

«No somos ratones»: renegociando la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno

Daniel Bergerson Ramström*

Recibido: 08/09/2016

Aceptado: 30/12/2016



Resumen

En Santiago de Chile, un liceo conocido por su carácter combativo en el movimiento estudiantil y el éxito excepcional de su nuevo Proyecto Educativo está renegociando su convivencia escolar. Mediante una etnografía realizada en las aulas y el patio del liceo, la presente investigación analiza las interacciones observables entre los adultos y los jóvenes del liceo con respecto al no vestir uniforme, los atrasos y la horizontalidad en el aula. El trabajo de campo señala que el reglamento interno del liceo se aproxima más a las justificaciones basadas en los marcos de la democracia y los Derechos Humanos en vez de la disciplina, aunque algunos elementos de la escuela disciplinaria siguen siendo una base de las relaciones docente–estudiante. Por lo tanto, los estudiantes generalmente no se sienten como «ratones» controlados por los educadores y el orden social, sino que protagonistas en la transformación de su escuela y su sociedad.

Palabras clave

Educación, etnografía, convivencia escolar, disciplina, democracia, derechos, Chile.

«We are not mice»: renegotiating the school coexistence in the Chilean students movement

Abstract

In Santiago a high school, well known by its pugnacity in the students movement and for the amazing success in its educational project, is renegotiating its school coexistence. By means of an ethnographical research developed in the classrooms and the playgrounds of the high school, the present research analyzes the interaction of adults and young ones of the high school concerning the fact of not wearing uniform, tardiness, and horizontality in the classroom. The field work reveals that the school regulations are closer to the justifications based on the frameworks of democracy and the Human Rights instead of discipline, even though some elements of the disciplinary school are still the basis of the teacher–student relationship. Thus, the students generally do not feel like «mice» controlled by the teachers and the social order, but protagonists of the transformation of their school and their society.

Key words

Education, ethnography, school coexistence, discipline, democracy, rights, Chile.

* Barnard Education Program, Columbia University, New York. E-mail: danielbergerson@gmail.com

1. Introducción

La sociedad chilena está fracturada con respecto al nivel socioeconómico y el sistema educativo, más aún. Para exigir la educación como un derecho social que no es un consumo privado, los estudiantes secundarios y universitarios habían utilizado los métodos de la acción directa y la democracia participativa desde el año 2006. Dentro de este movimiento estudiantil, un liceo emblemático en Santiago de Chile es conocido por su carácter combativo y éxito excepcional: el Liceo Confederación Suiza «el Confe». En un rechazo colectivo del modelo neoliberal, los estudiantes del «Confe» tomaron su colegio democráticamente en 2012 y 2013 y lograron un nuevo Proyecto Educativo. El presente estudio de campo indaga cómo tres marcos teóricos de la toma de decisiones —el disciplinario, el democrático y el de los derechos— se manifiestan en la renegociación de los límites en la convivencia escolar del «Confe» bajo este nuevo Proyecto Educativo.

1.1. El contexto macrohistórico: un sistema neoliberal en transición

Los chilenos sienten que la educación —más que la salud, la delincuencia y la desigualdad— es el conflicto principal que enfrenta el Estado (Bulnes, 2015). Tal vez es una sorpresa que haya más atención hacia el sistema educativo que a la desigualdad en un país con el nivel de segregación social más alto en el mundo (Dupriez, 2010). Sin embargo, las problemáticas de la educación y la desigualdad están relacionadas, pues ambas provienen de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet y la implementación de las políticas que reflejan la ideología neoliberal —una importación de la Escuela de Chicago de la economía neoclásica y la Escuela de Austria del anarco capitalismo (Corvalán, 2015).

En el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, la junta militar chilena usó el apoyo de los Estados Unidos (p. ej. entrenamiento militar y más de 10 000 000 dólares) para derrocar violentamente el gobierno de la Unidad Popular, elegido democráticamente, y reemplazar el desarrollo económico estatal con el Consenso de Washington, usando la política de *shock* (Riesco, 2012; Sohr, 2012). Mediante la trinidad del neoliberalismo —la privatización, la desregulación y los recortes en gastos sociales— la dictadura dismanteló a los sistemas de educación, salud, y pensiones públicos, formando un Estado Subsidiario, violando los Derechos Humanos y generando terror para reprimir la oposición política (Sohr, 2012). El resultado fue un aumento rápido y sostenido de la desigualdad económica que nunca paró: en 2013 Chile tenía un coeficiente de GINI de 0,51, lo que representa el más alto nivel de la desigualdad de los ingresos entre países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013). Jaime Guzmán, el principal asesor jurídico de Pinochet, consagró esta sumisión del Estado al sector privado en la Constitución de 1980, por medio del comercio exento de derechos arancelarios y la privatización de servicios públicos, asegurando que la doctrina del neoliberalismo sobreviviera al plebiscito de 1989 y la «vuelta a la democracia» (Sohr, 2012).

Desde 1990 a la fecha, la misma coalición de los partidos políticos de la izquierda, la centroizquierda y el centro, que ganó cada elección presidencial (con excepción de la de 2010), siguió usando la constitución pinochetista y agudizando el Consenso de Washington anteriormente impuesto por la fuerza. De hecho, Chile todavía tiene las más largas horas de trabajo y la menor participación del Estado en el PIB del mundo (Barra, 2012). Es verdad que la pobreza cayó desde 40 a 14 por ciento durante las dos décadas de la transición a la democracia, pero el cinco por ciento más rico gana 209 veces lo que el cinco por ciento más pobre gana en promedio (Riesco, 2012; Sohr, 2012). La desigualdad de ingresos sigue ampliándose, porque la élite de poder surgida durante la dictadura todavía

controla la mayoría de las grandes empresas, los medios masivos de comunicación y aún ejerce influencia sobre los gobiernos. Es más, a causa de los más de cuarenta años de hegemonía ideológica neoliberal, los chilenos se volvieron más proclives al individualismo capitalista que a la tradición comunitaria (Barra, 2012; Riesco, 2012).

Con respecto al sistema educativo, el gobierno chileno y el Ministerio de Educación (Mineduc) implementaron un modelo neoliberal que aumenta, directamente, la jerarquización de los mercados educativos locales y así fomenta la segmentación social (Sarró, Verger & Villa, 2014). Más específicamente, la educación se convirtió en una mercancía donde el Estado ofrece *vouchers* a los estudiantes para elegir escuelas, mientras que los proveedores educativos —quienes tienen la capacidad de determinar el precio o seleccionar a los alumnos—, compiten por la matrícula, es decir, por los recursos públicos (García-Huidobro, 2015; Sarró, Verger & Villa, 2014). En parte, debido a esta estructura estratificada en que el 48,8% de los estudiantes paga para ingresar a su escuela, el nivel de logro en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) se correlaciona, fuertemente, con los grupos socioeconómicos y, además, casi la mitad de los alumnos de los colegios particulares subvencionados no tiene ningún compañero pobre (Elaqqua & Pacheco, 2006; García-Huidobro, 2015). En este sentido, la sociedad chilena está fracturada, pero el sistema educativo más aún.

La educación se convirtió en el foco nacional en 2006, cuando la «revolución pingüina»¹ empezó un movimiento social de los estudiantes secundarios y universitarios con alto apoyo ciudadano. Este movimiento, eventualmente, llegaría a exigir la misma educación para todos, lo que significa educación pública, gratuita y de calidad como un derecho social que es responsabilidad del Estado garantizar, y no como un consumo privado, en un mercado libre (García-Huidobro, 2015). En julio de 2011, había 700 liceos en paro, todas las universidades estatales estaban tomadas y las manifestaciones espontáneas desde Plaza Italia fueron «pan de cada día», mientras que las movilizaciones estaban extendiéndose a otros sectores sociales, como por ejemplo, los trabajadores, grupos de minorías sexuales y las ya movilizadas comunidades mapuche (Jofré, 2013; Vommaro, 2015). Todos estos esfuerzos lograron una respuesta de la Presidenta Bachelet a través de un programa de reformas que incluye la gratuidad universal, la desmunicipalización y el fin del lucro, la selección y el financiamiento compartido en el sistema educativo, además un proceso para presentar una propuesta de Nueva Constitución en 2017 (Cádiz, 2015). Así, el sistema educativo en Chile está convirtiéndose en un modelo neoliberal *en transición* (García-Huidobro, 2015). Este es el contexto macrohistórico del problema de investigación, contexto que también tiene que ver con la microhistoria del sitio de la etnografía.

