



RELACIONES MICROSOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:

Estudio comparado sobre la construcción de la confianza y la desconfianza en la figura del docente, desde el relato de estudiantes secundarios que se encuentran cursando estudios en establecimientos educacionales con dependencia municipal, mixta y privada ubicados en la Región Metropolitana.

Tesis de pregrado conducente al grado de sociólogo

Autor: Gonzalo Palavecino Marín
Profesor Guía: Jorge Veas Palma

24 de Noviembre, Santiago de Chile
2012



INDICE

INDICE	2
I. INTRODUCCIÓN (1 PÁG.)	3
II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	6
IV. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	6
V. RELEVANCIA SOCIOLOGICA (2 PÁGS.)	9
VI. OBJETIVOS (1 PÁG.)	11
GENERAL	11
ESPECÍFICOS	11
VII. MARCO TEÓRICO (21 PÁGS. APROX.)	12
LAS MICRO-RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA.	13
LOS SIGNIFICANTES DE LA CONFIANZA.	23
SOBRE EL PROFESIONAL DOCENTE.	30
QUÉ SABEMOS DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS HOY.	35
VIII. HIPÓTESIS O SUPUESTOS (2 PÁGS. APROX.)	40
IX. MARCO METODOLÓGICO (5 PÁGS.)	41
PARADIGMA DE TRABAJO.	41
UNIVERSO.	42
DISEÑO MUESTRAL.	43
X. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	45
CREDIBILIDAD/CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.	50
XI. PLAN DE ANÁLISIS (4 PÁGS.)	51
XII. ANÁLISIS (50 PÁGS APROX.)	52
XIII. CONCLUSIONES (12 PÁGS. APROX.)	69
XIV. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	70
BIBLIOGRAFÍA	70

I. INTRODUCCIÓN (1 pág.)

(El desarrollo de la introducción está considerado en la redacción final del informe)

Sociología de la Educación: Relaciones micro-sociales en la educación secundaria.

Estudio comparado sobre la construcción de la confianza y la desconfianza en la figura del docente, desde el relato de estudiantes secundarios que se encuentran cursando estudios en establecimientos educacionales con dependencia municipal, mixta y privada ubicados en la Región Metropolitana.

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“Ninguna investigación cualitativa puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema. Esta definición se orienta nuclearmente a encontrar lo que constituye el foco central de todo análisis cualitativo: la búsqueda del significado.” (Olabuénaga, 2003)

¿Qué enseñan las escuelas en la actualidad?, ¿Qué tan relevante resulta que los jóvenes acudan a ellas?, ¿Hasta qué punto los propios jóvenes van a ser participes de su funcionamiento? Y, ¿Qué rol puede jugar la confianza Estudiante-Profesor en el futuro de las mismas?

La formulación de todas estas preguntas, no es otra cosa que intentar edificar la problemática que aquí se ha pretendido investigar. La pregunta por la construcción de la confianza y la desconfianza en la figura del docente, no resultaría relevante si ésta no se encontrara acompañada por una crisis en el sistema educativo, por una parte, sino que además, también seguida por una profundización de la desconfianza en un sin número de aspectos de los que ya daría cuenta la percepción social.

Las transformaciones que se han venido dando dentro del sistema educativo y, el mismo deterioro que se ha producido en la confianza sobre un total de dinámicas sociales, bien podrían ser comprendidas bajo una misma raíz. Las mutaciones macroeconómicas que impusieron algunas naciones, no solamente significaron transformaciones sobre la esfera comunicacional y tecnológica que debieron adoptar las distintas sociedades sino que también produjeron modificaciones, prácticamente, sobre la totalidad de los sistemas de vida y modos de cultura. En este sentido, resulta casi obvio que una transformación sobre el total de los sistemas sociales y culturales, devino en una profunda transformación sobre el sistema educativo y su propósito en cada una de las sociedades en las que se insertaba. Las escuelas que en su momento satisfacían necesidades locales o nacionales, ahora debían ser pensadas para satisfacer requerimientos globales. Constituyéndose aquí una primera disociación. La segunda, estaría dada por los mismos sistemas de vida o cultura, que habiendo sufrido profundas transformaciones, vieron ahora forzada una adaptación al -nuevo- sistema de valores sociales. En los que la participación colectiva y la asociatividad, poco a poco fueron siendo remplazadas por un predominio de la individualidad.

La individualidad como modo cultural hegemónico, transformaría buena parte de las relaciones comunitarias, al punto de conservar tan sólo las estrictamente necesarias, cualquier otra manifestación fuera de ese rango debía ser modificada y reemplazada por un sistema de competencia pretendiente a la autosalvación. De esta forma, la vida social vio modificada de manera importante sus dinámicas de relaciones con ese otro, manifestándole; el distanciamiento, la incomunicación y la desconfianza.

La problemática por la construcción de la confianza y la desconfianza en la figura del docente, se trastoca por estas dos disociaciones. Por un lado la escuela parece no tener una finalidad del todo clara o consensuada, y por el otro, la sociedad en su conjunto, manifiesta como gran valor, el deleite de la individualidad.

Para este estudio, el vínculo que desarrolla un joven con la institución Escuela, bien puede verse resumido a dos áreas, por una parte se distinguiría el proceso de socialización con el grupo de pares, etapa muy propia del desarrollo social de los mismos estudiantes, y por la otra, se destacaría la imposición de tener que convivir con la figura del docente.

¿Cómo se construye esa relación?, ¿Qué beneficios conlleva? Y, ¿Hasta qué punto es posible ver esas consecuencias en la vida social? El diagnóstico parece pertinente para poder entender las propias necesidades de vínculo que pudiesen estar manifestando los jóvenes secundarios, ahora desde la esfera de la institución Escuela.

Por último, esta institución no deja de ser una pequeña parte de la construcción total del sistema social, y por lo mismo, reflejo exacto de la misma sociedad. Observar cómo se construye la confianza en la escuela, es un primer intento por reconstruir los vínculos sociales, visualizar una reforma de la misma institución, y poder contribuir, aunque sea de manera microscópica, a un cuestionamiento de los valores sociales que se encontrarían imperando, buena parte de los razonamientos de la acción social.

III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo construyen confianza o desconfianza en el docente, los estudiantes secundarios que estudian en establecimientos educacionales de carácter municipal, particular subvencionado y particular pagado, ubicados en la Región Metropolitana?

IV. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

La confianza como cuestión central de desarrollo del presente trabajo, se configura como el concepto-clave que se encontraría guiando las actuales iniciativas científicas¹, en la búsqueda por poder comprender y analizar las dinámicas sociales que caracterizan el complejo desarrollo de las presentes sociedades.

Las nociones sobre la confianza hasta hace no mucho tiempo atrás, no revestía mayores preocupaciones para los círculos de las ciencias sociales, ni mucho menos conseguía establecerse como término central en la producción de estudios o investigaciones, pues el desarrollo de éstas solía entraparse en la disyuntiva que se establece entre la episteme y la doxa, o más específicamente, entre ciencia y opinión. En un pasado, para las instituciones científicas, la concepción de confianza revestía pertenencia a esta última dimensión, y por lo tanto, cuestión de segundo orden o simplemente cosa prescindible.

Sin embargo, la perspectiva del tiempo, y el propio desarrollo de las sociedades actuales, han sabido cuestionar el ejercicio de las ciencias sociales que hasta el momento se habría venido siguiendo, y han podido evidenciar que la realidad social parece ser cuestión mucho más compleja y no tan solo materia de lógica mecánica.

Desde esta última perspectiva, una propuesta particular sobre la confianza, derivada de la teoría de sistemas, señala que ésta sería una de las formas más efectivas de reducción de la complejidad para la multiplicidad de sistemas con los que hoy se convive.

Uno de estos sistemas, y en particular el que aquí interesa observar, es el que se produce por la interacción entre los estudiantes y el docente al interior del aula, en este sistema condicionado a un sistema-entorno mayor como lo es la Escuela, la que a

¹ véase La clase ® ejecutiva. Curso: Negociación: ¿cooperar o competir?; Relaciones: Las sutiles condiciones de la confianza. Publicación en El Mercurio, Martes 9 de octubre de 2012.

su vez se encuentra limitada por un sistema aún más complejo como lo es el propio sistema educativo. En él, lo que motiva específicamente el desarrollo de la presente investigación, es precisamente la construcción de la confianza y la desconfianza en la figura del docente, desde el relato de los estudiantes secundarios.

Al respecto, antecedentes sobre la temática tienden a ser muy escasos o prácticamente nulos. Estudios llevados a cabo por el CIDE, en que se pregunta por la confianza en el docente, los aludidos, resultan ser o estudiantes universitarios que se encuentran enfrentando evaluaciones docentes en sus propias casas de estudio o, son apoderados de estudiantes en edad escolar. Pareciese nunca haberseles preguntado a los propios escolares respecto del tema.

Para el caso en el que se les pregunta a los apoderados por el nivel de confianza que depositan sobre los profesores de sus hijos, un estudio particular expone que los niveles de mayor confianza de los apoderados en los profesores se encuentran en los establecimientos municipalizados, siendo significativamente más bajo en los establecimientos particulares pagados. (CIDE, 2002)²

Así también, otras consideraciones respecto del tema, centran la importancia de la confianza en la sala de clases pero no consiguen desmenuzar la complejidad de los procesos que darían forma a esa confianza.

Es así como se ha sostenido que, trabajar en la construcción de la confianza del individuo y del grupo en sus propias capacidades, es la meta principal de los proyectos de aula (Riveros). Para el sustento de aquello, se ha afirmado que la confianza de los actores involucrados, es decir estudiantes y docentes, se basaría en la conciencia de sus posibilidades y en la identificación y respeto de las diferencias. Destacándose que en el entorno escolar se manifiesta en la sinceridad y se ratifica cotidianamente en la organización de la vida escolar sin reglamentos ni manuales (Riveros), es decir, serían procesos propiamente contruidos en la interacción con los otros, asumiendo la necesidad de un mínimo de valores.

Finalmente desde esta perspectiva, sus adherentes sostendrían que, las actividades escolares se convierten en vivencias del conocimiento basadas en la construcción de la confianza, confianza en sí mismo, en el otro, en el equipo, en la fertilidad del diálogo. (Riveros). Sin embargo, toda esta mirada parece obviar, o al menos supone

² Lamentablemente, en estudios posteriores no se retoma el ítem que pregunta por el nivel de confianza en los profesores.

que la construcción social de lo que significa ser estudiante o profesor tendería a configurar una única identidad sobre el rol que se cumple, lo que resulta difícil de asumir para la realidad del sistema educacional chileno.

V. RELEVANCIA SOCIOLOGICA (2 págs.)

RELEVANCIA SOCIOLOGICA (Por corregir)

“...todos los estudios del hombre y de la sociedad asumen e implican decisiones morales y políticas.” (Mills, 1964)

¿Por qué un estudio acerca de la confianza puede ser relevante para la sociología? En particular, la temática que aquí se trabaja, podría quizás ganar mejor aceptación si se mirase desde el área de la psicología o desde el propio lente de la educación. Aún así, el tema de la confianza, en esencia, parece ser un tema estrictamente sociológico.

Las ciencias sociales que tiempo atrás sólo dedicarían estudios relacionados a conceptos clásicos u otros que emergieran directamente de la propia acción social, poco a poco han observado otros que parecían ser más...

...En la educación secundaria no desaparecerían las percepciones de injusticia social, ni las frustraciones sobre las expectativas de movilidad, tampoco las diferencias que se producen sobre los accesos a los recursos y al consumo. Desde allí, la urgencia sobre la confianza en la escuela es relevante porque son éstos los factores que la deterioran y, finalmente, las que terminan socavando la gobernabilidad democrática.

...La relevancia del presente estudio se enmarca en el desconocimiento que ha obviado la investigación social respecto de los factores que predominantemente incidirían en una disposición por construir o deconstruir una relación de confianza.

A su vez, cabe agregar que lo que enriquece aún más esta investigación, se encuentra dado por los sujetos que se ven involucrados. En primera instancia, la consideración de la profesión de docente como actor sobre el cual interesa conocer como se construye una relación de confianza/desconfianza, en la actualidad, se ha visto mediáticamente cuestionado respecto de la función que cumple al interior del proceso educativo, lo que resulta interesante si se piensa que dicha imagen pudiese estar condicionando el tipo de relación que se construye entre éste y sus estudiantes. Y considerando a su vez, que la idea de que existan relaciones de confianza al interior del aula, tendría ya confirmadas incidencias tanto en el clima escolar como en los resultados finales que éstos conjuntamente obtendrían.

Por otra parte, el otro actor involucrado materializado en los estudiantiles secundarios, sitúa su relevancia enmarcada en la importancia que como segmento de la población han adquirido como actores protagonistas del proceso educativo que los forma, luego de la conocida “revolución pingüina”. Estos jóvenes ya tendrían como

antecedentes una importante herencia en el cuestionamiento alcanzado sobre el sistema educativo en el año 2006, y desde allí se configurarían como sujetos a los cuales inexorablemente se les pudiese obviar al momento de construir políticas públicas en materia de educación. Con estos antecedentes en consideración el presente estudio aboga ahora por preguntarle a ellos (los estudiantes) ¿cómo construyen/deconstruyen una relación de confianza? Con ese actor hoy tan cuestionado por otros.

De igual forma, al preguntarnos por la confianza en la educación secundaria, nos encontramos cuestionando el patrimonio simbólico existente en nuestra sociedad, ello en relación al manejo de normas, redes y lazos sociales que hacemos efectivos en una disposición de confianza. Lo cual no estaría más que reforzando la acción colectiva entre los actores del sistema educativo. Estableciendo así bases de reciprocidad en el trato y un número mayor de *sinergias* que por medio de la concertación grupal, no apuntaría más que a buscar objetivos comunes.

VI. OBJETIVOS (1 pág.)

General

Comprender cómo estudiantes secundarios con distinta dependencia administrativa del establecimiento, construyen una relación de confianza o desconfianza en la figura del docente.

Específicos

- Identificar los componentes generadores de confianza, en el actuar del profesor, desde la experiencia de los estudiantes.
- Describir los significados de confianza presente en los propios estudiantes.
- Identificar elementos generadores de confianza en la relación profesor-estudiante.
- Describir situaciones que generan o reducen la confianza.
- Identificar los atributos de los profesores confiables.

OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio se encuentra constituido por las relaciones micro-sociales que se producen entre los estudiantes que cursa estudios secundarios, en cualquiera de las modalidades de establecimientos presentes (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado) y, sus respectivos docentes.

