

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN



**Participación de los alumnos como actores estratégicos en la escuela
Estudio de caso con alumnos de secundaria en una escuela bicultural
privada de Lima**

**Investigación presentada para obtener el grado de Magíster en Educación
con mención en Gestión de la Educación**

**Emma Seperak Cahuas
20065184**

Asesora: Dra. Carmen Diaz Bazo

Jurados: Dr. Juan Ansión y Mg. Patricia Escobar

Lima, 2010



Dedicado a
Los alumnos del FrancoPe,
quienes dieron sentido a
mi labor de educadora.

Gracias a

La colaboración de la Dirección Académica de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (DAI-PUCP), quienes confiaron en la importancia del tema de estudio.

La dirección del colegio FrancoPe por permitirme esta grandiosa experiencia y a los profesores que amablemente accedieron a las entrevistas.

Mi familia y amigos por su confianza y apoyo incondicional.

ÍNDICE

Índice	4
Introducción	6
Parte I: Sustento teórico	
Capítulo 1: La organización escolar como espacio de participación estratégica	9
1.1 Acciones políticas y culturales en la escuela	11
1.1.1 Ideología en la organización escolar	13
1.1.2 Cultura y contracultura escolar	14
1.1.3 El currículum oculto y la escuela	17
1.1.4 Reacción, reproducción y resistencia en la escuela	18
1.1.5 Relaciones de poder en la escuela	20
1.2. Participación y estrategia	22
1.2.1 Participar en la escuela	24
1.2.2 El uso de estrategias	28
Parte II: Trabajo de campo	
Capítulo 2: Marco metodológico	31
2.1 Planteamiento del problema	31
2.2 Determinación del enfoque	34
2.3 Descripción del caso	36
2.3.1 El Colegio	36
2.3.2 Los informantes	37
a) Los alumnos	37
b) Los directivos	39
c) Los profesores	40

2.4 Técnicas e instrumentos	40
2.4.1 Las técnicas	41
a) Las entrevistas	42
b) Los focus groups o grupos focales	43
2.4.2 El instrumento	44
2.5 Procesamiento y análisis de la información	47
Capítulo 3: Descripción y análisis de resultados	49
3.1 Participación formal en la escuela: juego informal de intereses	50
3.1.1 Los delegados: la voz de los alumnos o los convidados de piedra	52
3.1.1.1 Voz de los alumnos	53
3.1.1.2 Los convidados de piedra	56
3.1.2 El profesor principal como mediador de intereses entre los alumnos y la I.E.	59
3.2 El juego de poderes en el día a día en la escuela	64
3.2.1 Relaciones entre profesores y alumnos (nivel micro)	65
3.2.2 Relaciones entre la I.E. y los alumnos (nivel macro)	68
3.3 Las estrategias	71
3.3.1 El Espíritu Revolucionario en el FP	72
3.3.2 Características personales de los alumnos	74
3.3.3 Identificación de apoyo adulto	81
Parte III: Síntesis de los resultados	
Capítulo 4: Discusión final	85
4.1 Conclusiones finales	85
4.2 Recomendaciones	88
Bibliografía	89
Anexos	92

INTRODUCCIÓN

La participación en las escuelas es un tema que ha venido cobrando importancia en la medida en que los actores educativos son reconocidos como parte fundamental para la comprensión del proceso educativo; y es sobre estos actores que se construyen las políticas de cambio, dejando la estructura de la organización como soporte para conseguir las metas y objetivos planteados que los sujetos deben alcanzar.

Este paradigma que se centra en el sujeto y que le otorga mayor importancia implica el reconocimiento de la variedad de intereses, formas de pensar, culturas, etc. que integran la escuela; variedad que si no se rige en lineamientos establecidos por la organización, corre el riesgo de perder el sentido del proceso dando paso a la predominancia de los intereses de ciertos grupos.

Es así como en este estudio partimos de la premisa que son los alumnos el centro del proceso educativo; es decir que son ellos los actores principales del quehacer en la escuela y sobre quienes recaen todas las decisiones tomadas por los directivos y profesores quienes suelen ser los responsables de ello. Bajo esta mirada es que decidimos investigar sobre la participación de los alumnos, pero a partir de la descripción de hechos diarios que transcurren en los espacios no formales de una institución educativa, tales como patios, recreos, cambios de hora, hora de almuerzo u hora de salida, los cuales serán los escenarios que analizaremos por ser ambientes en los que los alumnos cuentan con total libertad para agruparse de acuerdo a los intereses propios de cada uno.

Para ello y para poder iniciar nuestra investigación, fue necesario preguntarnos sobre los mecanismos de participación con los que cuentan los alumnos en la escuela; pero además, consideramos la actuación de los alumnos en los espacios no formales como estrategia de participación por ser acciones que suponen cierto

tipo de poder que nacen de ellos mismos y que de alguna manera se sostienen en los espacios de participación brindados por la Institución Educativa. Fue así como surgió la pregunta ¿Qué estrategias y mecanismos de participación utilizan los alumnos para ejercer poder, en qué espacios emplean dichas estrategias y ante qué situaciones?; pregunta de la que se derivaron los objetivos de estudio con el fin de determinar si es que los alumnos ejercen algún tipo de poder a través de sus estrategias, el cual pueda ser aprovechado a favor de ellos y mejorar así los procesos que les atañen directamente.

Al considerar la escuela como una organización compleja formada por personas, establecimos en la primera parte de este informe el sustento teórico que guiará nuestra investigación, en el cual, siguiendo el enfoque estratégico de Crozier y Friedberg (1990) se pone de manifiesto las relaciones que existen entre la organización y los sujetos, y entre ambos con la cultura en la que están inmersos; mediados también por relaciones de poder en donde una cultura que será la dominante definirá en gran medida el curso de la vida en la escuela así como el comportamiento de los alumnos ante determinadas situaciones.

De este modo y dada la naturaleza del estudio optamos por realizar nuestra investigación en el centro mismo de la vida en la escuela; es decir que fueron alumnos, directivos y profesores quienes nos brindaron la información necesaria para responder a nuestras categorías iniciales de estudio, que se derivaron de los objetivos planteados. Para ello, realizamos grupos focales con alumnos de 3º, 4º y 5º de secundaria, y entrevistas a 3 profesores y 2 directivos siguiendo una guía de preguntas bajo el enfoque de complementariedad ya que dada la naturaleza de nuestra investigación, supusimos que surgirían temas que no estaban previstos en el planteamiento inicial.

Dentro del análisis y resultados de la investigación se consideraron las categorías de estudio en función a tres temas que se desprendieron de los tres objetivos planteados: el primero hace mención a los mecanismos y medios de participación con los que cuentan los alumnos.

El segundo tema aborda las situaciones ante las cuales los alumnos reaccionan de diversas formas aplicando estrategias que explicamos en el tercer tema. Estas situaciones están mediadas en su mayoría por un juego de intereses entre profesores, alumnos y la organización; en donde los alumnos sobre la base de sus emociones juzgan positiva o negativamente hechos o actitudes que a parecer de ellos no pueden pasar por alto. Por consiguiente, en esta parte es fundamental el reconocimiento de la cultura local que si bien no es la que predomina, se opone a la que rige evidenciando un enfrentamiento de costumbres, códigos e ideologías.

El tercer punto es el que concierne a la identificación de las estrategias que emplean los alumnos para hacer uso de su poder. En esta parte confluyen todos los elementos antes mencionados en los puntos uno y dos de análisis porque es donde ellos emplean todos los recursos posibles, siendo el principal la identificación y el reconocimiento de ellos mismos como sujetos influyentes, portavoces de sus compañeros, con capacidades suficientes de argumentación como para hacer frente a profesores y directivos con el fin de lograr o por lo menos intentar lo que se proponen. Además que emplean los medios y espacios propiciados por la misma institución para hacer uso de sus estrategias.

La percepción de los tres temas antes mencionados difiere según profesores, alumnos o directivos. Cada uno cuenta con una opinión distinta de acuerdo a su posición en la institución; pero por ser los alumnos la parte fundamental de este estudio, centramos nuestro análisis en ellos. Estén equivocados o no, no es menester de la presente investigación, pero sí lo es dar a conocer la forma en la que los alumnos se sienten en la escuela y cómo la perciben para que quienes tienen a cargo la toma de decisiones lo tomen en cuenta y guíen sus acciones considerando las verdaderas necesidades de los alumnos tanto en lo académico como en lo personal.

PARTE I

SUSTENTO TEÓRICO

Capítulo 1

La organización escolar como espacio de participación estratégica

La escuela como organización se estudia a partir de ciertos enfoques desde los cuales se pretende definir las instituciones educativas tomando en cuenta su estructura, funciones, fines, actores, las relaciones entre actores, etcétera¹. Sin embargo, intentar una definición desde un solo enfoque o paradigma no permitiría ver la organización en conjunto, ya que una escuela al estar conformada por personas que trabajan para personas bajo un sistema estructurado de funciones y normas, involucra aspectos tanto a nivel estructural como a nivel humano.

Una primera aproximación a las organizaciones es en función de sus objetivos, metas y propósitos, lo que da origen a la estructura de la organización. Luego, y dada la importancia que han ido cobrando los sujetos, surge el sistema relacional en el cual “las personas de acuerdo con sus necesidades y expectativas individuales o respecto a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución” (Gairín, 1996: 27).

Por lo tanto, una organización supone una estructura, un sistema, jerarquías, un conjunto de normas y reglas; pero sobre todo supone la presencia de individuos o

¹ Son tres los enfoques o paradigmas desde los cuales se aborda el estudio de las organizaciones. El enfoque científico-racional o paradigma estructural, el enfoque interpretativo-simbólico o paradigma cultural, y el enfoque socio-crítico o paradigma político. (García, 1997:255-267; Gairín, 1996:32-52)

actores quienes son los que “echan a andar” dicha organización. A decir de Greenfield, “the dynamic of organization is made from nothing more substantial than people doing and thinking. Organizations are limited by and defined by human action” (1980: 27).

Este paradigma que pone énfasis en la acción de los actores resalta “los procesos micro a través de los cuales los actores producen las desigualdades, resisten a las normas impuestas por la institución o sus representantes, y construyen un orden” (Verhoeven, 1998: 10). De igual modo lo plantean Crozier y Friedberg al mencionar la necesidad de “partir del actor para tratar de comprender la relación entre el individuo y la organización a partir de una reflexión y de un análisis del actor, de sus objetivos y de la lógica de su acción” (1990: 39).

A partir de este enfoque sobre la escuela diversos estudios empezaron a centrarse en la función de los actores escolares, sobre todo en directivos, profesores e incluso padres de familia por considerarlos como sujetos claves en el funcionamiento de la escuela. Los alumnos, obedeciendo a paradigmas tradicionales anteriores, son dejados de lado considerándolos como actores pasivos que poco o nada intervienen en el proceso de escolarización: “los estudiantes son vistos como sujetos pasivos que soportan una función social y como recipientes de conocimientos” (Giroux, 1997: 76).

En respuesta a los paradigmas que no incluyen a los alumnos como actores educativos, surgen tendencias liberales cuya preocupación reside en la manera en que se producen significados y conocimiento en el salón de clase; es decir, cobran importancia las relaciones que se dan entre maestro y alumno, otorgando a este último un papel más importante como sujeto activo en el proceso de escolarización (Giroux, 1997; Bourdieu, 2003; Dubet y Martuccelli, 1998).

La consideración de los alumnos en los estudios de las organizaciones escolares y como protagonistas del proceso de escolarización nos remite al campo de la Sociología, ciencia social que analiza la relación de los sujetos con la cultura y el contexto al que pertenecen. Por lo tanto, al abordar el tema de los alumnos no lo haremos desde el aspecto objetivo, estructural o funcional de la escuela en sí,

sino desde la actividad diaria que se forja en ella. Es decir que los alumnos se desenvuelven en el lado subjetivo de la organización, son parte de la vida y la cultura escolar que ellos mismos crean y recrean a partir de los parámetros impuestos por la propia organización y de la interacción también con otros actores tales con maestros y directivos.

1.1 Acciones políticas y culturales en la escuela

Toda organización presenta un contexto organizacional en el cual se considera la escuela como una construcción humana formada por personas que la definen y reorientan; pero a la vez es la organización quien establece las reglas y normas que sus actores han de seguir limitando su acción. La escuela se presenta así como una organización compleja en donde “la débil articulación, los niveles altos de incertidumbre y ambigüedad y, en general, la existencia de una cultura organizativa construida por los miembros que determina en gran medida el modo de ser y actuar de la organización, son algunos de los rasgos que caracterizan la complejidad de la organización escolar” (Chuye, 2007: 25).

Asimismo, la escuela al estar formada por personas se convierte también en un espacio de intercambio cultural, de enfrentamientos y conflictos, de socialización, en donde confluyen diferentes experiencias, culturas, puntos de vista e ideologías que son transmitidas a los actores y por ellos mismos de acuerdo a la posición económica, política o social de cada uno, o de acuerdo al poder e influencia que posea determinado actor en su medio.

Entonces, podríamos afirmar que existe una relación de dependencia entre la organización y sus actores en donde el sistema se construirá a partir de las elecciones y opciones que posea cada actor, y de la manera que las lleve a cabo. Sin embargo, existe a la vez un enfrentamiento entre la ideología de la organización y la de los actores en el cual “los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones a las que se enfrentan” (Ball, 1989: 42).

De este modo, al abordar la organización escolar desde la organización en sí y desde los actores, asumimos un enfoque desde el cual se consideran los aspectos visibles y no visibles de la vida organizativa que no son más que las acciones culturales fácilmente observables en la cotidianidad de la vida escolar y las acciones (micro) políticas que representan el “lado oscuro” de la organización basado en el juego de poder entre los actores.

La relación entre el aspecto político y cultural y la importancia de mirar la escuela desde ambos nos permite una visión holística de la organización desde la cual los elementos que confluyen en ella, tales como ideología, diversidad de metas, intereses, poder, control, objetivos y significados de la organización, están estrechamente ligados entre sí. Santos (1994:199), logra establecer la importancia de la relación existente entre las acciones culturales y políticas de la organización de tal modo que “los mecanismos del poder se instalan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido y significados a través de las creencias, los ritos, las costumbres, los símbolos y las rutinas”; para lo cual “es preciso contemplar rigurosamente la vida de la organización, contextualizar los comportamientos, analizar las representaciones y establecer redes de significado”. No obstante, y dado que serán los mismos actores quienes se encarguen de construir dichos significados a partir de sus propias vivencias, identificamos “a los actores de las escuelas como actores sociales con protagonismo sobre la organización, en vez de verlos desvinculados de las estructuras organizativas” (Bardisa, 1997:6).

Muchas veces, al referirnos al término estructuras organizativas, hacemos referencia al funcionamiento de la organización en sí sin precisar lo que ocurre en los patios de las escuelas o fuera de las oficinas administrativas y sala de profesores; pero, si nos detenemos en los alumnos podemos notar que son ellos quienes crean la vida escolar y es sobre quienes gira el funcionamiento de una escuela. En tal caso, ellos también son parte de la acción política de la escuela y más aún de las acciones culturales.

Los alumnos como actores políticos tienen voz formalmente reconocida en la escuela mediante los consejos de clase, reunión de delegados o alguna otra actividad establecida por la misma institución y especificada en el proyecto

escolar; pero no tienen poder en toma de decisiones ya que es el cuerpo directivo quien se encarga de ello. Sin embargo, como agentes culturales los alumnos tienen mayor representatividad ya que ellos construyen la vida en las aulas y en los patios, y son por tanto quienes se encargan de cumplir y dar forma a las reglas impuestas por la organización.

1.1.1 Ideología en la organización escolar

Tanto las acciones políticas o culturales en la escuela a la vez que definen, son definidas por la ideología que esta posea. La ideología de la escuela, desde una mirada micropolítica (Ball, 1989), corresponde al contenido abstracto inmerso en la elaboración de políticas y toma de decisiones que se puede percibir en las metas, objetivos y estructuras que como organización se plantean y son visibles en el currículum oficial. Asimismo, la ideología se puede explicar también desde cada actor que conforma la organización escolar como la manera en que cada uno de ellos ve, percibe o entiende lo que sucede a su alrededor. Es así entonces que podríamos inferir que es la interrelación entre la organización y los actores, y estos a su vez con el contexto social en el que están inmersos lo que da origen a la ideología en la escuela.

De igual manera, la realidad que se transmite por medio de ideologías supone cierta concepción del mundo que, al ser compartido por un grupo determinado de personas, les brinda “un sentido de pertenencia e identidad” (Torres, 1994: 19) a través de la interpretación de la sociedad y de los significados que a ella le otorgan.