1.2. El contexto microhistórico: «el Confe»

El «Confe» es un colegio municipal gratuito de enseñanza media humanista-científica y jornada simple con 441 estudiantes que establece una prioridad de ingreso para los jóvenes de condición de vulnerabilidad socioeconómica (Ministerio de Educación, 2015). La escuela tiene una riqueza geográfica: muchos de sus estudiantes viajan desde la periferia de la Región Metropolitana a Santiago Centro para estudiar, porque sus familias no pueden pagar por los colegios subvencionados ni particulares y porque hay una falta de establecimientos públicos de calidad en sus propias comunas (Comunicación personal, docente de Convivencia Escolar, 28 de septiembre de 2015). Así, el «Confe» provee una oportunidad

1 Se le denominó así por el clásico uniforme de los estudiantes en Chile, cuyos colores los asemejarían a dicha ave palmípeda de plumaje negro, en la espalda y en las alas, y blanco en el pecho. [Nota del Editor].

de ingresar a la universidad a estudiantes con altos índices de privación sociocultural.

El «Confe» es conocido como un liceo emblemático, lo que significa que es un colegio público de excelencia académica e importancia cívica. No obstante, este prestigio es cuestionado, porque en 2012 el «Confe» promedió 46 puntos en la prueba Simce —menos que los 70 puntos promedio que se considera el nivel suficiente— (Sepúlveda, 2013). Sin embargo, la importancia cívica del «Confe» es indudable. Los estudiantes iniciaron su tradición de acción directa en 1968 con una toma del colegio —una de las primeras en la historia de la educación chilena—, en la que lograron la construcción de un edificio nuevo, pero sin éxito en su campaña para expropiar los prostíbulos y otros negocios para adultos alrededor de la escuela (Liceo Confederación Suiza, 2014). Entonces este colegio ya tenía una reputación como combativo en el movimiento estudiantil antes de 2006, pero se volvió visible en las noticias cuando uno de sus estudiantes, César Valenzuela, se hizo uno de los voceros de la revolución pingüina (Díaz & Hernández, 2015). En 2012 el «Confe» se hizo conocido por otro rechazo colectivo del modelo neoliberal cuando el alumnado votó para no rendir la prueba Simce, porque, en las palabras de una carta estudiantil al director, “(...) *la educación chilena debe apuntar a desarrollar nuestro aprendizaje y no a medir nuestra capacidad de memorizar información*” (Cárcamo, 2013). Así, la acción política del «Confe» ha afirmado su estatus como un liceo emblemático y negado las cuestiones acerca de su bajo promedio en el Simce, con el razonamiento de que un examen estandarizado no es una medida válida de su excelencia académica.

Seguramente, la acción política ha cambiado la convivencia escolar dentro del «Confe». Luego de las tomas democráticas de 2012 y 2013, los estudiantes removieron de su cargo a la Directora anterior y la nueva Directora, de carácter más horizontal, utilizó los petitorios de los estudiantes, los docentes y los apoderados para diseñar un nuevo Proyecto Educativo que reemplaza ciertos aspectos del modelo neoliberal y la escuela disciplinaria con elementos de la convivencia democrática y la educación popular (Ahora TV, 2012; Educación 2020, 2015). Como ejemplos del cambio social del «Confe» se puede mencionar que antes de 2013 había un uniforme estricto, una asignatura de religión, clases más expositivas, una amplia preparación para el Simce y una lógica de disciplina punitiva; ahora, en contraste, hay un uniforme alternativo elegido por el alumnado, se ofreció la asignatura de desarrollo personal en vez de la de religión, más docentes que practican la pedagogía crítica, aproximadamente 50 talleres que reflejan los intereses estudiantiles (p. ej. el *hip-hop*, *Mapudungun*, movimientos sociales, etc.) y un foco institucional en la justicia restaurativa y los Derechos Humanos (Comunicación personal, docente de Convivencia Escolar, 28 de septiembre de 2015).

No hubo una toma en 2014 porque fue un año de consolidación de este nuevo Proyecto Educativo y porque además hubo un cambio demográfico. Cuando el «Confe» abrió las puertas e incorporó los estudiantes sin selección, vinieron los jóvenes que eran expulsados de otros liceos, los inmigrantes recién llegados con familias buscando una educación tradicional para avanzar a la universidad y los pocos niños de las familias ricas que querían aprovechar los nuevos talleres. De este modo, se creó un alumnado diverso de los estudiantes politizados, los inmigrantes conservadores, los ricos liberales y los pobres periféricos que no dejaron el colegio durante las tomas anteriores (Comunicación personal, Directora, 18 de noviembre de 2015).

En 2015, aunque los directivos no apoyan el alto nivel de transgresiones (p. ej. el no

vestir uniforme, el atraso, el uso de drogas), según la mayoría de los estudiantes, no hay un enemigo interior (Comunicación personal, alumna de 4° medio, 12 de noviembre de 2015). Afuera del colegio, empero, los estudiantes han continuado participando en las movilizaciones estudiantiles y sufriendo la represión política, incluyendo diecinueve compañeros detenidos durante una manifestación contra el Simce, tres estudiantes del liceo heridos por perdigones y un alumno torturado por Carabineros (Radio Popular Enrique Torres, 2012; Radio Villa Francia, 2015). Durante el periodo de la presente investigación, los estudiantes de 4° medio (es decir, los únicos estudiantes que experimentaron el cambio social entre 2011 y el nuevo Proyecto Educativo) pasan sus últimas semanas de colegio en el patio, antes de egresar para continuar estudiando, trabajar o enfocarse en sus familias que algunos ya han empezado a formar (Comunicación personal, estudiantes de 4° medio, 24 de noviembre de 2015). El presente autor les acompaña durante este mes de diversión, reflexión y despedidas.

1.3. Marco teórico

Este estudio indaga cómo tres marcos teóricos de la toma de decisiones —el disciplinario, el democrático y el de derechos— se manifiestan en la renegociación de los límites en la convivencia escolar: el disciplinario se da cuando una figura de autoridad, como un directivo del colegio, usa su poder para imponer un reglamento a las personas que no participaron en la definición de dicho reglamento, pero que supuestamente se benefician de la dirección. El democrático se presenta cuando la decisión es tomada colectivamente entre iguales (p. ej. el alumnado o el profesorado votando por un paro), con lo que la autoridad del reglamento descansa en el hecho de que la mayoría lo apoya. Por último, el de derechos define los límites cuando hay un acuerdo, tal vez en una constitución o Manual de Convivencia, en que ciertas libertades y protecciones no son negociables, dado que se busca, bajo cualquier situación, proteger contra la tiranía de un autócrata o la mayoría democrática. Cada marco tiene una fuente de autoridad distinta, pero todos de algún modo, se expresan en el reglamento de la convivencia escolar. Ahora profundizaremos en estos términos.

Según Jaime Retamal Salazar, profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, la convivencia escolar se trata de “(...) *la percepción colectiva y del juicio que tienen los padres, los educadores y los estudiantes sobre su propia experiencia de la vida y del trabajo en la escuela*” (Retamal, 2015). Aunque esta investigación podría incluir capítulos que describen muchos elementos de la convivencia escolar —el juego juvenil, los vínculos afectivos, el uso de las drogas, la acción política o los momentos del descontrol, entre otros—, la etnografía tiene un foco en las interacciones observables entre los docentes y los estudiantes con respecto al no vestir uniforme, el atraso y la autoridad. La convivencia escolar es el tema central de este estudio porque no sólo es el factor que más influye en el rendimiento, según la Agencia de Calidad de la Educación, sino también porque es la clave para construir una educación más integral que practica la democracia y respeta los derechos de los niños (Retamal, 2015). Sin embargo, hay dificultades en cuanto a la implementación de la democracia y los Derechos Humanos en la escuela, asumiendo que todavía hay problemas con respecto a la transición a la democracia en Chile después de la dictadura militar (Palma, 2013).

Desde 1959 las Naciones Unidas aseguran la educación como un derecho de los niños, incluyendo no sólo su protección en la escuela, sino también su participación en las decisiones que les afectan, y Chile ratificó la *Convención de Derechos del Niño* en 1990 (Bustos,

2015). No obstante, este discurso de la democratización ha sido utilizado para imponer una lógica empresarial en la educación chilena, porque hay “(...) *dos concepciones de autonomía escolar, esto es, la oposición entre democratización y privatización*” (Equipo Revista *Docencia*, 2012, p. 35). Es decir, mientras algunos están proponiendo la democratización de la escuela mediante el proceso social de la participación directa en la toma de decisiones, otros están proponiendo la democratización en el sentido de la individualización, la privatización y la liberación mediante la municipalización de la gestión escolar (Cassasus, 1990).