VII. MARCO TEÓRICO (21 págs. Aprox.)

En el caso de Chile, la realidad de la oferta educativa existente a nivel escolar, se caracteriza por tres grandes modalidades, a ello se le conoce como dependencia administrativa del establecimiento, y encierra la existencia de escuelas; financiadas por los Municipios y el Estado, con financiamiento compartido entre el Estado y los apoderados, y una última modalidad que refiere al financiamiento único por parte de los apoderados. Dicha estructura, necesariamente obliga a indagar al menos sobre la función que estaría cumpliendo la institución “Escuela” en la sociedad chilena, y desde allí comprender como se construye la confianza o desconfianza en el profesor, en las distintas modalidades de establecimientos existentes, es decir, considerar que la construcción de la confianza/desconfianza en el docente, obedecerá a una comprensión diferenciada en perspectiva de los distintos estudiantes, en otros términos, asumir un análisis de los distintos entornos con su propio sistema de reglas.

Para ello, en consonancia con la perspectiva que brinda la teoría de sistemas sobre la confianza, también cabe destacar los aportes que realiza la sociología de la vida cotidiana respecto de la presentación de la persona para el momento en que se interactúa con otros. Esto porque se tiene como supuesto el que a distinta dependencia administrativa del establecimiento, distintos serían los hábitos culturales y las disposiciones heredadas del medio de origen de los estudiantes, considerando así también, que no se puede excluir la posibilidad de que esta misma estructura no condicione la existencia de distintos tipos de profesores para cada tipo de interacción producida en los distintos tipos de aula.

Por otra parte, retomando la importancia de la confianza al interior de estos procesos, resulta ineludible no considerar las aproximaciones y similitudes que guarda dicho concepto con el de “Cohesión Social”. En algunos documentos se ha definido a la cohesión social como, la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, minimizar las disparidades y evitar la polarización: una sociedad cohesionada es una comunidad de apoyo mutuo compuesta por individuos libres que persiguen estos objetivos comunes por medios democráticos. (CEPAL, 2007)

De esta forma, la cohesión social propone una urgencia de gobernabilidad democrática frente a la exacerbación de las diferencias económico-sociales, el predominio de la individualización y la fragmentación de las demandas sociales, en esta nueva fase de modernización.

La cohesión social constituye el patrimonio simbólico de la sociedad en el manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza (CEPAL, 2007), éstas en su conjunto refuerzan la acción colectiva, sientan bases de reciprocidad en el trato, y en la concertación grupal generan un mayor número de sinergias en la búsqueda por conseguir objetivos comunes.

Desde esta perspectiva, se hace evidente la existencia de un círculo virtuoso entre la disposición a la reciprocidad, la cooperación y, los logros sociales que se alcanzan.

La CEPAL en sus últimos trabajos sobre el tema, resuelve entender que, la integración de los miembros de la sociedad ha sido concebida como un sistema compartido de esfuerzos y recompensas, que es igualador en oportunidades y meritocrático en retribuciones, y donde la educación y el trabajo constituyen los dos mecanismos privilegiados, aunque no exclusivos. (CEPAL, 2007)

En la educación secundaria no desaparecerían las percepciones de injusticia social, ni las frustraciones sobre las expectativas de movilidad, tampoco las diferencias que se producen sobre los accesos a los recursos y al consumo. Desde allí, la urgencia sobre la confianza en la escuela es relevante porque son éstos los factores que la deterioran y, finalmente, las que terminan socavando la gobernabilidad democrática.

Las micro-relaciones sociales en la escuela.

Cuando un análisis sociológico concede ser atingente en el conocimiento que pretende exponer, la aproximación preliminar a la realidad que se busca comprender, pasa necesariamente, por una distinción de los sujetos que la componen, las acciones que éstos ejercen en el proceso de socialización y, el espacio socio-territorial en el que esas interacciones se dan y cobran un protagonismo. Obviar aquello, es relegar aún más la idea, ya pertinente, de buscar comprender los fenómenos en toda su complejidad.

Así, ciertamente, un cuestionamiento por las relaciones al interior de la educación secundaria, no debiese ser una interrogante aislada vista de manera objetiva al más puro estilo Durkhemiano; considerar los hechos sociales como cosas (Durkheim, 2001) y cuestiones libres de todo tipo de prenociones. Al respecto, también al preguntarse por los sujetos que participan en dichas relaciones es, en cierta medida, seguir saturando el estereotipo de la investigación sociológica hoy en día bastante conocidas. Muy distanciado de todo aquello, esta propuesta se configura motivada por las preguntas que están más bien orientadas hacia la situación, es decir, el frame

(Wolf, 1988) que regula las interacciones entre los sujetos que componen el mundo de la escuela. Solo pensado de esta forma, se ha podido echar mano a la vieja sociología y rescatar de los clásicos anaqueles a un santo muerto o a un pensador vivo (Giddens, 1976) como se le ha considerado a Max Weber. Su significativa contribución al momento en que define la acción social como una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. Y con ello, a la sociología como una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. (Weber, Economía y Sociedad, 2008) Es desde aquí donde el citado autor concede la posibilidad de emprender investigaciones propiamente micro-sociales, las que si bien en tal conceptualización aún cabe manifestar algunos reparos, en consideración a la perspectiva que aquí se ha pretendido desarrollar, ciertamente el presente estudio no deja de ubicarse allí, en ese nuevo mundo, en ese que en su momento fue el nuevo espacio que Weber le obsequiaba a la disciplina sociológica.

En este sentido, una preocupación por las relaciones micro-sociales al interior de la educación secundaria, necesariamente, reviste tener algún grado de conocimiento respecto de lo que significa la escuela como organización. Al respecto, un autor señala que la escuela constituye una solución conjunta de actores relativamente autónomos, con recursos y capacidades particulares, con creencias, invenciones e instituciones para resolver los problemas que posee en la acción colectiva, en vista de objetivos comunes. (Baeza) De esta forma, la escuela no resulta una organización como tal por el solo desarrollo de las interacciones humanas, sino que también cabe entenderla en perspectiva de las estrategias que se adoptan para el propio mantenimiento de las interacciones en la organización.

Este mismo autor citando a Pierre Merle señala que, los comportamientos de los liceanos en clase, las relaciones con los profesores, las eventuales estrategias escolares y paraescolares, constituyen uno de los dominios del conocimiento más particularmente en curso de exploración actual. (Baeza) Desde allí, la necesidad siempre será interpretar la acción y los significantes de los sujetos, pero, siempre en consideración de sus nuevos contextos.

De esta forma, las relaciones escolares cabe entenderlas como una confluencia de distintos saberes en el ámbito de la cultura, en el marco del propio desarrollo de las instituciones, y en perspectiva de los mismos procesos históricos que las envuelven.

Todo esto marcaría la interacción de los sujetos, y es desde allí que no se hace posible afirmar la existencia de una única cultura escolar o de culturas escolares contrapuestas, sino que más bien, estaríamos enfrentando en la actualidad, una diversidad de manifestaciones culturales de lo escolar.

Así también, se ha sostenido que este periodo no conformará solamente una preparación para la vida, sino que más circunstancialmente, constituye un periodo de la vida en sí mismo, lo que como tal ya contiene un alto grado de complejidad. De esta forma, un buen desempeño en lo escolar, es sinónimo de un buen aprendizaje de las reglas del juego. Cabe entender que las actividades que desempeñan los seres humanos no son simples respuestas o actos reflejos, sino que consideran un componente de transformación del medio, en vista a la ayuda que le provee la interacción, el sujeto no imita ni construye los significados, sino que más bien, lo que resuelve hacer es reconstruirlos.

Al respecto, el autor anteriormente citado sostiene que, las posibilidades de reinterpretación, de poner en juego en cada acción las propias subjetividades, conduce a que, en la experiencia escolar de cada estudiante, estén sus propios sentidos y significados, los que obviamente están mediados por las construcciones y reconstrucciones nacidas de las relaciones intersubjetivas del alumno con sus otros significativos. (Baeza)

Por otra parte, estos períodos tendrían su importancia por lo que significan en sí mismo, y no por lo que pudiesen significar para el mañana, la idea de preparar para la vida adulta no puede cobrar mayor relevancia que el propio proceso educativo en el presente, de esta forma, sí parece necesario un replanteamiento de las relaciones profesor-estudiante o estudiante-profesor con el fin de establecer que en la era actual los procesos educativos requieran de un dialogo que considere reelaboración del conocimiento, retroalimentación de las partes, y problematizaciones que consideren las experiencias de los propios estudiantes.

Buscar sostener una convivencia escolar verdaderamente democrática, requiere necesariamente, de un reconocimiento de las partes involucradas en el proceso educativo, y una sentida comprensión sobre las vivencias comunes y los sentimientos que se hacen presentes en la gestión y la organización de lo que se ha llamado La Escuela.

Finalmente, en palabras del autor Jorge Baeza, los estudiantes no son sujetos pasivos y en las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Éstos construyen “saberes” y “saber hacer” que les permiten dar un sentido y significado (Baeza) a los actos que realizan.

Desde allí, cabe manifestar que la acción social o la individualización de los sentidos de subjetividad, se ve condicionado por el origen social, siendo éste uno de los factores de mayor influencia y diferenciación sobre el medio estudiantil.

De esta forma, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia. (Bourdieu & Passeron, 2009)

Estos mismos autores señalan que los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu & Passeron, 2009) Desde allí, las diferencias producidas resultan ser un factor relevante para el momento en que se disponen en la proximidad a interactuar con otros. Y por lo tanto, los comportamientos y las manifestaciones sociales que se tengan, indudablemente, se ven condicionadas por las estructuras sociales y culturales, más allá de las lógicas de gustos y de las pasiones individuales que se desarrollen de modo propio.

Bourdieu & Passeron se preguntaban; ¿No exalta acaso la escuela en la “cultura general” todo lo opuesto de lo que denuncia como práctica educativa de la cultura, entre aquellos cuyo origen social los condena a no tener otra cultura que la que deben a la educación? (Bourdieu & Passeron, 2009)

Pareciese desde aquí evidente, que la herencia cultural es transmitida de forma discreta, indirectamente, con ausencia metódica y de toda acción manifiesta.

En este sentido, acaso no cabe duda de que la educación es la única forma de acceso a la cultura que poseen los estratos más desfavorecidos, y en todos los niveles de enseñanza. Por lo tanto, la educación bien pudiese ser una vía de democratización ideal, si no fuese porque se dedica a consagrar éstas desigualdades de origen en la cultura, por sobre cualquier otro propósito.

En este sentido, toda relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa en la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura. (Bourdieu & Passeron, 2009)

Crear que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada, es sin dudas, quedarse a medio camino del análisis de los obstáculos que se producen en los procesos educativos. El sistema educativo, perfectamente, puede asegurar perpetuar las condiciones privilegiadas de algunos, si solo se dedica a continuar su propia lógica de funcionamiento.

En otra arista respecto de lo que se mira en una relación micro-social al interior de una escuela, uno de los aportes que se hace interesante de revisar, es precisamente el que elabora Erving Goffman sobre los hechos que envuelve la interacción en la vida cotidiana.

Un autor sobre el trabajo de Goffman afirma que, la sociología goffmaniana es una sociología de recuperación del material de la vida cotidiana de los escenarios habituales que los estudios macro-sociológicos descuidan, dejan de lado o ignoran. (Wolf, 1988) Siendo así que, la sociología goffmaniana es una sociología de lo que significan, en la cotidianidad, las relaciones cara-a-cara.

En este sentido, alusiones a lo que pueden significar los encuentros sociales para dicha perspectiva, resulta importante conocer las definiciones que enmarcan dichas interacciones. De esta forma, el propio Mauro Wolf, establece que un encuentro social es una ocasión de interacción cara-a-cara que comienza cuando los sujetos se dan cuenta de que han entrado en la presencia inmediata de otros y que acaba cuando ellos captan que han salido de esta situación de participación recíproca. (Wolf, 1988)

Esta perspectiva de análisis, resulta ser muy enriquecedora para el momento en que pensamos sobre el cómo poder comprender y analizar, las interacciones que se producen entre los estudiantes y sus profesores. Pues, ciertamente, estas unidades de análisis toman la forma de auténticos microsistemas sociales, que definirían una pequeña realidad social que constituyen las personas presentes (Wolf, 1988)

El propio Mauro Wolf es enfático en señalar que la construcción de la realidad social se desarrollaría en un flujo continuo de definiciones de las situaciones, la que constituiría un capital de información valiosa que nos permitiría entrar en interacción con ese otro, que también me define como actor participante. Siendo de esta forma

que la vida cotidiana establece un escenario de interacción, que ante todo es recíproco.

Para este mismo autor lo que Goffman intenta precisar es hacer ver que estas cosas no son socialmente irrelevantes; es el partir de la etiqueta para ver su profundo significado social, es analizar en sus rituales la existencia de un primer umbral fundamental de intercambio social. (Wolf, 1988)

Esto nos dice que las situaciones de interacción, contienen en su desarrollo un complejo de elementos mucho más vastos y cruciales en lo que compete a lo que se denominarían los comportamientos correctos, es decir, en referencia a la serie de normas que suelen regular el común de las interacciones.

Desde allí, cualquier encuentro social por corriente que parezca, siempre, constituirá, por medio de su análisis u observancia, un mínimo de estructuras de lo social, que se ven conformadas, y son resultado de una estipulación, habitualmente inconsciente, por parte de los participantes,

De esta forma, en palabras del autor Mauro Wolf, cualificar a los sujetos según el tipo de rol y personaje que encarnan en esa ocasión. Significa, en resumen, identificar cooperativamente una cierta estructura de interacciones, expresiones, comportamientos, expectativas, valores, como adecuados a los sujetos en aquel momento. (Wolf, 1988)

La versión que cada uno de los participantes entregue, sobre lo que para él es la realidad, finalmente se integra en la definición de la realidad que se produce por el acto del encuentro.

En este sentido, los microsistemas sociales analizados por Goffman son unidades que se forman y se diluyen rápidamente, y en cuyo interior los actores luchan y cooperan para definir el sentido de la realidad del microsistema, pero al mismo tiempo son unidades ligadas a otras estructuras. (Wolf, 1988) Por lo cual, siempre se presenta la posibilidad de ser consciente de la complejidad que rodea estas pequeñas interacciones por insignificantes y rutinarias que parezcan, explicitándose que actuar y exhibir el hecho de que se mantiene una participación “correcta” en el encuentro, es confirmar y reforzar la propia interacción.

La información que se obtiene respecto de un individuo, ayuda a situarse en una determinada situación, precisamente porque la define, permite conocer con antelación

lo que se espera de otros, y de manera inversa, lo que los otros esperan de la propia persona.

Para Goffman, cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir. (Goffman, 1997) Quien se desempeña en un rol de profesional, por ejemplo, mantiene con frecuencia una imagen que lo muestra en forma desinteresada, mientras que por su parte, la contraparte producto de esta misma imagen, tiende a responder con una muestra de respeto por la competencia e integridad que el rol de profesional encarna.

Las prácticas defensivas y protectivas comprenden las técnicas más comunes para salvaguardar la impresión fomentada por un individuo, durante la presencia que se tiene ante otros.

A estas interacciones cara-a-cara se las puede definir como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. (Goffman, 1997) En este sentido, las relaciones cara-a-cara siempre se suceden en un tiempo presente, y tanto el concepto encuentro como el de actuación servirían para explicar estos mismos procesos.