Entonces, los alumnos al ser parte activa de la vida escolar y de la vida en sociedad son forjadores de la cultura que se desarrolla en la escuela a partir del intercambio diario de actitudes y comportamientos ya sea entre ellos mismos y los demás miembros de la organización. Tales actitudes obedecen a ideologías propias e individuales de cada uno de acuerdo al sector socioeconómico del que provengan, y suelen manifestarse, por ejemplo, en respuesta a la ideología propia de la organización.

Al respecto, Giroux (1997:71) hace mención a que la ideología en las escuelas se refiere a “las disposiciones, estructura y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela en sí”; pero esta ideología en la escuela, que se forja de la interacción entre todos los miembros de la organización, está circunscrita bajo un patrón cultural que resulta ser el predominante. Dicho de otro modo, en la escuela conviven diferentes culturas: una que proviene del medio exterior, la que se forja en la escuela, la de los actores y la de la organización en sí; pero entre ellas existe una que predomina e influye en las demás, la que tiene mayor poder, la que marcará el rumbo de la vida en la escuela.

Por lo tanto, es fundamental comprender el papel de la ideología ya que la escuela depende y responde al medio social en el que esté inmerso y a la cultura dominante en dicha sociedad, aspectos que se hacen visibles también en la manera en que se distribuye el conocimiento (Apple and King, 1983). Sin embargo, esa cultura dominante y hegemónica no es tan fácilmente aceptada por todos. Existe un grupo cuya realidad es distinta a la que rige y para no sentirse sometidos reaccionan² dando origen a una “contracultura” escolar que podríamos identificar como una cultura informal invisible que se teje por debajo del currículo oficial y a la que las organizaciones suelen no percibir y mucho menos enfrentar: “el carácter de la ideología es mental, pero su efectividad es tanto psicológica como conductual; sus efectos no están sólo enraizados en la acción humana, si no también en la cultura material” (Giroux, 1997: 183). En consecuencia, el papel de la ideología cobra significado una vez que entra en contacto con otras, por medio del intercambio social propiciado por los mismos actores de la escuela.

1.1.2 Cultura y contracultura escolar

La escuela como institución depende de un sistema externo al cual pertenece y a cuyos lineamientos debe ceñirse para su funcionamiento. Esto no supone que todas las escuelas sean iguales, muy al contrario, cada escuela

² Reacción no entendida como actos de rebeldía, sino como acciones naturales ante situaciones que suponen comportamientos permitidos.

posee estructuras y objetivos diversos y albergan diferentes tipos de alumnos de acuerdo al sector social en el que esté ubicada o para el que esté dirigida.

Entonces, al mencionar la cultura escolar estaremos haciendo referencia a las características generales que se presentan en cada escuela sin importar si es pública o privada, rural o urbana, laica o religiosa, etc.

La cultura en la escuela es definida por las personas que la conforman y se rige por las acciones de sus mismos miembros. Siguiendo a Santos (1994: 208), “cuando hablamos de cultura nos referimos a unos patrones de comportamiento, a unas reglas establecidas, a unos rituales elaborados, a unas formas de pensamiento singulares, a unos valores compartidos que un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse”. Esta forma de vida que se forja en la escuela tiene su origen fuera de ella porque la escuela pertenece a un medio cultural más amplio, del que obtiene elementos para forjar su propia cultura. Por ello resulta necesario considerar las escuelas como sitios sociales en los que sus actores viven, obtienen recursos para la vida fuera de ella y otorgan significados a dichos recursos.

Al considerar las escuelas como sitios sociales que dependen de una sociedad más amplia, coincidimos con estudios de sociología escolar al afirmar que existe sólo una parte de la sociedad que es la que se reproduce en la escuela y que esta es evidentemente la cultura dominante. En palabras de Giroux (1997: 91), “las escuelas son sitios sociales en los que la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante están toscamente reproducidas”; además que la cultura siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que lo conforman (McLaren, 1998).

Asimismo, existen también subculturas que se forjan dentro de la escuela y que surgen entre los mismos miembros de la organización. Por ejemplo, la cultura que se forje en un salón dependerá del grupo de alumnos que conformen determinada clase, en el que no necesariamente se reproducirán los mismos elementos que se reproducen a nivel de toda la escuela. Cada grupo establecerá su propia red de significados de acuerdo a los intereses de cada uno, lo que supondrá que muchos

de ellos pueden no ser compatibles con los intereses del colectivo o con los objetivos de la escuela; y es bajo este contexto que surge una *contracultura escolar* en la cual los actores muestran oposición a los elementos comunes que se reproducen normalmente en la escuela. En este caso el proceso de escolarización “debe ser analizado como un proceso social en que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización” (Giroux, 1997: 90).

La contracultura escolar surge en oposición a la legitimación de una cultura considerada como dominante. Dubet y Martuccelli (1998: 418), tomando el término de Bordieu, hacen referencia a la “violencia simbólica” al mencionar que “la cultura escolar no es sino la cultura de la clase dominante impuesta a la totalidad de la sociedad como un saber objetivo y universal. En un solo y mismo movimiento, pero a través de toda una serie de procesos de transformación, la escuela hace suya la cultura de las clases dominantes, disimula la naturaleza social de esta cultura y rechaza, desvalorándola, la cultura de los otros grupos sociales”.

La violencia simbólica que se produce en la escuela de manera informal, no visible, forma parte del currículum oculto que se desarrolla diariamente en la cotidianidad escolar. Es un tipo de control social que se transmite por medio de recursos ideológicos traducidos en reglas y normas que se perciben en las rutinas escolares (Giroux, 1997), y al que son sometidos los alumnos y docentes de manera natural. De este modo, los significados que se producen en la escuela suelen estar mediados por la cultura dominante que se busca reproducir sin tomar en cuenta que esta imposición puede afectar la manera en que los alumnos adquieren conocimientos, además de ser causante de conflictos que pueden suscitarse en la organización tanto a nivel de alumnos como de profesores y directivos.

1.1.3 El currículum oculto³ y la escuela

La relación entre el C.O. y las escuelas tiene origen social y se manifiesta en lo que verdaderamente se enseña en ellas; es decir que al margen de un currículum explícito que detalla el contenido de los conocimientos y aptitudes que se conseguirán a lo largo de la escolaridad, existe otro currículum no visible u oculto que se construye en paralelo y que poco o nada tiene que ver con el aprendizaje cognitivo explícito en el primero.

Los conocimientos que se transmiten a través del C.O. mantienen relación constante con los procesos sociales determinados por el orden económico, político y social dominante que circunscriben el ámbito escolar. Tal como Apple and King mencionan a partir de una investigación hecha en una escuela pre escolar, “the curriculum field itself has its roots in the soil of social control” (1983: 85); afirmación que nos lleva a reflexionar sobre el verdadero fin de la escuela, para qué sirve y sobre todo, para quienes sirve.

Para responder a ello definimos las escuelas como agencias de socialización en las que el interés social, poder político y poder económico interactúan y se vinculan con el conocimiento y prácticas escolares. Es así como el C.O. toma la forma de “un conjunto de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social y de la clase” (Giroux 1997: 87). Por lo tanto, este C.O. aparentemente desconocido por todos es el que encierra los valores, normas y reglas que definirán la personalidad del alumno y marcarán su comportamiento tanto en la escuela como en sociedad; y esto se explica en la medida que mientras un orden económico y político otorga significado a las escuelas, los alumnos aceptan o rechazan dichos significados o crean nuevos a partir del intercambio diario de experiencias en la escuela.

La mayoría de conocimientos que transmite el currículum oculto son a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Torres, 1994) que se dan sobre todo en los espacios formales como las aulas, en la interacción entre profesores y

³ En adelante C.O.

alumnos. En los espacios informales el intercambio de experiencias ocurrirá de manera diferente porque ya no habrá profesores de por medio que aseguren esta transmisión. Al contrario, serán los mismos alumnos quienes entren en contacto directo con la organización y a partir de sus propias experiencias definirán de manera inconsciente el tipo de conocimiento al cual acceder siguiendo siempre la cultura hegemónica predominante en la escuela; cultura que, como ya hemos mencionado en puntos anteriores, no es siempre aceptada por todos.

Entonces, “the idea of a hidden curriculum functions most usefully as a device of identifying those systematic side effects of schooling that we sense but which cannot be adequately accounted for by reference to the explicit curriculum” (Vallance, 1983: 11). Sin embargo, el C.O. se hace visible en las formas de socialización que son explícitas en la escuela, así como en las formas de dominación y subordinación entre los actores que dan lugar a luchas culturales visibles en la medida que crean conflictos como formas de resistencia y oposición a la ideología de la cultura dominante.

Así y desde una perspectiva radical sobre el C.O. (Giroux, 1997), crear conciencia de la existencia de uno en una determinada institución educativa, mejoraría los procesos de socialización y la transmisión de conocimientos no se daría de manera arbitraria. Los profesores dejarían de ser simples ejecutores del currículum oficial y los alumnos dejarían de ser productos del control social que ejerce la escuela para convertirse en actores críticos de su propia escolaridad. Además, las resistencias que puedan ejercer en la escuela no serían “resistencias erráticas que no conducen a ninguna parte”; si no que estaría orientada a la creación de “una contrahegemonía que contribuya de manera más decisiva en la lucha a favor de la desaparición de las injusticias sociales” (Torres, 1994: 207-208).

1.1.4 Reacción, reproducción y resistencia en la escuela

Las escuelas además de ser consideradas sitios sociales, son vistas también como aparatos ideológicos al servicio del orden económico y político dominante. En este sentido, las escuelas preparan a los alumnos para la futura

vida laboral ya que además de impartir conocimientos los familiariza con la obediencia, el cumplimiento de reglas y normas, el reconocimiento de la autoridad, y los va ubicando en un sistema de jerarquías en función de las clases y relaciones sociales.

En otras palabras, la escuela reproduce un sistema capitalista de producción (Bowles y Gintis, 1977) a la vez que una lógica de desigualdad y subordinación; pero es bajo este marco que “se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico”. En esta cita, Giroux (1997:103) se refiere a que tradicionalmente las escuelas son consideradas sólo como espacios de intercambio de conocimientos bajo formas predefinidas de enseñanza sin tener en cuenta el tipo de conocimiento que subyace a estas formas de intercambio ya que “los contenidos que se imparten en la escuela están mediados por la forma en que se transmiten” (Ames, 1999: 272).

Las escuelas como espacios sociales, así como la cultura e ideología que en ella se viven están en constante cambio y transformación debido a que el día a día escolar se nutre de interacciones y de relaciones entre cultura dominante y no dominante e ideología dominante y no dominante. Estas relaciones e interacciones que viven los actores educativos las reconocemos como procesos de reproducción y resistencia, lo que vendría a ser la aceptación y no aceptación de la cultura oficial. Esta dinámica de aceptación y no aceptación no es explícita desde el punto de vista formal; es decir que en ella intervienen elementos tales como ideología y cultura que subyacen en el inconsciente de los actores y forman parte del currículum oculto de la escuela.

Patricia Ames (1999), en una investigación realizada en escuelas rurales hace mención a la resistencia que ocurre en el aula, en donde los alumnos rompen el orden formal incumpliendo con las tareas asignadas, conversando mientras el profesor exige silencio, o parándose de sus sitios cuando se les pide estar sentados. Este tipo de reacción a nivel micro representa un desafío a la autoridad

del aula, en este caso el profesor, mientras que otros alumnos muestran su rechazo a la escuela como institución, dejando de asistir a ella.

Asimismo, Paul Willis (1988) en una investigación realizada en una escuela inglesa de clase obrera subraya las acciones de cierto grupo de alumnos protagonistas de la contracultura escolar que claramente se opone a las normas y reglas planteadas por la institución. Entre las acciones que más resalta son aquellas que se realizan en grupo, en los patios y fuera de la escuela, representando también un desafío a la autoridad. Estas acciones tienen una base externa que es “el mundo adulto”, tal como lo menciona el autor, y se da en la medida que ese mundo representa lo contrario a la escuela en términos de libertad, autonomía y formalidad⁴.

Es así entonces como los alumnos se resisten a la escuela prefiriendo otro tipo de actividades en donde se sienten más libres. Por lo tanto, es la misma escuela y lo que se busca reproducir en ella lo que da origen a acciones de resistencia por parte de los alumnos, ya que si bien la autoridad formal es reconocida por todos los miembros, intentarán desafiarla en tanto la escuela no comparta sus mismos intereses. Además, los alumnos se sienten agredidos por un sistema escolar que los considera como un grupo homogéneo porque no toma en cuenta las diferencias sociales que pudieran existir entre ellos; diferencias que, sin embargo, se hacen presentes en el manejo de intereses y en la toma de decisiones a favor de la clase y cultura dominantes.

1.1.5 Relaciones de poder en la escuela

Las relaciones de poder en la escuela están mediadas tanto por la cultura externa a la cual pertenece así como por la cultura que se desarrolla dentro de ella; es decir que son el reflejo de relaciones de poder que se dan en la sociedad en donde el poder ejercido por la clase dominante media las relaciones entre las diferentes clases y grupos (Giroux, 1999). En consecuencia, las relaciones que se

⁴ Si bien ambas investigaciones se dan en contextos diferentes, podemos notar que algunos rasgos se repiten en ambas escuelas, tal como la acción colectiva para desafiar la autoridad porque como lo dice Ames en la investigación citada, “el actuar en grupo afirma la relación con la organización” (p. 296), sea en forma positiva o negativa.

establecen dentro de la organización escolar son la base de la interacción diaria que se da entre los actores, entre la organización y los actores, y estos a su vez con el medio social que los rodea.

De esta manera, y siguiendo a Santos (1994: 204), diferenciamos dos tipos de poder: “poder de la escuela y poder en la escuela”. Esta diferenciación nos permite limitar el concepto de poder a las relaciones que se dan entre los actores y la organización, y a establecer los parámetros de acción de cada una de las partes; ya que mientras el poder de la escuela se reconoce como un poder formal reconocido por el currículum oficial, el poder en la escuela se da sobre todo a nivel informal cuyas bases podrían explicarse a partir del currículum oculto.

El poder de la escuela o poder organizativo supone una estructura jerárquica en donde el poder es atributo no de una persona en sí misma sino de la función que desempeña (Contreras, 2005); o dicho de otro modo, es el actuar de uno o unos sobre otro u otros lo que supone un intercambio y negociación que llevan a acciones en busca del cumplimiento de objetivos propios (Crozier y Friedberg, 2005). Es en este sentido que la organización establece una serie de reglas y normas de funcionamiento a las cuales todos los miembros que la conforman deben regirse; y se transmiten por medio de costumbres, signos, ritos y creencias que a la vez son formas de ejercer control a manera de asegurar el cumplimiento de sus objetivos.

Dentro de este contexto se da el poder en la escuela a nivel de los actores educativos, los alumnos sobre todo, ya que si bien no son parte de la estructura jerárquica organizativa, son parte de una estructura establecida por ellos mismos sobre la base de códigos provenientes de la sociedad y cultura dominantes. Tal como menciona Patricia Ames (1999: 6), “las características diferenciadas de los actores en relación a su status socioeconómico, pertenencia étnica, género y generación también influyen en el poder que logran ejercer y que construyen y/o reconocen en los demás actores”. Sin embargo, el poder que pueda poseer un alumno tendrá validez siempre y cuando sea reconocido y legitimado por sus demás compañeros.

En este nivel y centrándonos en los alumnos, el poder en la escuela se da en función de las relaciones entre ellos; es decir que en ellos existe, en términos de Giroux y McLaren (1998: 114), un “ejercicio del poder” que alude a un proceso de captación crítico de conocimientos “existente fuera de su experiencia inmediata a fin de ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos”.

Por otro lado, existen también relaciones de poder que se dan en el aula y son distintas a las que se dan en los patios y otros espacios informales, porque existen códigos específicos que son propios de cada espacio. En las aulas son los profesores quienes establecen las relaciones de poder en tanto son ellos quienes imponen sus propias reglas y dinámicas de trabajo; mientras que en los patios son los alumnos quienes establecen dichas relaciones y sus propias reglas de actuar a partir del reconocimiento de los grupos de influencia entre ellos.

Sin embargo, un alumno que posea poder reconocido dentro de la escuela tendrá la posibilidad de maniobrar libremente dentro de los límites impuestos por la organización; pero al tratarse de un poder no legítimo, no será del todo reconocido y aceptado por la cultura formal organizativa quien podrá jugar con las reglas y normas a favor de ella con el fin de restringir la libertad y el ejercicio de dicho poder.

1.2 Participación y estrategia

En una primera aproximación, el concepto de participación se asocia a la intervención de cierto grupo de personas en la toma de decisiones que definen el rumbo de una organización. Sin embargo, a medida que los actores han ido cobrando mayor importancia dentro de la estructura organizativa, el concepto se extiende a la acción colectiva orientada a la búsqueda de objetivos comunes (Gento, 1994). Es así entonces que podemos hacer referencia a una cultura participativa, la cual tiene como base los objetivos comunes establecidos por la misma organización, influenciados a la vez por los objetivos individuales propios de los actores que la conforman.