Durante la reciente presidencia de Sebastián Piñera, el Estado chileno implementó la lógica empresarial con la *Ley de Calidad y Equidad en la Educación*, lo que ha cambiado la concepción dominante del director desde ser un líder pedagógico a un gerente fiscalizador mediante la centralización del poder y la consecuente negación de la democracia participativa en la convivencia escolar (Equipo Revista *Docencia*, 2012). Algunos podrían afirmar que los liceos son espacios democráticos, porque ellos son instituciones públicas del gobierno democrático; sin embargo, los estudiantes no pueden votar hasta los dieciocho años, de modo que el hecho de que los liceos sean instituciones públicas no asegura que los jóvenes puedan practicar sus derechos a participar en las decisiones que les afectan. Tal es la diferencia entre un espacio de la política pública y un espacio de la democracia participativa.

Para aclarar cómo la actual política pública socava la participación democrática en el aula, consideramos el caso del Programa de Apoyo Compartido, que se inició en 2011. Gracias a este programa, el Mineduc da los materiales estandarizados —planes de clases diarios, cuadernos de trabajo, evaluaciones de periodo— a los docentes, implicando que “(...) *todos los contenidos están definidos previamente sin ninguna contextualización a la realidad del aula*” (Equipo Revista *Docencia*, 2012, p. 41). En otras palabras, aunque los jóvenes necesitan la afirmación de sí mismos para desarrollar su autonomía, la estructura escolar les dice que necesitan memorizar información estandarizada (es decir, someterse a un orden social) que fue determinado por personas que no los conocen aún (Prieto, 2012). Según el pedagogo crítico Peter McLaren (2005), la democracia en la escuela tradicional (es decir, en una escuela pública que no practica educación popular) es un mito, porque la voz estudiantil es silenciada por las voces privilegiadas de los docentes y los directores que reflejan los valores dominantes de la clase media y alta. Esta falta de participación estudiantil, junto con la segregación y la desigualdad educativa ya mencionada, muestra que hay límites considerables de la convivencia escolar bajo el sistema educativo chileno posdictatorial hacia la práctica de la democracia participativa y el respeto por los derechos de los niños y jóvenes (Palma, 2013).

Por lo tanto, tal vez la perspectiva foucaultiana articulada por Teófilo Rodríguez Neira tiene más sentido que la imagen de la escuela como una microdemocracia: “(...) *la institución educativa es (...) uno de los mecanismos más poderosos de nuestra cultura mediante los cuales los seres humanos se convierten en (...) cuerpos dóciles del orden social*” (1995, p. 169). Si una escuela da prioridad a la seguridad de este orden social sobre la democracia y los Derechos Humanos, se puede considerar como una escuela disciplinaria, porque está formando jóvenes bajo la lógica del Estado, el equipo directivo o, a veces, el profesorado, pero no está escuchando a esos mismos estudiantes. Las escuelas disciplinarias usan castigos para exigir la sumisión acrítica a las autoridades, una adhesión a los valores conservadores y la cohesión bajo los límites definidos por los directores (Gerber & Jackson, 2015),

aunque en el «Confe» no haya tanta sumisión acrítica, valores conservadores o exigencias de conformidad. Así la escuela necesita definir los límites morales por otro medio, tal vez el marco de la democracia o los derechos, que el de la autoridad del orden social actual. ¿Pero cuáles son estos límites morales y cómo se manifiestan en la renegociación de la convivencia escolar del «Confe»?

2. Metodología

Para buscar respuestas profundas a las preguntas mencionadas, la presente investigación mantiene un enfoque de carácter cualitativo y etnográfico. El autor realizó la etnografía durante once días en septiembre y noviembre del año 2015, de modo que el diseño temporal de la investigación es transversal, lo que significa que los hallazgos reflejan un momento distinto con sujetos determinados, pero no un cambio longitudinal. Este estudio tiene una finalidad exploratoria con fines académicos, la cual puede servir para futuras investigaciones relacionadas con la misma problemática y para la formación docente del investigador. Mientras la unidad de análisis es la renegociación de la disciplina, la democracia y los derechos en el colegio, la unidad de observación es la convivencia escolar, especialmente, las interacciones entre los adultos y los jóvenes del «Confe» en los momentos de transgresión de las normas institucionales.

Con el permiso y la facilitación de una coordinadora del «Confe», el trabajo de campo consiste en las observaciones participantes en las aulas de clase, las conversaciones informales en los patios de recreo y las entrevistas semiestructuradas en las oficinas de los trabajadores. Las observaciones incluyen clases de cada grado en varias asignaturas —Historia, Lenguaje, Tecnología, entre otras— además de espacios menos regulados (p. ej. los talleres y el patio de recreo) y ocasiones especiales (p. ej. un torneo de ajedrez, una guerra de agua, un ensayo de graduación). Así, el autor logra obtener datos sobre la convivencia escolar en una variedad amplia de ambientes del aprendizaje. De nuevo, estas observaciones son participantes, lo que significa que el investigador estaba contribuyendo al diálogo en el consejo del curso, ayudando con la preparación del ensayo de graduación y jugando *ping-pong* en el patio de recreo, por ejemplo, mientras observaba y conversaba con los sujetos.

Las conversaciones informales le permiten al autor tener una gama más amplia de experiencias y reflexiones acerca de la convivencia escolar, porque incluyen más de 50 sujetos del «Confe», incluso trabajadores que no son docentes (p. ej. la portera, la kiosquera, los mecánicos al lado del colegio). Para esta técnica de producción de datos es de necesidad establecer temas de conversación similares para cada interacción informal. Por ende, la investigación usa algunas preguntas preparadas para las conversaciones informales, si bien tiene la flexibilidad para seguir una línea de conversación diferente después de los cinco minutos iniciales para averiguar la mirada única de cada sujeto. Antes de conversar con los sujetos, el investigador explicó la motivación de la presente investigación y obtuvo consentimiento verbal bajo la condición, por lo menos para los estudiantes, del anonimato.

Debido a la falta de tiempo de los trabajadores del «Confe» y de las dificultades que presenta el enfoque de la observación participante y la conversación informal, la investigación sólo incluye tres entrevistas: con la psicóloga escolar, el Coordinador de Convivencia (conocido como el inspector general en otros colegios) y la Directora actual del «Confe». Cada entrevista dura no más de una hora y es semiestructurada, porque durante el transcurso de la entrevista hubo afirmaciones que respondieron a múltiples preguntas y tam-

bién hubo preguntas emergentes. Por eso, el investigador no realiza todas las preguntas preparadas en cada entrevista y a veces plantea otras.

2.1. Preguntas de investigación

- 1) ¿Cuáles son las justificaciones y las críticas con respecto al no vestir uniforme, el atraso y la autoridad en el aula del «Confe»?
- 2) ¿Cómo los jóvenes y los adultos utilizan los marcos disciplinarios, democráticos o de derechos para renegociar esta convivencia escolar?

2.2. Hipótesis

- 1) Los límites definidos por los adultos permiten no vestir uniforme, el atraso y la autoridad en el aula, entonces estos comportamientos son normalizados en el «Confe».
- 2) Los adultos ya no utilizan el marco de la disciplina mientras que los estudiantes están utilizando los marcos de la democracia y los derechos, de modo que los estudiantes tienen más poder en la renegociación de la convivencia escolar que el que tenían antes de las tomas.

2.3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es analizar cómo se manifiestan los marcos disciplinarios, democráticos y de derechos en la renegociación de la convivencia escolar en el «Confe» mediante la formulación de tres objetivos específicos:

- 1) Identificar los límites actuales en la convivencia escolar del «Confe» respecto al no vestir uniforme, el atraso y la autoridad en el aula.
- 2) Determinar qué marcos de actuación utilizan los adultos y los jóvenes para justificar o criticar estos límites.
- 3) Describir la renegociación de la disciplina, la democracia y los derechos en la convivencia escolar.

3. Resultados

3.1. No vestir uniforme

Un aspecto de un liceo que puede llamar la atención, a primera vista, es el uniforme, y el utilizado en el «Confe» cuenta una historia del cambio dramático en la convivencia escolar entre 2011 y 2015. Aunque el borrador actual del *Manual de Convivencia* no menciona el uniforme ni la estética personal, el del año 2010 afirma que asistir a clase con el uniforme incorrecto es una falta mediana, lo que significa que el estudiante recibirá una amonestación escrita que dejará constancia en su hoja de vida. Además, esta sanción podía aplicarse debido a detalles pequeños, tales como se expresan en el Manual de 2010: las alumnas necesitaban llevar un “(...) *jumper holgado azul, de un largo moderado no superior a 10 cm. sobre la rodilla*”, mientras que los alumnos necesitaban “(...) *presentarse diariamente rasurado, no corresponde el uso de bigote, barba o pera*” (p. 35). Los estudiantes anteriores, de hecho, siguieron estas órdenes específicas acerca de la presentación cotidiana de sus propios cuerpos. Según el Coordinador de Convivencia, que ha trabajado en el «Confe» por dieciocho años, todos los estudiantes utilizaban uniforme, siguiendo el orden.

