana y poco apoyo en lo académico. En este caso, los estudiantes mencionaron que cuando un profesor se muestra injusto al sentir que no son merecedores de ciertos tratos o no respeta a sus alumnos, estos reaccionaban siendo “irrespetuosos”, que implica mostrarse desmotivados y de mala disposición ante dichos profesores, además de ser contestadores.

Complementando lo anterior, los estudiantes se construyeron a sí mismo desde relaciones con docentes cuyas figuras son reconocidas como poco cercanas, que brindan poco apoyo y que se muestran injustos en cierto accionar. A partir de estos aspectos, los estudiantes construyen una identidad colectiva llamada “Los irrespetuosos”.

Continuando con aspectos sociales y afectivos del clima escolar, se destacaron las relaciones entre pares que, como se vio, difiere de lo planteado por los estudiantes de la Escuela A. En el caso de la Escuela B, los estudiantes destacaron relaciones entre pares basadas en la confianza y en el conocimiento mutuo, desde donde pueden fortalecer elementos de su personalidad y crecer personalmente. Vínculo que llaman “familia”.

De acuerdo con esto, los estudiantes de la Escuela B, a diferencia de la A, se construyeron a sí mismos a partir de la dimensión afectiva y social del clima escolar donde se destaca la relación entre pares, basadas principalmente en vínculos de confianza, cercanía y familiaridad que trae consecuencias para ellos como el crecimiento y fortalecimiento personal.

Por último, cabe destacar que al igual que en la Escuela A, los estudiantes de la Escuela B construyeron identidades colectivas a partir de una dimensión académica y social. En este sentido, las estudiantes se reconocieron desde una identidad colectiva de “Desigualdad de género” desde la que reconocieron que el establecimiento no les brindó las mismas oportunidades que a los hombres en la realización de actividades y talleres.

A partir de esto, se destacaron aspectos académicos como igualdad de oportunidades para la participación de las mujeres principalmente en talleres y actividades que daban cuenta de habilidades físicas.

VIII. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La realización de la presente investigación estuvo principalmente motivada por conocer, desde la perspectiva de los propios estudiantes, las identidades colectivas que se construyen considerando los diferentes elementos del clima social escolar. A partir de esta, los hallazgos pudieron dar cuenta de que efectivamente los estudiantes toman como marcos de referencia las dimensiones del clima escolar para construirse y que escapan de la sola instrucción de conocimientos. Así, se confirma la importancia del currículum oculto que menciona Cornejo & Redondo (2001) en el desarrollo de los estudiantes especialmente a través de aspectos relacionales, afectivos y académicos.

A partir de esto, es necesario dar una lectura más detallada a las identidades colectivas que se están construyendo dentro de los establecimientos educativos de ambas escuelas.

Las identidades colectivas que se levantaron de la Escuela A, dan cuenta de un establecimiento que se caracteriza por ser principalmente violento en su propuesta educativa. Y por ende, dinámicas relacionales que muestra una naturalización de la misma. Baquedano y Echeverría (2013) mencionan que la violencia puede ser altamente nociva, no sólo para la víctima, sino para todos los agentes involucrados. Por un lado, quien agrede, según Mendoza (2011), aprende que a través de sus conductas puede obtener estatus grupal y alcanzar reconocimiento social. En el caso de los observadores, este autor menciona que supone un aprendizaje de comportamientos inadecuados ante situaciones injustas, no haciendo nada para evitarlas (Mendoza, 2011). Además, Beane (2006) menciona que la contemplación reiterada de este tipo de conductas supone una progresiva desensibilización ante el sufrimiento, no realizando acciones para evitar dicha situación.

Esto se vislumbra en las identidades colectivas tales como los “Soldados” y “los normales”, que dan cuenta de dinámicas basadas en la disciplina, que se traduce en la corrección de la conducta a través de rutinas físicas, de “pagos” como consecuencia de actos que escapan de lo establecido, de medidas estrictas en torno a la forma de hablar, de vestir y presentarse dentro del establecimiento.

En este sentido, la escuela brinda condiciones en que los estudiantes deben acatar ciertas conductas y acciones, y que generalmente no son cuestionadas por encontrarlas positivas para su desarrollo. Sin embargo, también hay un grupo de estudiantes que no está de acuerdo con estas prácticas por encontrarlas extremas, pero que no alcanzan a formar identidades en la medida que la escuela no deja espacios para que estas se expresen.