Cuando un individuo se presenta en presencia de otros, al momento de desempeñar un rol, éste solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión que se presenta ante ellos. De esta forma, se entiende que el actor ofrece su actuación y función en beneficio de la otra gente; su auditorio.

Se ha estimado que cuando el individuo no deposita confianza en sus actos ni le interesan mayormente las creencias de su público, podemos llamarlo cínico, reservando el término sincero para individuos que creen en la impresión que fomenta su actuación. (Goffman, 1997) Sin embargo, ésta siempre será una impresión superficial, una actuación no siempre da cuenta de las verdaderas intenciones de su ejecutor.

Cada uno de nosotros desempeña un rol y son en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. Estas concepciones de rol también configuran una segunda naturaleza y son parte integrante de nuestra personalidad, en este sentido, el entorno incidirá en la persona final que se desee representar.

A esa representación de lo que se quiere ser, en términos goffmanianos se le denomina fachada, y como tal, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación. (Goffman, 1997)

Como toda interacción cara-a-cara obedece a un entorno, hay determinadas representaciones o fachadas que requieren del medio en el que estas se desarrollan y toman curso, la idea del profesor por ejemplo, entenderá que éste como actor no podrá representar la profesión de docente mientras no haya llegado al lugar que le otorgue dicho rol.

La apariencia, por su parte, se refiere a los estímulos que funcionan para el momento en que nos informamos acerca del status social del actuante, y esto determina las disposiciones que se tienen con el propio actuante. Los modales también resultan ser una fuente de información respecto de la situación de interacción, y suelen advertir acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar.

El autor Erving Goffman señala de manera evidente, el hecho de que, esperamos, como es natural, cierta coherencia entre medio, apariencia y modales. (Goffman, 1997)

En este sentido, esto último parece cuestión de suma relevancia si se piensa que para el momento en que se dispone construir una relación de confianza, el medio, la apariencia y los modales resultan determinar el sentido de esta construcción.

Se ha estimado que, los observadores no necesitan entonces más que estar familiarizados con un reducido y, por ende, fácilmente manejable vocabulario propio de las fachadas, y saber cómo responder ante estas, a fin de orientarse en una amplia variedad de situaciones. (Goffman, 1997: 38) Es así, que se ha sostenido que presentar un gran número de actos diferentes, por detrás de un número reducido de fachadas, es una evolución natural de la organización social.

Una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. (Goffman, 1997) Dicha fachada se convierte en una representación colectiva y en una realidad empírica por derecho propio, la fachada de profesor es una de ellas.

Cuando se suele adoptar un rol social ya establecido, por lo general se descubre que este ya tiene asignada una fachada particular, y en este sentido, las fachadas suelen ser cuestiones a seleccionar más que a ser creadas.

Para Goffman, mientras se está en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros. (Goffman, 1997) De esta forma, siempre se le puede exigir al actuante que exprese las capacidades que alega tener, lo cual siempre reforzará la imagen que se genera sobre él.

En las presentaciones que se tienen en la vida cotidiana, algunas de las dificultades están dadas por los propios procesos de comunicación que se manejan en la interacción con otros, es así como se estimará que algunos no siempre logran comunicar el desarrollo de su trabajo, más allá de los buenos resultados que pudiesen obtener, pues poder informarlo, ciertamente requiere de un trabajo extra, en tiempo y talento para la representación.

La fachada sometida a exigencias por parte de su público, constituye una forma de socializar, moldear y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta. (Goffman, 1997)

De esta forma, toda fachada no se encuentra ajena a un determinado número de expresiones organizadas y valores, éstas suelen poseer una diferenciación que estará determinada por un tipo de profesión como por una particular posición en la estructura de clase. Y es este sentido, en la presentación de un individuo, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general. (Goffman, 1997)

Cuando ello acontece, algunos estimarán que se puede hablar de un “expresivo rejuvenecimiento y reafirmación de los valores morales de la comunidad”. Y desde allí, si un individuo ha de expresar estándares ideales durante su actuación, tendrá entonces que abstenerse de la acción que no es compatible con ellos o encubrirlos. (Goffman, 1997)

En el plano de las expectativas que se generan en la representación de ciertos roles, se puede estimar que quienes actúan, por lo general, producen sobre los miembros de su auditorio, la creencia de que su papel se encuentra en estrecha relación con la

interacción en la que éstos participan, una estrategia común suele ser encubrir los signos evidentes que producen la rutina en este tipo de interacciones.

En palabras de Goffman, los actuantes tenderán a fomentar la impresión de que la actuación corriente de su rutina y su relación con su auditorio habitual tienen algo especial y único. (Goffman, 1997) El actuante siempre deberá estar atento a no actuar de una manera distinta frente a integrantes de un determinado auditorio en otro contexto.

Sin embargo, como lo señala el propio Goffman, algunos gestos impensados se producen en una variedad tan grande de actuaciones, y transmiten impresiones que son por lo general tan incompatibles con las que se fomentan, que estos hechos inoportunos han adquirido un status simbólico colectivo. (Goffman, 1997) Se hacen distinciones sobre la incapacidad, incorrección o falta de respeto, como también sobre la transmisión de ansiedad, ya sea que se produzca por interés o desinterés. O finalmente, también sobre las presentaciones con inadecuada dirección dramática, lo que tiende a vincular una desadaptación con el entorno.

De esta forma, las actuaciones difieren, como es natural, en el grado de cuidado expresivo que se requiere que apliquen a cada elemento. (Goffman, 1997) Todo protagonista resuelve vigilar su propia conducta, y así no ofrecer a sus oponentes un punto vulnerable en el cual pudiesen dirigir intencionadas críticas.

Debemos estar preparados para ver que la impresión de realidad fomentada por una actuación es algo delicado, frágil, que puede ser destruido por accidentes muy pequeños. (Goffman, 1997)

En este sentido, la expresión coherente que se busque alcanzar en toda actuación no deja de señalar la existencia de una gran paradoja; tener que convivir con nuestros “sí mismos” demasiado humanos y nuestros “sí mismos” socializados.

Goffman sostiene que, contamos con una cierta burocratización del espíritu que infunde la confianza de que ofrecemos una actuación perfectamente homogénea en cada momento señalado. (Goffman, 1997) Esto, en parte puede deberse a que en la disciplina social se mantiene con firmeza una máscara de modales que cumpliría la función de regir nuestras estrategias de interacción. En este sentido, un auditorio puede orientarse en una situación aceptando de buena fe sugerencias actuadas (Goffman, 1997)

La aceptación de determinadas claves simbólicas, coloca al auditorio en la situación de poder ser engañado y, finalmente, ser conducido a conclusiones erróneas. Cuando nos percatamos de ciertas fallas simbólicas en una fachada, estimamos que no hay concordancia entre la apariencia seleccionada y la realidad.

Para el propio Goffman, cuando descubrimos que alguien con quien tratamos es un impostor y un fraude cabal, descubrimos que no tenía derecho a desempeñar el papel que desempeño, que no era un beneficiario acreditado del status pertinente. (Goffman, 1997) Este mismo defraude puede debilitar en los espíritus la conexión moral entre la legítima autorización para desempeñar un rol y su real capacidad para efectuarlo.

De esta forma, se hace urgente notar que una falsa impresión mantenida por un individuo en cualquiera de sus rutinas puede constituir una amenaza para toda la relación o rol (Goffman, 1997) Pues toda actuación por bien construida que esté, se encuentra, inevitablemente, sometida a las disrupciones que las impresiones del auditorio pueda producir.

Los significantes de la confianza.

El concepto de confianza es un término que parece acompañar todo desarrollo de la vida de un individuo o colectividad, instituciones, e incluso asociaciones al interior de un proceso de socialización. Sin embargo, los organismos u/o personas que procuran realizar un desempeño científico de lo social, hasta el momento, no han más que establecido ciertos beneficios o perjuicios en la existencia o ausencia de dicha relación, en lo que se ha pretendido establecer como el normal funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Una muestra de ello, se encuentra graficado en lo que se ha conocido como las Escuelas Efectivas, de éstas se ha sostenido que, en todos los establecimientos estudiados existe un alto nivel de expectativas –aunque no desmedidas ni poco realistas– con respecto al trabajo que se puede realizar y, sobre todo, en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. Mis niños van a llegar lejos, es una frase recurrente en el discurso de la mayoría de los profesores. (Bellei & Pérez, 2004) Esto daría cuenta de las relaciones de confianza que se establecen entre profesores y estudiantes, en vista a los logros que éstos (los estudiantes) pueden conseguir, y en perspectiva de la calidad del trabajo que realizan los docentes.

En este sentido, la presente investigación, por su parte, pretende contribuir desde aquella esfera que ha sido obviada, procurando develar los factores que resultarían ser

predominantes en la disposición de construir o deconstruir una relación de confianza hacia un otro.

El autor Darío Montañés señala que todo es cuestión de confianza. Sin ella no podemos convivir. Toda nuestra existencia gira en torno a la confianza/desconfianza en los otros, y también en nosotros mismos (Montañés) De esta forma, el autor ejemplifica que toda acción social tiene de por medio una relación de confianza o desconfianza, sea ésta hacia un otro o hacia una institución, todo sujeto que se aprecie de vivir un proceso de socialización, inevitablemente, padece una disposición en construir una relación de confianza o desconfianza, sin ella, irremediamente podríamos sobrevivir en lo que hemos construido como sociedad.

La confianza se configura como una disposición de energía que nos brinda seguridad, optimismo y esperanza, entre otras cualidades de carácter positivo, el autor ya citado establece que la confianza nos hace más fuerte, mejores y más libres. Por ende, en su sentido contrario, la desconfianza causa recelo, produciendo malestar, inseguridad, temor e incertidumbre, lo que conduciría a una especie de auto-represión, que terminaría paralizando nuestras acciones como sujetos sociales.

El ser humano como especie eminentemente social, en su lucha por sobrevivir, irremediamente se vio en la necesidad de confiar en el otro, construyéndose paralelamente así mismo. Montañés afirma que el vínculo social explica nuestro desarrollo, y esa unión se fundamenta en la mutua confianza (Montañés). Por lo tanto, bajo esta lógica este autor señala que cuando establecemos parámetros de normalidad respecto de la conducta de los sujetos, se estaría frente a individuos básicamente adaptados al entorno, que serian sujetos seguros de sí mismo, con personalidades equilibradas, y que todo ello estaría condicionado a que en los procesos de socialización prevaleciera la idea de que en un escenario de realidad compleja se conviviría tanto con defraudes como con satisfacciones, con lo bueno y con lo malo.

De esta manera, la confianza resulta ser una condicionante en nuestro desarrollo social como individuos. Montañés al respecto afirma: confiando en los otros y comprobando que la fe que se deposita no es defraudada, nos vamos convirtiendo en individuos que podemos relacionarnos, en adultos que sabemos vivir en comunidad. (Montañés) Más aún, cabría recordar que esto no sólo se encuentra en la relación entre sujetos, como ya se ha sostenido, la confianza de igual forma se ve dinamizada en instituciones o roles sociales que en determinadas funciones alcanzan una

institucionalidad, siendo así que en muchas instituciones y profesiones, últimamente se vea medido el nivel de confianza que éstas inspiran.

La confianza hacia instituciones como podrían ser La Escuela o El Profesorado, no surte mayores diferencias con las concepciones que hasta el momento se han señalado, para el caso de las instituciones ha de esperarse que la imagen que éstas proyecten revistiendo confiabilidad, no sea más que el cumplimiento de las promesas y las expectativas que estas mismas se han propuesto, una visión distinta a ello sólo contribuye a un defraude.

En este sentido, se establece como lo señalaría Montañés, que la confianza resulta ser algo que se gana y se pierde, especificando que ganársela es un trabajo de largo aliento, una cuestión que se construye poco a poco, mientras que perderla resulta ser un proceso prácticamente instantáneo, siendo así que cuando esto ocurre, resulta muy complicado conseguir re-establecer tal relación. Así también, este autor afirma que la confianza implica reciprocidad (Montañés), establecemos entrega de confianza en la medida en no fuéramos objeto de defraude, y en la medida en que también se nos hace ver que somos depositarios de confianza. Esta relación de confianza mutua resulta ser un pacto entre sujetos (individuales o colectivos) y faltar a dicho contrato, inevitablemente, resultará haber incurrido en fraude, con todas las consecuencias que ello concierne.

De esta forma, la confianza resulta ser una cuestión de difícil administración, y sin embargo, por esto mismo, cuestión muy propia de las sociedades en las cuales hoy nos encontramos; sociedades eminentemente complejas.

Sobre esto último, cuando se asume que la realidad social que hoy envuelve al mundo remite a contextos complejos, una perspectiva necesaria de revisar, se encuentra dada por las aproximaciones que se tienen sobre la confianza desde las propias teorías de sistemas.

Un trabajo dedicado a la confianza, es precisamente el desarrollado por Niklas Luhmann, el que sostendría que confianza es una relación social con su propio sistema especial de reglas (Luhmann, 1996) por lo tanto, cabe analizarlo considerando todas las dimensiones que se hacen parte en dicho fenómeno.

El autor es capaz de exponer de forma clara que la confianza se da dentro de un marco de interacción que está influenciado tanto por la personalidad como por el sistema social, y no puede estar asociado exclusivamente con uno y otro. (Luhmann,

1996) Es decir, en un mundo de realidad compleja como la presente, se entiende que la generación de confianza viene dado por una multiplicidad de factores asociados.

Esta multiplicidad de factores asociados al generar confianza, según el propio Luhmann produciría un aumento en las posibilidades de la experiencia y en la acción social, dándose de esta forma un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad. (Luhmann, 1996) Lo que deja entrever que la confianza siempre implica escenarios, contextos y situaciones reales, por lo tanto también se encuentra situado en un espacio y tiempo determinado, el mismo Niklas Luhmann señala que la confianza solamente puede asegurarse y mantenerse en el presente. Ni el futuro incierto ni incluso el pasado puede despertar la confianza, ya que no se ha eliminado la posibilidad del descubrimiento futuro de antecedentes alternativos. (Luhmann, 1996) De esta forma, toda confianza se produce en un tiempo presente a la manera de un continuo, con la posibilidad de situaciones cambiantes y en los cuales todo suceso puede acontecer.

Sin embargo, para este mismo autor la dificultad de la confianza pasa por el hecho de que el futuro encierra demasiadas probabilidades para ser actualizadas en un presente y, desde éste, el que pudiesen ser transferibles a un pasado.

De todas formas, es enfático en señalar que la confianza aumenta la tolerancia a la incertidumbre. (Luhmann, 1996) Abriéndose si se quiere, una posibilidad que permite reducir un futuro que en palabras del propio Luhmann, estaría caracterizado por una complejidad más o menos indeterminada.