La organización, por tanto, permite el libre desenvolvimiento de sus actores dentro de un sistema estructurado de normas y reglas establecidas; es decir que cuenta con un sistema participativo en el cual están incluidos todos los miembros, ya sean alumnos, profesores, padres de familia y personal administrativo, pero supervisados por quien ejerce la autoridad a fin de asegurar el buen desempeño en función a lo planteado por los objetivos de la organización.

Desde este punto de vista, la participación resulta ser una estrategia organizativa en cuanto promueve la acción de todos sus miembros hacia un objetivo común impuesto por la misma organización, pero sujeto al establecimiento de reglas y normas que “reducen el margen de libertad de los subordinados y aumentan el poder del superior” (Crozier y Friedberg, 1990: 74).

De tal manera, la organización establece los límites de acción para sus actores, quienes a su vez definen el rumbo de la organización; de lo que podemos inferir que existe un vínculo estrecho de dependencia entre ellos. Tal como afirman Crozier y Friedberg (1990: 37-38), “los actores no son nunca totalmente libres y de cierta manera el sistema oficial los ‘recupera’, pero solo a condición de que reconozcamos también que a cambio ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores”.

Así, es en este marco de dependencia que los actores buscan bordear los límites impuestos por la misma organización con el fin de cumplir objetivos propios que no están contemplados por la institución. Ante tal situación, los actores se valen de estrategias para poder actuar y cumplir con esos objetivos propuestos que obedecen a intereses creados por ellos mismos y que pueden coincidir o no con los del colectivo.

Las estrategias que son creadas por los actores y que representan una manera de ejercer poder surgen desde la posición misma del sujeto dentro de la organización; y esto puede explicarse a partir del hecho que cada actor comprende las reglas desde su puesto, las conoce y sabe en qué momentos y hasta qué punto puede jugar con ellas.

1.2.1 Participar en la escuela

En las organizaciones escolares los procesos participativos son promovidos por la misma institución bajo un marco legal de participación, el cual supone la intervención de los actores educativos en la toma de decisiones, por lo que afecta tanto a directivos y profesores, como a alumnos, padres de familia e incluso personal administrativo. Asimismo, y dado el juego de intereses que existe entre los miembros de la comunidad educativa, la participación se rige también por las relaciones de poder que se tejen en la escuela, ya que “participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (...) asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo” (Gento, 1994: 11).

A nivel de los alumnos, si bien participan en los procesos de la escuela, no son parte activa en la toma de decisiones por no poseer un poder formal atribuido por la institución. No participan en la creación de las reglas y normas, lo que nos lleva a reflexionar sobre las formas de participación formal que poseen los alumnos, teniendo en cuenta que ellos en los patios si establecen sus propias reglas aunque de manera limitada porque están bajo los parámetros impuestos por la institución y “sometidos a la autoridad y poder del profesorado” (Fernández Enguita, 1993: 135 citado por Santos 1999: 81).

Usualmente este sentido de la participación está concebido en la organización misma de la escuela, desde la estructura jerárquica hasta el contenido del currículum oficial. Sin embargo, las relaciones de poder y los diferentes juegos de intereses entre sus miembros interfieren en el proceso cambiando el sentido de la participación por uno en el que los actores pasan de ser miembros activos a miembros pasivos; y los objetivos, de ser colectivos pasan a ser individuales.

La participación en la escuela desde el enfoque sobre la gestión educativa supone “la distribución de poder entre todos los actores del quehacer educativo, en términos de la organización interna de las escuelas y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela en sí, como entre ella y la comunidad” (Corvalán y Fernández, 1998 citados por Eguren, 2006: 32-33).

No obstante, y partiendo de la definición anterior, podemos abordar el tema de la participación desde dos puntos: un primer punto es aquel relacionado a la toma de decisiones en donde la participación es “la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes” (Gento, 1994). Normalmente, son los directivos quienes se encargan de velar porque tales objetivos se cumplan, y para ello podrán establecer y modificar las reglas con tal de garantizar su cumplimiento. En este caso hablamos de un “control participativo” en tanto se promueve la participación de los demás miembros en términos de consulta, ya que las decisiones a tomar son exclusividad del grupo dirigente quienes, dentro de la estructura jerárquica, poseen mayor poder.

El segundo tipo de participación es aquel que promueve la formación de ciudadanos; en tanto participar es ejercer un derecho de ciudadanía y una práctica para la futura vida en sociedad (Santos, 1999). En este caso, cada actor es partícipe de su propia educación desde el lugar que ocupe dentro de la estructura educativa. Así, los alumnos y padres de familia, además de los profesores y directivos, son parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un intercambio libre de conocimientos (Eguren, 2006).

Por consiguiente, si tomamos la participación entendida dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en donde cada sujeto es parte activa en el intercambio y producción de sus conocimientos, asumimos un grado de compromiso e involucramiento por parte de la comunidad con su propia educación. Esta dinámica afianza métodos democráticos porque contribuye a que todos los alumnos se sientan incluidos y activos en su proceso educativo, así como también en la creación y formación de valores para la vida en sociedad (Eguren, 2006).

Dentro de este contexto democrático los individuos podrán construir libremente la realidad en la que viven, para lo cual será necesario transformar la manera en que tradicionalmente se transmite el conocimiento, lo que implicará “transformar las relaciones de poder y la construcción del saber en la escuela” (Martínez, 1995: 62), a partir de la aceptación de las diferentes culturas que en la escuela conviven y de la igual repartición de conocimientos entre ellas.

La relación entre conocimiento, participación y democracia se da en cuanto, como hemos mencionado en puntos anteriores, la distribución del conocimiento está usualmente controlada por la cultura dominante y lo que se busca al democratizar este proceso es la equitativa distribución de conocimiento por medio de la igual participación entre los actores. De lo que podemos inferir que democratizar la participación supondrá aceptar las diferencias culturales e igualar las oportunidades sin importar género, raza, religión, etc.; creando una “cultura democrática” sobre la base de la multiculturalidad (Martínez, 1995: 58).

Martínez (1995), emplea el término “democracia participativa” al referirse al ejercicio de la democracia en la escuela en tanto ayuda a formar ciudadanos y ciudadanas sobre la base de la construcción de valores universales; y al proceso de participación que supone replantear las formas de adquisición de conocimientos ejerciendo democracia.

Por lo tanto, lo que se busca es democratizar la participación asignando roles equitativos de acuerdo a las funciones de cada sujeto y de sus posibilidades de acción, ya que incluye activamente a todos los actores y promueve la construcción de los sujetos en libertad y la formación en valores con la finalidad de crear personas capaces de vivir en sociedad (Staehele, 2000).

De acuerdo a Santos, la participación en las escuelas abarca tres dimensiones que, relacionadas entre sí, son necesarias para una formación democrática en los alumnos (1999: 64):

- a) Dimensión educativa: desarrolla en los alumnos capacidades de diálogo, responsabilidad, colaboración, solidaridad, etc.
- b) Dimensión social: la escuela reproduce el modelo democrático de la sociedad en la que vive y de la cual es parte.
- c) Dimensión profesional: se crea el conocimiento en un proceso constante de enseñanza-aprendizaje entre todos los miembros.

La formación democrática, como fin de una escuela democrática, reconoce y afianza valores universales que se construyen sobre la base de la diversidad,

solidaridad, respeto, justicia y libertad. En este sentido, la democracia como capacidad de vivir en sociedad y de relacionarse con los demás, está compuesta por ciertos elementos que afianzan su ejercicio. Tales componentes, de acuerdo a Santos (1994: 157-160) son:

- a) Participación: como principio básico de la democracia, exige diálogo permanente, control de las decisiones y capacidad crítica.
- b) Pluralismo: es reconocer y aceptar la diversidad de un individuo con respecto al otro.
- c) Libertad: de acción, expresión, de agrupación para que todos puedan usar sus capacidades.
- d) Justicia: equidad en condiciones de vida, relaciones y desarrollo.
- e) Respeto mutuo: hace posible la convivencia en la diversidad.
- f) Tolerancia: implica considerar a los individuos como personas iguales.
- g) Valentía cívica: “virtud de alzar la voz por una causa” (Heller, 1989; citado por Santos, 1994: 159)
- h) Solidaridad: implica extender el bienestar individual a la colectividad.
- i) Racionalidad comunicativa: permite la búsqueda de valores que contribuyan al bienestar común.

Entonces, fomentar la participación de los alumnos viene a ser parte de la formación académica que se brinda en las escuelas en tanto busca desarrollar capacidades necesarias para llevar una vida democrática y de ciudadanos responsables viviendo en colaboración con los demás; y, del logro de estas características en la escuela dependerá el éxito en la futura vida en sociedad (Santos, 1999). Asimismo, la cultura democrática que se busque promover en una escuela democrática será el reflejo de la sociedad ya que reproducirá los valores de la sociedad en la que está inscrita, cuyo objetivo será el de formar ciudadanos.

1.2.2 El uso de estrategias

Los actores educativos tales como alumnos, padres de familia, profesores, personal administrativo y directivos tienen la oportunidad de ser parte de las diferentes actividades que se dan en la escuela en tanto la participación sea promovida en función a la acción de todos los miembros que la conforman. Así, cada actor será partícipe del proceso educativo del cual es parte y perseguirá objetivos ya sean colectivos y/o individuales.

Desde este punto de vista micropolítico, el proceso de participación puede resultar ser una estrategia ya sea para la organización en tanto buscará cumplir sus objetivos a través del esfuerzo y trabajo conjunto de los demás, como para los actores ya que cada quien establecerá su intervención de acuerdo a sus propios intereses (Santos, 1999). Así, todos pueden trabajar en un mismo sentido hacia la mejora de la calidad de la educación que se imparte en una escuela, objetivo que de uno u otro modo beneficiará a todos.

Sin embargo, en el día a día escolar existe una mala o poco coherente relación entre lo que la organización propone como participación y lo que se practica como tal. Así, para los alumnos el participar queda limitado a un formalismo ya que al no contar con poder suficiente como para tomar decisiones, finalmente serán los directivos o profesores quienes se encarguen de ello (Eguren, 2006). Dicha situación provoca que los alumnos malentiendan los fines de la participación así como el proceso en sí; lo que a la vez “genera estrategias para actuar en otros ambientes y de maneras diferentes a los prescrito y/o establecido” (Velásquez, 1997: 93).

Es en este marco en que los alumnos se desenvuelven normalmente en la escuela; y dado que “el poder reside en el margen de libertad del cual disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder” (Crozier y Friedberg, 1990: 43), en este caso la relación entre la organización y los alumnos, no concientes de ello buscarán sus propias formas de participación aplicando estrategias y bordeando los límites que impone la organización. Es así que, siguiendo al mismo autor, podríamos considerar a los alumnos como “grupos

estratégicos, quienes cuentan con un buen sistema de comunicación, son capaces de acciones coordinadas y coherentes e intervienen de manera decisiva en la vida de la escuela”.

Las estrategias que emplean los alumnos vienen a ser prácticas elaboradas socialmente y constituyen formas de participación no formal por ser formas que no están contempladas por la organización escolar. Lo que se busca por medio del uso de estrategias es romper el orden impuesto por la autoridad formal e intentar establecer uno propio acorde con los objetivos planteados por los mismos alumnos. Así, el uso de estrategias por parte de los alumnos consiste en el uso de poder valiéndose de recursos propios en busca de respuestas y/o soluciones, sobre todo cuando sienten que las autoridades o las personas que tienen a su cargo la organización no se las pueden brindar.

De ese modo y siguiendo el enfoque estratégico, ellos operan en zonas de “incertidumbre” que vienen a ser espacios en los que se da el juego de estrategias y de acuerdo a el se emplean diferentes recursos para ejercer control en la institución. Paradójicamente, las zonas de incertidumbre de las que más se valen los alumnos son aquellas provocadas por la misma organización a partir del juego con las reglas y normas; ya que “el sentido que toma la normativa del colegio configura las formas en que los actores se relacionan con su entorno” (Staehele, 2000: 257). De lo que inferimos que el alumnado se vale del reglamento para crear nuevos espacios, ampliar sus márgenes de libertad y emplearlos a favor de sí mismos.

Entonces, será en estos espacios de incertidumbre en los que los alumnos hacen uso de sus “capacidades estratégicas” con el fin de manipular o enfrentar a la autoridad y cumplir con sus objetivos y metas propuestas. Dichas capacidades se desarrollan en un marco de oportunidades que los alumnos, como parte de su libertad, aprenden a aprovechar a partir de lo que la organización propone. En el caso de las instituciones educativas es a partir de la formación que brinda como parte del currículum oculto de determinada escuela.

De igual manera, la resistencia y el rechazo pueden considerarse también como estrategias comúnmente usadas por los alumnos como medio para enfrentar la autoridad; sin embargo, esta actitud al representar un desafío a las autoridades escolares puede resultar riesgoso y en consecuencia ser sometidos a sanciones y castigos. Por el contrario, otros optan por el cumplimiento de las normas establecidas como estrategias de acción, lo que supone un tipo de participación a nivel formal que a diferencia del primer caso, es bien visto y por tanto aceptado por la autoridad.

Las estrategias empleadas en una escuela por los alumnos dependen de la relación que ellos tengan con la organización escolar y la cultura que en ella se forje. Los márgenes de libertad con los que ellos disponen favorecen el diálogo, la comunicación y la construcción de valores exigidos por el modelo democrático. Por tanto, de la manera en que se relacione un individuo en su escuela dependerá la manera que se desenvuelva socialmente, ya que la escuela será la primera experiencia en sociedad a la que se enfrente y será el punto de partida para formar su concepción sobre la vida y el mundo que lo rodea.

PARTE II

TRABAJO DE CAMPO

Capítulo 2

Marco metodológico

Una vez establecido el sustento teórico sobre el que basaremos nuestra experiencia, pasamos a la segunda parte de la investigación que consiste en aplicar lo planteado a una realidad educativa. Estamos ahora frente a un caso real que nos brindará los elementos necesarios para comprender la vida de una escuela a partir de lo expuesto anteriormente sobre la participación de los alumnos y si es que es efectivamente estratégica o no y porqué.

Es así como nos permitimos ingresar a la vida cotidiana de una escuela privada de Lima en la que los alumnos de secundaria serán la fuente principal de información, complementándose con la opinión de profesores y directivos.

A lo largo de esta segunda parte, dividida en dos capítulos, explicaremos el proceso empírico desde sus inicios hasta el planteamiento de los resultados; es decir, desde cómo surgió el problema de investigación, qué categorías y subcategorías dieron pie a la creación de técnicas e instrumentos utilizados para responder al problema planteado, cómo fue el proceso en sí de aplicación de instrumentos y selección de participantes, así como el proceso de análisis que nos llevará a la explicación de los resultados que derivaron del mismo.

2.1 Planteamiento del problema

Al ingresar a la vida de una organización escolar es necesario primero establecer un enfoque o punto de vista desde el cual comprender tanto su

estructura como la función de sus participantes. Es así que para efectos de este estudio, y tomando como base nuestra experiencia en el campo educativo, consideramos la escuela como un campo de lucha (Ball, 1989), en el que interactúan numerosos grupos de personas que conforman la organización y que persiguen intereses diversos, lo que genera conflictos constantes que son parte de la realidad cotidiana escolar. Estos grupos y sus respectivos intereses están mediados generalmente por relaciones de poder que existen entre ellos; es decir, que aquel grupo que posea mayor poder o que esté más cerca de la persona que lo posea, estará más próximo a conseguir sus propios intereses y objetivos que pueden no ser necesariamente los mismos de la institución o afines a ellos (Bardisa, 1997).

Bajo este contexto, identificamos a los diferentes actores que forman parte de la organización escolar, tales como directivos, docentes, administrativos, auxiliares y alumnos. Sin embargo, en los diferentes estudios y enfoques sobre la escuela, se centra la atención principalmente en directivos y docentes por poseer un poder atribuido y reconocido formalmente por los demás miembros de la organización; pero qué es lo que sucede con los otros actores, para nosotros los alumnos, que aunque operan en espacios no formales, son también poseedores de cierto poder que es empleado bajo ciertas circunstancias o para conseguir ciertos objetivos (Contreras, 2005).

Además, existen también numerosos estudios en el campo de la sociología escolar (Giroux, 1997; Dubet y Martuccelli, 1997; entre otros) que se centran principalmente en los alumnos y en su experiencia en la escuela; en donde el contexto en el que se desarrollan, es decir, la cultura que se transmite y se vive en la escuela es fundamental para la comprensión de ciertas actitudes y comportamientos que ellos pudieran tener en y fuera de la institución así como en las aulas y fuera de ellas.

De este modo, basándonos en ambos enfoques y a partir de nuestra experiencia en el trabajo en espacios no formales, surgió la necesidad de identificar a los alumnos como actores centrales del proceso escolar quienes poco o nada

intervienen en la toma de decisiones, y es precisamente sobre ellos donde recaen directa o indirectamente dichas decisiones tomadas por directivos o docentes.