De acuerdo con esto, los estudiantes se construyen principalmente a partir de acatar lo que la escuela les impone, contribuyendo a la producción y reproducción de estas dinámicas que son vistas como positivas. Así, los estudiantes construyen identidades que no están abiertas a la crítica, a la reflexión de las prácticas educativas, contribuyendo a la pasividad en este aspecto.

Así, por ejemplo, los estudiantes no se construyen a partir de factores que impliquen la participación, la pertenencia a otros grupos como los musicales, artísticos o deportivos, sino más bien, basados especialmente en la metodología de enseñanza premilitar y las relaciones que se construyen alrededor de esta. Esto da cuenta de una escuela donde los estudiantes tienen poca variedad para construir identidades colectivas desde las cuales construir sentidos de pertenencia, formas de pensar y actuar, etc.

Arón & Milicic (2004), mencionan que las expectativas de los docentes no sólo influye en el comportamiento de los estudiantes, sino que influyen en la forma en cómo son percibidos, tanto por ellos mismos como por sus pares. En este sentido, mencionan que la percepción de quienes son sus referentes significativos puede influir fuertemente en la imagen personal de los jóvenes. Sin embargo, la Escuela A contribuye a construir estudiantes infantilizados basados en la dependencia hacia los docentes para modelar sus conductas, para sentir que pueden mejorar, para resolver los conflictos, etc. Dando cuenta, además, de identidades pasivas y reactivas con

los docentes, donde dependiendo de cómo estos se comporten y se acerquen a ellos, actúan y responden de forma cooperadora o no.

De acuerdo a todo lo anterior, los estudiantes no solo se construyen a través de la adhesión a estos métodos de enseñanza, sino que además los utilizan y los reproducen. Esto se ve plasmado, en las identidades colectivas que implican las relaciones entre pares como “Amistad”, “Defensores”, “Solidarios” y los “Chistosos”.

A partir de estas identidades colectivas, los estudiantes dan cuenta de formas de relacionarse con sus pares en las que la violencia está inserta como algo central, naturalizando las conductas como las burlas, el “bullying”, etc. Sin embargo, también dan cuenta de una interiorización de aspectos premilitares como defender y proteger a sus amigos de personas que escapen de su círculo, y “atacar” o burlarse de aquellos que no pertenecen al mismo. En este sentido, los estudiantes se muestran defensores, solidarios y protectores hacia adentro y activos atacantes hacia el exterior. Cabe mencionar que estos grupos de pares, tal como menciona Reyes (2009), no son cerrados ni estables y pueden conformarse por diversos factores, tales como la proximidad que se origina a partir de compartir una sala de clases, un taller o actividades extraprogramáticas. Sin embargo, dentro del grupo entran en juego aspectos como el género, las expectativas, los gustos e intereses que se comparten y la influencia de ciertos adolescentes que ejercen cierto liderazgo. Pero también, la afectividad cumple un rol importante en la conformación de la identidad colectiva, desde donde los individuos del grupo comparten aspectos más profundos como expectativas, intereses, problemas, sentires, modos de pensar y actuar en el mundo, etc. (Reyes, 2009).

A pesar de lo anterior, cabe resaltar que los estudiantes significan positivamente la escuela, y que se observa en identidades colectivas que son positivas. Esto es contradictorio, en la medida que esta escuela en el estudio de López, Bilbao & Ascorra (2011) presenta un nivel de malestar escolar alto.

En este sentido, es relevante mencionar que una de las limitaciones del presente estudio es la realización del mismo casi tres años después del levantamiento de estos resultados. Sin

embargo, esto da un dato interesante de lo dinámico y cambiante que puede ser el clima escolar a lo largo del tiempo, constituyendo una complejidad para su estudio.

A pesar de lo anterior, es interesante mencionar que aun cuando los estudiante significan positivamente estas prácticas, cabe volver a la pregunta inicial ¿Qué están formando las escuelas a través de estas dinámicas de violencia? De acuerdo a los hallazgos de este estudio, se podría responder que las escuelas forman identidades colectivas que pueden funcionar como productoras y reproductoras de ciertas dinámicas, y que contribuyen a través de su adherencia a su prevalencia.