No obstante, el «Confe» perdió una parte de este orden en las tomas de 2012 y 2013 debido a un cambio en el pensamiento y el reglamento con respecto al uniforme y otros símbolos de la escuela disciplinaria. Durante el comienzo del nuevo *Proyecto Educativo*, los estudiantes del «Confe» tenían la opción de no tener ningún uniforme institucional, pero el alumnado votó para tener un uniforme alternativo, lo que significó que el diseño difiere del tradicional y sólo exige llevar la camisa, pero no los pantalones ni la falda. Aunque se

podrían esgrimir muchas razones para justificar esta elección, la explicación más común es que los estudiantes querían tener un uniforme, porque los compañeros de pocos recursos no tienen ropa nueva ni limpia para llevar cada día (Comunicación personal, alumno de 4° medio, 18 de noviembre de 2015).

Entonces, todavía, hay un uniforme del Confe y algunos estudiantes usan alguna prenda —la camisa, los pantalones, la corbata—, pero la mayoría de ellos, no usa todo el uniforme y algunos nunca lo usan, señalando un cambio drástico en la convivencia escolar (Comunicación personal, alumna de 4° medio, 12 de noviembre de 2015). De hecho, el autor ha observado sólo un grupo vestido con el uniforme entero una vez: como una tradición, los alumnos y las alumnas de 4° medio se disfrazan con uniformes del género opuesto (p. ej. los hombres en minifaldas) y marcharon a través del liceo, incluyendo encima del techo y dentro del aula, posando para fotos con profesores en posiciones a poca provocativas y gritando por el puntaje perfecto, “¡Puros siete!”. No es exactamente la imagen de sumisión a la orden dominante; además, en esta tradición, el uniforme es utilizado para disfrutar sus libertades estudiantiles, y jugar a desafiar la escuela disciplinaria.

Considerando que muchos jóvenes llegan al «Confe» desde colegios estrictos o familias de inmigrantes conservadores, los estudiantes nuevos experimentan un susto inicial y un periodo de adaptación con respecto a la falta del uso del uniforme. El Coordinador de Convivencia no describe este proceso como un logro de la libertad, sino como una pérdida de la disciplina: “*Llegan acá y se perdieron [la disciplina]. Llegan desde octavo básico pelado, con una corbata que está acá [señalando a su cuello], y la chaqueta. ¿Y aquí? [Simula ruido explosivo]: pelos parados, aros, piercings. ¡Chucha! (...) Son todos hippies*”.

El investigador conversó con una tal «hippie» —una estudiante de 4° medio que asistió a un colegio católico por dos años antes de llegar al Confe— acerca la diferencia en la convivencia escolar. Vestida sin uniforme, ella explicó que en su colegio el uniforme era un tema cotidiano, pero en el «Confe» los adultos casi nunca comentan sobre la vestimenta. Ahora ella no sólo se ha acostumbrado a esta libertad estudiantil, sino que la defiende con una justificación pedagógica: “*Aprendimos con la cabeza, no con la vestimenta*”. Esta respuesta a la disciplina de su educación anterior muestra una actitud crítica hacia la escuela disciplinaria y una apreciación por el nuevo «Confe».

Así, el cambio en la convivencia escolar consiste en la elección democrática de un uniforme alternativo y en la disminución en la adhesión al reglamento. Pero, ¿por qué los estudiantes no son castigados por esta transgresión diaria?, ¿cómo los adultos y jóvenes están negociando el límite de no vestir uniforme?

Por lo general, los adultos del «Confe» están de acuerdo con la justificación ya mencionada: los estudiantes aprenden con sus cabezas y por eso ellos no deben ser sancionados por la vestimenta. En realidad, resulta normal para los mismos adultos ver alumnos vestidos en ropa informal —una polera de *Rage Against the Machine* con unos vaqueros, por ejemplo— aunque hay otros, incluyendo a la Directora, que se viste según una definición tradicional de profesional. Es más, entre los adultos entrevistados del «Confe», hay una profunda comprensión del valor de aceptar cómo los estudiantes se expresan a través de la ropa, basándose en el estudio del desarrollo y bienestar del niño. Una psicóloga que empezó a trabajar en el «Confe» ese año dijo que las libertades estudiantiles, incluyendo la vestimenta, fomentan una convivencia escolar donde un joven puede explorar su identidad de una manera segura y sana:

Hay un impacto significativo, en términos psicosociales, como se van articulando esas culturas subjetivas dentro de este lugar (...) donde ellos pueden ser y [se] sienten legitimados. Aquí hay varias y varios estudiantes que fluyen y que expresan y que manifiestan, abiertamente, sus tendencias en términos de género. Hay muchos estudiantes que inclusive se expresan en tránsito de género. Y me parece maravilloso.

Así, por una parte, los adultos del «Confe» piensan que, ciertamente, los estudiantes aprenden con sus cabezas, pero también consideran que ellos pueden aprender acerca de su identidad, especialmente la de género, mediante la vestimenta.

Por otra parte, los adultos del «Confe» reconocen el uniforme como una oportunidad para enseñar una lección sobre los desafíos de la democracia. Aunque el uniforme es un aspecto estereotípico de la escuela disciplinaria, los directivos de carácter horizontal y los docentes que practican la pedagogía crítica quieren retomar esta norma de la convivencia escolar, puesto que el uniforme alternativo fue una elección democrática. La Directora hizo eco de la aprobación de la libertad de vestirse que explicó la psicóloga, pero ella añadió que el ejercicio de la democracia triunfó sobre esta libertad:

Por mí, que no vinieran con un uniforme (...) Lo que nos interesa es que ellos son relajados, que se sientan cómodos para que puedan aprender (...) Pero sí, tenemos claridad que hay que retomar [el uso del uniforme]. Sobre todo porque la decisión del tipo del uniforme es una decisión que tomaron los estudiantes. También tenemos que hacer un camino formativo allí que es enseñarles y reforzar que si ellos deciden algo democráticamente, tienen que respetarlo.

Con esta justificación, la Directora define el límite del no vestir uniforme en términos del respeto a las elecciones democráticas. En otras palabras, la persona más poderosa institucionalmente en el «Confe» no usa su propia autoridad para defender el uniforme; más bien, ella sigue las órdenes de una autoridad democrática —el voto del alumnado—. El Coordinador de Convivencia explicó que los estudiantes del 2010 no estaban recibiendo esta formación práctica en el proceso cívico, porque el «Confe» era un liceo más disciplinario que democrático: *“Estaban todos los cursos en uniformes. Había mucho más silencio en las clases, mucho más orden. Pero no eran una norma interna desde la construcción consciente de las personas que estaban acá. Funcionamos frente al castigo.”*

El uniforme era una imposición de la escuela disciplinaria, pero esta norma interna se convirtió en una elección estudiantil, lo que significa que los adultos del «Confe» pueden definir los límites del no vestir uniforme con la retórica de «su propia decisión» la cual sólo puede darse bajo una democracia.

Si bien muchos adultos usan esta justificación del uniforme, todavía hay veces que ellos definen el límite de no vestir uniforme según un marco disciplinario, porque el «Confe» es, después de todo, un colegio público bajo el reglamento del Estado chileno. Este hilo de pensamiento se manifiesta en los gritos de los adultos a los estudiantes en el patio de recreo. Por ejemplo, cuando un grupo de alumnos desabrigados estaba caminando por el comedor después de una guerra de agua, la Directora gritó: *“No puedes almorzar sin polera. ¡Estás en un colegio!”* (Énfasis añadido). El Coordinador de Convivencia subrayó este hecho también, expresando su interés en la conversación de la función disciplinaria del «Confe»:

Estamos en una escuela pública, municipal, y con la estructura de escuela. Entonces yo estoy por defender esta estructura. Bien lo crítico, pero [los estudiantes] tienen que hacer la trayectoria normal (...) escuela, universidad, trabajo, buena pega, buen sueldo, remuneración, recreo. Entonces tenemos que cuajar esto. Por ejemplo, tenemos un uniforme y sirve para un uniforme de todos. Lo elegimos. Pero un uniforme.