Para ello, llamamos “espacios de descanso o no formales” a espacios tales como los recreos, recesos en los cambios de hora, la hora de salida, la cafetería, etc., que no son formalmente reconocidos por la institución escolar y en los que los alumnos tienen la oportunidad de reunirse y expresarse libremente, e intercambiar sus experiencias o inquietudes. En una investigación realizada por Peter McLaren (1998) en una escuela católica de Estados Unidos, denomina a estos espacios como “estados de bocacalle”, en donde los alumnos actúan siguiendo sus propias reglas y ya no las impuestas en las aulas de clase.

A decir de Ball (1989), es en los espacios informales en los que se difunde información que refleja la diversidad de intereses de cada grupo y la estructura micropolítica de la escuela. En el caso de los alumnos no son reconocidos por las autoridades escolares como grupo influyente o de poder, motivo por el cual decidimos centrarnos en ellos e investigar sus actitudes y comportamientos en los lugares en donde gozan de mayor libertad para formar grupos y ejercer su poder ante cualquier situación, poder que muchas veces no es conscientemente reconocido por ellos mismos, ni por directivos o docentes.

En muchos casos, los alumnos reaccionan de diversos modos ante situaciones que ellos consideran injustas o cuando quieren algo. A estas acciones las llamamos “estrategias”, en otras palabras, lo que hacen los alumnos para cumplir y lograr lo que se proponen. Estas estrategias desde el enfoque estratégico de Crozier y Friedberg (1990) son producto de las relaciones de los sujetos en colectividad y atribuye a cada actor, llamado actor estratégico, autonomía y libertad de accionar, lo que da vida al sistema escolar y sobre el que puede generar cambios.

En nuestro estudio las estrategias empleadas por los alumnos serán consideradas como estrategias de participación porque según Gento (1994: 11) “la participación implica la integración colectiva en un grupo, al objeto de alcanzar determinados objetivos”. En tal sentido, los alumnos hacen uso de su poder a través de

estrategias que ellos mismos crean, las cuales bien identificadas y reconocidas por la dirección de una institución educativa, podrían contribuir a mejorar la gestión escolar en favor del bienestar y rendimiento de los mismos alumnos dentro de la escuela.

Ante lo expuesto, consideramos necesario conocer el rol participativo que cumplen los alumnos de secundaria en la escuela a partir de la descripción de hechos que forman parte de la rutina diaria de la vida escolar en una institución educativa bicultural privada de Lima, y para ello planteamos 3 objetivos a los que buscaremos llegar al final de nuestro análisis:

1. Reconocer las estrategias y mecanismos de participación que utilizan los alumnos para ejercer poder en la I.E.
2. Identificar los espacios en los que los alumnos aplican las estrategias detectadas para ejercer poder; y
3. Conocer las situaciones ante las cuales los alumnos utilizan sus estrategias de poder.

2.2 Determinación del enfoque

Una vez planteados los objetivos a seguir en este estudio y dadas las características del mismo, fue necesario considerar un enfoque de investigación que nos permitiera “reconocer, identificar y conocer” aspectos sobre un tema del cual solo tenemos supuestos a partir de observaciones realizadas en la experiencia diaria en el trabajo en una institución educativa; es decir que lo que nos interesa para esta investigación, es el significado de esa experiencia explicada por sus mismos protagonistas, sus puntos de vista tanto colectivos como individuales, así como la relación que estos puedan tener con el contexto en el que se desenvuelven (Hernández y otros, 2006). Para ello, recurrimos al *enfoque cualitativo* por ser un método de investigación flexible que nos permite partir de supuestos que se pueden ir modificando a lo largo del proceso de investigación en función de los objetivos planteados inicialmente (Huberman, 1994); y, es bajo esta mirada que los actores sometidos a análisis representan un todo dentro de un contexto y una realidad determinada a los cuales nos

aproximamos desde la perspectiva de los mismos sujetos de estudio (Pérez, 2001).

Este tipo de investigación nos permite modificar las categorías de estudio planteadas inicialmente y que explicaremos más adelante, de acuerdo a la intervención de los participantes; incluso podemos también agregar o quitar categorías con el fin de responder mejor a nuestros objetivos.

Asimismo, considerando que la fuente principal de información es la experiencia de los sujetos en un determinado contexto, nos insertamos en el *nivel descriptivo* de investigación ya que a partir de nuestras categorías de estudio, nos interesa describir contextos, situaciones o eventos en los que estén inmersos los alumnos, para luego especificar y detallar sus propiedades y características (Hernández y otros, 2006; Guibovich, 2004).

Los eventos y situaciones que son sometidos a análisis pertenecen a una sola realidad. Son parte de la vida diaria de los alumnos de secundaria de una escuela privada de Lima y, por lo tanto, presentan particularidades que no se presentarán de igual manera en otra escuela. En tal sentido, estamos frente a un *estudio de caso* que se complementa con el enfoque y nivel de investigación que estamos llevando a cabo.

El estudio de caso, en palabras de Marcelo (1991: 13), “permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno dentro del contexto real en que se produce”; es decir, que examinaremos y analizaremos la interacción de los individuos investigados en su propio contexto (Encinas, 1991). Pérez manifiesta que el estudio de caso tiene como objetivo comprender el “significado de una experiencia” (2001:81); para nosotros la experiencia de los alumnos en la escuela desde su propio punto de vista complementado con el de docentes y la dirección.

2.3 Descripción del caso

La institución educativa en la cual realizamos el estudio, pertenece a la red de colegios franceses en el mundo (RCF). Quiere decir que es una escuela bicultural en donde se promueve la cultura local, en este caso Perú, y la cultura francesa. En este sentido, la administración y la mayoría de profesores que laboran en dicho centro educativo son enviados por el Ministerio de Educación francés. Asimismo, los estudiantes que acuden a esta escuela son en un 45% peruanos, 40% franceses y franco peruanos y el 15% restante son de otras nacionalidades que provienen también de liceos franceses de otros países del mundo⁵.

La política educativa se rige tanto por el ministerio de educación francés como por el peruano, siendo el primero el que instaura las pautas de acción. Este hecho hace que en la escuela se viva un ambiente multicultural, con alumnos de diferentes nacionalidades. Diariamente, alumnos tanto peruanos como extranjeros intercambian y comparten experiencias y costumbres que vienen a formar parte de la cultura escolar que ahí se vive. Este intercambio supone un medio de libre expresión y un margen de libertad que les permite a los alumnos desenvolverse y adaptarse fácilmente. En este ambiente, el debate y el diálogo son promovidos y llegan a ser cosa de todos los días tanto en las aulas como fuera de ellas.

2.3.1 El Colegio

La escuela está dividida en 4 niveles de enseñanza: inicial, primaria, secundaria y liceo. La enseñanza se funda en los principios que rigen desde el origen de la escuela en Francia, siendo uno de los pilares la formación cívica planteada en términos de democracia, libertad e igualdad, “L'éducation civique à l'école doit explicitement prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République” (Auduc, 2005: 258).

⁵ Datos del año 2008, extraídos de documentos presentados en el Consejo de Establecimiento en junio 2008.

El nivel de colegio comprende de 1º a 4º de secundaria, y a partir del siguiente año, los alumnos tienen la opción de elegir entre el 5º de secundaria del sistema escolar peruano o el liceo. Así, el nivel de liceo corresponde al Bachillerato Internacional que comprende 1 año equivalente al 5º de secundaria peruano y 2 años más de estudio posteriores. Ello supone que las edades de los alumnos de liceo fluctúan entre los 16 y 19 años.

La dirección pedagógica del colegio está asegurada por la dirección general, dirección de secundaria, consejero principal de educación (CPE), dirección de primaria y dirección de relaciones institucionales; de las cuales, la última vendría la representante del sistema educativo peruano, mientras que los otros dependen directamente del Ministerio de Educación Francés.

Por consiguiente, en el colegio se vive un diálogo permanente sobre todo entre la cultura francesa y peruana, generando un ambiente bicultural.

2.3.2 Los informantes

Tal y como mencionamos previamente, nuestro estudio se centra en la experiencia de los protagonistas de la vida escolar en una escuela privada en Lima. Por tal motivo, tomamos como fuente principal de información a alumnos, docentes y directivos de la institución en mención; y siguiendo los requisitos de presentación y adecuación (Guibovich, 2004), elegimos a nuestros informantes.

a) Los alumnos

Decidimos trabajar con los alumnos del tercero, cuarto y quinto de secundaria; primero, por ser clases estándar dentro del sistema educativo peruano, en donde las edades de los alumnos van entre los 13 y 16 años; y segundo, porque consideramos que son años en los que empiezan a tener mayor representatividad en la escuela.

De este modo establecimos tres grupos, uno por año: el primer grupo con los 11 alumnos del 5º de secundaria, el segundo grupo con 9 alumnos de 3º y el tercer grupo con 8 alumnos de 4º de secundaria.

Para el primer grupo no hubo selección en la clasificación de los alumnos ya que escogimos a los 11 que conforman ese grado, de los cuales participaron 10. Para el segundo y tercer grupo elegimos a nuestros participantes tomando en cuenta criterios tales como nacionalidad, tiempo en el colegio, si han sido o son delegados de clase⁶, y si es que son influyentes en su grupo; porque consideramos que los alumnos que presenten alguna de estas características podrían brindarnos mayor información para nuestro estudio debido al conocimiento que pudieran tener sobre el tema planteado. Cabe mencionar también que la última característica referente a la influencia en el grupo la tomamos de las observaciones que pudimos hacer en nuestro trabajo diario durante las horas de recreo u horas libres. La información general tal como edad, sexo y las mencionadas anteriormente, la tomamos de una ficha de identificación que llenaron los alumnos antes de cada focus group (anexo 1).

Así tuvimos:

⁶ La función de los delegados es la de representar a sus demás compañeros. Es el portavoz de la clase y será quien se encargue de abogar por ellos en los Consejos de clase. Los Consejos tienen lugar al final de cada trimestre. Se reúnen un directivo, todos los profesores de la sección, dos representantes de padres de familia y dos de los alumnos; y evalúan el progreso conjunto de la clase como el individual (Auduc, 2005).

Cuadro 1. Caracterización de los alumnos

Focus n°	Clase	Total participantes	Edad	Nacionalidad	Tiempo en el colegio	Delegados o subdelegados
1	4°	9 4 mujeres y 5 hombres	13 – 14	7 peruanos 2 extranjeros	7 desde inicial 2 sólo secundaria	6 (4 en 2008) 3 nunca
2	5°	10 6 mujeres y 4 hombres	15 – 17	8 peruanos 2 extranjeros	7 desde inicial 1 desde primaria 2 sólo secundaria	4 (1 en 2008) 6 nunca
3	3°	8 2 mujeres y 6 hombres	14 - 15	6 peruanos 2 extranjeros	7 desde inicial 1 sólo secundaria	5 (2 en 2008) 3 nunca

Fuente: elaboración propia, 2008

b) Los directivos

En un principio pensamos entrevistar sólo al director de secundaria quien se encarga del aspecto pedagógico en el nivel respectivo; pero considerando la trayectoria que tiene la actual directora de Relaciones Institucionales de la institución, quien vendría a ser la representante peruana en la dirección, consideramos pertinente su participación.

Así tuvimos:

Cuadro 2. Caracterización de los directivos

Cargo	Tiempo en el colegio	Nacionalidad
Director de secundaria	2 años (desde julio 2006)	Francesa
Directora de Relaciones Institucionales	13 años (en el cargo desde julio 2007)	Peruana

Fuente: elaboración propia, 2008

c) Los profesores

Elegimos tres profesores teniendo en cuenta la participación de cada uno en los procesos de la escuela, la relación con los alumnos, el tiempo en la institución, si es o ha sido profesor principal de clase y en última instancia, la nacionalidad.

De esta manera obtuvimos:

Cuadro 3. Caracterización de los profesores

Profesor	Género	Tiempo en el colegio	Nacionalidad	Profesor principal
1	Hombre	13 años	Peruana	En 2007 y 2008
2	Mujer	9 años	Peruana	Nunca
3	Mujer	8 años	Francesa	En 2008

Fuente: elaboración propia, 2008

2.4 Técnicas e instrumentos

De acuerdo a la definición de los informantes y a la naturaleza de la investigación procedemos con la recolección de datos como técnica que nos permita el recojo de información “en las propias formas de expresión” de los informantes definidos en el punto anterior (Hernández y otros, 2006); es decir que lo relevante en la información recolectada son las percepciones, experiencias, pensamientos, emociones y vivencias de los propios participantes en su contexto, ya sea de manera individual o grupal.

Asimismo, la recolección de datos la efectuamos mediante la entrevista individual para docentes y directivos, y los grupos focales o focus group para los alumnos. Para ello se creó un guión de preguntas, tanto para las entrevistas como para los focus group, basadas en una guía de categorías y subcategorías que se desprenden de los objetivos de investigación.

Las categorías y subcategorías se plantean de la siguiente manera (cuadro 4):

Cuadro 4. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
1. Mecanismos de participación empleados por los alumnos.	- A través del delegado del salón. - En el Consejo de Clase.
2. Estrategias que emplean los alumnos para ejercer poder.	- A través del profesor principal. - En espacios informales.
3. Espacios de aplicación de estrategias.	- Espacios formales. - Espacios propiciados por la Institución Educativa. - Espacios informales.
4. Situaciones ante las que los alumnos aplican estrategias de poder.	- Interacción entre pares. - Interacción con profesores. - Interacción con directivos.

Fuente: elaboración propia, 2008

La distribución de instrumentos, categorías e informantes se detalla con mayor precisión en la Matriz de Consistencia que planteamos inicialmente, como guía del presente trabajo (anexo 2).

2.4.1 Las técnicas

Siguiendo lo planteado en el punto anterior, procedemos a explicar las técnicas que empleamos para el recojo de información, una vez establecidos los informantes que participarían tanto en las entrevistas como en los focus group.

Es necesario precisar que antes de proceder con la aplicación de los instrumentos, se emitió una carta redactada por la coordinadora de la maestría en Gestión de la Educación, dirigida a la dirección general del centro educativo, con

el fin de que nos brinden la autorización y facilidades para el desarrollo de las actividades previstas para el recojo de la información. Una vez dado el visto bueno por el director general, se procedió con el cronograma previsto (anexo 3).

a) Las entrevistas

Bajo el enfoque cualitativo de nuestra investigación, utilizamos la entrevista como técnica para el intercambio de información entre los docentes, el directivo y la investigadora; porque por ser “flexible y abierta” (Hernández y otros, 2006), nos permite acceder a la información necesaria sobre el tema que investigamos. En palabras de Janesick (1998, citado por Hernández y otros, 2006:597), la entrevista nos permite también “lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto al tema en estudio”.

Realizamos un total de 5 entrevistas: 3 a docentes y 2 a directivos. Las 5 entrevistas siguieron el mismo guión de preguntas, tuvieron una duración variada entre los 35 y 50 minutos de grabación; y se realizaron en ambientes de la institución, en las horas libres de cada profesor o directivo, dentro de la jornada escolar.

Cuadro 5. Las entrevistas

Entrevista nº	Informante	Fecha de aplicación	Código para análisis
1	Directivo	2 octubre 2008	ED1
2	Directivo	7 octubre 2008	ED2
1	Profesor	17 octubre 2008	EP1
2	Profesor	22 octubre 2008	EP2
3	Profesor	30 octubre 2008	EP3

Fuente: elaboración propia, 2008

b) Los focus group o grupos focales

La segunda técnica, aplicada a los alumnos, es el focus group o grupo focal que consiste en una discusión grupal, una reunión de personas en donde se discutirá sobre un mismo tema guiado por un moderador, en este caso quien realiza la investigación (Mella, 2000). Elegimos el focus group como técnica debido a que a partir del enfoque estratégico, el uso de estrategias responde a acciones colectivas; por lo tanto la unidad de análisis será lo expresado en grupo (Crozier y Friedberg, 1990).

Realizamos un total de 3 reuniones grupales, con los alumnos de 3º, 4º y 5º de secundaria. Utilizamos ambientes del colegio y los focus se llevaron a cabo dentro del horario de clases en las horas libres de los alumnos. Preferimos emplear las horas libres que cada clase tuviera al final del día, para evitar problemas con el tiempo en caso nos excediéramos de la hora prevista.

El primer focus se realizó en un salón de clases a las 16h, y si bien transcurrió sin interrupciones, nos dimos cuenta que no era el ambiente ideal por el ruido que provenía del exterior. Por ello, para las siguientes reuniones, tomamos prestada la sala de inglés de primaria. Una pequeña aula apartada de los demás salones, ideal para este tipo de actividades por su ubicación.