Esto se refuerza con los hallazgos de la Escuela B. Las identidades colectivas que se levantaron dan cuenta de sensaciones de disconformidad, injusticia y frustración asociadas al rol que los estudiantes esperan que cumpla la escuela en su formación. En este sentido, las identidades colectivas como los “disconformes”, “los invisibles” y “desigualdad de género”, dan cuenta un posicionamiento crítico a las condiciones que está brindando la escuela para su desarrollo, especialmente ligado al rendimiento escolar y desarrollo personal a través del potenciamiento de otras habilidades. Esto especialmente para aquellos estudiantes que no pertenecen y no son “buenos” en fútbol.

En este sentido, estas identidades colectivas dan cuenta de aspectos que no está cumpliendo la escuela, como ser equitativo en la entrega de los recursos, como implementar y habilitar una buena biblioteca, salas de estudio, salas de computación, mayores recursos a los talleres existentes, o bien, la implementación de nuevos más acordes a sus gustos. Así, los estudiantes han optado por buscar complementar su formación asistiendo a clases particulares, asistir a talleres fuera del establecimiento, considerar cambiarse de colegio, etc.

Para los estudiantes la escuela debería generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales (Arón & Milicic, 2012). O como menciona Howard & Brainard (1987) satisfacer necesidades básicas como físicas (iluminación, condiciones de no hacinamiento, calefacción), necesidades de seguridad tanto física (incendios, terremotos o peligros potenciales) como psicológica (abuso, acoso, bullying); necesidades de aceptación y compañerismo tanto con

pares, profesores, como con administrativos; necesidades de logro y reconocimiento por los esfuerzos realizados en el colegio; necesidad de maximizar el propio potencial, y por ende, poder contar con las condiciones que le permitan alcanzar y desarrollar logros y objetivos personales.

En este sentido, las identidades colectivas de esta escuela (principalmente las de disconformes, invisibles y desigualdad de género), presentan estudiantes que se sienten limitados por su escuela, tanto en lo que implica el rendimiento y desempeño escolar, como el desarrollo de más habilidades.

Esto es relevante, en la medida que tal como lo plantea Reyes (2009), la escuela constituye un espectro amplio de sentidos desde donde los estudiantes perciben su relación con esta. Constituyendo para ellos un espacio de aprendizaje, lugares para compartir y disfrutar el momento con los otros, hasta aquellos que la significan como espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social (Reyes, 2009).

Esto concuerda con la identidad colectiva de “buenas personas” asociada a la relación con profesores. En ella, los estudiantes se construyen a través de relaciones de cercanía, apoyo especialmente en el desempeño escolar, en el modelamiento de la conducta bajo la premisa de que es en bien de ellos. Todo lo anterior, los estudiantes mencionan les ayuda a crecer y ser buenas personas, aspectos que los impulsan a mejorar y a retribuir el esfuerzo de los docentes a través de la mejora de su desempeño y mostrarse más cooperadores en las clases. Por el contrario, docentes que se muestren distantes, poco motivados con su quehacer, los lleva a construirse como “irrespetuosos”, sintiendo desmotivación al estudio, poca cooperación a las clases, etc.

Así Guerra, et al. (2012) menciona que la percepción de que los docentes los tratan justamente, se comprometen con las tareas escolares y reconocen a sus estudiantes, contribuye a la percepción de un adecuado clima social escolar. En este sentido, percibir de esta forma la figura del docente, además, contribuye a que los estudiantes se comporten de formas más respetuosas dentro del aula y reciban de mejor forma las reprimendas que estos les dan, en la medida que sienten que los profesores lo hacen por su bien.

En este sentido, tal como menciona Mateo (2009) actitudes de satisfacción o insatisfacción por parte de los estudiantes, pueden también depender de la relación que se mantenga con los docentes. Es decir, relaciones basadas en la cordialidad, respeto y atención de los docentes hacia los alumnos, son factores determinantes para una experiencia escolar positiva. Sumado a esto, Luna (2012) afirma que la disposición positiva de los docentes en relación a los estudiantes al considerar y valorar su participación incide en actitudes positivas hacia las figuras de autoridad, así como percibir apoyo social y/o emocional de parte de estos, puede estar asociado a desarrollar autocontrol, motivación y disfrute del aprendizaje (Luna, 2012).