En otra dimensión, en alusión al mismo concepto de confianza, el autor citado establece que lo que él denomina como familiaridad hace posible abrazar expectativas medianamente confiables, teniendo como consecuencia también contener elementos restantes del riesgo. De esta forma, la familiaridad es la precondition para la confianza como también para la desconfianza, es decir, para todo tipo de compromiso con una actitud determinada hacia el futuro. (Luhmann, 1996)

La aceptación de un mundo-futuro de compleja realidad, se ve compensado por la posibilidad de su reducción, por medio del acto de confiar. Siendo así que, la familiaridad y la confianza son, por lo tanto, formas complementarias para absorber la

complejidad y están unidas la una con la otra, de la misma forma que el pasado con el futuro. (Luhmann, 1996)

La confianza como ya se ha señalado responde a consideraciones reales, por lo cual se emplea una decisión confiable al momento en que la información producida genera una distinción, de otra forma solo nos encontraríamos frente a una simple esperanza. Luhmann sobre esto señalaría, la confianza refleja la contingencia. La esperanza elimina la contingencia. (Luhmann, 1996)

En el cotidiano, la conducción de nuestras vidas por principios firmes se ve formado por las expectativas producidas en el continuo que se originan por la emergencia gradual de la confianza. De esta forma, si una acción social con base en la confianza ha sido correcta dependerá, finalmente, de si dicha confianza ha sido respetada o más bien vulnerada.

En este sentido, las decisiones acerca de la confianza generalizan experiencias, las extienden a otros casos similares y estabilizan la indiferencia ante la variación, en la medida en que rinden satisfactoriamente la prueba. (Luhmann, 1996) Este funcionamiento, en estos términos suple la certeza externa por la interna, y en el proceso aumenta la tolerancia de la incertidumbre en las relaciones que se producen en el propio sistema externo. En palabras del autor Niklas Luhmann el ordenamiento interno de la experiencia surgida del procesamiento viene a tomar el lugar de un fundamento para la corrección de la reducción de la complejidad localizada en el mundo exterior. (Luhmann, 1996) Con lo cual se estaría aumentando la confianza en la propia confianza.

Cabe especificar que la confianza es una actitud que no es transferible, por lo tanto, no es ni objetiva ni subjetiva, y por ende como todo tipo de generalidad es y debe ser aprendida. Dicho proceso de aprendizaje se encuentra mediado por las experiencias del que se encuentra aprendiendo consigo mismo y se controla por la identidad del desarrollo propio (también aprendido) del que aprende.

Es decir, en consideraciones Luhmannianas, el que aprende razona de sí mismo a otros y está, de este modo, en posición de generalizar a partir de sus experiencias con otros. (Luhmann, 1996) De cierta forma se siente preparado para respetar la confianza y desde allí poder confiar en los otros.

Cuando aquello se logra, tanto las disposiciones sociales como las personas en las que se confía toman la forma de complejos sistemas de símbolos, muy sensibles al

disturbio englobando así cada suceso del problema de la confianza. Pues de antemano cabe señalar que toda disposición a la confianza siempre implica que se está asumiendo un riesgo.

La confianza es cuestión escasamente posible si no se posee un previo acceso a información, en estos términos Luhmann establecería que la confianza es la expectativa generalizada de que el otro manejará su libertad, su potencial perturbador para la acción diversa, manteniendo la personalidad que ha mostrado y hecho socialmente visible. (Luhmann, 1996)

Toda posibilidad de acción social se ve aumentada de forma proporcional al aumento de la confianza, en la confianza de la propia autopresentación y con esto en la interpretación que los otros se hacen de ésta misma. Situaciones informales, por ejemplo, pudiesen constituir la formación de capital (K) de confianza.

La confianza se funda en la motivación atribuida a la conducta. (Luhmann, 1996) La libertad que se posee, en un sentido pre-social, como cuestión de poder incontrolable sobre el actuar de las personas, resulta ser el génesis de toda necesidad de confianza. Sin embargo dicho proceso supone mutuo compromiso, es decir, que ambas partes se involucren, y a su vez supone un determinado orden, en primer lugar el confiador y luego el depositario de dicha confianza.

La construcción de la confianza, por lo tanto, depende de situaciones fácilmente interpretables y no menos, por esa razón, de la posibilidad de comunicación. (Luhmann, 1996) De no existir un lazo de comunicación común la confianza irremediamente no consigue existir. Incluso la importancia de la comunicación es tal, que en algunos actos de excesiva confianza se han llegado a producir cuadros de desconfianza, cuando ni siquiera ese fuese su principal objetivo. (Cabe agregar un ejemplo)

La confianza personal también resulta ser una variante de la confianza que se deposita en el sistema. De esta forma, para Luhmann la base de toda confianza es la presentación del propio individuo como una identidad social que se construye por sí sola, a través de la interacción y que corresponde a su entorno. (Luhmann, 1996)

Todo actor o institución que desee ganar confianza, necesariamente, tendrá que ser parte de la vida social y encontrarse en posición de generar expectativas de los otros en su propia autopresentación. Estas expectativas pueden llenarse mejor de lo que se

esperaba o simplemente de manera diferente, el asunto es cumplir con esa generación de expectativas.

El autor Niklas Luhmann es explícito en señalar que el adquirir confianza personal significa quitar las expectativas estandarizadas, por decirlo así, de nuestro semejante y reemplazarlas con aquellas que solamente él, como personalidad individual, con su sentido único pueda garantizar la satisfacción. (Luhmann, 1996) De esta forma, el sí mismo se presenta desde el comienzo como actor o cuestión digna de confianza.

A su vez, el que se encuentra confiando, por medio de la propia confianza, se ve aliviado de la complejidad que le rodea, la que de otra forma, en ningún caso podría soportar. En este sentido una sostenibilidad de la confianza siempre es un beneficio, sin embargo esta también dependerá de una mantención de la autopresentación, para que sólo así ésta se convierta en un capital (K) de confianza o confianza en el largo plazo.

Luhmann sostiene que la confianza educa. (1996) Ella se produciría tanto a nivel emocional como a nivel táctico, y a su vez también se estarían neutralizando los peligros que hay en un control solamente táctico de las relaciones de confianza.

El mismo autor asevera que lo que conocemos como confianza/desconfianza obedece a un esquema binario, por lo que también se hace pertinente esclarecer algunas definiciones sobre esta última.

Se sostiene que la desconfianza no es sólo lo opuesto de la confianza; en sí, es también un equivalente funcional para la confianza. (Luhmann, 1996) De esta forma, la desconfianza también provee de estrategias que permiten reconstruir el contexto en el que se sitúa un determinado actor, y en el cual se ve obligado a actuar para así mantenerse al interior de una relación social.

Se advierte al respecto que una persona que desconfía necesita tanto de más información como al mismo tiempo limita la información en la que se siente seguro que puede confiar. (Luhmann, 1996) Éste adaptaría su conducta a esa nueva pauta de expectativas, consiguiendo así un cambio de actitud socialmente aparente.

La desconfianza posee la tendencia innata de avalarse y fortalecerse en la interacción social, algo así como el efecto de una profecía autocumplida. Y una disposición a la confianza es un aumento de la inseguridad soportable a expensas de la seguridad. (Luhmann, 1996)

Por el contrario, en el caso de la confianza el propio Luhmann sostiene que se hace posible y fácil por el hecho de que el sistema que confía tiene recursos internos disponibles, que no están limitados estructuralmente y que en el caso de una desilusión de la confianza pueden ponerse en acción y asumir la carga de la reducción de complejidad y la solución de los problemas. (Luhmann, 1996)

Por su parte, existirán situaciones en donde se requerirá de confianza y en otros en los que se necesite de desconfianza, Luhmann al respecto señalaría que la confianza no puede ser una máxima para la conducta que es válida sin excepción. (1996)

La cuestión de la confianza es funcional en la medida en que ayuda a mantener el sistema, no a modo de status quo sino como mantención y persistencia de las relaciones sociales. En este sentido, la confianza es indispensable con el propósito de aumentar el potencial de un sistema social para la acción más allá de estas formas elementales. (Luhmann, 1996) No es sólo suficiente la cooperación entre humanos.

Para el caso de los sistemas educativos, cuando son los propios sistemas los que exigen la existencia de confianza, cabría evidenciar que en aquellas situaciones se debe considerar el caso de la calidad de miembro de persona en las organizaciones. (Luhmann, 1996: 158) Pues se sabe que en los procesos internos se gana y se mantiene mejor la confianza que para el caso de los procesos externos, siendo evidente el factor de familiaridad en las disposiciones de confianza.

Sobre el profesional docente.

Al interrogarse por la figura del profesional docente, inevitablemente se podría caer en la tentación de querer hallar una identidad que la envolviese, sin embargo, invariablemente dar con ella resultará ser una empresa infructuosa o simplemente ilusoria. La profesión docente en su desarrollo como agente preponderante de las instituciones educativas, y con ello toda la importancia que éstas alcanzas desde la época moderna hasta la actualidad, ha sido cuestión sujeta a cambios y redefiniciones, todas siendo muy propia de la trayectoria histórica que ha procurado definirla.

La temática de la profesión docente se ha convertido en el talón de Aquiles de los sistemas escolares, ya sea en Chile, como incluso también, a nivel Latinoamericano. Para la región, como ya se ha mencionado, los discursos que se enarbolan sobre la importancia de los docentes para la educación se han mantenido a la palestra a lo largo de las tres últimas décadas, lo que es paradójico si se considera el drástico deterioro que ha experimentado la labor de dichos profesionales.

Los profesores, de cierta forma, se transforman, en conjunto con los resultados, en los elementos tangibles del sistema educativo, sin embargo parecen estar bastante poco considerados en los procesos de planificación y pre-formativos de los planes sobre educación, lo que ha producido un alto grado de desentendimiento, sobre el contexto socio-cultural que les toca educar, en vista de los procesos tecnológicos que no han sabido integrarlos y en donde cabría agregar la escasa o nula interacción que procuran las divisiones de planificación en el área educativa, y donde ha primado una racionalidad económica que no ha hecho más que perjudicar el ejercicio de la profesión docente tanto en su dimensión material, como en el de su referente social como profesión.

Desde este punto de vista, la presente revisión pretende exponer lo que ha significado la profesión de docente, e intentar así, avizorar ciertos lineamientos que permitan un desarrollo de esta profesión y con esto también de la educación en su conjunto, es decir de manera integral, entendiendo que todos los actores participantes del proceso educativo son igual de relevantes, y que en particular el profesor merece ser reconocido como un actor significativo del mismo proceso educativo.

La profesión de docente, como un sin número de términos vinculados al ámbito educativo; calidad de la educación, currículum y equidad educativa, entre otros tantos, se ven conceptualizados, de diversos modos, por el conjunto de actores sociales que compone el mundo de las autoridades y centros de estudios. Las significaciones que allí se han ido asumiendo, ya sea, desde experiencias personales en el marco de una cultura escolar institucionalizada, como también, a partir de las visiones de sociedad y del papel que se le asigna a la escuela. Han situado a la profesión docente a una diversidad de obstáculos que dan cuenta de su conceptualización, como formas de entender dicha profesión, al respecto, bien podríamos señalar tres, que son preponderantes al momento de comprender el quehacer de dicho trabajo.

Una primera visión respecto al docente, sostiene que éste es La autoridad responsable frente al proceso de socialización de los niños que educa, es él quien respaldado por un momento histórico de la conformación de los Estados Nación, encarna los saberes culturales legitimados, entiéndase conocimiento que vincula los valores y las normas de una sociedad. Todo, con la finalidad de que la población escolarizada, pueda incorporarse y adaptarse a la sociedad ya existente. Aquí, la profesión docente se sitúa como autoridad, encargada de transmitir el conocimiento válido, lo que lo

convierte en eje central del proceso pedagógico; el profesor, es el protagonista de la construcción pedagógica y de las políticas educativas que imperan. El maestro, en este sentido, en una interpretación sobre el pensamiento de Durkheim, explicitaría que su cualidad principal es, pues, su autoridad moral, lo que permite ser considerado como el principal agente ideológico de los ideales republicanos (Guerrero, 2003), se establece la homologación entre la escuela y la iglesia, éstas como instituciones hierocráticas, que para una mejor comprensión debe entenderse como una asociación de dominación, cuando y en la medida en que se aplica para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo y rehusando bienes de salvación (Weber, Economía y Sociedad, 2008), encarnando así la cultura y el sentido del deber derivado de su saber.

Por su parte, la segunda visión, sostiene al docente como Técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza, tal concepción se encuentra englobada en el contexto de los Estados desarrollistas, con gran influencia de las teorías economicistas respecto a educación, a lo que cabría agregar, un fuerte influjo conductivista propio de la época. Los procesos de aprendizajes son homologados a los procesos de industrialización, tanto los que aprenden como quienes enseñan, se ven absorbidos como instrumentos de la maquinaria educacional. Pues, en la medida que sean aplicadas correctamente todas las técnicas dispuestas para educar, todos aprenderían como una masa uniforme. Es en este punto, donde tienen un rol preponderante los hoy ya conocidos expertos. El profesor, ya no es más que un engranaje, al interior del sistema educacional, o si se quiere, éste como docente ahora también podría ser visto como un insumo. Algunos antecedentes exponen que en el transcurso de los últimos años el Banco Mundial llevó a cabo numerosos estudios con el fin de identificar los insumos que intervienen de manera más eficaz sobre el rendimiento escolar y a un menor costo. Para el caso de los docentes, como insumos, estos siempre aparecieron en los últimos lugares: alto impacto pero alto costo. (Torres, 2005: 88) Una serie de estudios coincidían en que el salario docente no tenía impacto sobre la buena enseñanza y, que la calificación del docente no indicaba, necesariamente, relación con mejores resultados en los aprendizajes por parte de los estudiantes. Las intenciones del BM y del FMI eran promover la congelación de los salarios docentes, o directamente un recorte de los mismos, así también reducir el número de profesores e incitar la práctica de contratos temporales o la contratación de personal poco apto, para así privilegiar una inversión en capacitación más que en formación inicial.

Max Weber, para el entendimiento del ejercicio de la docencia, si bien no desarrolla una conceptualización explícita, bien es capaz de entregarnos algunas nociones de gran utilidad. Una de éstas es precisamente lo que él llama La ética de la responsabilidad la que se basa en la evaluación de las consecuencias de las propias acciones y en la toma en consideración de los efectos que pueden acarrear (Guerrero, 2003), lo que bien puede entregarnos ciertos elementos al momento de analizar el compromiso y el ejercicio de la profesión docente.