Antes de cada focus, conversamos con los alumnos seleccionados para explicarles la actividad que íbamos a realizar. Todos se mostraron muy amables y dispuestos a participar, actitud que facilitó la realización de cada focus.

Podríamos resumir los focus group de la siguiente manera:

Cuadro 6. Los focus group o grupos focales

Focus nº	Clase	Fecha de aplicación	Duración	Código para análisis
1	4 ^o	20 octubre 2008	47'11"	FG1
2	5 ^o	23 octubre 2008	46'13"	FG2
3	3 ^o	24 octubre 2008	47'	FG3

Fuente: elaboración propia, 2008

2.4.2 El instrumento

Tanto las entrevistas como grupos focales, siguieron un guión de entrevista y guión de grupo focal respectivamente; y dado el tipo de investigación, fueron guías semi estructuradas (Hernández y otros, 2006), porque si bien nos basamos en una serie de preguntas previamente establecidas, teníamos la opción de modificar dichas preguntas según el curso de las conversaciones y los contenidos que se traten en ella.

Preparamos una guía de preguntas con el fin de obtener información que nos permita responder a las categorías y subcategorías que se desprendieron del objetivo de estudio (cuadro 7).

Cuadro 7. Formulación de ítems

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Ítems
<p>I. Reconocer las estrategias y mecanismos de participación que utilizan los alumnos para ejercer poder dentro de la Institución Educativa.</p>	<p>1. Mecanismos de participación empleados por los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través del delegado del salón. - En el Consejo de Clase. - A través del profesor principal. 	<p>¿Cuentan los alumnos con medios de participación en la escuela? ¿Ante qué situaciones hacen uso de esos medios?</p> <p>¿Existen alumnos influyentes en la escuela? ¿En qué se basa esa influencia?</p>
	<p>2. Estrategias que emplean los alumnos para ejercer poder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En espacios informales. 	
<p>II. Identificar los espacios en los que los alumnos aplican las estrategias detectadas para ejercer poder.</p>	<p>3. Espacios de aplicación de estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios formales. - Espacios propiciados por la Institución Educativa. - Espacios informales. 	<p>¿Cómo reaccionan los alumnos del colegio ante alguna situación con la que no estén de acuerdo? ¿Podría contarme alguna situación específica en la que los alumnos hayan actuado juntos a fin de ejercer influencia?</p> <p>¿Son los delegados verdaderos representantes de los alumnos? ¿Por qué?</p>
<p>III. Conocer las situaciones ante las cuales los alumnos utilizan sus estrategias de poder.</p>	<p>4. Situaciones ante las que los alumnos aplican estrategias de poder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción entre pares. - Interacción con profesores. - Interacción con directivos. 	<p>Los ítems anteriores se aplican también para esta categoría</p>

Fuente: elaboración propia, 2008

Utilizamos los mismos ítems tanto para las entrevistas individuales como para los grupos focales. En este caso, las modificaciones que se hicieron en las preguntas fueron en cuanto a persona, género y número. De ese modo, tuvimos una guía con cuatro preguntas, cada una con repreguntas que fueron modificadas según lo requería la investigación (anexo 4).

El instrumento antes de ser aplicado, fue sometido a un proceso de validación que consistió primero en un *Juicio de pares* realizado el 15 de septiembre en una reunión de clase, dirigido por la profesora a cargo del curso de Seminario de Tesis II. Luego de ello, el instrumento fue probado mediante un Focus Group Piloto, en el cual participaron 7 alumnos de la clase de Terminal de las 3 opciones⁷. El grupo estuvo conformado por alumnos que reunían las características planteadas para los informantes de los demás focus. La reunión se realizó en una de las instalaciones del colegio, el día sábado 20 de septiembre, luego de un examen que suelen tener los alumnos de ese nivel los días sábados. La reunión tuvo una duración de una hora aproximadamente, entre las 12h y 13h, y ocurrió sin interrupción alguna.

Con este Focus piloto, se vieron sobre todo aspectos referidos a la realización de la entrevista; como por ejemplo, el orden de participación de cada uno o el ruido que pudieran hacer y que afecte la grabación. En cuanto a las preguntas, fueron entendidas por todos. Pero para que las preguntas fueran más directas y así evitar que los alumnos se desvíen del tema o la pregunta central, optamos por cambiar algunos ítems. Por ejemplo:

- La pregunta n° 1 de la guía inicial: *Podrían contarme alguna situación en la que ustedes hayan ejercido influencia para conseguir algo que se hayan propuesto*; fue cambiada por *¿Cómo reaccionan o actúan los alumnos del colegio ante alguna situación con la que no estén de acuerdo o cuándo quieren pedir algo?*; pasando la pregunta inicial a repregunta.

⁷ Terminal es el último año del bachillerato Internacional que se imparte en el colegio. Las opciones son "L", letras; "S", ciencias; y "ES", ciencias económicas y sociales.

- La pregunta 3 *¿Consideran que existen alumnos influyentes en el colegio?*, tenía dos repreguntas. Una referida a las características de la influencia y la otra referida al poder que suponía esa influencia; pero para efectos de claridad, unimos la pregunta principal con la primera repregunta y obviamos la segunda porque se respondía en la pregunta principal.

Consideramos que el Focus piloto sería suficiente para validar el instrumento tanto para utilizarse en las entrevistas como en los focus, porque si las preguntas eran bien entendidas por los alumnos, los profesores y directivos no tendrían problemas al respecto.

Así, y luego de hacer los cambios en las guías, procedimos con la aplicación del instrumento tal cual lo explicamos en líneas anteriores.

2.5 Procesamiento y análisis de la información

Una vez recolectada la información, procedimos primero con la transcripción de los audios. Posteriormente, procedimos con el análisis de los datos obtenidos mediante la técnica de codificación, la cual consiste en “ubicar cada dato dentro de una determinada categoría” (Encinas, 1991).

Utilizamos la codificación abierta, que forma parte del diseño de teoría fundamentada cuyo planteamiento base es que “las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos (...) es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso” (Glaser y Strauss, 1968 citados por Hernández y otros, 2006:687-688).

La codificación abierta nos permite establecer categorías y subcategorías iniciales de significado, usando “códigos vivos”, es decir, parafraseando lo expresado por los participantes en entrevistas y grupos focales, con el fin de ordenar los datos recogidos que serán agrupados en una matriz de análisis.

Utilizamos un cuadro de análisis, en el cual incluimos las categorías y subcategorías de estudio, el texto pronunciado por cada participante y el código de los mismos (cuadro 8). Se incluyeron también las subcategorías que fuimos encontrando a lo largo del análisis y que no estuvieron previstas en la matriz inicial (cuadro 9).

Cuadro 8. Análisis de datos

Categoría	Subcategorías	Código	Texto

Fuente: elaboración propia, 2009

Cuadro 9. Categorías y subcategorías encontradas

Categorías iniciales	Subcategorías encontradas
1. Mecanismos de participación formal	Importancia del sistema de delegados para los alumnos. La voz de los alumnos a través del delegado de clase. La participación de los delegados en los Consejos. El profesor principal intermediario entre los alumnos y la institución.
2. Estrategias de participación	El espíritu revolucionario en el FP. La personalidad de los alumnos. La unidad de grupo. Identificación de las personas claves quienes poder confiar.
3. Espacios de aplicación de estrategias	El sistema educativo francés como marco de acción para los alumnos. Los Consejos de Clase y el Consejo de Establecimiento
4. Situaciones ante las cuales se aplican estrategias	Relación diaria alumno – adulto: <ul style="list-style-type: none"> - relaciones de afecto - relaciones académicas

Fuente elaboración propia, 2009.

Finalmente, el análisis se efectuó a partir de la lectura de la matriz vinculando categorías y subcategorías, lo que nos permitió describir el proceso producto de nuestra investigación.

Capítulo 3

Descripción y análisis de los resultados

La participación en el centro educativo en estudio representa un aspecto importante tanto para la gestión de la escuela como para la formación de los alumnos. Directivos, profesores, personal administrativo, padres de familia y alumnos son considerados como actores educativos y tienen la oportunidad de participar de igual manera por medio de sus delegados en espacios que son legalmente reconocidos por todos⁸.

A la vez, dentro del currículum escolar se promueve la formación de los alumnos en términos de libertad, apertura y capacidad crítica que se verán reflejados por un lado y de manera formal, a través de los diferentes espacios de participación propiciados por la misma escuela en donde además tienen la posibilidad de ser parte activa en el proceso educativo; pero por otro lado, pueden hacer uso también de esas capacidades en espacios informales creados por ellos mismos, con el fin de cumplir sus propios objetivos que no son, en su mayoría, afines a los de la organización.

Es así como a la luz del análisis de entrevistas y grupos focales realizados a alumnos, profesores y directivos, y partiendo de los objetivos iniciales de estudio, surgen preguntas tales como ¿hasta dónde es que los alumnos pueden llegar? ¿qué tanto son reconocidos por las personas que conforman dicho sistema? ¿cuan estratégica puede ser su participación?

Estas tres preguntas que intentaremos responder a lo largo de este capítulo nos llevan a establecer tres puntos principales de análisis:

1. Contexto participativo en el cual se desenvuelven los alumnos;

⁸ Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2000)

2. Las relaciones diarias que se establecen entre los actores y la I.E. como un juego de intereses e intercambio de poderes; y
3. El uso de estrategias que tienen como marco de acción los dos puntos anteriores.

De los tres puntos mencionados, la relación entre los puntos 1 y 2 dan cuenta de las situaciones ante las cuales los alumnos aplican sus estrategias. Es decir que no hemos identificado situaciones específicas ante las cuales los alumnos utilicen sus estrategias, ya que es la estructura misma del colegio y la coherencia entre lo que promueve y practica lo que genera la acción de los alumnos (Staehele, 2000). Asimismo, en ambos puntos establecemos los mecanismos de participación y los espacios con lo que cuentan los alumnos para aplicar sus estrategias; mientras que en el punto 3 detallamos las estrategias encontradas de las cuales se valen los alumnos para ejercer poder.

Cabe mencionar también que en las citas extraídas de los grupos focales realizadas a los alumnos, hemos mantenido el modo de expresión adolescente sin cambiar ni omitir las jergas empleadas por ellos. Además, de acuerdo al modo de expresión de cada grupo pudimos notar y percibir las emociones que causaban en ellos los temas en cuestión. Así por ejemplo, el grupo de tercer y cuarto año mantenían un lenguaje de fuerza y esperanza; mientras que el de quinto, quizá por ser su último año, mantenían un lenguaje resignado e indiferente.

3.1 Participación formal en la escuela: juego informal de intereses

El sistema de participación en la escuela se sustenta en la estructura organizativa de la I.E.; la cual reconoce a los diversos actores como participantes activos en el proceso educativo quienes, además, pueden manifestarse por medio de delegaciones.

Sin contar a directivos, podemos dividir a los actores educativos reconocidos por la organización en 4 grupos: profesores, padres de familia, personal administrativo y alumnos. Cada grupo cuenta con 2 delegados titulares y 2 suplentes, elegidos

por votación, quienes se encargarán de representar a sus demás compañeros o colegas en los diferentes consejos que se dan en la escuela.

Los consejos escolares son 3 y se reúnen 3 veces por año para discutir ya sean temas administrativos o académicos. Cada sesión está dirigida por los directivos quienes serán los encargados de tomar las decisiones finales sobre la base de lo discutido con los demás miembros en un determinado consejo.

Los consejos son:

- Consejo de Gestión: trata temas administrativos y presupuestales. No participan los alumnos.
- Consejo de Establecimiento: participan los 4 grupos antes mencionados. Se tratan temas académicos y todo aquello que concierne a la vida escolar en todos sus niveles, desde inicial hasta liceo.
- Consejos de Clase: es una reunión a nivel de aula que se realiza al final de cada trimestre antes de la entrega de la libreta de notas. Liderada por un director, se reúnen todos los profesores de una sección junto con los dos representantes delegados de los alumnos y dos delegados representantes de los padres de familia con el fin de discutir el desempeño académico de cada alumno de una determinada clase de secundaria y liceo (Boumard, 1978).

Para fines de esta investigación nos centramos en los Consejos de Clase y Consejo de Establecimiento por ser espacios en los que los alumnos participan activamente; por tanto, en este punto son importantes el delegado y el profesor principal ya que ambos cumplen la función de mediadores entre el aula, los demás profesores y la dirección. También, a nivel de consejos, los delegados tienen la oportunidad de expresar las inquietudes y sugerencias de los demás alumnos, pero siempre a la sombra de las autoridades y de las reglas y normas institucionales.

3.1.1 Los delegados: la voz de los alumnos o los convidados de piedra

El sistema educativo que se imparte en la escuela tiene como uno de sus objetivos principales la formación de ciudadanos con el fin de dar a conocer a los jóvenes en formación la existencia de valores, deberes y derechos a los cuales ellos pueden acceder y deben, asimismo, ejercer de acuerdo a su edad: “Former des hommes et des citoyens, tel est le rôle assigné à l'école publique. Elle contribue à faire connaître aux jeunes leurs droits, et leur offre l'occasion d'exercer des responsabilités adaptées à leur âge.” (Auduc, 2005: 254).

Es bajo este marco de educación cívica que se forma el sistema de delegados en la escuela, el cual cumple un papel importante porque además de representar a los demás alumnos en los diferentes consejos que hay, los delegados son intermediarios entre la clase que representan y los profesores o la dirección. Es decir que los delegados son formalmente reconocidos como los portavoces de sus demás compañeros lo que les permite dirigirse a profesores y directivos ya sea para denunciar o exigir alguna cosa, o para hacer llegar el sentir de otros alumnos.

Bueno por ley, por decirlo de cierta manera, automáticamente ellos tienen que constituirse como delegados. Hay un delegado por aula o sea ya de hecho es que se constituyen y luego después la estructura del colegio les permite justamente participar en los diferentes consejos que hay ¿no?

(ED2)

Se eligen cuatro representantes por medio de votación para cada sección: dos titulares y dos suplentes. Los dos delegados titulares participan en los Consejos de Clase en donde deberán abogar por sus compañeros ante los demás miembros del consejo. A la vez, entre los delegados titulares a partir de la clase de 4º de secundaria se eligen a dos representantes quienes vendrían a ser 'los delegados de los delegados'. Ellos dos participan en los Consejos de Establecimiento en donde transmiten las inquietudes, preguntas y sugerencias recogidas por los demás delegados con el fin de mejorar la vida escolar de todos los alumnos. Cabe mencionar que los dos representantes de los delegados por lo general pertenecen a las clases del último año de liceo.

3.1.1.1 Voz de los alumnos

Los delegados se constituyen como la voz formal de todos los alumnos; es decir que a través de ellos el alumnado tiene la oportunidad de dirigirse a directivos y profesores para sugerir cambios o discutir temas que puedan estar afectando la vida escolar. En este sentido, la escuela reproduce un sistema de participación cuyas bases se sustentan en el modelo democrático vigente, con el fin de familiarizar a los alumnos desde pequeños con la futura vida de ciudadanos (Santos, 1999).

La escuela brinda así un espacio definido por el sistema de participación establecido en el cual pueden expresarse libremente, pero este espacio está sujeto al funcionamiento y a los parámetros que la misma estructura organizativa impone, lo que da la sensación entre los alumnos de no sentirse escuchados, además de considerar que este sistema que se les brinda no funciona para ellos.

E: ¿El colegio cuenta con medios de participación para ustedes?

- Sí, pero no son respetados porque se supone que aquí nosotros somos los que...

- Mandamos

- ¡Claro! Porque sin nosotros tú no trabajarías o la directora tampoco -lo siento tú tampoco- pero... ¿y no es cierto que han creado un...?

- ¡Monstruo!

- Un sistema de delegados ¿no? que se supone que es para ser escuchado pero es o sea, no sé, la primera decisión la toma el director principal después el director de secundaria después el director no sé cuantos, pasa por un montón de gente, el limpiador de baños y los alumnos o sea somos los que menos tenemos influencia

(FG1)

Esta cita refleja que existe cierta contradicción entre la formación participativa y democrática que promueve la escuela y lo que ocurre realmente en la práctica. Resultado de ello es que los alumnos sienten que el sistema de delegados que se creó no funciona como debería, lo que conlleva a que los alumnos tomen poco en serio lo que ser delegado implica. Es decir que, a pesar que tanto los alumnos como los demás miembros de la escuela saben que hay un sistema de delegados cuyo actuar debe favorecer a los alumnos, se puede notar cierto desinterés por parte del alumnado dejando la sensación que no existe plena conciencia de la importancia que ser delegado pueda tener y de la responsabilidad que supone.

Así, al preguntar en las entrevistas y grupos focales sobre los criterios de elección para sus delegados, tanto alumnos como profesores y directivos coincidieron en que no existen o en que no hay criterios claros, atribuyendo la elección a cualquier criterio dependiendo de las edades de cada grado. Finalmente notamos que no hay seriedad en el proceso y que tienen que elegir un delegado simplemente porque el colegio así lo exige, sobre todo para las clases de secundaria.