Así, algunos adultos, todavía, están definiendo el límite de no vestir uniforme con una lógica disciplinaria, basándose en el estatus del «Confe» como un colegio formal, aunque ellos no están llevando a cabo esta función disciplinaria, porque la mayoría de los estudiantes no visten el uniforme actualmente.

Por último, hay una justificación de esta convivencia escolar (donde hay transgresiones de la vestimenta de uniforme cada día) que nada tiene que ver con el enfoque disciplinario, democrático o de derechos. Se llama *realpolitik*. Puesto que muchos jóvenes prefieren llevar «ropa de calle» y muchos adultos dan más importancia a otros temas (a saber, el aprendizaje), el reglamento estricto del uniforme es poco factible. La Directora explicó la situación en términos de la micropolítica:

Acá existía la experiencia anterior, en que todo era muy rígido, entonces los chicos eran muy reactivos a esa rigidez y esa estructura. Yo creo que nos ha costado el equilibrio precisamente porque no hemos querido generar algunas acciones que podían tener ciertas repercusiones en el marco de estas desconfianzas.

Es decir, independientemente de la democracia o la disciplina, los adultos del «Confe» no montan una ofensiva contra no vestir uniforme, porque ello podría fomentar conflictos y así el riesgo de perder la confianza de los estudiantes que es necesaria para reformar los elementos más importantes de la convivencia escolar.

Por lo tanto, aunque el uniforme del «Confe» está convirtiéndose de un mandato del orden social hacia una elección democrática del alumnado, hay distintas líneas de pensamiento que no tienen que ver con la democracia y que igualmente influyen en la definición del límite de no vestir uniforme. La idea de que los estudiantes aprenden “*con la cabeza, no con la vestimenta*” parece fuerte entre el alumnado y el profesorado. Además, muchos afirman que la libertad estudiantil de vestirse, de tal o cual modo, permite a los estudiantes sentirse cómodos en el aula y expresar sus identidades en la convivencia escolar. Debido a tales razonamientos, no es factible montar una ofensiva contra no vestir uniforme, causando que los adultos que quieren un uniforme deban adaptarse a *realpolitik*. Aunque algunas de estas personas aplican la lógica de la escuela disciplinaria debido al estatus del «Confe» como un colegio público, por lo general el apoyo por retomar el uniforme está basado en creer en la importancia de respetar las elecciones democráticas.

3.2. El atraso

Mientras el no vestir uniforme llama la atención a primera vista, el predominio del atraso se hace evidente al primer toque del timbre. Cuando los jóvenes oyen que es la hora de ingresar, parece normal que antes se deba terminar el partido de *ping-pong*, tocar una canción más en la guitarra o continuar charlando con compañeros. Casi todas las personas entrevistadas mencionaban que el atraso «es un tema» de la convivencia escolar, señalando que los adultos del «Confe» están más preocupados de este tipo de transgresión que la del uniforme (Comunicación personal, docente de Convivencia Escolar, 10 de noviembre de 2015). Así se manifiesta la tensión entre los marcos disciplinarios y democráticos en la escuela.

La situación anterior era distinta: el *Manual de Convivencia* de 2010 estipulaba que un estudiante “no podrá ingresar a la sala de clase atrasado después del recreo” (p. 31) y categorizaba el atraso como una falta mediana. Todo atraso sería anotado y el tercer atraso se sancionaría con comunicación entre su apoderado y la Inspectoría General para exigir un compromiso escrito de puntualidad. Según el Coordinador de Convivencia, había “*muy poco haciendo la rabona o llegando tarde*” en el año 2010, lo que significa que el atraso no estaba tan normalizado en la convivencia escolar como en el periodo de investigación. Actualmente los estudiantes son displicentes con el horario y, generalmente, llegan a clase con diez minutos de retraso, y el autor ha observado situaciones donde la clase supuestamente comenzó a las 10:50 pero la enseñanza y aprendizaje en un aula con todos los estudiantes comenzó a las 11:10 (Comunicación personal, docente de Lenguaje, 29 de septiembre de 2015). Es más, cuando los jóvenes llegan a la clase, su comportamiento da una imagen de descontrol, es decir, del fracaso de la escuela disciplinaria.

Durante la etnografía pudimos observar una variedad de comportamientos interesantes. En el taller de *hip-hop* los estudiantes estaban sentados encima del pupitre, usando celulares por debajo y dibujando en su cubierta. Durante la proyección de una película, en la clase de Historia, un alumno estaba haciendo billeteras de latas aluminadas para vender en la calle. Había estudiantes utilizando audiófonos, usando la plancha de pelo y arreglando los papelitos para la marihuana durante la clase de Desarrollo Personal. Aunque el docente no fue, necesariamente, consciente de todas estas actividades; por lo general, parece que los estudiantes tienen la libertad para levantarse, charlar con compañeros en la otra parte de la sala e irse de la clase para aceptar una llamada de teléfono.

A pesar de todo, en cada clase observada casi todos los estudiantes estaban prestando atención y la mayoría participaba activamente. Los estudiantes eran más callados y respetuosos durante un torneo de ajedrez, porque sus propios compañeros necesitaban silencio para concentrarse. Igualmente los estudiantes de *hip-hop* y otros talleres artísticos se quedan en el aula después del toque del timbre final para hacer *freestyle* y avanzar en sus proyectos. Estos contraejemplos señalan que los jóvenes están dispuestos a ser dóciles o pasar mucho tiempo en un aula; empero, esta disponibilidad depende de la medida en que estos comportamientos los hacen sentirse como cuerpos sometidos a la escuela disciplinaria o actores principales en la planificación de su propia educación.

Considerando esto, ¿cómo los jóvenes justifican sus atrasos? Consultados, algunos de ellos sólo describían cómo es el colegio —por ejemplo, “*es tranquilo*” o “*no es tan estricto*” (Comunicación personal, alumno de 4° medio, 12 de noviembre de 2015). Mientras, otros estudiantes más críticos ya han desarrollado una justificación para este aspecto distinto de la convivencia escolar del «Confe». Dos alumnas de 3° medio explicaron su razonamiento acerca del atraso en una frase tajante: “*No somos ratones*”. En otras palabras, ellas piensan que los jóvenes no deben tener que responder al timbre automáticamente, porque tal obediencia y condicionamiento clásico los asemeja demasiado a los ratones del laboratorio, «perros pavlovianos» o seres humanos sin autonomía.

El razonamiento de estas dos alumnas se vuelve más complejo con su crítica a la estandarización de la enseñanza: “[*estamos*] todo el día encerrados acá” y “[*en clase*] tenemos que aprender lo que *Mineduc* dice”. Esta opinión muestra una crítica a la escuela como un espacio de la política pública, pero no de la democracia participativa porque los profesores necesitan cumplir la política del Estado —el Currículum Nacional— sin tener en cuenta

las necesidades específicas de sus propios estudiantes. De esta manera, el tiempo extra en el patio es, por lo menos a veces, no por una falta de respeto hacia sus profesores ni a sus compañeros, sino por una resistencia a la escuela disciplinaria.

Muchos estudiantes consideran al «Confe» como el «modelo perfecto» porque la escuela es crítica socialmente y los profesores no los fastidian si llegan tarde, pero no todos los adultos prefieren esta convivencia escolar del atraso frecuente (Comunicación personal, alumnas de 2° medio, 30 de septiembre). Entonces ¿cómo los adultos definen el límite del atraso? Como en el *Manual de Convivencia* de 2010, el borrador actual estipula que la “(...) *ausencia extendida durante la clase hasta tres veces en forma consecutiva*” (p. 30) es una transgresión, pero la diferencia es que el atraso es definido actualmente como una falta de baja complejidad que sólo merece medidas restaurativas, como derivación a un especialista, y no una sanción. Por lo tanto, no ha cambiado el estatus del atraso como una transgresión, pero el comportamiento de los jóvenes ha cambiado suficientemente para alterar la convivencia escolar con respecto a la ejecución del reglamento.

¿Cómo negocian los adultos, especialmente los inspectores, esta situación de transgresiones diarias? Por lo general, ellos mezclan la disciplina con el afecto. Un adulto se acerca a un joven en el patio durante clase para abrazarlo mientras pregunta: “¿por qué no estás en clase?”. Esta es la interacción prototípica del «Confe». Este tipo de relación también puede darse en el aula. En una ocasión, por ejemplo, un docente sonrió y dio un saludo de mano a un alumno que acababa de entrar a la sala en un monopatín antes de gritar, “¡Silencio!”, para empezar la clase. Otro ejemplo sucedió cuando un inspector vino al taller de *hip-hop* para anotar la asistencia y se unió inmediatamente al *freestyle*, rapeando con los jóvenes hasta que el profesor completó el formulario. En todas estas anécdotas, los adultos están tratando de fomentar una convivencia entrañable mientras realizan sus deberes como trabajadores de un sistema burocrático que, a veces, parece una escuela disciplinaria.