En consecuencia al aporte que realiza Weber sobre la homologación de la iglesia con la escuela, bien posibilita obtener ciertas nociones de lo que se configuraría como docente, considerando llevar a cabo una extrapolación más menos adecuada de lo que sería una definición del sacerdote. Éste señala, se llama sacerdote (profesor para el caso) a los funcionarios de una empresa permanente, organizada según reglas, para influir (Weber, Economía y Sociedad, 2008), esto a todas luces, señala el carácter burocrático que posee según Max Weber, la escuela, y a su vez, se deja entrever que la influencia que el docente desarrolla en el ejercicio de su labor, responde de manera evidente a un sentido de dominación carismática que este posee. Y en donde carisma se entenderá por la cualidad, que pasa por extraordinaria, de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de sobrenaturales o sobrehumanas (Weber, Economía y Sociedad, 2008)

Una tercera y última visión respecto de la profesión docente, entiende a éste (al profesor o profesora) como el Profesional reflexivo, crítico o transformativo, producto de asumir al liceo o escuela, como productora y reproductora del sistema imperante, reconociendo la posibilidad de permanencia de los dispositivos ya establecidos (sistema económico, cultural, social y político) pero también, concibiendo generar las condiciones que cuestionen dicho orden, y se presten a desarrollar nuevas lógicas que sean capaces de transformar dicho entorno, en perspectiva de lograr construir una sociedad más democrática, más justa, más humana.

Pero, sin lugar a dudas, para que esto sea posible, el rol que cumple la profesión docente requiere, necesariamente, de una rearticulación, para así, comprender la relación entre escuela y sociedad pues innegablemente la profesión docente, en esta perspectiva, contiene un sentido, que por sobre todo, es político y social.

El primero en generar un aporte al respecto es Karl Marx, su aporte para la sociología de la educación radica, más que en una propuesta explícita respecto a educación, en el

planteamiento de la doble dicotomía que se abre ante las relaciones entre educación y sociedad: a nivel de los sujetos, la contradicción entre la realidad de la alineación versus la posibilidad del cambio. (Guerrero, 2003), Marx lo que hace es establecer la crítica como punto de partida e incluso como una metodología.

Al respecto para una profundización de lo anterior, se hace interesante reconocer en Paulo Freire, algunas lógicas conceptuales respecto al sentido que éste da a la educación. Freire afirma que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1997). Por lo cual, la profesión docente ligada a la educación en estos términos, no puede sino desenmascarse como profesión meramente técnica o neutral, su acción indudablemente se encuentra vinculada a un otro, por ello es praxis, que por lo demás, es permanente y retroalimentaria en la figura del diálogo, pues sólo así se educa, y no más bien se domestica.

Lo que es interesante, si se piensa que con todo esto, no se puede dejar de lado que a la desorientación a la que ha sido sometida la identidad de la profesión docente, cabría agregar, la ventaja, ya instalada, que ostentan los sistemas formadores de dicha profesión, respecto del modelo de formación que llevan a cabo. No cabe duda de que la profesión docente, al respecto, se ve tensionada, ya sea, por su finalidad político-social, en el sentido de ser agente importante del proceso educativo; como práctica de la libertad. Como, por el tener que responder a las lógicas de funcionamiento que el sistema económico imperante le impone. Así, bien se pueden encontrar que a distinta lógica imperante, distintas serán las nociones que se tendrán, respecto de la profesión docente. Un ejemplo claro de aquello, está dado por la dicotomía de profesional que se requiere, de acuerdo al contexto económico que se pueda estar viviendo. En un modelo fundamentalista. Se supondrá, una identidad profesional débil, de carácter dependiente y estandarizado, algo así como un profesional-pieza, que sea fácil de intercambiar. O bien, en un modelo de la economía del conocimiento, se requerirá de un profesional de identidad fuerte, altamente calificado, con mayor flexibilidad e incluso, con mayor aprendizaje creativo para así verlo enfrentado a un currículo menos estandarizado, y así obtener una mayor conexión inter-escolar. Por colocar un ejemplo.

Pero como es ya sostenido, no sólo el problema es que cuando estos dos modelos corren de manera paralela, los profesores tienen una identidad confusa, no saben exactamente a cuál tienen que adherir. (OPECH, 2009) Puesto, que la correcta

elección, frente a la dicotomía de profesional no basta para ver definida una identidad de la profesión docente. También, dicha profesión se ve atrapada, en el modelo de formación que brinda la institucionalidad de su origen. La profesión docente como tal, innegablemente, como cuestión endémica del racionalismo, hoy por hoy, también se ve afectada por la crisis de los grandes relatos. Y por ende, como es entendido, en el contexto de la deslegitimación las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fueren sus competencias y no sus ideas. (Pérez, 1998) Se encuentran innegablemente afectados por las implicancias que reviste esta nueva y compleja realidad, y no han resuelto aún cómo adaptarse, y al mismo tiempo no poner en riesgo el entendimiento de las relaciones sociales que mantienen o procuran producir.

Qué sabemos de los estudiantes secundarios hoy.

Para el momento en que se ha pretendido caracterizar a un segmento de la población, como lo serían los estudiantes secundarios, inherentemente, dicha categoría se encuentra vinculada a la tipología de jóvenes, o aún más, a la de juventud.

El Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), organismo especializado en el desarrollo de estudios asociados a este segmento de la población, define a la juventud como toda persona, hombre o mujer, que se encuentre entre los 15 a los 29 años de edad. Esta definición no hace más que confirmar las asociaciones existentes entre los conceptos ya expuestos, pensándose que para el caso particular en el que se encuentra enfocada esta investigación, sus protagonistas se encuentran dados por la construcción social de ser estudiantes secundarios o alumnos, su acepción históricamente reconocida.

Respecto de la conceptualización de juventud, se ha estimado cierto consenso sobre su significado, es así como el autor Mario Sandoval en su libro sobre los jóvenes del siglo XXI, asevera que la juventud tal cual la concebimos hoy en día, es un fenómeno típicamente moderno. Y en el cual, Sólo a partir de la aparición de la escuela, como institución especializada en la educación, comienza a considerarse una determinada etapa de la vida como “juventud”, entendida como constructo sociológico (Sandoval M. , 2005) Siendo así, que en el actual contexto un interés por la juventud, es predominantemente un interés por jóvenes cursando estudios secundarios.

En asociación con lo anterior, la sexta encuesta nacional de la juventud llevada a cabo por el INJUV señala que, el porcentaje de personas jóvenes de 15 a 19 años que estudia es claramente superior respecto de otros grupos etarios. De hecho, en el grupo

ya mencionado el 79,9% estudia; mientras que en el segmento de entre 20 a 24 años lo hace un 44,5%; y en el tramo de 25 a 29 años, un 19,8%. (INJUV, 2009) Estas cifras pueden ser interpretadas como el esfuerzo estatal que se ha hecho por aumentar la cobertura en la educación secundaria, o solamente como que la gran mayoría de la población juvenil, simplemente, se encuentra en dicha etapa.

Si se considera ésta última opción, es pertinente también exponer como se distribuye una población, predominantemente, en edad escolar. Al respecto, la misma Sexta Encuesta del INJUV señala que en la educación media, la mayor parte de la juventud estudia en establecimientos municipales (45,1%) y particulares subvencionados (36,6%), mientras que un 9,1% asiste a establecimientos particulares pagados. (INJUV, 2009) Esta distribución viene a hacer patente la dinámica de funcionamiento del sistema educativo chileno, y las relaciones existentes entre nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento al que se acude. La fuente ya citada también da cuenta de ello.

En el segmento ABC1 el 41,7% de la población juvenil estudia en establecimientos particulares pagados, y en la medida en que disminuye el nivel socioeconómico, aumenta la población proveniente de establecimientos del tipo municipal.

Para el caso en el que se piensa a este segmento de la población con la categoría de jóvenes, la sociología actualizada y especializada en la temática juvenil de nuestro país, aborda variadas dimensiones que darían forma a un intento por caracterizar a este tipo actores en la actualidad.

Un autor ya señalado, sostiene que los jóvenes estarían siendo seducidos por los simbolismos del marketing, y que este conseguiría inmiscuirse en un sin número de dimensiones, sean estas culturales, sexuales, económicas o políticas. A su vez, sostendría que el ritmo en el que estas relaciones tendrían cabida, se caracterizaría por una vertiginosa velocidad, la que sería indeseada e impuesta sobre estos jóvenes.

Este mismo autor es enfático en señalar que, los jóvenes de hoy constituyen una preocupación desde distintos ámbitos de la sociedad, ya sea porque eventualmente pueden llegar a ser un grupo de presión social, porque son considerados un grupo electoral necesario al momento de decidir elecciones o porque representan una masa consumidora de inmejorable proyecciones. Sea por la razón que sea, los jóvenes son objeto de preocupación para las autoridades políticas, sociales, religiosas y económicas del país. (Sandoval M. , 2005)

Esto último, no podría ser más pertinente si se piensa que para todo desarrollo íntegro de una sociedad, la participación del mundo juvenil es cosa fundamental. Sin embargo, cabría agregar que cuando se busca la participación de este segmento para el propósito de una sociedad más integral, también debiese procurarse buscar en los jóvenes una participación en esa misma línea.

En estos términos, para estos jóvenes el gran desafío es relacionarse con una sociedad y un modelo económico que los seduce a consumir y a participar de las modernizaciones, de los éxitos económicos; pero al mismo tiempo los rechaza, los excluye, los ignora y/o los castiga por su condición juvenil, en un contexto mundial de mutación cultural. (Sandoval M. , 2005) El mundo es distinto, se encuentra en constante cambio y los jóvenes se desarrollan en sus propios mundos cotidianos.

Sin embargo, cabe entender que el contexto de modernización chilena no es homogéneo, y suelen destacarse dos grandes contrastes. Por un lado se encontrará un sector emprendedor, dinámico, moderno, pujante, y por el otro, un sector importante de la población que permanece en la pobreza, muy distanciado de los beneficios de la modernización.

El contexto social para los jóvenes es una situación cargada de incertidumbre, que trae consigo una pérdida de la confianza en sí mismo y en los demás, y de una sensación de estar a la deriva y de vivir en riesgo permanente, donde nada es a largo plazo, lo que significa que poco vale la experiencia y que nada está asegurado, que en cualquier momento uno es prescindible, independiente del esfuerzo realizado. (Baeza)

En este sentido, en palabras de este mismo autor, la realidad socioeconómica de cada joven, constituye un elemento diferenciador, que condiciona posibilidades y expectativas. (Baeza) Ello, por ejemplo, ha encontrado una particular expresión en las demandas manifestadas en relación a la educación.

Algunos organismos abiertamente afirmarían; creemos que hoy es muy difícil negar que el movimiento estudiantil ha demostrado ser uno de los más importantes en la expresión de malestar con el Chile post dictadura, poniendo en jaque, una ley pinochetista, que la Concertación (cobardemente) no se atrevió a tocar. (Consejo Ejecutivo Integrado, 2010) Y desde allí, los jóvenes actuales, sin lugar a dudas han constituido un segmento de la población a la cual inexorablemente se les pudiese obviar.

Con ello se ha sostenido que los jóvenes estudiantes de secundaria no son sujetos pasivos. Las relaciones que establecen con sus establecimientos educacionales no están ausentes de su propia subjetividad. Los jóvenes construyen saberes y saber hacer que les permiten dar un sentido y significado propio a lo que realizan. (Baeza) Por lo que no sería posible hablar de una única identidad del estudiante secundario, y sin embargo, un número importante de establecimientos continúa insistiendo en que la cultura escolar se caracterizaría, precisamente, por la homogenización.

De esta misma forma, también se ha sostenido que el desempeño de los estudiantes obedece a méritos individuales, negándose arbitrariamente las condicionantes que producen las distintas realidades socioeconómicas y culturales en los distintos tipos de estudiantes.

En este sentido, en palabras del autor Jorge Baeza, este señalaría que, ser estudiante constituye algo mucho mayor que una definición externa, ya que cada joven vive su experiencia de ser alumno(a) de una forma particular y le otorga un sentido subjetivo propio a la labor que realiza. (Baeza) De esta forma, lograr un conocimiento del actor estudiante, requiere de la interiorización en la dinámica de la interacción entre el rol establecido y la vivencia personal como estudiante.

Este sentido subjetivo propio, constituiría lo que algunos denominarían el oficio del alumno o el oficio del estudiante, en este proceso lo más importante estaría dado por el producto final, y dicho oficio se consagraría en su quehacer cotidiano, en donde éste a la vez, incluiría todas sus dimensiones.

El autor ya citado entiende que este proceso de apropiación es un proceso de hacer de uno –y por tanto con un sello personal- determinados saberes y prácticas ya existentes para lograr un determinado fin. (Baeza)

Para el propio autor Jorge Baeza, en una alusión evidente a los aportes de Bourdieu, el oficio en su dimensión reproductiva, se encuentra asociado estrechamente al concepto de “habitus”, es decir, al sistema de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones. (Baeza)

En ese sentido, se hace evidente que el ejercicio del oficio responde, principalmente, al campo de lo cotidiano, y desde allí está por sobre todo definido como el aprender de las reglas del juego. Y en la convivencia con otros el joven, en su condición de

alumno(a), será entre los pares donde encuentre los otros significativos que le ayuden a comprender y desenvolverse adecuadamente en el medio escolar. (Baeza)

El estudiante, en relación a lo anterior, evaluaría constantemente sus competencias, precisamente, en relación a las interacciones que mantiene con esas personas que le importan, éstos quienes lo exhortan, premian y castigan.

Ser estudiante no está limitado por la acción de la individualidad, sino que también incluiría la consideración de las diferentes redes de construcción intersubjetiva, de las que se participaría, precisamente, en la vida cotidiana. En este sentido el estudiante, constantemente se encuentra rechazando a unos e integrando a otros.

El alumno conoce por intermedio de su propia experiencia, o la de otros que hace suya, aquellos signos y símbolos necesarios para desenvolverse con corrección dentro del liceo; aprende con quien tener confianza y de quién siempre desconfiar (Baeza)

En consideración con esto último, resulta interesante conocer que cuando a los jóvenes se les pregunta por la confianza en personas y actores institucionales, los profesores ocupan el cuarto lugar de sus preferencias (32,4%) (INJUV, 2009). Siendo los familiares, las amistades y los compañeros de estudio y/o trabajo las tres primeras preferencias, respectivamente. Y al preguntárseles por los niveles de confianza, ahora depositada en instituciones, los jóvenes entre 15 a 19 años de edad, posicionan en segundo lugar, con un 38,4% (INJUV, 2009) a la Escuela o el Liceo.

En el caso de la Quinta Encuesta Nacional de Juventud (2006), las mediciones anteriores no surtían mayores diferencias, es decir, en cierto modo se podría establecer que hay una mantención respecto de los niveles de confianza que se tienen sobre estos actores e instituciones (los profesores y la escuela).

Y en este sentido, para la medición que se producía en ese momento, estos fenómenos podían verse explicados por un evidente aumento, por parte de la juventud, por participar en instancias de interés público. Afirmándose que, el deporte, la acción voluntaria, el arte y en general la cultura son campos donde la práctica asociativa es o puede llegar a ser del gusto de gran parte de las y los jóvenes; no así, al menos por ahora, lo político partidista. (INJUV, 2006) En este sentido, un manifiesto de confianza sobre actores e instituciones relacionadas a lo educacional, bien puede ser entendido, como una preocupación de la juventud por el desarrollo de la sociedad más democrática.