De acuerdo con esto, los estudiantes se construyen a partir de aquellos aspectos que contribuyen en su crecimiento y formación, tanto personal como académica.

Por último, esto queda plasmado en la relación con sus pares. Donde los estudiantes construyen la identidad colectiva como la de “mejores amigos”, traducida en vínculos de familiaridad caracterizados por su cercanía, confianza, conocimiento unos de otros, y por su aporte en el desarrollo de aspectos personales.

Esto es reforzado por lo planteado por Arón & Milicic (2012) quienes mencionan que las relaciones basadas en la realización de actividades entretenidas, comunicación respetuosa entre compañeros, capacidad de escucharse y valorarse mutuamente, así como sentimientos de sentirse acompañado, seguro, querido y tranquilo, constituyen elementos importantes para el desarrollo personal positivo y como indicadores de climas escolares positivos.

De acuerdo con esto, los estudiantes construyen identidades colectivas negativas relacionadas con el rol que debería cumplir la escuela en su formación, y positivas en función de las relaciones que consideran importantes y que contribuyen un aporte en su desarrollo y formación. Esto es importante de considerar, en la medida que tal como se dijo anteriormente, los estudiantes pueden construir percepciones positivas o negativas de sí mismos (Arón & Milicic, 2012) a partir de las condiciones que brinda la escuela para que el estudiante se forme.

Cabe mencionar, que al igual que en la Escuela A, los resultados obtenidos son contradictorios, pues la percepción de la escuela como un lugar rígido e injusto, así altos niveles

de estrés, irritación, desgano, están asociados a climas tóxicos y negativos (Arón & Milicic, 2004). Sin embargo, en la investigación de López, Bilbao & Ascorra (2011), la Escuela B presenta un bajo nivel de malestar escolar. Tal como con la escuela anterior, esto podría constituir una de las limitaciones del presente estudio. Sin embargo, contribuye a la hipótesis de lo dinámico y cambiante que puede resultar el clima escolar.

A pesar de lo anterior, es interesante levantar la pregunta ¿Qué está construyendo la Escuela B a través de su dinámica de privilegios que favorece a algunos pocos? Identidades colectivas negativas, basadas en sensaciones de injusticia, frustración, enojo con respecto a las condiciones que la escuela les brinda, dimensión académica según Gonder (1994). Estas identidades colectivas, por lo tanto, dan cuenta de una baja adherencia a ciertas condiciones de la institución que los empujan a salir a buscar fuera lo que no logran llenar dentro del establecimiento. E incluso, tomar medidas como el cambio de escuela.

Sin embargo, cabe mencionar que las identidades colectivas que dicen relación con aspectos positivos, resaltando las dimensiones sociales y afectivas del clima escolar, de alguna forma están ligadas a lo que la institución espera entregar: “ser como una familia”. En este sentido, los estudiantes se construyen a partir de significaciones y aspectos que la escuela intenta fomentar. Esto da cuenta de una aceptación, apropiación y reproducción de ciertos aspectos que propone la escuela y llevado a las relaciones que ellos construyen con sus pares, y que significan como positivas.

Lo anterior contradice uno de los supuestos de trabajo del presente estudio, en la medida que los estudiantes de la Escuela A que presenta un alto nivel de malestar dan cuenta de identidades principalmente con connotaciones positivas para ellos. Contrario a los estudiantes de la Escuela B, que a pesar de su bajo nivel de malestar escolar, presentan identidades colectivas principalmente con connotaciones negativas para ellos.

A pesar de lo anterior, como se vio anteriormente, las identidades colectivas están fuertemente asociadas a los espacios que les permite la escuela para su expresión. En este sentido, ambas escuelas presentan identidades colectivas poco diversas, a pesar de que los

estudiantes se autoadscriben y heteroadscriben a varios aspectos, pero que no logran concretizarse y llevarse a la acción.

En este sentido, se podría levantar la hipótesis de que las identidades colectivas constituyen la representación de los aspectos más distintivos para los estudiantes desde la escuela y que se enmarcan en ciertos márgenes permitidos por esta.

A partir de los resultados de ambas escuelas ¿Qué elementos del clima escolar son los más representativos desde los cuales se construyen los estudiantes?