Esta dualidad también se manifiesta mediante las interacciones irónicas, las cuales son utilizadas para disciplinar de una manera desenfadada. Cuando algunos estudiantes estaban jugando *ping-pong* en el patio durante la hora de clase, un inspector actuó como si estuviera pateando el trasero de un alumno para hacer una broma con dos mensajes. El primero es que los estudiantes tienen que ir a sus clases inmediatamente; el segundo es que él nunca utilizaría castigo físico para abordar el problema del atraso. Al juzgar, por las risas de los estudiantes, los jóvenes también creen que la idea de un adulto del «Confe» de patear el trasero de un alumno es una manera disciplinaria ridícula.

Una situación similar ocurrió también con los papeles invertidos: después de la guerra de agua, un estudiante estaba pasando junto al Coordinador de Convivencia y golpeó su trasero con una camiseta mojada. El Coordinador puso una cara enfadada como si quisiera decir, “¿Cruzaste un límite!”, pero él sonrió después de un momento para indicar que él estaba bromeando con el estudiante. Ambos tipos de relación son referencias irónicas a la disciplina actual del «Confe» donde la Directora tiene el poder que el Estado ha dado para gestionar de una manera vertical, pero en cambio el carácter de los adultos y la cultura del colegio son bastante horizontales. Esto sugiere que la convivencia escolar del «Confe» es una en la que muchas personas sienten que están participando en una democracia, aunque ellas reconocen que hay un orden disciplinario, casi imposible de soslayar en una escuela formal.

Al igual que ocurre con los límites de no vestir uniforme, en vez de usar un marco disciplinario para imponer la estricta adherencia al orden de una escuela formal, el «Confe» ha desarrollado una crítica del atraso basada en el principio democrático de participación. La psicóloga explicó el límite del atraso en términos de no ser una falta de respeto hacia los adultos, sino de un debilitamiento de la participación estudiantil:

Si no estás dispuesta para participar y si no estás consciente del proyecto donde elegiste estar, y no vas a responder al límite (...), no puedes participar dentro de este espacio. Y eso también nos permite proteger [a] todos los estudiantes que si quieren participar.

Por añadidura, esa última frase constituye un paso en la dirección de la retórica de derechos. De hecho, el borrador actual del *Manual de Convivencia* cita el “*derecho a aprendizaje*” (p. 30) como un elemento derivado de la participación y democracia, lo que significa que el atraso sostenido de un estudiante viola el derecho al aprendizaje para los otros estudiantes. Por lo tanto, el atraso puede ser criticado, bien utilizando un marco de derechos o bien un marco de democracia.

Considerando esta crítica del atraso y la justificación por parte de los estudiantes, hay un desacuerdo entre los jóvenes y los adultos acerca de la escuela disciplinaria. Los adultos no consideran a los estudiantes como «ratones» que deben obedecer el toque del timbre; los adultos exigen la adhesión al reglamento con la retórica que trata el atraso como una violación del «derecho a aprendizaje». En las palabras de la psicóloga, la lógica del «Confe» “*no es como estar por estar*”. Estar significa participar. Sin embargo, algunos estudiantes siguen criticando al «Confe» por ser escuela disciplinaria. Según la Directora, estos estudiantes sólo miran al «Confe» como sus liceos anteriores:

[Los nuevos estudiantes] seguían creyendo que acá operamos con las mismas lógicas de los otros establecimientos, que hay mucha jerarquía (...) Han tenido muchos años de crítica hacia el sistema educativo, entonces les costaba creer que este liceo fue tan distinto. Finalmente, igual era un liceo.

La Directora insinuó que estos estudiantes que critican la asistencia obligatoria podrían hacer la misma crítica a cualquier liceo. Este comentario apunta, simultáneamente, al estado del «Confe» como una escuela disciplinaria en términos de su estructura fundamental y como una democracia floreciente gracias a su nuevo Proyecto Educativo, más participativo que los anteriores. Considerando todas estas justificaciones y críticas sobre el atraso, parece que algunos estudiantes no entran a la clase a la hora como una resistencia cotidiana a la escuela disciplinaria, mientras otros están acostumbrados, pero menos concientizados. Los adultos del «Confe» están tratando de retomar este elemento de la convivencia escolar utilizando un razonamiento basado en el principio democrático de la participación y el derecho al aprendizaje.

3.3. La horizontalidad en el aula

Como parte de la convivencia escolar en el patio del «Confe», es común que los docentes se sienten en una banca con los estudiantes para platicar, ver el partido de *ping-pong* y a veces participar en el juego. En tales momentos, tanto los docentes como los estudiantes están jugando los mismos papeles —conversador sentado en la banca, observador del partido o jugador del *ping-pong*—. En este sentido, el patio es un sitio de relaciones horizontales entre docentes y estudiantes; sin embargo, estas relaciones son renegociadas al

toque del timbre porque los profesores supuestamente son figuras de autoridad en virtud de su profesión.

Una variedad de ejemplos observables señala que los docentes y los estudiantes llevan esta horizontalidad desde el patio al aula. Por ejemplo, el hecho de que en el aula los estudiantes utilizan con frecuencia un apodo o el primer nombre para referir a cada adulto, incluyendo a la Directora, desestabiliza la jerarquía implícita en el título profesional «Profesor». Más allá de nombres, la horizontalidad está normalizada institucionalmente mediante el poder de los jóvenes a reclamar contra una enseñanza verticalista con el equipo directivo. La psicóloga explicó que, gracias a la convivencia escolar, los estudiantes no tienen miedo de expresar sus reclamos, buscando esta educación más horizontal mediante la regulación de la enseñanza de sus profesores:

Quando uno de los docentes plantea clases donde todo el tiempo están escribiendo en la pizarra y no hablando con los estudiantes, los estudiantes usurpan a eso profesor (...) Los estudiantes van directamente a reclamar al equipo de gestión que porque este docente está dando clases demasiadas expositivas.

Este proceso sucede aproximadamente tres veces cada semestre, lo que implica que la mayor parte de la enseñanza en el «Confe» es de carácter horizontal, en parte debido a la regulación estudiantil.

Antes del 2013, empero, el «Confe» posee menos características de la educación popular. En las palabras de una alumna de 3° medio, habían “*otros profes más viejos*” con una modalidad de clase más “*formal, normal, y tradicional*”. Sin embargo, los estudiantes no querían clases en las que sólo “*estás escuchando a los profes, sentando en filas, copiando notas*”. Fue entonces cuando ellos tomaron el colegio y lograron el nuevo Proyecto Educativo.

¿Qué hacen los docentes en el aula para fomentar esta horizontalidad? Al menos en las clases de Historia, Lenguaje y Desarrollo Personal que observamos, el método principal de enseñanza es el diálogo entre estudiantes. Los temas de estos diálogos —los comentarios de sus padres sobre su género, los prejuicios de los chilenos hacia los inmigrantes, las experiencias cercanas a la muerte— se relacionan con las experiencias de los estudiantes afuera de la clase, mientras que enseñan acerca de la formación de la identidad, la manifestación del nacionalismo en la sociedad y argumentos de la literatura. La valorización de las preocupaciones actuales también es ejemplificada por el uso y la disponibilidad de periódicos: hay periódicos recientes esparcidos en la clase de historia de 2° medio y uno en específico —*La Herramienta: Periódico de Trabajadores*— en la clase de Lenguaje de 4° medio. La práctica de escuchar a los estudiantes continúa fuera del aula mediante la asistencia de los docentes a las manifestaciones estudiantiles y otras movilizaciones como una marcha contra la violencia hacia las mujeres.

El taller de *hip-hop* provee un ejemplo de la horizontalidad en el aula a través de la flexibilidad del docente y su confianza en los jóvenes. Por ejemplo, al presentar a un amigo rapero a los estudiantes, al comienzo de la sesión, el profesor les dice: “(...) *puedes hacer preguntas [o] cualquier cosa que tú quieras*”. Cuando un estudiante interrumpió para gritar, “*¡Freestyle!*”, el profesor respondió “*¿Quieres freestyle ahora?*” en una manera genuina. El alumno estaba bromeando, pero la respuesta del profesor señala que él estaba disponible para cambiar sus planes si los estudiantes lo querían. El profesor de *hip-hop* justificó esta

buena voluntad para priorizar los deseos de los estudiantes por sobre su propio plan, asumiendo que él no tiene todo el conocimiento: *“No es como yo traigo (...) la biblia de hip-hop. Todos aprenden”*. El profesor se incluye a sí mismo en la definición de «todos», describiendo la meta del taller como para *“socializar y democratizar el conocimiento”*. En otras palabras, el profesor no sólo ajustó su planificación según las preferencias estudiantiles sino que vinculó el marco de la democracia con esta decisión también.