VIII. HIPÓTESIS O SUPUESTOS (2 págs. Aprox.)

(Por Corregir) SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

Se tiene por supuesto que el tipo de capital cultural del estudiante, asociado al tipo de dependencia administrativa del establecimiento en el cual estudia, configura en los jóvenes, distintas significaciones respecto de la construcción de la confianza en la figura del profesional docente. De esta forma, se cree que los estudiantes que provienen de establecimientos educacionales de carácter municipal sostienen su construcción de confianza en el profesor, basándose en significaciones que se relacionan con la familiaridad y el afecto que demuestra el profesional docente hacia ellos, mientras que en los estudiantes de establecimientos educacionales de carácter particular pagado, la construcción de la confianza se encuentra fundamentada por características funcionales a la proyección que desarrollan sobre su futuro, o a la capacidad profesional que demuestra el docente.

IX. MARCO METODOLÓGICO (5 págs.)

Paradigma de trabajo.

En relación a la metodología que ocupara esta investigación en su desarrollo, previo a realizarse cualquier tipo de especificación y profundización sobre la misma. Resulta imprescindible, hacer primero una aproximación sobre lo que se conoce como paradigma en investigación social; sustento y base de cualquier emprendimiento investigativo. Sólo con ello será posible ahondar con mayor detenimiento acerca de la perspectiva de trabajo que aquí se ha querido adoptar.

Al respecto, una de las aproximaciones que se esgrimen sobre lo que define paradigma, dice que:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles. (Valles, 1999)

En este sentido, la idea de paradigma deberá ser comprendida como un sistema básico de creencias, supuestos y principios, que se encontrarán atendiendo tanto la naturaleza de la realidad que se investiga (el supuesto ontológico), el modelo de relación que se produce entre el investigador y lo investigado (el supuesto epistemológico), como así también el modo en el que resulta posible obtener el conocimiento de dicha realidad (el supuesto metodológico).

De ahí y sólo atendiendo tales consideraciones, es que resulta evidente que la idea de paradigma no trata, únicamente, aspectos de método sino que también se sirve de ser una guía para el investigador ya no sólo en relación a la metodología sino además sobre aspectos ontológicos y epistemológicos que no dejan de ser fundamentales.

Ahora, aludiendo a los intereses de esta investigación, y considerando el alcance de una mayor especificación sobre la naturaleza paradigmática del presente estudio. Esta

investigación en particular adopta una perspectiva interpretativista o de carácter interpretativo; dado que asume la existencia de “realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales” (Valles, 1999)

En consideración de lo anterior, esta perspectiva cognitiva permite comprender la acción de los sujetos, con el fin de interpretarla, buscando que los actores comuniquen y mantengan activas sus interrelaciones, ya sea en la interpretación de su lenguaje como en la de sus actos. La investigación por lo tanto, se sitúa en el enfoque cualitativo debido a que pregunta por la comprensión de la acción en los sujetos, considerándose las significaciones que se le otorgan al objeto estudiado, como así también las disposiciones que los mismos protagonistas construyen a la base de las relaciones interpersonales.

Al mismo tiempo, resulta importante destacar que el enfoque cualitativo permite entender una estrecha relación entre el investigador y lo investigado, que supone en todo momento la existencia de prejuicios e influencias de parte de ambos mundos. Dichas influencias con reciproca movilidad, posibilitan que la investigación consiga ser guiada y ajustada por el propio proceso investigativo. En este sentido, constantemente se estaría transcurriendo entre los postulados teóricos y el levantamiento o la recogida de datos. La piedra angular y característica distintiva de todo emprendimiento cualitativo.

Universo.

Sobre el universo del estudio, éste comúnmente se ha entendido como “un conjunto de unidades, para las que se desea obtener cierta información” (**Cea de Ancona: 159/sub cita**) Estas unidades bien pueden conformarlas personas, familias, viviendas, escuelas, organizaciones, artículos de prensa, etc.; y la información en cualquier caso, estará dictada por los objetivos que se encuentren sustentando la investigación.

Por último, la definición y la acotación del universo o población, debe considerar la mención de características esenciales que logren ubicar dichas unidades en un espacio y tiempo determinado. En este sentido, el universo se ve conformado por estudiantes secundarios que acuden a establecimientos educacionales de carácter municipal, particular subvencionado y particular pagado, ubicados en la Región Metropolitana.

Diseño muestral.

En relación al diseño de la muestra o muestreo en los emprendimientos de tipo cualitativo, resulta importante destacar que, en general, lo que caracteriza a este tipo de estudios es el hecho de que sus desarrollos, a menudo consideran la participación de un individuo o situación, o la de unos pocos individuos o reducidas situaciones. Característica muy distinta en la práctica de los estudios cuantitativos; donde se procura poder generalizar algún aspecto, por muy marginal que parezca. En el caso de los estudios cualitativos, lo que se intenta alcanzar, es poder profundizar esos mismos aspectos, aún si en ellos acontece enfrentar una incapacidad para poder generalizar sobre casos similares. En este sentido, la orientación de esta clase de muestreo opta por una sabiduría de tipo vertical, donde lo fundamental es la validez interna.

En el caso particular de esta investigación, el muestreo adoptado remite al de carácter intencional que es definido como:

“aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional.” (Olabuénaga, 2003)

La modalidad escogida al interior del mismo muestreo es de tipo opinático y se caracteriza por el hecho de que:

“El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista,...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente.” (Olabuénaga, 2003)

La muestra también puede ser entendida como aquello que concierne a la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación.³

³ SANDOVAL, Carlos (1996) *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Pág. 120.

En relación con lo anterior, el presente estudio ha considerado como actores principales, la participación de estudiantes secundarios que se encuentren cursando estudios en un colegio particular de la comuna de Las Condes; otros en un establecimiento particular subvencionado en la comuna de Macul; y un tercer grupo que se encuentre realizándolos en un establecimiento municipal de la comuna de Puente Alto.

Al respecto, los escenarios o lugares involucrados, corresponderán al espacio en el que se emplacen los establecimientos educacionales o en su defecto, algún otro lugar que hayan de convenir los propios estudiantes, siempre considerando, mantenerse dentro de los límites de cada una de las comunas señaladas, en relación a cada uno de los grupos participantes.

Finalmente, otras de las apreciaciones que se han estimado, son el muestreo de casos homogéneos, que buscaría describir algún tipo de subgrupo en profundidad. Considerando que los participantes posean algún tipo de experiencia en común sobre la temática abordada o, también, el muestreo de casos confirmatorios o disconfirmatorios que es visto como un muestreo de segundo orden, que permitiría enriquecer y profundizar los procesos previamente ejecutados, mejorando la credibilidad de los datos hasta ese momento obtenidos.

X. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

En el libro de metodología de la investigación cualitativa que desarrolla José Ruiz Olabuénaga, se sostiene que tres serían las técnicas de recogida de datos, mayormente utilizadas en los estudios cualitativos; la Observación, la Entrevista en profundidad y la Lectura de textos. En particular, cada una de estas técnicas, se caracterizan por el hecho de que el investigador se encuentra obligado a buscar una mayor aproximación sobre la situación o el fenómeno de estudio en cuestión, poniéndose de esta forma énfasis en los focos descriptivos y en el estudio de las conductas cotidianas y rutinarias, todo ello, sin la necesidad de tener que recurrir a interferencias o influjos extraños en laboratorios sociales.

En el caso particular de este estudio, dos de las técnicas anteriormente mencionadas, han sido utilizadas para el proceso de recolección de información, agregando además una tercera variante de una de las técnicas, que sería la utilización del Grupo Focal.

La finalidad de cada una de las técnicas, y la descripción de cada una de ellas, se esboza a continuación.

Una de las primeras técnicas en ser utilizada, fue la de la Observación, esta técnica descrita como un proceso sistemático y detenido de contemplación sobre el cómo se desarrolla la vida social, sin ser manipulada ni modificada y, por lo tanto, viéndose tal como ésta discurre. Se muestra como una poderosa herramienta de investigación social y técnica, si se la efectúa:

- Orientándola, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.
- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
- Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas.
- Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión. (Olabuénaga, 2003)

“La obstinación establece una comunicación deliberada entre el observador y el fenómeno observado. Comunicación que, normalmente, procede a nivel no verbal, en la que el investigador-observador está alerta a las claves que va captando y, a través

de ellas, interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa.” (Olabuénaga, 2003)

Ventajas en la técnica.

Algunas de las ventajas del uso de la observación como técnica científica, se relacionan con el hecho de que ésta no considera una política de injerencia, en comparación con otras técnicas de tipo experimental. Además, la observación buscaría evitar la hibernación de la realidad e intenta examinarla tal cual ocurre, primando así la naturalidad y la inmediatez. Por su parte, también se afirma que esta técnica, brinda la ventaja de poder acceder a los emplazamientos de manera más fácil, dado que no requiere de la conciencia explícita de los observados.

Por último, se sostiene que “la observación garantiza un alto nivel de rigor cuando se combina con otros métodos.” (Olabuénaga, 2003)

El uso de la observación, también se ve ajustado a los intereses del estudio, en este sentido, se presentan importantes diferencias entre los distintos tipos de observación, los que en sus distintos grados pueden:

- Obedecer a diferentes estrategias de observación: participando directamente o sin participar en el fenómeno que se observa.
- Conducirse con diferentes niveles de sistematización y de estandarización de la información. Fijando o sin fijar las categorías, los grupos,...
- Ejecutando con diferentes grados de control: Controlando y manipulando o sin controlar la situación. (Olabuénaga, 2003)

En el caso particular de esta investigación, la técnica de observación desarrollada es la de tipo Panorámica-No Participante; que es aquella en donde “el investigador no participa por completo en la vida social del grupo al que observa, no es un participante completo, sino que participa como observador. La diferencia básica entre ambos comportamientos (Participante y No Participante) estriba en que aquí, tanto el investigador como los observados saben, son conscientes de los objetivos y planes del investigador, cosa que no sucede cuando éste participa al completo.” (Olabuénaga, 2003) De esta forma, elección de este tipo de observación ayuda a evitar malos entendidos, ambigüedades, recelos y otras situaciones comprometidas, dado de que el observador no se encuentra obligado a fingir o pretender algo que en la realidad no es. De igual forma, en ésta clase de observación también es posible conjugar un tipo de

observación formal con otra informal, en este sentido, si los observados en un principio muestran cierta incomodidad, con el tiempo, el papel de observador termina siendo asumido con total naturalidad.

Por último, la ventaja de mostrarse completamente como un observador, una vez ya naturalizado el rol, permite poder desplazarse como tal, en distintas situaciones, grupos y espacios en los que un completo participante no podría.

La segunda técnica utilizada en el desarrollo de la presente investigación, refiere al uso de la Entrevista en Profundidad, que no es otra cosa que “una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.” (Olabuénaga, 2003)

En este sentido, la Entrevista en Profundidad involucra un proceso de comunicación, en el cual, tanto entrevistador como entrevistado, se ven mutuamente influidos ya sea de forma consciente o inconsciente.

La Entrevista constituye el desarrollo de una interacción, creadora y captadora de significados, que estaría influenciada, principalmente, por las características personales (biológicas, culturales, sociales y conductuales) de quien esté haciendo de entrevistado, como así también de quien lo haga como entrevistador. En definitiva, lo que se busca en la entrevista, es poder hallar lo que es significativo e importante en la mente de los informantes, es decir, sus significados, perspectivas e interpretaciones. Resulta relevante comprender el cómo ellos seleccionan y experimentan su propio mundo.

La Entrevista en Profundidad, por tanto, “es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación. La entrevista comprende un esfuerzo de inmersión (más exactamente re-inmersión) por parte del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio de reposición cuasi teatral.” (Olabuénaga, 2003) De esta forma:

- Toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista.

- La entrevista en sí es el contexto en el cual se elabora este relato, y crea una situación social para que pueda tener lugar. En este relato el entrevistador desempeña el papel de facilitador o mayéutico. (Olabuénaga, 2003)

Por otra parte, la entrevista como cualquier otra clase de técnicas, también presenta un espectro bastante amplio de posibilidades y formas en su aplicación. Algunas presentan diferencias sobre el número de entrevistados y otras matices sobre el modo en que son aplicadas, o la forma en que resultan ser estructuradas. De cualquier forma, tres características ayudan a resumir los distintos tipos de entrevistas existentes:

- a) Las entrevistas sostenidas con un solo individuo (individual) o con un grupo de personas (de Grupo). La entrevista en profundidad a grupos, por ejemplo, es utilizada con cierta frecuencia, en el marketing económico y político y, en general, en los estudios pre-publicitarios.
- b) Las entrevistas que cubren un amplio espectro de temas (biográficas) o las monotemáticas. Este último caso es el que, siguiendo a Merton, suele denominarse entrevista enfocada (Focused).
- c) Las entrevistas dirigidas (Estructurada) en las que el actor lleva la iniciativa de la conversación o aquellas en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas (No estructurada). (Olabuénaga, 2003)

En el caso de la presente investigación, las Entrevistas en Profundidad desarrolladas como técnica de recolección de información, se caracterizaron por ser de tipo individuales, monotemáticas y no estructuradas. Para esta última característica, conviene considerar la siguiente tabla:

La entrevista No Estructurada

1. La Entrevista
 - Pretende comprender más que explicar.
 - Busca maximizar el significado.
 - Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
 - Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

2. El Entrevistador

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervenciones de terceros si es conveniente.
- Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

3. El Entrevistado

- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
- El orden y formato puede diferir de uno a otro.

4. Las Respuestas

- Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
- Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento. (Olabuénaga, 2003)

Por último, ahora en relación a la técnica del grupo focal, uno de los modos más adecuado para entender esta posibilidad metodológica, resulta de atender su fundamento en el diseño de las entrevistas focalizadas, que planteara años atrás Robert Merton y otros. Fuera de ello, no resulta casual que sus antecedentes primeros sean, directamente, las entrevistas individualizadas.

El Grupo Focal, en el sentido propuesto por Merton, como técnica focalizada, centra su interés en la experiencia vivida, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto sobre lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos, en ese sentido, considera un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación.

La pauta de trabajo en el Grupo Focal, responde a la forma de un cuestionario abierto o temario, en el que se descompone la acción objeto, en múltiples dimensiones constituyentes. El conjunto de estas preguntas “modelan una experiencia, al construir un conglomerado de posiciones de observación que, ocupadas por los participantes,

posibilitan su reproducción testimonial del sentido típico de la acción. Es de señalarse que, en este caso, lo que ocurre es análogo a lo que pasa en una entrevista individual directiva.” (**metodología de I.S. manuel canales**)

Finalmente, en el Grupo Focal a riesgo de perder el valor de la palabra comunitaria o reducirla a su función de escucha de carácter pasiva, agrega potencia a su capacidad revisora del discurso, al activarlo metódicamente en la doble hélice de dimensiones y de individuos. Se puntúan los temas, y se busca que todos los participantes los traten en todas sus caras, se revisan los turnos de habla, de modo tal que todos los participantes hablen cada vez.