De acuerdo a los hallazgos, indistintamente en ambas escuelas los estudiantes construyen identidades colectivas que dan cuenta de la posición activa de estos frente a los diferentes aspectos que propone la escuela, y que se ven traducidos en el clima escolar. En este sentido, pareciera ser que aspectos académicos ligados al desempeño, a los valores y normas, están fuertemente ligados a cómo los estudiantes se construyen supeditada a una fuerte emocionalidad.

Así mismo, los vínculos principalmente con pares (grupo curso) y con docentes cercanos, constituyen factores relevantes desde los cuales los estudiantes se construyen. Que no solo aportan a un sentirse bien en la escuela, sino que además, constituyen espacios relacionales desde donde pueden crecer y desarrollarse. Aspectos que tienen fuertes emociones asociadas.

Esto contradice los supuestos del presente estudio, en la medida que, a pesar la diferencia de niveles de malestar, los estudiantes se construyen especialmente desde las dimensiones académicas, sociales y afectivas del clima escolar.

A partir de todo lo anterior ¿Qué implican las identidades colectivas para las escuelas al considerando los aspectos del clima escolar?

De acuerdo con esto, es relevante mencionar la importancia del rol de las escuelas en la construcción de las identidades colectivas de los estudiantes. En la medida que constituyen marcos de referencia desde los cuales piensan, actúan y van significando sus relaciones dentro

del establecimiento. Aspectos que pueden estar fuertemente ligados a la motivación que sienten para asistir a clases, su disposición al aprendizaje y el sentir la escuela como un espacio donde pueden desarrollarse y crecer como personas.

Ante esto, tal como menciona Arón & Milicic (2012) la escuela permite promover y bloquear conductas y construir percepciones positivas o negativas de uno mismo.

Considerando esto, efectivamente las escuelas están promoviendo un desarrollo personal especialmente en los estudiantes que participan del establecimiento. En este sentido, un objetivo del sistema escolar formal debería considerar promover un adecuado desarrollo personal a través de crear un contexto positivo y a través de la generación de estrategias que faciliten el aprendizaje de destrezas sociales que son requeridas para desarrollarse como individuo sano “capaz de integrarse a grupos sociales y de interactuar con otros y de promover su bienestar estableciendo relaciones de equidad con su ecosistema social” (Aron & Milicic, 2004).

Considerando lo anterior, sería de interés profundizar en futuras investigaciones el carácter dinámico del clima social escolar en las escuelas y cómo esta puede impactar en la construcción identitaria colectiva de los estudiantes. Así también, profundizar en cómo estas identidades formadas desde dinámicas escolares, pueden repercutir en otras aristas sociales como la familia y la comunidad.

IX. REFERENCIAS

- Adevol, E., Bertrán, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3. Recuperado de <file:///C:/Users/Luppi/Downloads/34111-34042-1-PB.pdf>
- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhe*, 14 (2), 149-161. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22282005000200012&script=sci_arttext
- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Redalyc*, 19, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501907>
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. y Lehr, C.A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113. Recuperado de <https://seonamurnane.wikispaces.com/file/view/Anderson,+A.R.+Check+and+Connect.+Journal+of+School+Psychology+2004.pdf>
- Arón, A. & Milicic, N. (1995). Resiliencia y Clima social en el contexto escolar. *Psykhe*, 4(1). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/73/73>
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873>
- Arteaga, C. (2000). *Modernización agraria y construcción de identidades*. México: Plaza y Valdés, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Assael, J. & Neumann, E. (1991). *Clima emocional de Aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago: PIIE.

- Baquedano, C. & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000100008&script=sci_arttext
- Barila, M. I. (2004). Algunas vivencias de malestar adolescente en la escuela. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 137- 158.
- Basabe, N. & Ros, M. (2005). Cultural dimensions and social behavior correlates: Individualism-Collectivism and Power Distance. *International Review of Social Psychology*, 18(1), 189-225.
- Beane, A. (2006). *Bulliyng aulas libres de acoso*. Barcelona: GRAO.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: Pearson.
- Blanchard, M. & Muzás, E. (2007). *Acoso Escolar. Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bourdieu, P. & Jean-Claude, P. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontarama.
- 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.
- Brullet, C. & 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. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/3>
- Cheng, Y. (1994). Classroom environment and student affective performance: An affective profile. *Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239.
- Chihu, A. & López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *POLIS*, 3(1), 125-159. Recuperado en <http://148.206.53.230/revistasuam/polis/include/getdoc.php?rev=polis05&id=369&article=368&mode=pdf>.

- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98811>
- Colom, A. & Melich, J. (1997). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cornejo, M. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 1(15), 11-52. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- De Giraldo L. & Mera R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd90/1001DEGcli.pdf>
- De Rivera, J. & Páez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace. *Journal of social issues*, 63(2), 233-253.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Estados Unidos: SAGE.
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de la identidad moral. *Redalyc*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- 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.
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Espinosa, A. & Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102, 71-87. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-5.pdf>
- Espinosa, A., Ferrándiz, J., Cueto, R. & Pain, O. (2013). Social identity and emotional climate in a rural community of Peru: And empirical study. *Psicología y Sociedad*, 25(2), 321-330.

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/09.pdf>

- Feixa, C. (1995). *El reloj de arena: Culturas juveniles en México*. México: Instituto de la juventud.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- 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
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aporte para el debate y la práctica*. Colombia: Uniandes.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Recuperado de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k
- Giménez, G. (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología, en Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. III Coloquio Paul Kirchhoff, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (2000). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- 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. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200007
- Hamui-Sutton, A. & Valera-Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hincapié-Rojas, C. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 683-702. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592014>
- Hodge, D., Smit, E. & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127
- Kornblit, A.L. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Red de

- Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.* Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- López, V. & Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1036/691>
- López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 1(11), 91-101. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/1002/1622>
- López, V., Bilbao, M.A. y Ascorra, P. (2011) *.El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar.* Manuscrito en preparación.
- López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología*, 27(2), 243-286. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4>
- Luna, F. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/10803/117735/2/txls.pdf
- Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext#
- Marques, J., Paez, D., Valencia, J. & Vincze, O. (2006). Effects of group membership on the transmission of negative historical events. *Psicología Política*, 32, 79-105. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N32-5.pdf>
- Martínez-Carazo, P. (2006). *El método de estudio de casos: Estrategia metodológica de la investigación científica.* *Pensamiento y Gestión*, 20(1), 165-193.
- 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. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Mèlich, J. (1996). *Antropología Simbólica y Acción Educativa.* Barcelona: Paidós.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: Orientaciones*

- teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Mendoza, M. T. (2011). *La violencia en la escuela*. México: Trillas.
- Mercado, A. & Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(53) 229-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>
- Milicic, N. & Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyké*, 9(2), 117-124. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Millar, V. & Moraleda, K. (2014). *La voz de los estudiantes: construcciones de bienestar y malestar, y su relación con el clima social escolar*. Valparaíso: Editorial Universitaria.
- Mingote, C. & Requena, M. (2013). *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Orpinas, P., Horne, A. & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 21, 431-444. Recuperado de <https://www.publichealth.uga.edu/hpb/sites/default/files/2003-Orpinas-SchoolBullying.pdf>
- Paris, M. (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peris, R. (2007). Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X, 26-27. Recuperado <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf>
- Piqueras, A. (1996). *La identidad valenciana: La difícil construcción de una identidad colectiva*. Madrid, España: Institución Valenciana de estudios e Investigación.
- Redondo, J., Cancino, T. & Cornejo, R. (1998). El mundo de los jóvenes y la reforma de enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables. *Revista de Psicología*, 7(1), 35-49. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/18761/19846>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40) 147-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004008>
- Rodríguez, G. & Cruz, K. (2014). Percepción del clima emocional, problemas sociales y

- confianza institucional en tiempos de violencia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 159-166. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.11
- Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). Constructivismo hoy: Enfoque constructivista en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268/708>
- Valenzuela, J. & Arce, J. (2004). Culturas identitarias juveniles. *Revista Entresiglos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3723055&pid=S1405-6666200900010000800031&lng=es
- Valenzuela, J. (1997). Culturas juveniles. Identidades transitorias. Un mosaico para armar. Jovenes. *Revista de estudios sobre juventud*, 1(3) 12-35. Recuperado de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/revistas.php?revista=013>
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/226627385_A_Two-Level_Analysis_of_Classroom_Climate_in_Relation_to_Social_Context_Group_Composition_and_Organization_of_Special_Support
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.
- 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.