Algunos estudiantes internalizan este principio de no tener clases expositivas y, es más, prefieren una educación totalmente horizontal en la que *“ningún tipo de autoridad es bueno”* (Comunicación personal, dos alumnas de 3° media, 11 de noviembre de 2015). No obstante, hay una crítica de la horizontalidad absoluta en el aula que mantiene el «rol distinto» del profesorado, mientras no utilice el marco disciplinario explícitamente. El Coordinador de Convivencia basó esta justificación del poder del docente en su estatus como profesional y su capacidad de liderazgo:

Quando hablo de nosotros, hablo de nosotros, pero también creo que el profesorado tiene un rol distinto que los apoderados y los estudiantes (...) Sí, agrega horizontalidad en el diálogo, pero yo creo que los profes tienen que tomar liderazgo porque son profesionales y no de afuera.

En este sentido, algunos adultos quieren más horizontalidad en el «Confe», pero no quieren la horizontalidad absoluta (es decir, sin el liderazgo del docente). El uso del marco disciplinario se vuelve menos implícito cuando el Coordinador de Convivencia continuó explicando este «rol distinto» del profesorado como un límite del derecho de los jóvenes a la participación:

Profe, estudiante y todos tienen los derechos (...) de ser escuchado, de opinar, de participar. Eso hablo de horizontalidad. Pero, ¿Quién tiene que liderar discusiones sobre el Manual [de Convivencia], sobre el Proyecto Educativo, sobre el proceso de aprendizaje? Profe.

Así, los adultos del «Confe» reconocen el marco de derechos además de la democracia como las justificaciones de la horizontalidad, aunque hay algunos privilegios del profesorado, lo que implica un orden de una escuela disciplinaria.

A pesar de este «rol distinto», el «Confe» podría ser descrito mejor como una escuela donde la democracia y el reconocimiento de los derechos están limitados por las políticas de Estado. Por ejemplo, la Directora expresó que el Currículum Nacional rígido limita una planificación de carácter horizontal que involucra a todos los miembros de la comunidad: *“Si el currículo nuestro fuera más flexible, nos permitiría hacer diseños más apropiados con nuestra comunidad, sería toda más sencillo. Esta es una gran limitante. (...) Pero a pesar de esa, nosotros igual buscamos alternativas.”*

Es seguro que hay una enseñanza que refleja las necesidades específicas del alumnado del «Confe», pero esta flexibilidad no es posible debido a la política de estandarización del Estado. Gracias a un voto democrático del alumnado, los estudiantes no han rendido el Simce desde 2012 y en su lugar el «Confe» ofrece talleres, los que son espacios más horizontales, por lo general. Según la Directora, las evaluaciones estandarizadas son limitantes para todo el sistema educativo, entonces el «Confe» es casi el único liceo en Chile para

experimentar esta libertad: “[Para no rendir el Simce] nos libera. Y nos permite usar todo el tiempo disponible para el aprendizaje integral (...) Entonces para nosotros es un alivio. [Risas]. A pesar de que de verdad eso traerá repercusiones en algún momento”.

De esta manera, la ausencia de la política de Estado permite el «Confe» para enseñar, en parte, lo que los participantes de la escuela —estudiantes, docentes, apoderados— quieren y así lograr un tipo de horizontalidad en el diseño del currículum.

En resumen, hay mucha horizontalidad en el «Confe» con respecto a la convivencia personal entre estudiantes y docentes, la práctica de la pedagogía crítica, la regulación de la enseñanza, la flexibilidad de los docentes y la ausencia del Simce como una presión para estandarizar. Sin embargo, estos elementos de la horizontalidad en el aula tienen su causa en la acción política de los jóvenes y la respuesta institucional de los adultos, basada en los marcos de democracia y derechos, mientras la política actual de Estado limita este nuevo Proyecto Educativo mediante el Currículum Nacional, los exámenes estandarizados y leyes que presentan un esquema de gestión vertical. El Coordinador de Convivencia aclaró esta situación del «Confe» en términos de la tensión entre su estructura pública y la educación popular:

Dentro de esta estructura pública, tomamos elementos de la pedagogía crítica en términos de generar procesos críticos de aprendizaje (...) Pero lo que es difícil es cuanto (...) estructura con la pedagogía crítica (...) Teníamos que transformar este espacio a la educación popular, que lo no que es.

Es decir, el «Confe» desafía su propio estatus de escuela pública a la política actual del Estado a través de su nuevo Proyecto Educativo, para practicar la pedagogía crítica, la educación popular y la horizontalidad; es más, mediante este proceso, el liceo se está desplazando desde una escuela disciplinaria a una comunidad de aprendizaje que utiliza los marcos de la democracia participativa y los derechos, mientras aprende los límites de estos marcos en una escuela formal bajo el Estado chileno.

4. Discusión

La presente investigación ha analizado cómo se manifiestan los marcos de la disciplina, la democracia y los derechos en la renegociación de la convivencia escolar. Este objetivo general se ha cumplido mediante la identificación de los límites actuales, categorización de las justificaciones y críticas de los límites según los distintos marcos y descripción de la renegociación de éstos con respecto al comportamiento, la retórica y el reglamento cotidiano. Ahora que hay respuestas a las preguntas iniciales de la investigación, pasaremos a revisar la hipótesis.

Primero, aunque ambos comportamientos son normalizados en el «Confe», los límites definidos por los adultos no permiten que los estudiantes no vistan uniforme, como tampoco el atraso. A pesar de eso, estas transgresiones continúan. Los adultos del establecimiento tienen empatía por los estudiantes y entienden sus justificaciones como una resistencia diaria a la escuela disciplinaria o como una expresión de libertad de seres humanos con beneficios pedagógicos. Por su parte, los adultos han desarrollado críticas por no vestir uniforme y el atraso basadas en los marcos de la democracia y los derechos, pero estas transgresiones no disminuyen en la convivencia escolar rápidamente, porque la conciencia crítica de los estudiantes no los permite someterse a una escuela que les parece disciplinaria.

Segundo, los adultos del liceo tienen una perspectiva *realpolitik*, lo que significa que ellos priorizan cuáles transgresiones vigilar. En el ámbito de este estudio etnográfico, la transgresión más vigilada es el atraso por parte del estudiante y la enseñanza expositiva por parte del docente, aunque hay otras infracciones (p. ej. el uso de drogas, el robo o la violencia hacia personas). Curiosamente, cuando los adultos vigilan el atraso, ellos cumplen los deberes de una escuela disciplinaria en una manera bondadosa o irónica para minimizar el marco de la disciplina. Además, el proceso de resolver conflictos se basa en el diálogo, el compromiso y la justicia restaurativa sobre la disciplina punitiva bajo el nuevo Proyecto Educativo.

Tercero, los esfuerzos para fomentar la horizontalidad en el aula son más limitados por las políticas de estandarización y gestión vertical del Estado chileno que por factores dentro del establecimiento. Aunque hay creencias en el «rol distinto» del profesorado, aún hay práctica de la pedagogía crítica y unos elementos de la educación popular, especialmente en los talleres que reemplazaron la preparación para el Simce. Es cierto que las tomas de 2012 y 2013 y el nuevo Proyecto Educativo han cambiado la convivencia escolar con respecto a la participación democrática y el respeto por los derechos; empero, no podían cambiar las leyes estatales que mandan un orden disciplinario, poniendo al «Confe» en un lugar curioso y precario como un modelo de resistencia al sistema neoliberal. En pocas palabras, el «Confe» está convirtiéndose en un espacio de educación libertaria mientras desafía su estructura disciplinaria.