Credibilidad/consistencia de la investigación.

La credibilidad de la presente investigación, se encuentra sujeta al uso de recursos técnicos que permitan una triangulación de los datos que se obtienen. De esta forma, hay un especial cuidado en el tratamiento de la información que provea la observación no-participante, la realización de los focus group y las entrevistas en profundidad.

En el caso de la consistencia, esta se hace operativa mediante una especie de auditoría externa. Para lo cual, el investigador deberá facilitar la documentación que haga posible tal inspección: guiones de entrevistas, transcripciones y todo tipo de documentos en los que se pueda seguir el trayecto de su trabajo intelectual⁴. A su vez, se tiene en consideración los procedimientos que permitirían una eventual saturación de la información, en determinadas técnicas de recolección de datos.

⁴ Referencias en *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Miguel S. Valles. Págs. 103-104.

XI. PLAN DE ANÁLISIS (4 págs.)

(Por completar) MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis tanto de las Entrevistas en Profundidad como de los Grupos Focales, éstas en primera instancia serán grabadas, para posteriormente ser transcritas y de esta forma, ser analizadas mediante el método de análisis comparativo constante. A su vez, se ha estimado la utilización del software atlas ti con el fin de facilitar la administración de dicha información, para conseguir así la obtención de codificaciones abiertas a modo de establecer tipos ideales o conceptos-tipo, que no es otra cosa que, el concepto hacia el que intentan llevar sus acciones las personas actuantes en la realidad o hacia el que, al menos, podrían llevarla. (Weber, Conceptos sociológicos fundamentales, 2006)

Siendo así, que los tipos ideales son construcciones de imágenes mentales, que tienen como característica, el estar dirigidos por una idea.

Para el caso de la observación Panorámica No-Participante, en la presente investigación, se ha querido abordar ésta, bajo la modalidad de una observación endógena o de auto-observación. Es decir, se aboga por un procedimiento “inverso”: la autoobservación, considerada una de las modalidades posibles de observación endógena, propia de sistemas observadores. La distinción aludida gira en torno a las nociones de observación exógena-observación endógena, y a los conceptos sistema observado-sistema observador procedentes de la cibernética. (Valles, 1999)

La auto-observación constituiría un procedimiento de aprendizaje/conocimiento inverso del que se realiza en la observación convencional. El propio Miguel Valles citando a Gutiérrez y Delgado destacaría; En lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña (en lugar de ser un observador externo que pretende un estado de observación participante), el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura. (Valles, 1999)

Sobre los criterios de validez de la observación, se resolverían mediante el análisis intensivo del caso y la búsqueda de casos negativos. Lo que significaría, en términos breves que, el investigador de campo ha de evaluar la tipicidad o atipicidad de sus casos, adecuando el alcance de sus generalizaciones teóricas a la heterogeneidad encontrada. (Valles, 1999) Inducción analítica.

XII. ANÁLISIS (50 PÁGS aprox.)

LA CONFIANZA PARA LOS ESTUDIANTES.

La confianza en palabras de los estudiantes, constituye uno de los primeros emprendimientos que propone este estudio para poder comprender las significaciones que construyen y experimentan los jóvenes participantes, en relación al establecimiento de una relación de confianza en la figura del docente.

Para ello, se les ha solicitado a los estudiantes secundarios que puedan definir bajo sus propias conexiones de motivación y experiencia, el concepto de la confianza.

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: "...en concreto puede ser como la capacidad que uno tiene de... de cómo de poder... a ver como decirlo, no puedo decir como a diente pelao, como de... de poder apoyarse en otra persona a lo mejor. Con cosas como más de uno..."

PERSONA 2: "Eso po', la capacidad de poder contar algún secreto o contar cosas íntimas que le sucede a la persona."

PERSONA 3: "...tener la confianza de decir tal vez las cosas que, no sé nos equivocamos... O tener como esa confianza de poder corregir a las demás personas..."

PERSONA 4: "La confianza es como una relación que va aumentando dependiendo de cómo se llevan las personas."

PERSONA 5: "Yo creo que es como eh... cosas personales que uno le puede decir a la otra persona que le está pasando..."

PERSONA 6: "Yo creo que es más como conocer a una persona y... saber cómo es ella como para después sea como un amigo."

PERSONA 7: "...para todos hay un tipo de confianza."

PERSONA 8: "Yo creo que es como... el hecho de que uno pueda creer en la otra persona que, creer que la otra persona va a cumplir cuando... a lo que uno tiene como presupuestado, uno siempre crea como preceptos de cosas... de cosas de cómo uno espera que sean o como se comportan las otras personas, yo creo que la confianza se

basa en que... uno sabe que la otra persona va a cumplir con lo que uno espera que haga.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “...La amistad, ¿está basada en la confianza?, o sea uno no puede llamar amigos a todo el mundo. Porque... no (ríe) o sea para ser amigos hay que tener confianza...”

PERSONA 2: “...llegar a un punto en que podi’ decir cosas... como tirar tallas...”

PERSONA 3: “A ver... No sé cómo explicarlo. La confianza es como... es que hay distintos tipos de confianza, por ejemplo, la confianza que es como la complicidad y la de confiar.”

PERSONA 4: “Yo creo que es decir las cosas como son y sin miedo a ser juzgado... porque confías en la otra persona.”

PERSONA 5: “La confianza es algo... principalmente que se da.” “...no toda la gente pa’... para mí, en lo personal, no toda la gente tiene la confianza conmigo y yo no le doy la confianza a cualquier persona, primero se la tiene que ganar entre comillas. Y eso es para mí la confianza algo importante, súper importante.”

PERSONA 6: “Es ir conociendo a una persona más de la cuenta y ahí se va ganando la confianza o sea como el respeto y esas cosas así.”

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

La noción de confianza que desarrollan los estudiantes secundarios que participan en la presente investigación, de manera transversal, muestra que para ellos la confianza se relaciona con una disposición del individuo, que busca desarrollar entre una o varias personas, un vínculo (o lazo) sobre intereses o situaciones de carácter íntimo. En este sentido, los estudiantes coinciden en que las relaciones de confianza responden a la construcción de procesos sociales, con sus propios tiempos y vicisitudes, en los cuales también tomarían lugar las expectativas sobre el otro, las circunstancias, etc. Fuera de esto, también se ha señalado que la confianza admite distintos grados de entrega e información, dependiendo por sobre todo, del nivel de cercanía que se haya alcanzado en el otro sujeto y las circunstancias asociadas.

¿SON CONFIADOS LOS ESTUDIANTES?

El siguiente punto expuesto, considera consultar a los estudiantes secundarios participantes, respecto

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “Yo encuentro que a mí me pueden contar cosas, pero yo no soy de tener mucha confianza en las demás personas.”

PERSONA 2: “Bueno yo creo que soy... no sé si lo demostrare mucho pero yo soy confiable, yo no... trato de si me cuentan algo, trato de no divulgarlo y, no sé si seré tan confiado en contarles a las personas. Tendría que tener mucha confianza con la persona pa' decirle.”

PERSONA 3: “Yo soy algo desconfiado pero... depende si la persona es como muy amigo mío yo tengo más confianza con él y le puedo contar cosas más personales.”

PERSONA 4: “...yo soy como... puedo ser confiable pero también desconfió de las personas, tiene que ser como muy amigo mío como pa' poder contarle los secretos y... porque si es cualquier persona no creo.”

PERSONA 5: "...a lo mejor uno se considera que es confiable para las otras personas pero ser un poco desconfiado a quien le está tratando de decir las cosas Íntimas."

PERSONA 6: "Yo creo que soy confiado porque igual tengo cierta actitud con... ciertas personas. Eh... puedo ser más amable con unas, como más seria con otras."

PERSONA 7: "...yo me considero una persona de confianza, y yo soy confiada de las personas en las que sé que puedo hacerlo."

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: "Yo no soy desconfiado, así que puedo llegar y confiar en los demás al verlos."

PERSONA 2: "...al principio no soy confía' pero cuando uno va conociendo a las personas igual se pone a confiar más pero no como para contarle todo lo que te pasa y lo que pensai' y es cómo... depende de la persona."

PERSONA 3: "...yo soy de esa gente que no pongo a prueba a nadie sino que le doy la confianza a alguien y la doy... la doy y me da los mismo, cien por ciento de confianza altiro pero sí que con cada caso vamos viendo, va descontando."

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

PERSONAS EN LAS QUE MÁS CONFÍAN LOS ESTUDIANTES.

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “Para mí son los amigos, la familia y los profesores...”

PERSONA 2: “Los amigos, la familia y sería. Un profesor hay pero no es así como constante. Juego.”

PERSONA 3: “Yo creo que primero va la familia porque uno tiene que tener primero confianza en los más cercanos y después acercarse a los demás. Eso yo encuentro que es como lo más importante, después los amigos, primero la familia.”

PERSONA 4: “Si, yo encuentro que la familia es como lo básico para la confianza, porque uno convive con esas personas, debiera tener plena confianza, luego los amigos y los profes.”

PERSONA 5: “Yo primero, antes que todo, a mi familia. Mi familia, después mis amigos y mis profesores, pero creo que sucede algo peculiar porque... hay profesores con los que tengo como mucha confianza que son... muy valorados para mi, que los siento como si fuesen parte de mi familia también. Entonces con ellos tengo una... más confianza que tal vez como con algunos de mis amigos, entonces depende como de los casos particulares yo creo.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “...primero en mi familia, amigos y profesores o otros.”

PERSONA 2: “Yo, primero estoy entre mi familia y mis amigos porque hay una parte de mi familia que no le puedo contar a nadie; esos son mis hermanos, no les puedo contar na’ porque se lo van a decir al tiro a las personas. Pero a mis viejos sí les puedo decir cosas y a mis amigos también, a los buenos amigos en verdad porque hay algunos que igual son como...”

PERSONA 3: “Yo en mi mamá y en mi mejor amigo.”

PERSONA 4: “Yo pondría amigos, familia y colegio.”

PERSONA 5: “En los amigos, después en los papás. Yo soy siempre en los amigos, en los amigos cien por ciento.”

PERSONA 6: “Amigos y después hermana y después mi familia; mis papás.”

PERSONA 7: “...los amigos son lo más importante pa’ mi en el sentido de confianza como por ejemplo yo no tengo la misma confianza con mis papas que con mis amigos.”

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

¿ES POSIBLE LA CONFIANZA EN EL PROFESOR?

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “Bueno, yo creo que se confía en los más específicos, no en general en todos. Yo creo que hay algunos que son en específicos, como los que comparte más. No siempre uno le va a tener buena a todos los profesores, siempre es como uno o dos, más que eso no creo.”

PERSONA 2: “Sí, si se puede decir que sí.”

TODOS: “Sí, sí.”

PERSONA 3: “Yo creo que hay profesores con los que uno puede... forma lazos más allá de... de una como... actitud de estudiante-profesor, hay profesores con los que uno realmente confía en que ellos van a hacer todo lo posible porque nosotros aprendamos y progreseemos no solamente en lo académico sino que en todo ámbito de cosas. Y que nos van a apoyar si tenemos otros proyectos, si son otros nuestros planes, pero hay profesores que para ellos van a dar sus clases y les da lo mismo si aprendemos o no y nada.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “Los que son más simpáticos, más abiertos ya que el curso es más pequeño, se pueden abrir más.”

PERSONA 2: “Es que depende porque yo no tengo una relación con todos los profes de acá.”

PERSONA 3: “Sí, dentro de un rango también hay profesores como Paulo. He conversado con él y buena onda po’.”

PERSONA 4: “Sí, yo quería decir que uno tiene como confianza con un profesor pero después uno se da cuenta de que no era tan así, no era como creía, no sé.”

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

¿QUÉ COSAS HACEN A UN PROFESOR CONFIABLE? (o desconfiable)

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “La actitud [M: Ya, ¿y qué hay en específico en esa actitud?] eh... amable, que pueda confiar en él [M: ¿una buena disposición?] sí, una buena disposición.”

PERSONA 2: “Yo creo que, va también que si por ejemplo, un profesor te ve así como que estai’ mal, y se te acerca y te pregunta por qué estai’ mal, yo creo que en eso también va un poco, tener confianza. Te pregunta como si estai’ mal.”

PERSONA 3: “Trate de ayudarte.”

PERSONA 4: “La disposición y el carisma.”

PERSONA 5: “Igual influye la edad porque al ver un profesor más joven, igual la confianza es más... porque como que está viviendo... ha vivió’ como casi en el mismo tiempo que nosotros po’. No es como por ejemplo, un profesor viejito (risas) entonces tiene como otras...”

PERSONA 6: “...confío más en mis profesores de más edad que en los de menos edad. Porque siento que tiene más experiencia que los que tienen menos edad.”

PERSONA 7: “Sí, yo pienso lo mismo. Es más confío en un profesor de más edad...”

PERSONA 8: “Yo pienso que como los chiquillos decían, que un profesor... confían en un profesor que iba y les preguntaba cómo estaban o los saludaba y, lo contrario, por ejemplo si un profesor ni siquiera te mira o no te saluda si vai’ pasando por al lado de él eso ya como que crea la barrera entre profesor alumno.”

PERSONA 9: “Que va a cumplir su trabajo no más. Hace la clase y después se va.”

PERSONA 10: “A mí me pasa que con mi profesora de historia, yo llegué, un colegio nuevo este año y... mi profesora de historia me llamó, me pregunto cómo me llamaba, que me gustaba hacer, si me gustaba la historia. Y por ejemplo, con la profesora de matemáticas note cero confianza o sea, incluso hasta le tengo miedo, porque ella es como así po’, ella va a hacer su clase y nada más. No... jamás me dijo: como te va en matemáticas, te cuestan, nada no hubo como una preocupación.”

PERSONA 10: “Que sean profesores que tengan como calidad humana, que más allá de enseñar y de pasar las materias y que nosotros rindamos como número se preocupen por nuestro bienestar, por lo que sentimos, por lo que pensamos, por lo que queremos ser y... llegar a ser como personas, más que como profesionales de este país.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “O sea... es que es como los profesores que son estrictos pero también son como buenos pal’ leseo, entonces como que tienen las dos partes que necesita una persona para confiar.”

PERSONA 2: “...que se dé el ambiente de complicidad.”

PERSONA 3: “Primero que te escuchen.”

PERSONA 4: “Como que te apoye. Como que cuando te ve mal, se acerque a ti y te pregunta; ¿Estai’ bien? Entonces como que te dai’ más con la persona y como que le contai’ cosas. Aunque a veces te dicen ¿Estai’ bien? Y tú; -sí- y en verdad estai’ depre. Pero ahí va la persona po’.”

PERSONA 5: “No sé, por ser... cuando estoy triste o estoy rara... esa persona me dice, no sé, que te pasa o se preocupa por ti. Hay como que... hay algo de interés ahí se va dando la confianza.”

PERSONA 6: “Yo creo que cuando los profes ya empiezan a hablar más como... cuando el profe puede tirar una talla o te cuenta más sobre su vida personal, ahí ya se agarra más confianza porque es como... ya más amigable.”