E: ¿Chicos qué toman en cuenta cuando eligen a sus delegados?

- En verdad es a la suerte
- Últimamente nadie quería ser delegado
- Como que... por ejemplo el año pasado nadie quería ser delegado porque en verdad ya nos aburre
- Es como que da igual
- Es cargoso en verdad porque te llaman por todas partes
- Pierdes tu recreo
- Al final nadie quiere ser delegado entonces ya, tú y tú... y tú dices ya bueno
- Es cargoso, tienes más responsabilidades
- Alguien tiene que ser

(FG2)

- Porque yo recuerdo que decían que los delegados son unos pavos. ¿Son delegados? ¡Pavos!
- Es que nadie quería o sea en mi clase nadie quería ser delegado. Jimena dijo - Y todo el mundo pensó que era de broma
- Nadie quería, entonces al final necesitábamos a alguien. Votamos por Bruno todos a propósito y Bruno ganó pero al otro día dijo no, ni fregando; y ya, fueron Jimena y Valentine

(FG3)

E: ¿Como eligen, cómo crees tú que eligen los chicos a sus delegados?

- Hay de todo. A veces eligen al que no quiere nadie. Eso depende de la personalidad de la clase. Normalmente es al más popular, la más bonita o al más inteligente (...) Varían generalmente ya en el nivel de Terminal, de 2nde⁹, ya buscan a los que van a ayudar más, ya es un nivel más alto. Podría decirte hasta 3ème¹⁰; hasta antes si puede ser cualquiera casi casi (...) A nivel de delegados salvo ya te digo casos raros que hay, por ejemplo en una clase propusieron un delegado porque no tenía nada que hacer, no despreciaba a nadie, no hacía nada, como burla lo pusieron

(EP1)

Esta última cita muestra como algunos de los criterios que pueden existir para la elección de los delegados se basan en factores externos provenientes de la cultura dominante quien determina los patrones a seguir. Temas como el de la

⁹ 2nde es el primer año de liceo y Terminal es el último.

¹⁰ Equivalente a 4º año secundaria en Perú.

ropa o quien es “la más o el más bonito” provienen de percepciones externas al medio escolar las cuales los alumnos reproducen dentro de la escuela.

Ante ello, la dirección conciente de esta problemática organiza desde hace un par de años reuniones previas a las elecciones para informar a los alumnos de lo que es ser delegado y las responsabilidades que conlleva.

E: ¿Qué cree que toman en cuenta los alumnos para elegir a sus delegados?

- Los más pequeños eh, bueno, de verdad no sé, pero yo pienso que con los más pequeños lo que van a tomar en cuenta primero será si es mi amigo o no, segundo si eres chistoso en clase o no; pero desde hace 2 años yo trabajé un poquito sobre la formación de delegados, sobre todo al inicio del año como lo has visto y yo pienso que ahora los alumnos eligen sus delegados, sus representantes de una forma mucho más seria porque saben que un alumno delegado que va a tratar de representarlo en el consejo de clase y él no está *credibile*¹¹ no podrá representar bien (...) Cuando preparamos el consejo de establecimiento cada vez, una semana antes más o menos yo hago una reunión con todos los delegados, convoco una reunión con todos los delegados y para que ellos puedan preparar el consejo de establecimiento, y yo les dejo solos durante casi 50 minutos para que puedan conversar entre ellos, todos los delegados de 6ème a Terminal¹² sobre lo que quieren, sobre las quejas, sobre bueno no sé que, y al fin de la reunión yo regreso para escuchar y si yo puedo dar respuesta rápidamente entonces yo doy la respuesta de todo ahora y después todas las otras preguntas se va a poner a... van a preguntar durante el consejo de establecimiento

(ED1)

Sin embargo, y a pesar que esta medida puede favorecerlos, los alumnos no lo toman en serio y lo consideran tan solo como una formalidad porque “desempeñan un papel totalmente simbólico” (Gutiérrez, 2005: 259). Para ellos el ser delegado no contribuye con el cumplimiento de sus objetivos por lo tanto no prestan mayor interés.

- Además, cuando te postulas, hay mucha gente que se postuló sólo para perder clases en la reunión porque por ejemplo, el día que fue la reunión para explicar a los que se postulaban, a quienes querían ser delegados, ese día en la clase de SVT¹³ habían 4, entonces ya pues todo mundo se quitó a la reunión por las puras porque el director no sé si lo tomará en serio porque, muchas que, vio al 90% de la promoción ahí metida y ya pues entonces como que agarró y empezó a botar a algunos

- Por ejemplo yo en 6ème si elegí bien, elegí a Sophie en vez de Coralí porque después pensé que Sophie iba a decir cosas de todos y pensé que Coralí sólo iba a decir cosas de ella. Luego en 5ème me postulé yo y luego después de haberme postulado, en 4ème fue como que cualquiera porque igual no sirve

- ¡No sirve!

¹¹ Quiere decir: confiable

¹² Se refiere desde 1º de secundaria hasta la última clase de liceo.

¹³ Curso de Sciences de la Vie et de la Terre, en Perú, Ciencias Naturales.

- Los delegados no somos diferentes, no tenemos ninguna voz. Muchas que, yo quería ser delegada porque en todas las clases hay problemas; por ejemplo ahorita en nuestra clase yo no sé dónde están mis cosas ni de historia ni de SVT
(FG3)

Otro aspecto importante en cuanto a la participación de los alumnos por medio de sus delegados, es que estos están sujetos a un reglamento interno el cual propone las pautas de acción. Es decir que tienen que limitar su libertad de expresión a lo impuesto por las autoridades escolares, lo que causa ambigüedad porque la oportunidad que se les brinda de expresarse libremente está condicionada a las reglas y parámetros de la institución, las cuales los alumnos deben respetar. El malestar que pudiera causar esta ambigüedad se percibe sobre todo en alumnos de secundaria que a diferencia de los de liceo poseen menos autonomía.

- (...) no participan de una manera esporádica; al contrario, esas participaciones están estipuladas por reglamento o sea son participaciones, dependiendo del tipo de reunión o asamblea que se realice, son participaciones que se pueden hacer con relativa frecuencia ¿no? Ellos ejercen su derecho de representación, los delegados de clase ¿no?
(EP2)

- Yo creo que tenemos que dar confianza a los alumnos. Si les damos libertad yo estoy seguro que los alumnos van a decir ahora nosotros queremos cursos de 10 minutos... porque los alumnos saben que trabajamos por ellos y saben que nos necesitan. Entonces de repente vamos a tener algunas cosas que tengamos que negociar, eso podremos hacerlo con alumnos de liceo pero con los alumnos de colegio no. Para los alumnos de colegio hay un reglamento interno y ellos tienen que respetar ese reglamento. Después hay un paso más cuando ingresan al liceo. Les damos mucho mas autonomía, mucho más independencia pero antes no
(ED1)

- Porque ellos (los delegados) en verdad comunican, no es que ellos inventen sus reglas, tú puedes ser delegado pero por ser delegado no tienes porqué influir en los demás
- Pero no sólo los delegados influyen porque yo soy delegada y no sé, a mi nada me importa... Tú les dices cualquier cosita y se asustan, pero si el colegio me exige que les diga, es del colegio, es una autoridad mediática
(FG2)

Podemos inferir entonces que, al estar la libertad de expresión de los alumnos sujeta a reglas, los delegados finalmente se limitan a decir lo que el reglamento les permite convirtiéndose más en portavoces de la institución que de los propios

alumnos; porque si bien es cierto que este sistema de participación está creado para los alumnos y para contribuir con su formación de ciudadanos, es el colegio quien propone las pautas de acción y los directivos quienes regulan dichas pautas, limitando y orientando muchas veces la intervención de los alumnos según el interés de la institución.

3.1.1.2 Los convidados de piedra

Dentro de las funciones de representación de los delegados, las más importantes tienen lugar en los Consejos de Clase y Consejos de Establecimiento por ser espacios propiciados por la misma institución en donde los alumnos, concientes de ello, tienen la oportunidad de expresarse formalmente.

- En ese sentido creo que los delegados saben y reconocen que son *porte parole*¹⁴ o sea que son las personas que llevan la palabra a los consejos, que son representantes de un grupo de personas y de los intereses comunes de un salón (EP2)

Asimismo, los alumnos reconocen la importancia de estos espacios que les brinda el colegio aun sabiendo que no siempre lo que digan en ellos será tomado en cuenta porque así como tienen plena conciencia que son los portavoces de los demás, también la tienen en cuanto a las limitaciones que el mismo sistema les impone.

- Por ejemplo en este colegio te dan mucha, te escuchan mil veces más que en otros. En otros colegios no hay gestión de que tú entres a un Consejo de Clase, es que a nadie se le pasa siquiera por el cerebro que tú puedas dar tu opinión respecto a cómo le va a un alumno. No, no hay posibilidades pero tú puedes hablar y todo, respetan tu opinión pero no siempre la apoyan. No es uno a uno nuestra voz y la voz de cualquier otro profesor que puede no tener criterio para juzgarnos ni tener conocimientos sobre nosotros porque nosotros conocemos más a nosotros mismos que los profesores (FG1)

- Pero los alumnos se dan cuenta rápidamente que hay cosas que no se pueden decir en público, se autocensuran (...) La verdad es que se les advierte claramente en los consejos de clase... los más jóvenes se quejan de manera espontánea. Generalmente entonces, el jefe¹⁵ lo dice con cierta solemnidad 'eso no se ve aquí, véanlo directamente con su profesor o con el profesor principal'. Así

¹⁴ Traducción: portavoces

¹⁵ "El jefe" hace referencia a la autoridad que preside el Consejo de Clase, en este caso un director.

es que rápidamente se limitan a formular únicamente apreciaciones muy prudentes y no van más allá. De hecho, los adultos presentes no están preparados a aceptar la opinión de los alumnos. No es parte del juego. Sería muy molesto que puedan surgir acusaciones o críticas graves en esta instancia. No puede haber debate sobre la calidad de las clases dictadas, el único juez institucional previsto es el inspector¹⁶.

(EP3)

La falta de apoyo de los profesores no motiva la participación de los alumnos, convirtiéndose en una limitación (Velásquez, 1997). De igual manera sucede con los delegados de los delegados que van al Consejo de Establecimiento en cuanto a las limitaciones de su función como representantes de los demás alumnos. Saben que existe un orden de prioridades ya establecido de acuerdo a lo que la institución considere importante o no y de ello dependerá que se les tome en cuenta.

- Y es que el director y todos dicen 'los delegados sirven', pero todos saben que no lo van a hacer... porque no
- Todos saben que los delegados son una personita chiquita
- Se tienen que reunir en la clase y elaborar el tema o no sé que, pero nadie los va a escuchar. Si intentan reunir, nadie lo va a hacer
- Pero o sea también debería haber una hora donde se esté solo con el delegado
- Yo siento que eso de los delegados es puro cortina de humo porque... porque es como que te dicen que ellos tienen todo el poder y vengan, díganme, yo voy a cambiar todo... ¡mentira!
- Y cuando es la reunión de los delegados, un ratazo está el director y es como que ¿qué quiere que hable, que digamos cosas sobre ti si tú estás acá? Luego se quita y es como que... ahí tenemos a Adrián¹⁷, comenzó a escribir todo y luego él mismo decía. El mismo Adrián decía 'anoto todo pero voy a tener que tachar' y comenzaba tachar, 'esta no me van a hacer caso, esta la van a botar' porque era como si él ya lo había intentado varias veces
- Él ya sabe porque había sido delegado varias veces y él decía 'yo en verdad, yo voy a hacer lo que puedo pero no voy a poder cambiar nada'
- Él mismo decía 'yo soy el delgado de los delgados ¡wow! mucho poder' ¿qué, un pedacito así de toda la hoja? no es nada
- Porque en los Consejos de Clase yo pensaba... se supone que los delegados tenían el derecho de hablar y de exponer sus opiniones
- ¡Mentira!
- ¡Floraso!

(FG3)

Por el contrario, una profesora opina que los alumnos si tienen libertad para expresar sus inquietudes pero reconoce que será finalmente la dirección quien tome las decisiones, estén los alumnos de acuerdo o no.

¹⁶ El inspector se encarga de evaluar a los profesores del colegio cada año.

¹⁷ Adrián fue el delegado de los delegados durante el año 2007, cuando estaba en el último año de liceo.

- (...) definitivamente en términos de ejercicios de la palabra creo que ellos saben que pueden hablar, pueden decir lo que piensan en una reunión de un consejo, en una asamblea ¿no es cierto? en la que están involucradas otras partes. Ahora es indiscutible, yo lo dije al inicio ¿no?, frente a una decisión no todas las partes involucradas están de acuerdo con esta decisión, entonces en muchas circunstancias ellos pueden decir que no se actuó con justicia o que no han obtenido lo que ellos deseaban; pero justamente la labor del adulto, la labor del educador, la labor del directivo de un centro educativo, es justamente tomar las decisiones que cree son las adecuadas, no siempre son las correctas, pero eso es la responsabilidad del adulto y yo creo que esa es la responsabilidad del padre de familia del educador, del directivo y los hijos, y los alumnos pueden estar en desacuerdo con esas decisiones ¿no?

(EP2)

En las últimas citas, además de estar clara la función que cumplen los delegados y de las limitaciones que tienen, se hace visible el juego de intereses que media la libertad de expresión para los alumnos y que tiende a favorecer a los adultos ya sea con el pretexto que ellos representan la autoridad o que ellos saben por experiencia lo que es correcto o no.

3.1.2 El profesor principal como mediador de intereses entre los alumnos y la I.E.

El profesor principal es otro medio importante dentro del sistema de participación propiciado por la I.E. Formalmente, cumple el rol de mediador entre los alumnos de la clase que tiene a cargo y los demás profesores y la dirección.

Tanto las clases de secundaria como las de liceo cuentan con un profesor principal que es asignado por la dirección del colegio al inicio del año escolar. Normalmente es un profesor que tiene a su cargo alguna materia en la clase asignada, lo que significa que el profesor principal tiene oportunidad de estar con sus alumnos al menos 2 horas por semana. Adicionalmente, existe para las clases de secundaria (1º a 4º) las horas de “Vie de Classe” o “Vida en clase” que consisten en una hora a la semana dispuesta dentro del horario en la que se reúnen el profesor principal con sus alumnos a fin de conversar sobre el funcionamiento del salón, resolver inquietudes en caso las hubiera, elegir a los delegados, organizar la entrega de libretas, solicitar citas a los padres de familia en caso haya necesidad, entre otros.

El profesor principal es a la vez el mediador entre los demás profesores de esa misma clase con los padres de familia, la dirección y la *Vie Scolaire*¹⁸, y es también quien junto a los delegados representan a los demás alumnos de su sección en los Consejos de Clase al final de cada trimestre.

- (...) normalmente es el mediador ¿no? es el mediador entre la escuela, los padres y los alumnos. Es un mediador, puede buscar pues que la máquina funcione bien, atendiendo todos los requerimientos ¿no? si el colegio quiere algo en especial entre las funciones normales del colegio y de llegar el profesor principal se debe encargar de que llegue (...) si el problema es en un alumno que está rindiendo mal o tiene algún problema familiar o está en problemas con alguien del colegio, se supone que el profesor principal está también para eso
(EP1)

- El profesor principal es un nexo comunicante entre los alumnos ¿no es cierto? y los padres de familia. Pueden serlo ante la dirección y pueden serlo también a nivel de otros, con sus otros colegas profesores con sus padres. Tiene una formación de orientación en términos de educación ya sea en términos de resultados escolares, también en términos psicológicos porque frente a una situación que requiera algún tipo de intervención digamos de orden psicológico, puede inclusive coordinar con la psicóloga, con los padres de familia. El profesor principal es el gran coordinador por decirlo de alguna manera, de un grupo de personas que trabajamos en un salón de clase ¿no es cierto? Trabaja directamente con los alumnos en el sentido de que pueda hacer balances periódicos acerca de sus resultados escolares, del ambiente de su clase, de las propias relaciones que existen entre ellos, cómo se relacionan ellos, qué dificultades pueden estar encontrando a nivel escolar y a nivel de funcionamiento individual y como grupo o sea a nivel ya de relaciones, de redes sociables
(EP2)

Ambas citas explican que la función del profesor principal es la de guiar a los alumnos que tiene a cargo a lo largo del año escolar, así como también orientarlos tanto en el aspecto académico como emocional; lo que supone que con ellos la comunicación debe ser fluida y abierta para que los alumnos sientan la libertad de expresarle todas sus inquietudes y vean en él una persona a la cual acudir cuando se presente un problema o dificultad. Sin embargo, en la práctica esto depende básicamente de la personalidad del profesor; es decir, que depende de la predisposición que tenga el profesor con sus alumnos para poder apoyarlos.