Considerando los hallazgos y las conclusiones mencionadas de este estudio etnográfico, nos parece relevante presentar una reflexión sobre la renegociación de la convivencia escolar de las escuelas públicas y secundarias. Para comenzar, es necesario reconocer que cada uno de estos marcos —disciplinario, democrático y de derechos— deben tener un rol en la toma de decisiones en un colegio. La democracia existe para fomentar la participación, valorizar cada voz, especialmente la de los jóvenes, y gestionar la comunidad según los deseos de esa misma comunidad. Sin embargo, los derechos existen para proteger a la minoría desde la tiranía de la mayoría en el caso que una elección democrática trata de reprimir una libertad que está garantizada por una constitución. Al fin, la disciplina debe existir para asegurar el reconocimiento de estos derechos, aunque este marco ha servido, tradicionalmente, para someter a los jóvenes antidemocráticamente contra los adultos y específicamente al individuo más poderoso en la escuela.

Por lo tanto, la renegociación de la convivencia escolar bien puede incluir el marco de la disciplina, pero el problema actual y principal de abordar en la gestión de una escuela secundaria es la dominación del orden disciplinario. Por lo general, el uso frecuente del marco de la disciplina viola los principios de la democracia participativa y el derecho de los niños y jóvenes a la participación en las decisiones que les afectan, porque la justificación del reglamento viene sólo del poder hegemónico del equipo directivo u otra fuente de autoridad de carácter vertical. Sin embargo, los adultos bien podrían vigilar las normas de la convivencia escolar si ellos basan este tipo de disciplina en los marcos de la democracia y los derechos, además de que reemplazan la respuesta fácil de castigar con un proceso de restaurar justicia.

No tenemos las soluciones específicas con respecto a cada cuestión de la convivencia escolar (p. ej. el uniforme, atraso o la horizontalidad en el aula) porque hay justificaciones y críticas válidas en cada sector. Cada comunidad de aprendizaje necesita tener este diálogo

acerca de cuáles marcos deben orientar su escuela, votar por ellos y seguir evaluando, críticamente, su reglamento porque así es la democracia participativa. Esta renegociación de la convivencia escolar se vuelve necesaria cuando los adultos quieren practicar la pedagogía crítica o los jóvenes quieren elementos de la educación popular, porque una escuela no puede continuar sólo con el modelo disciplinario cuando su comunidad tiene una conciencia crítica.

A pesar de ello, esta conciencia crítica y posterior transformación de la escuela es indispensable para la transformación de una sociedad tan fracturada como la chilena. Al mismo tiempo, la pedagogía crítica es una herramienta útil para formar estudiantes participativos que utilizarán la democracia para defender los Derechos Humanos, ya que una transformación del aula (es decir, de enseñanza y aprendizaje) no es suficiente. La renegociación de todos los elementos de la convivencia escolar dentro de una escuela son necesarios para avanzar hacia una educación en la que los jóvenes se sienten menos como «ratones» contralados por el orden social y más como protagonistas en la transformación de su escuela y sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ahora TV. (2012, 14 de agosto). Liceo Confederación Suiza en toma en la pelea solidaria hip-hop. *AhoraTV.cl*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZPDQPnZrYyA>.
- Barra, X. (2012). Introducción. En Barra, X. (ed.). *Neoliberalism's fractured showcase: Another Chile is possible*. (pp. 1–10). Chicago, IL: Haymarket.
- Bulnes, A. (2015, 23 de agosto). Informe revela que chilenos creen vivir en un país conflictivo. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2015/08/659-644105-9-informe-revela-que-chilenos-creen-vivir-en-un-pais-conflictivo.shtml>.
- Bustos, A. (2015). *Declaración de los derechos de los niños*. EducarChile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=76227>.
- Cádiz, P. (2015, 28 de abril). Bachelet anuncia que en septiembre iniciará «proceso constituyente» y da a conocer medidas anticorrupción. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/politica/2015/04/674-627479-9-bachelet-anuncia-que-en-septiembre-iniciara-proceso-constituyente-y-da-a-conocer.shtml>.
- Cárcamo, E. (2013, 20 de noviembre). Liceo Confederación Suiza sobre el SIMCE. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2013/11/20/liceo-confederacion-suiza-sobre-el-simce>.
- Corvalán, J. (2015, 14 de septiembre). El mercado escolar en Chile: Antecedentes, desarrollo y consecuencias. Seminario. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

- Cassasus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: Fundamentos y dimensiones críticas. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (22), 7–18.
- Díaz, R. & Hernández, S. (dirs.). (2015, 2 de septiembre). *Ñ Don't Stop – Talleres de Liceo Confederación Suiza + Portavoz*. teleSUR English. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7vCwj8miMb8>.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir?: Les modalités de groupement des élèves*. Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187616f.pdf>.
- Educación 2020. (2015, 22 de septiembre). Liceo Confederación Suiza: Construyendo el Proyecto Educativo desde la convivencia democrática. *Educación 2020*. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/liceo-confederacion-suiza-construyendo-el-proyecto-educativo-desde-la-convivencia>.
- Elaqca, G. & Pacheco, P. (2006, 9 de enero). Segregación escolar y políticas públicas. *Educar Chile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=102133>.
- Equipo Revista Docencia. (2012). Autonomía escolar en Chile: aproximaciones a sus fundamentos teóricos e históricos. *Docencia*, (46), 31–44.
- García–Huidobro, J. (2015, 11 de septiembre). Sistema educacional chileno: singularidad y problemática. Seminario. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Gerber, M. M. & Jackson, J. (2016). Authority and Punishment: On the Ideological Basis of Punitive Attitudes towards Criminals. *Psychiatry, Psychology and Law*, 23(1), 113–134. <http://doi.org/10.1080/13218719.2015.1034060>.
- Jofré, M. (2013). *Silencio. Nace una semilla: la movilización estudiantil del 2011*. Santiago de Chile: Piso Diez.
- Liceo Confederación Suiza. (2010). Manual de convivencia: Respeto, responsabilidad, esfuerzo. Más información, mejor educación. Recuperado de <http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8495/ReglamentodeConvivencia8495.pdf>.
- Liceo Confederación Suiza. (2013). Proyecto educativo institucional, 2013–2018. Más información, mejor educación. Recuperado de <http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8495/ProyectoEducativo8495.pdf>.
- Liceo Confederación Suiza. (2014). Reseña histórica. Municipalidad de Santiago: Dirección de Educación Municipal Santiago. Recuperado de <http://www.educasantiago.cl/Establecimiento/confederacionsuiza?idcolgeo=8&idcontenido=776>.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Mexico D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ficha establecimiento: Liceo Confederación Suiza. Más información, mejor educación. Recuperado de <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=8495>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Country fact sheet: Chile. Government at a Glance*. Recuperado de http://www.oecd.org/gov/GAAG_2013_CFS_CHL.pdf.
- Palma, E. (2013). Derechos humanos y memorias del pasado reciente: límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. *Docencia*, (50), 56–67.
- Prieto, M. (2012). Democracia y autonomía: resignificando la dinámica escolar. *Docencia*, (46), 45–56.
- Radio Popular Enrique Torres. (2012, 10 de julio). Estudiantes del Confederación Suiza baleados por carabineros. *Radio Popular Enrique Torres*. Recuperado de <http://radioenriquetorres.blogspot.cl/2015/03/estudiantes-del-confederacion-suiza.html>.
- Radio Villa Francia. (2015, 28 de octubre). Estudiante secundario fue detenido en manifestación contra el Simce. Organizaciones de DDHH denuncian Torturas. *Radio Villa Francia*. Recuperado de <http://www.radiovillafrancia.cl/estudiante-secundario-fue-detenido-en-manifestacion-contra-el-simce-organizaciones-de-ddhh-denuncian-torturas>.
- Retamal, J. (2015, 20 de mayo). El desafío del clima escolar. *La Tercera*. Recuperado de <http://voces.latercera.com/2015/05/20/jaime-retamal-salazar/el-desafio-del-clima-escolar/>
- Riesco, M. (2012). Neoliberalism, a counter-revolution in Chile. En Barra, X. (ed.) *Neoliberalism's fractured showcase: Another Chile is possible*. (pp. 11–46). Chicago, IL: Haymarket.
- Rodríguez, T. (1995). Poder y saber: (la micropolítica foucaultiana y la práctica escolar). *Teoría de la Educación*. (7), 163–181.
- Sarró, X., Verger, A. & Villa, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Tempora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (17), 11–30.
- Sepúlveda, A. (2013, 7 de junio). Simce: Cómo les fue a los colegios emblemáticos. *Publimetro*. Recuperado de <http://www.publimetro.cl/nota/cronica/simce-como-les-fue-a-los-colegiosemblematicos/xIQmfg!Km2a4OgNsY/>
- Sohr, R. (2012). Prologue: The tragedy dressed up as a miracle. En Barra, X. (ed.) *Neoliberalism's fractured showcase: Another Chile is possible*. (pp. i–xxiv). Chicago, IL: Haymarket.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