PERSONA 7: “En que dé la confianza y nunca te la va a... como que te vaya a traicionar, obviamente. Es en lo que siempre me fijo cuando le doy la confianza a alguien. Es porque sé que es de fiar po’.”

PERSONA 8: “...se genera más cuando tú te atreves a contarle algo al profesor o algo así y no lo comenta con nadie o se lo queda pa’ él o te aconseja o cosas así.”

PERSONA 9: “Simpático, que sea simpático.”

PERSONA 10: “Sí, igual es bacán cuando el profesor tiene humor, un humor serio.”

PERSONA 11: “Que siempre este como... que nunca tenga así... Por ejemplo, el Cristóbal cuando le toca con octavo ahí viene más serio porque ahí está como chato ya. Que no tenga que fingir que esta como de buena.”

PERSONA 12: “Como lo sincero que pueden llegar a ser cuando tu les contai’ las cosas y te aconsejan por que quizás ellos también pasaron por lo mismo.”

PERSONA 13: “Por ejemplo tratai’ de hacer un esfuerzo y después la reunión de profesores, por ejemplo, dice no este alumno no hace nada en clases y el no sabe que uno trata de ponerle empeño, a mí me pasa con el de matemática.”

PERSONA 14: “...por ejemplo los sábados nosotros con el profesor de historia tenemos una liga de fútbol que también participa el profesor de química y ahí somos como todos amigos da lo mismo, entonces es como que somos todos amigos...”

PERSONA 15: “Que sea indiferente a lo que te pase, siendo que antes uno pensaba que no era así, eso me ha pasado.”

PERSONA 16: “Sí, porque muestran como una imagen que en verdad no es, es como una imagen falsa.”

PERSONA 17: “Que los profes no finjan que tienen que estar de buen humor o esas cosas, y que tampoco ignoren tanto al alumno.”

PERSONA 18: “Que sea fome, que sea cerrado, no más se dedique a pasar la materia.”

PERSONA 19: “Si po’ como que en los últimos cinco minutos de clases le haga charlas al curso, igual puede hacer charla mientras está haciendo clases.”

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

¿EN QUÉ CREEN QUE SE FIJA UN PROFESOR PARA CONFIAR EN UN ESTUDIANTE?

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “Que se preocupe de sus estudios.”

PERSONA 2: “Más que si tiene puros siete eh... sino que ven el esfuerzo.”

PERSONA 3: “También nuestra actitud.”

PERSONA 4: “Eh... por ejemplo si uno, eh... no sé, en matemáticas le dan una tarea y no sabe hacerla, yo creo que al profesor le gustaría que uno fuera y le preguntara: sabe que profe? no sé hacer esto, entonces me puede explicar, y aunque uno no sepa, ella ve el esfuerzo que uno hace por querer aprender.”

PERSONA 5: “Sí, porque si uno ve que el profesor es así como pesao', igual le va a dar miedo como ir a preguntar. Y muchas veces... [M: Te quedas con la duda] sí, muchas veces pasa eso.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: "...en ser lo más transparente que uno puede ser o sea demostrar cómo es en todas partes."

PERSONA 2: "El cómo uno es como persona tal vez."

PERSONA 3: "La preocupación que uno tiene así, -No me va bien pero me esfuerzo-."

PERSONA 4: "Yo creo que ven... responsabilidad."

PERSONA 5: "Sí, aparte de que cumplamos nuestras promesas de notas y eso."

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

¿POR QUÉ LA CONFIANZA PUEDE SER ALGO IMPORTANTE?

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: "Podríamos llegar a ser mejores personas."

PERSONA 2: "Por que justamente si todos tuviéramos confianza seríamos, como dijo Felipe, mejores personas y tendríamos de cierta forma... eh... una mejor como calidad de vida, el humor no estaría tan... la gente, mucha gente anda estrasa', mucha gente porque no cuenta sus cosas esta con eso siempre, entonces viven estresadas y

así van como... las caras largas en el metro y cosas así. Si uno se ríe te pegan así... no se es como raro.”

PERSONA 3: “...el tema de la actitud y también si uno no tiene confianza en las demás personas eh... no va a poder apoyarse y no va a tener en quien le dé consejo, va a tener solamente su punto de vista para solucionar sus problemas, las demás personas a lo mejor tienen otro punto de vista que a lo mejor solucionan cosas más rápido o por otras formas que sea más fácil pero cuando uno no tiene... no se apoya en los demás, no puede a veces resolver los problemas.”

PERSONA 4: “...es como la unidad. De poder contar sus problemas y recibir los consejos porque así uno puede ayudar mutuamente, yo llego a esa conclusión.”

PERSONA 5: “...yo creo que para la comunidad debe ser importante confiar en los demás porque uno no puede así como... progresar porque si uno tiene como... un problema no... y no sabe qué hacer, si no tiene confianza en nadie, no va a saber a quién contarle y se va a quedar con el problema él, y después puede venir otro problema peor y va a seguir con los problemas, y no va a tener a quien contarle porque no tiene confianza en nadie, y no va a saber cómo superar los problemas que tiene.”

PERSONA 6: “...lo ayuda a crecer como persona porque sin... a ver... yo creo que mas a delante nos ayudaría a crecer como persona porque nuestros hijos verían la confianza que nosotros les damos y ellos mismo aplicarían eso en sus vidas...”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “Para poder abrir relaciones con otra gente.”

PERSONA 2: “es como eh... el que te aconseje y... ahí va uno que tome la confianza y si te traiciona ahí se va perdiendo la confianza.”

PERSONA 3: “Si, es muy importante pero no sé porque.”

PERSONA 4: “O sea, es que si no hubiera como confianza y complicidad, como que seríamos solos, estaríamos como cada uno por su lado, y como mintiéndose uno al otro porque no te da como para decirle las cosas.”

PERSONA 5: “Crea como una comunidad, por decirlo así.”

PERSONA 6: “Porque gracias a eso puede haber una buena relación.”

PERSONA 7: “Porque yo creo que con la confianza podí desahogar todo o que te pasa en el día con una persona amigable. Con un amigo, si tení confianza con el podí desahogarte contándole tus cosas.”

PERSONA 8: “La confianza es como lo elemental pa’ ser... pa’ tener contacto con otra persona. Por ejemplo yo... las personas con las que yo tengo confianza, obvio que son importantes.”

PERSONA 9: “Por ejemplo con Cristóbal... es bueno tener una relación con confianza con él y llevarse bien y todo eso, porque él igual puede saber cuando nosotros estamos mintiendo o diciendo la verdad, por ejemplo, la prueba de física hartos faltaron y todos saben porque faltaron en verdad, pero yo fui al dentista, y el Cristóbal les va a hacer la prueba de nuevo aunque ellos sepan que... porque yo creo que él sabía que no sabían na’ y trataron de evitarse la nota roja, porque él quiere que se saquen azules, y él les da la confianza de hacer la prueba de nuevo pero obviamente la cambió (risas) cambió toda la prueba.”

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

EXPERIENCIAS GENERADORAS DE CONFIANZA (o desconfianza)

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

PERSONA 1: “yo me fijo que, por ejemplo si otra persona le contó así como un secreto y después como que le anda contando a mí, en eso me fijo igual. Por ejemplo que si le contó una persona un secreto y después me lo anda contando a mí, ahí después yo digo: no le puedo contar nada porque le va a contar a otra persona (risas) En eso uno también se fija arto, que si se queda callao’ o le anda contando después a las demás personas.”

PERSONA 2: “...A las persona que son de... que no confío, pueden ser las personas que tienen distintas actitudes de las que tienen mis amigo, por ejemplo que se enojan con facilidad y que... no sé, andan siempre estresados.”

PERSONA 3: “...con mi mamá siempre no concordamos mucho con el tema de la confianza y siempre me da un ejemplo me dice que: yo tengo a mi mejor amiga y le cuento todo a mi mejor amiga pero mi mejor amiga también tiene otra mejor amiga y ella le cuenta todo a su otra mejor amiga y así se forma una cadena y al final es como un secreto a voces.”

PERSONA 4: “...en los profesores no se po’ yo soy muy... juego mucho con ellos (risas) entonces de repente me retan pero igual sigo jugando no... igual les tengo confianza.”

PERSONA 5: “Hay algunos profesores que tienen buena onda contigo entonces uno... Ya, tira sus tallas y también se ríe, se ríe todo el curso, al final se crea como confianza entre el profesor y todo el curso no solamente con uno sino que todos se ponen a tirar tallas.”

PERSONA 6: “Bajo mi punto de vista, los profesores del colegio municipal son mucho más cercanos a los alumnos que los de colegio particular.” “les contaba todo mis... mis problemas familiares, con mis amistades y problemas igual como serios, entonces yo tenía esa confianza.”

PERSONA 7: “...yo no confío en los demás, más que nada por... por un tema de que he tenido ciertas experiencias que me han llevado a eso, porque el principio yo puede haber sido más confiada pero a través de cómo mi... corta vida (risas) he tenido experiencias que... que me han hecho como ya ser un poco más desconfiada de las personas.”

PERSONA 8: “...pase por un momento como... no sé si de depresión, pero por un momento como que andaba súper bajonea’ y en vez de alejarse y decir no ella esta súper bajonea’ y se fueron, que tuve casos, se quedaron ahí y estuvieron ahí tirándome pa’ arriba como dándome animo.”

Grupo Focal aplicado a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

Entrevistas en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Particular en la comuna de Las Condes.

PERSONA 1: “Por ejemplo a mi me pasa en matemáticas que el profesor... es que a mí no me va muy bien en matemáticas y yo de repente le pregunto dudas al profesor y no me pesca.” “...yo le puedo decir hasta tres veces si es que no lo puedo resolver y no me pesca y por ejemplo acá a los que yo les tengo más confianza...”

PERSONA 2: “...a parte igual hemos tenido las instancias como... por ejemplo los sábados jugamos a la pelota, los miércoles con los profes el Paolo entonces eso como que...”

PERSONA 3: “...en verdad cuando uno quiere generar la confianza con un profesor o algo así como que el mismo profesor primero se suelta antes de que tu le conti' las cosas, pero ponte tu yo con... yo no me llevo bien con todos los profesores pero con los que mejor me llevo es con Daniel, la Carmen Gloria es con los que mejor, los únicos que les cuento las cosas cuando necesito contarle algo a alguien.”

PERSONA 4: “...yo venía de un colegio grande que también más que nada porque también aquí en el colegio como que se dan el... como la instancia de conocer a los alumnos donde el colegio es chico somos pocos alumnos se da eso, pero en el colegio grande como el profesor y chao.”

PERSONA 5: “...le tenían más buena a los que les iba mejor en sus ramos y eso pasa en todos los colegios que he estado pasa lo mismo entonces eso es lo que a postergado que vayan cambiando y no tirarse por la gente que le va bien si no por la gente que le va mal, sacarla adelante.”

PERSONA 6: “...tener el desafío de los que les va mal tratar que les vaya bien...”

PERSONA 7: “Tengo un amigo que tenía como problemas familiares, y habló con el profesor como para desahogarse, como que llegó mal un día al colegio y la profesora lo ayudó, y ahí se sintió como con confianza y pudo contarle sus cosas. Y de desconfianza... que uno va y dice las cosas, pero lo único que quiere el profesor no es escucharte sino como tener información para después estar en contra de ti.”

PERSONA 8: “Yo creo que más con Francisco, igual... En las primeras pruebas nos dejó también usar el libro.”

PERSONA 9: “O por ser que a veces, sale a buscar cosas y dice ya confío en ustedes, y no nos manda a nadie que nos vaya a ver ni nada, o sea nos deja solos y eso es bueno.”

PERSONA 10: “Es que si hay un profesor en el que no confío nunca, es en verdad porque le tengo mala.”

PERSONA 11: “No le hablo, no le dirijo la palabra, me cae mal, nada, nada. Me pasa con la profa de tecnología y química, no, no.”

PERSONA 12: "...por ejemplo, la de tecnología nos pide cuestiones que son muy... siempre nos está criticando algún trabajo, hacemos lo que nos pide y después nos critica."

PERSONAS 13: "Como dije, aquí los profes si se preocupan por ti, como por cada uno. Porque allá en el otro colegio éramos treinta y tantos, y me iba mal y como que no sé, nadie se preocupaba, yo pedía trabajo y decían no, no se puede, no me daban trabajo. Aquí uno pide trabajos y si los dan, son como más... más confianza (ríe)."

PERSONAS 14: "A mí me paso que me mataron la confianza... me la mataron rápido. Era una profesora de matemáticas del año pasado. Tenía que hacer un trabajo pa' subir el promedio, me había hecho expectativas como hace dos meses y al final se supone que le pregunte -¿Y cuando hacemos el trabajo?- Y dijo no, no lo vamos a hacer, no queda tiempo al final del semestre, y yo la mande a la cresta."

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Municipal de la comuna de Puente Alto.

...(citas) **(Documentos transcritos, en proceso de selección de las citas)**

Entrevista en Profundidad a estudiantes secundarios de un colegio Subvencionado de la comuna de Macul.

...(citas) **(Documentos en proceso de transcripción)**

ANÁLISIS...

XIII. CONCLUSIONES (12 Págs. Aprox.)

(Por redactarse)

XIV. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bibliografía

Baeza, J. (s.f.). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática.

Bellei, & Pérez. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Primera Parte*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile; Unicef.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina : Siglo XXI editores.

CEPAL. (2007). *Cohesión Social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

CIDE. (2002). *III Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo*. Recuperado el 10 de julio de 2011, de www.uahurtado.cl: http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf//mfn247.pdf

Consejo Ejecutivo Integrado. (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. D.F. México: Fonde de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. D.F. México: Siglo XXI editores.

Giddens, A. (1976). *Política y Sociología en Max Weber* . Madrid, España: Editorial Alianza .

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores.

INJUV. (2006). *V encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

INJUV. (2009). *VI Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. España: Anthropos, en coedición con la Universidad Iberoamericana y el Instituto de Sociología de la Universidad Católica de Chile.

Mills, W. (1964). *La imaginación sociológica*. D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

Montañes, D. (s.f.). *La Clave está en la confianza; taller de sociología de la Universidad de Cantabria*. Recuperado el 9 de Mayo de 2011, de www.centros3.pntic.mec.es: http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/confianza.htm

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

OPECH. (2009). *Documentos de Trabajo OPECH*. Santiago, Chile: Libro publicado gracias a los aportes de la Fundación Ford .

Pérez, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo* . Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Riveros, G. (s.f.). *Cómo construir la confianza en el alumno y en el maestro*. Recuperado el 29 de Julio de 2011, de www.oei.org: http://www.oei.org.co/nuevo%20sii/entrega27/art03.htm

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Sandoval, M. (2005). *Los jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica 12 tesis para el cambio educativo*. edición Entreculturas, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A. .

Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Weber, M. (2008). *Economía y Sociedad*. D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

Wolf, M. (1988). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Cátedra.