¹⁸ Vie Scolaire es el área de Normas educativas, la cual tiene a su cargo velar por el cumplimiento del Reglamento fuera del aula por medio de los auxiliares de educación y bajo el mando del CPE o Consejero Principal de Educación (Bonrepaux, 2004) .

- Por ejemplo nuestro profesor principal era la profesora de español que no hacía nada. Teníamos un problema y quería seguir su curso; en cambio con la profesora de francés que no era la profesora principal como que se interesaba más en nosotros y nosotros teníamos mejor comunicación con ella (...) Si tienes un problema vas no tanto donde el profesor principal sino con el que tienes más confianza, con el que te llevas mejor

(FG2)

- No nos toman en cuenta, nunca tenemos hora *de Vie de classe*¹⁹ ni nada, muchas que no le importa como estamos emocionalmente porque en verdad, porque es mejor en física o literatura o ciencias o cosas así... no sé, ya no tenemos ninguna voz, ningún voto, como que en verdad no les importáramos nada

(FG3)

La percepción que tienen los alumnos del desinterés por parte de su profesor principal parte quizá porque en el sistema educativo que se promueve en la escuela lo académico prima por sobre lo emocional. Es decir que los profesores en general se limitan a velar por el rendimiento académico en función de las notas sin tomar en cuenta el aspecto emocional de los alumnos.

E: ¿Y ese nexo entre profesor principal y alumno se da a nivel...?

- Únicamente de curso, a nivel de cursos

(ED1)

- Yo opino que en un Conseil de Classe son importantes la parte objetiva representada por los profesores y la parte subjetiva representada por los delegados. Es que justamente porque la parte objetiva analiza los resultados y es lo que ellos ven

- Claro. Pero la parte subjetiva o sea los delegados analizan el porqué de los resultados que también es importante

(FG1)

Sin embargo, y a pesar que los alumnos sienten que el aspecto emocional también debe ser considerado, reconocen la objetividad académica como parte del sistema educativo y si bien las notas no son necesariamente lo más importante, si lo es el progreso académico del alumno y sus resultados.

- A mi me parece que en este colegio más toman en cuenta tu nivel académico, o sea que saques una buena nota y que estés bien y todo eso; pero que tú estés mentalmente mal no te llevan a psicología, no están los psicólogos ni nada. En otros colegios es como que lo principal es que tú estés bien y luego las notas

- Esa es la base pues porque si tú no estás bien ¿cómo quieres rendir en un área?

- O sea ya está bien si me saco buenísimas notas, pero si estás mal estás mal

(FG3)

¹⁹ Traducción: Vida en clase.

Este doble juego entre el aspecto emocional de los alumnos y el aspecto académico se ve equilibrado por la intervención de los delegados. Es decir que por una parte los profesores se centran en las notas pero por otro, los delegados rescatan el lado emocional de sus compañeros con el fin de justificar el rendimiento de cada uno. Dependiendo del caso, los delegados pueden refutar o complementar el comentario de un profesor sobre determinado alumno en función del conocimiento que el delegado tenga sobre su compañero.

- Por ejemplo, el director, sólo nos ve a través de las notas. Por ejemplo yo creo que por eso que los delegados deben... 'ah bueno, este tal bajó no sé tantos puntos en este trimestre porque estuvo enfermo o algo así', porque nosotros conocemos más a los alumnos que los profesores.

(...)

- Entonces, si el director no nos conoce, tiene la opinión de los profesores para guiarlo, y a veces los profesores se pueden equivocar porque no nos conocen personalmente, pero lo que importa en el colegio no es nuestra vida personal, es nuestro desempeño escolar y quienes juzgan nuestro desempeño escolar son los profesores. Por eso están los delegados para decir... pero quienes tienen la palabra son los profesores porque ellos son los que analizan y los que juzgan objetivamente nuestro desempeño escolar

(FG1)

Cabe mencionar también que existen profesores que, aunque se limitan solo al aspecto académico, cumplen bien su labor de orientador de los alumnos en tanto ayudan a resolver los problemas que puedan suscitarse en el día a día escolar.

E: ¿El profesor principal?

- No sirve eso

- Ni me hables de eso. No sirven de nada los profesores

- Pero el profesor de Historia el año pasado, en verdad fue el mejor profesor principal que he tenido. Cada vez que teníamos un problema, él iba y lo hablaba, no era el que... él iba y lo hablaba y al día siguiente venía el director a hablar con nosotros... en verdad era chévere

(FG3)

Esta actitud genera un clima de confianza que favorece sobre todo a los alumnos, ya que de la buena relación que mantenga el profesor principal con su clase y del interés que muestre por ellos, dependerá que el sistema funcione (Velásquez, 1997). Sin embargo, cuando ocurre lo contrario, genera en el alumno cierto malestar y desconfianza lo que los lleva a recurrir a otro tipo de recursos.

- Y muchas que malaso lo que me hizo porque... pero en verdad sabes que mi profesor principal se fregó conmigo porque yo le había dado esa confianza de contarle que pucha en verdad sinceramente... yo se lo dije toda buena porque en verdad teníamos una relación así perfecta, porque me hacía bromas yo le hacía bromas y le dije un día 'profe sinceramente no me interesan las matemáticas, no me van a servir en la vida, no quiero hacer nada que sea con matemáticas', no se lo dije tan fuerte ya, pero como que se lo metí y muchas que a él se le ocurre decirlo al frente del director y todos los profesores en el Conseil y ya pues, fregó toda la confianza

(FG3)

- Normalmente es el profesor principal quien se encarga de ese tipo de reclamos pero yo veo acá en el colegio, salvo 6ème y 5ème y esto me quedaría con 6ème, la mayoría no acude a su profesor principal de manera masiva son 1 ó 2 casos. Generalmente van más del lado del papá o de la mamá, "bueno con quien hablo, mi hijo tiene tal problema" y caen en el profesor principal porque es el camino lógico ¿no? (...) pero no es muy generalizado acá digamos acá los profesores principales van más por otros temas o sea la problemática del alumno en sí, no. No ven tampoco, no ven mucho como la salida o sea todo lo que no sea colegio o clases. Resultados, rendimiento eso sí ¿no? pero después problemas fuera de eso, salvo que el mismo padre de familia como consecuencia del mal rendimiento, rebota. Hay problemas en casa o tienen problemas dentro del mismo grupo o lo agarran de punto cosas así, pero no hay una libertad así de los alumnos para contar con su profesor principal, no. Yo he visto en todo caso que hay mayor confianza con los auxiliares, con la dirección misma, algunos van de frente al director. Y te digo que a veces yo me encargo, bueno no me encargo, me cuentan pero no cargo con el bulto ¿no? "Oye tengo un problema con tal. Hablen con su profesor principal" es lo único que yo les digo, y generalmente es la repuesta "pero no hace nada"

(EP1)

La confianza también se quiebra cuando no se establece claramente la función del profesor principal como nexos con los demás profesores ya que existe entre ellos cierta complicidad en cuanto comparten los mismos intereses, que podría interrumpir el proceso y evitar llegar a una solución a favor de los alumnos.

- Los alumnos cuando tienen quejas sobre algún profesor, lo hacen de manera permanente e institucional con sus profesores principales, los cuales pocas veces se atreven a repetir lo que escucharon a los colegas en cuestión, todo dependiendo de las relaciones existentes entre ellos.

(EP3)

- Y los profesores principales están para defender a los profesores nada más
 - Exactamente, para asegurarse que no digamos nada que no les convenga en el Consejo de Clase simplemente
 - Y lo peor de todo es que se defienden los profesores entre ellos porque así como le dijeron eso a Inés, tú quieres decir algo sobre un profesor y te dicen que no, que primero tienes que decírselo a él, no hacerlo en frente de todos porque si lo escucha el director lo puedes meter en problemas; pero ¿acaso alguien se puso a pensar en que podrían meterla a ella en problemas?

(FG3)

La relación entre el profesor principal y sus alumnos mantiene un doble juego en el que compiten tanto los intereses de la organización como de los alumnos; pero al ser la organización quien posee el mayor poder, el juego tenderá a favorecerla ya que además dispondrá de todos sus recursos para que ello suceda (Santos, 1994).

3.2 El juego de poderes en el día a día en la escuela

Tal cual lo establecimos en la primera parte de este informe, es sobre la base de las relaciones que se construye el poder entre los actores en tanto interactúan diversas culturas siendo una la que predomine por sobre las demás. Esta interacción es lo que da origen al día a día en la escuela y a la construcción de los distintos significados que caracterizan la vida escolar.

Es bajo este marco que analizaremos cómo se dan las relaciones en la práctica entre la organización, profesores y alumnos, y la manera en que estas fomentan cierto tipo de comportamientos por parte de los alumnos, que no están contemplados por la escuela y que vienen a ser parte de un discurso de participación oculto que se teje mayormente en los espacios informales.

Dentro del análisis, establecimos dos espacios en los cuales se dan la mayoría de estas relaciones. Uno de ellos es el aula, en donde interactúan profesores y alumnos bajo las pautas y reglas de trabajo establecidas por el mismo profesor, que a la vez son reconocidas y amparadas por la institución escolar. El otro espacio es aquel fuera de las aulas, en donde se pueden notar con mayor claridad las relaciones entre los alumnos y la organización en sí. Es en este espacio en el que los alumnos cuentan con mayor libertad de acción ya que sólo tienen como referente el reglamento escolar, el cual ellos adaptan a su manera de entender y hacer las cosas.

Por lo tanto, podríamos inferir que la diferencia entre un espacio y otro radica en la proximidad de los alumnos a las reglas; ya que mientras el aula establece ciertos códigos específicos de comportamiento, fuera de ella son los alumnos quienes crean y recrean otro tipo de códigos provenientes de la interacción entre

ellos y el contexto social en el que están inmersos, limitado claro está, por el reglamento interno del colegio.

3.2.1 Relaciones entre profesores y alumnos (nivel micro)

Las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos se dan bajo un contexto específico que es el aula considerado como un ambiente formal en el que, tal como ya hemos mencionado, es el profesor quien establece las reglas pero a la vez son los alumnos quienes les dan forma a partir de las actitudes e intereses de cada uno.

El salón de clases es entonces un ambiente influenciado tanto por los profesores como por los alumnos, lo que lo convierte en un micro espacio de intercambio cultural dentro de la organización, en el cual a pesar que es reconocido que el profesor representa la autoridad, ambos pondrán de manifiesto todos los recursos con los que cuentan a fin de ejercer poder (Staeheli, 2000).

En nuestros análisis identificamos que la relación profesor – alumno que se da en la escuela se construye sobre la base de dos aspectos: uno es el afecto y la confianza que pueda surgir entre ambos, es decir que la confianza que les brinde un profesor y el hecho de sentirse valorados por ellos, es fundamental para el desempeño diario en la escuela.

En este tipo de relaciones basadas en la confianza los alumnos buscan sentirse considerados y por consiguiente cómodos en la escuela; vale decir que es la confianza la que permite que un alumno pueda expresarse con mayor facilidad y así el profesor pueda conocer sus intereses y trabajar en función a ello logrando mejores resultados. No obstante, para que esta relación se cumpla el profesor deberá mostrar un interés adicional por el alumno, que sobrepase lo meramente académico.

- A mi me parece que con Carlos hay confianza. Yo le puedo contar cosas ¿no? secretos, porque sé que no se las va a contar a todo el mundo, sé que puedo contarle algo y no va a ir a contárselo a mis papás o al director

(FG3)

- Ahora claro que esto tiene mucho que ver con el interés este... o sea a la edad de los adolescentes tienes que manejar el mismo lenguaje, tienes que estar en el sentido de que los intereses que tú pretendes que ellos tengan, deben ser pues los intereses que a ellos les interese. Ese es el problema. Tú siempre tienes que jugarles el partido hacia ellos y no puedes pensar sólo en eso. Fíjate en ellos, que cosa les gusta, que cosa pretenden y por ahí entrar ¿no? Depende por eso te digo, si tú manejas el mismo código de ellos lo puedes manejar. El que es un maestro para manejar eso es Cocho, es un maestro. Ya tiene años de experiencia y ya sabe exactamente que va a hacer. O sea maneja a todos, les hace jugar su fútbol y maneja su mismo lenguaje inclusive, piropea a las chicas y todo lo demás. Todo en buena onda sin ningún avance y por ahí les da cuerda suficiente para que ellos pues, este, se sientan lo máximo y por ahí, este, los chicos se sienten bien y ya pues funciona.

(EP1)

El otro tipo de relación es aquel que se basa en la autoridad que el profesor ejerce sobre sus alumnos la cual, si no es bien asumida o ejercida, se corre el riesgo de adoptar actitudes en las que el profesor hace abuso de su poder en detrimento del alumno. Asimismo, es en este tipo que se inserta la relación entre los alumnos y directivos en donde es más evidente el juego de poder.

- Ese es otro problema no puedes discutir con el director. Tú deberías decir tus puntos y que él te muestre sus puntos y debatirlos. Ya, está bien, él es quien va a decidir todo pero tengo yo el derecho a defender, tengo derecho a decir, a justificarme o sea defenderme y él tiene el derecho de decirme porqué me quiere poner una sabatina²⁰ y así pero...
- Él es la autoridad pero no puede ser tampoco tan... no puede ser un dictador que ya haga lo que le da la gana y ¡sabatina!

(FG3)

En ambos casos los alumnos reconocen bien la autoridad, pero saben también que es una autoridad atribuida (Ball, 1989), y mediada por la confianza la cual tiene límites; y cuando algún profesor o directivo se excede ellos pueden reaccionar haciendo uso de los canales formales que la misma institución les brinda.

- No tanto así, no tanto así pues porque de hecho es una autoridad y la respetas, pero es como que yo tengo confianza de decir a mi profesora o a mi director que pasa tal cosa y que tal cosa, tal cosa. Incluso hay colegios donde los alumnos les cuentan secretos a los profesores para que no se los digan a los papás, pero así como amigos y dan consejos y debería ser así creo
- Pero acá no se puede, acá no se puede tener esa clase de confianza

(FG3)

²⁰ Las sabatinas son sanciones que se aplican a los alumnos y consisten en asistir al colegio los días sábados a cumplir tareas por cierta cantidad de horas dependiendo de la falta.

- Es que si tienes cosas que decir, lo dices de frente si conoces al profesor bien
- Hay varios profesores que tienen diferente carácter como por ejemplo el de inglés que le podemos decir todo en la cara y no vamos a compararlo con la de español que es mucho más estricta que él; por eso hablamos con delegados o de frente donde el director pero más vamos donde los delegados

(FG2)

Sin embargo, cuando los canales formales no dan los resultados previstos y que los alumnos esperan, sobre todo si van a acudir a un directivo, hacen uso de otro tipo de recursos creados por ellos mismos; pero al no estar apoyados por la organización, pueden finalmente ser usados en su contra.

La siguiente cita es de un delegado de clase quien luego de intentar quejarse formalmente de una profesora ante la dirección empleó sus propios métodos y obtuvo una respuesta que, en lugar de solucionar el problema, afectó su desempeño.

- Pero tampoco tenemos que seguir las etapas de la burocracia una por una. Por ejemplo, yo fui a ver al director y le di la carta en la que hablábamos de la profesora y todo. No pasó nada, no pasó nada. Y bueno así que después fui donde ella, le dije “bueno no podemos seguir así”, bueno le hablé así de frente a frente y después bueno, ahora tengo relaciones pésimas, pésimas con ella
- Lo que hice primero fue lo mismo que tú hiciste (dirigiéndose al delegado, refiriéndose a otro caso) pero no pude porque el director nunca quiso enfrentarlo. Pero, lo que aprendí también es que lo que ya dijiste, nunca le va a quitar autoridad al profesor o sea que nunca vas a tener la razón enfrente de un profesor y la administración está delante del profesor

(FG1)

En ambas citas percibimos claramente el juego de poderes que existe entre los alumnos, profesores y directivos; juego en el que los alumnos, concientes de ello, cuentan con menos recursos para defenderse.

- Lo que pasa es cuando tú vas, cuando tú tienes un problema con un profesor y vas a hablar con el director sobre ese problema, lo más probable es que el director... lo que pasa es que ustedes no se dan cuenta de eso, el director te va a decir “ya, ya, ya” y va a actuar como si tú tuvieras la culpa, como si el profesor jamás tuviera la culpa. Lo que ustedes no saben es que después de que ustedes se van el director va a llamar al profesor y le va a llamar la atención, porque si ese alumno... porque el director jamás le va a quitar autoridad al profesor frente a un alumno, jamás lo va a hacer porque sabe que los alumnos tienden a que si tú le das la mano se van hasta el hombro, entonces le van a quitar autoridad porque luego cuando él haga sus clases está muerto, se lo van a comer vivo. Entonces lo que hace un director, que me parece es lo más inteligente y lógico es, le da la

razón al alumno pero sin darle mucho vuelo, sin darle mucho vuelo y sin quitarle autoridad al profesor

(FG1)

Las relaciones entre profesores y alumnos dentro del salón de clases se reproducen de manera diferente en los espacios informales; es decir, en patios, hora de salida, refrigerio, etc. Aquí los códigos son otros y generan otro tipo de comportamientos; aunque, si bien cuentan también con los canales formales otorgados por la institución, los alumnos dispondrán de recursos propios contruidos sobre la base de influencias y relaciones entre ellos a fin de ejercer poder.

3.2.2 Relaciones entre la I.E. y los alumnos (nivel macro)

A diferencia de las relaciones que se dan en un ambiente específico entre profesores y alumnos en donde se mantienen códigos ya establecidos, es el caso del aula, las relaciones con la Institución educativa como organización se perciben de manera distinta y se dan sobre todo en aquellos espacios en los que los alumnos cuentan con mayor libertad de acción.

La libertad de los alumnos es promovida en esta escuela por los principios del sistema educativo; así como también lo es el desarrollo de capacidades críticas, lo que brinda a los alumnos un margen de libre acción y expresión (Magliulo, 2005).

- Sí. Digamos que el tipo de educación que ofrece este tipo centro educativo propicia justamente el desarrollo de un espíritu crítico. Eso significa concretamente que los alumnos son capaces de desarrollar posiciones, opiniones frente a situaciones diversas y en ese sentido desarrollan ciertas estrategias de unión para actuar frente a diversas situaciones ¿no?

(EP2)

Adicional a ello, diariamente conviven diversas culturas y costumbres debido a las distintas nacionalidades de los miembros que la conforman. Por consiguiente, la condición de escuela multicultural si bien es aspecto interesante en cuanto al intercambio de culturas e ideologías, existe una cultura local que viene a ser el referente para las demás a pesar de no ser necesariamente la cultura que

domina. Así entonces, los alumnos que pertenecen a la cultura local deberán en muchos casos reproducir los códigos impuestos por la cultura dominante.

- Eso es una costumbre francesa, eso de decir por los apellidos es de Francia porque aquí yo he visto que la gente a la profesora de español que es peruana la llamamos por su nombre, a ti te decimos Emma o sea ya hay más confianza con ellas.
- Es más confianza así, es un paso más de confianza
- Por ejemplo a la profesora de matemática que es francesa la llamamos por su nombre y nos tira una cachetada

(FG3)

A nivel de los alumnos se construye una cultura que se nutre del intercambio diario entre ellos. Esta “cultura de los alumnos” mantiene referentes propios y construye códigos cuyos límites los establece el reglamento interno del colegio. Es decir que, si bien cuentan con la oportunidad de expresarse libremente, no pueden sobre pasar las reglas de la organización porque se exponen a sanciones que pueden repercutir en las calificaciones del alumno.

Sin embargo, muchas veces los alumnos no están de acuerdo con las reglas de la organización y se oponen a ellas basándose en argumentos propios y empleando canales que no son formalmente reconocidos por la autoridad, es decir que no lo hacen por medio de sus delegados en un consejo de clase o por medio de su profesor principal.

- Ha dicho (la dirección) que los hombres tienen que vestirse así y es que ves si no tenemos uniformes tenemos que...
- Pero es francés pues
- Y a mí qué... claro, yo creo que o uniforme o ropa de vestir
- Si dices eso nos van a poner uniforme
- Prefiero en todo caso ponerme uniforme a que me digan que no puedo usar sandalias, en que colegio no te dejan usar sandalias
- Con uniforme no te dejan usar sandalias
- Ya igual, es diferente que te digan no usas uniforme pero no puedes usar short, no puedes usar faldas, no puedes usar sandalias. El director decidió que las sandalias con ese modelo eran sandalias de playa, un día se levantó y se le ocurrió que todas las sandalias así, son sandalias de playa. No sé de dónde habrá sacado eso porque nada que ver
- Aparte, antes era como que me visto como quiera, me puedo hacer dreads²¹, cortarme el pelo y todo chévere, pero ahora es como que nos restringen un montón y si no nos dieron uniforme ellos, es vístete como tu forma de ser o sea yo

²¹ Dreads es un tipo de peinado.

me visto como soy yo, entonces no puedo decir no esto no esto no esto porque ya no soy yo, para eso mejor uso uniforme, todos iguales y ya punto

- Ni siquiera está en el reglamento eso, así que no pueden decir no... yo puedo venir y ya mándame a la dirección pero ya, muéstrame en qué parte del reglamento dice que no puedo usar eso

E: ¿Y han expuesto su posición al colegio?

- No

- Indirectamente

E: ¿Por qué no?

- Porque nadie hace nada por ti. Nos seguimos vistiendo así y ya. Es una forma de protesta porque seguimos vistiéndonos así y ya, que importa...

(FG3)

Las acciones de los alumnos surgen en respuesta a situaciones propiciadas por la organización ante las cuales no están de acuerdo (Staehele, 2000). Sin embargo, al ser la dirección quien representa a la organización por medio de sus directivos, estos cuentan con el poder suficiente como para regular y modificar las reglas de acuerdo a los intereses que ellos crean convenientes a fin de mantener el dominio sobre los demás. Asimismo, y de acuerdo a la estructura jerárquica de la organización, existen personas que aseguran el cumplimiento de esas reglas y representan a la autoridad en los espacios que les han sido asignados; pero al igual que en la relación con los profesores dentro del aula, los alumnos saben que con estas personas también hay límites que ambos deben respetar porque es un poder que le atribuye al puesto mas no a la persona en sí.

- Para mi autoridad es el director, los profesores

- El director, los auxiliares también. Pero todos tienen un grado, el auxiliar como que se encarga o sea como que cuida el patio pero hasta un cierto límite o sea por ejemplo no tiene porqué decirme como hablar con mis amigos

(FG2)

Las formas más visibles en las que los alumnos se oponen a la organización y por tanto a la autoridad que la representa, es en los espacios en los que ellos cuentan con mayor libertad para agruparse de acuerdo a sus intereses. La mayoría de acciones realizadas por los alumnos en las que se resisten a la organización se han llevado a cabo en los patios ya sea en horas de recreo o en horas en las que están todos reunidos, como la formación de los días lunes.

- Al principio nos amenazaron con expulsarnos del colegio, pero varios se retiraron y como que entraron a clases; pero después este... como que algunos comenzaron a salir de clase, no fueron a clase y comenzaron a gritar en el patio.

Al final, en la recreación de las 12 todos se fueron a... todos, todos estábamos en el patio

(FG2)

Por tanto, las relaciones que se dan entre la escuela como organización y los alumnos se hacen visibles en ciertas actitudes y comportamientos por lo general a manera de resistencia, ya que al no compartir los mismos intereses y no contar con recursos suficientes, los alumnos se ven en la necesidad de buscar espacios en los que puedan demostrar su poder y resistirse a la dominación ejercida sobre ellos.

3.3 Las estrategias

En los puntos 3.1 y 3.2 de nuestro análisis hemos podido precisar la manera en que se relaciona la organización escolar con los alumnos. Es así como parte de su estructura, la escuela brinda espacios en donde los alumnos tienen oportunidades de acción ya sea a través de mecanismos formales de participación propiciados por la misma I.E., o a través de la interacción diaria como parte de la cultura que se forja en la escuela.

Sin embargo, para los alumnos “no sólo el sistema organizativo les es ajeno, los procedimientos utilizados también lo son”, y es por ello que “frente a la lógica de los argumentos, el alumno debe imponer su propia lógica” (Gutiérrez, 2005: 271). De ese modo pudimos notar que los alumnos se ven en la necesidad de emplear estrategias de participación con el fin de lograr sus propios objetivos, ya que los recursos que le brinda la I.E. muchas veces les resultan insuficientes o no son compatibles con los que la cultura oficial escolar legitima.

Las estrategias que emplean los alumnos son acciones grupales creadas por ellos mismos en donde hacen uso de recursos propios frente a situaciones propiciadas por la institución educativa que afectan directamente al alumnado.

Patricia Ames (1999) menciona que existen tanto las estrategias de resistencia como la resistencia estratégica. En las primeras, los alumnos conocen los espacios desde los cuales pueden transgredir las normas a manera de resistencia

a la autoridad y obtener determinadas metas que se proponen. De otro lado, la resistencia estratégica proviene del desarrollo de la personalidad del alumno en tanto cuenta con las características necesarias para hacer frente a la dominación desde una posición crítica, lo que supone la adquisición de valores que afirmen la posición del alumno dentro de la sociedad.

De las estrategias detectadas en nuestro estudio, notamos que los alumnos se resisten estratégicamente a la organización ya que hacen uso de capacidades concernientes en su mayoría al reconocimiento de características en la personalidad de los alumnos que les permite hacer uso de su poder y enfrentar con firmeza diversas situaciones. Asimismo, pudimos notar que estas capacidades son parte del producto de la formación que el sistema educativo les brinda en tanto propicia en los alumnos el intercambio cultural, el desarrollo de un espíritu crítico y la libertad de expresión.

3.3.1 El “espíritu revolucionario” en el FP

El ambiente multicultural que se vive en la escuela permite el intercambio y aceptación de diversas costumbres e ideologías entre todos los alumnos de manera natural. Entre ellos las diferencias no están marcadas por la raza, género, religión o modos de vestir.

- Yo creo que la mayoría en este colegio, la mayoría por lo que he visto en este colegio, no hay eso de la chica popular y que todo el mundo la sigue porque aquí la gente se viste como quiere, hace lo que quiere, te vistes como quieres simplemente. Aquí la gente se viste como quiere y nadie les va a decir nada, al principio puede ser que algunas les moleste pero no va a pasar de eso
- Pero es porque hay gente de un país, el otro sale, entonces eres judío ya chévere, él es musulmán, ah ya chévere

(FG3)

Esta aceptación libre y natural entre los alumnos los convierte en un grupo unido y abierto tanto como para recibir a cualquier alumno nuevo que pudiera llegar a la escuela, así como también para enfrentar alguna situación en la que se requiera la participación de todos. Esta característica es llamada por ellos “el espíritu revolucionario”.

- Pero uno tiene que contar que este colegio en sí, lo que si me gusta de este colegio es que si tú te paras y haces la ola, todos se paran contigo o sea jamás te van a dejar sólo. Eso es lo que me gusta del colegio y eso es lo que dicen todos los profesores cuando se van de aquí, que les gusta. No todos al mismo tiempo se pueden querer mucho pero de cierta forma se unen contra los profesores que supuestamente son la autoridad y eso puede causar revueltas, ese es el sentimiento revolucionario y no podemos evitarlo
- Si queremos botar a alguien lo botamos entre todos y ese es el punto

(FG1)

Este espíritu revolucionario consiste en apoyarse mutuamente cuando algún compañero levanta la voz en protesta de algo. Así no se sepa el motivo, ellos lo apoyan y se convierten en parte de la protesta.

- Todos. Yo me voltee y es que mi hermano un día antes había recibido el mail y me dijo 'mira mándalo a los de tu promo' y le dije a un montón de gente, y el día comencé o sea le dije a toda la gente de la clase y todos lo hicimos y los de otras clases les dijimos solo voltéense y se volteaban y luego les explicábamos
- Ese fue el punto raro porque había gente que no sabía que estaba pasando pero igual lo hacia y fue divertido
- Mi hermana me dijo. Al final todo el mundo se llegó a enterar pero como no había mucho tiempo para explicarlo en ese momento, les decíamos simplemente háganlo y después te decimos

(FG3)

- O sea primero era solamente una promoción quien inició todo y los demás siguieron a esta promoción, nos mandaron un mail explicando el problema, y en la mañana sólo 2 promociones le dieron la espalda a la directora en la formación y los demás vieron eso y todos siguieron

(FG2)

Esta última cita corresponde a una situación de protesta en la que los alumnos mostraron su desacuerdo dándole la espalda a los directivos en la formación del día lunes. Esto se llevó a cabo en un espacio informal tal como lo es el patio, pero también el espíritu revolucionario se da a nivel formal cuando apoyan a los delegados, porque saben que mostrando unidad ejercen mayor poder y consiguen que su delegado sea escuchado.

- Para las cosas de menor importancia voy solo pero cuando se trata de cosas muy importantes si voy en grupo para que no puedan decir que no o algo así, para que le den más importancia (...) Lo que me gusta de este colegio por ejemplo, en Francia el alumno se queja del profesor y te van a mandar a... aquí los alumnos, bueno, respaldan a los delegados y además la autoridad escucha un poco las quejas de los alumnos, así que por ejemplo, por eso varias veces me quejé de una profesora y bueno no funcionó, pero la gente me escuchó

(FG1)

El espíritu revolucionario y la unidad del grupo son características conocidas por todos y vienen a ser parte de la cultura de los alumnos. Por lo tanto, cuando un alumno se encuentra en problemas recurrirá a sus demás compañeros porque sabe que con ellos encontrará apoyo y la mejor solución.

- Yo creo que el primer recurso es acudir a ellos mismos o sea frente a una situación que genere algún tipo de pregunta, cuestionamiento, inconformidad, yo creo que ellos van a recurrir primero entre ellos mismos a preguntarse, a dialogar, a decir 'qué pasa, esto está pasando, no me gusta, yo creo que...' Son alumnos que ofrecen su opinión con muchísima facilidad porque como dije hace un momento están educados con un modelo en el que aprenden a ser críticos desde un inicio, y en cuanto a quien acuden, yo te diría: sí, me parece que acuden, el primer elemento al que ellos acuden es al propio alumno, a su par

(EP2)

El espíritu revolucionario y la unidad como estrategia se llevan a cabo en los espacios informales por ser espacios que ellos dominan. El intercambio diario entre ellos les permite una mejor transmisión de los valores y costumbres que predominan en la escuela, motivo por el cual todos comparten el mismo espíritu y actúan a favor de ellos mismos.

3.3.2 Características personales en los alumnos

Sin duda, la formación crítica y la libertad de expresión generan en los alumnos actitudes que son favorables para su desempeño en la escuela; pero dentro de ese grupo de alumnos existen algunos que destacan por rasgos que son inherentes a su personalidad y dada la libertad con la que cuentan, desarrollan de manera especial ciertas habilidades que los convierten en líderes o personas influyentes ante los demás. Tanto sus compañeros como profesores y directivos reconocen estas características convirtiendo así la personalidad de un alumno en estrategia.

De las entrevistas y grupos focales pudimos notar que entre las características con las que debe contar determinado alumno para poder ser empleado como estrategia son: la manera en que se relaciona con sus demás compañeros lo que supone un carácter amigable; el tener buenas notas, ya que ante los profesores y directivos se considera como un alumno serio; facilidad de expresión y capacidad argumentativa, lo que brinda seguridad para exponer ideas frente a un adulto; y

en última instancia, la edad porque se atribuye la responsabilidad a los alumnos mayores.

- Una persona influyente por ejemplo mejor no digo nombres, pero se basa en cierta forma que los profesores saben su nombre, saben quienes son, saben que esperar de ellos
- Le ponen notas
- Depende la edad que tiene la persona también, el tiempo en el cual está en el colegio y las relaciones que tiene con los otros alumnos o sea si es una persona que tiene muchos amigos que conoce a todo el mundo y ya también una persona que participa en talleres y que bueno
- Por ejemplo lo que había pasado con el profe de deportes el año pasado. Un alumno empezó algo y todo el colegio... claro en ese sentido hay alumnos que son tan influyentes que pueden hacer que toda la escuela se revele contra una decisión

(FG1)

Las características mencionadas, si bien no son necesariamente características propias de un delegado de clase, salen a la luz en el momento de su elección. Es cierto también que aunque no tienen muy en claro lo que ser delegado implica, a partir de las clases de 4º de secundaria asumen el rol con un poco más de seriedad y buscan un delegado que los represente bien sobre todo en los Consejos de Clase.

- Pero hay gente que también vota por la capacidad de defender en un Consejo de Clase porque si te va mal entonces quieres contar con un delegado que sea lo suficientemente carismático, creíble como para defenderte
- Roberto es carismático pero no es serio, en cambio él es serio pero no carismático
- Lo que pasa es que Guillaume es bien serio, la palabra de Guillaume tiene más peso que la de Roberto te lo aseguro. Lamentablemente, pero igual si yo fuera delegada en verdad yo los defendería así con todos los profesores, solamente que mi palabra no tendría mucho valor, mi palabra no tiene nada de peso contra la de Guillaume

(FG1)

- Además que son escogidos porque tienen cierta representatividad de sus compañeros. Algunos compañeros los eligen porque ven en ellos la persona que va poder llevar, trasladar sus inquietudes, que van a decir 'ah si, este chico habla, ah no él no, él sí, le pregunta el profesor él va a responder', porque otros son más tímidos y no lo van a hacer, entonces trasladan en ellos justamente ese tipo de facilidades de palabra; otros simple y llanamente porque son buenos alumnos que tienen muy buenas notas y que una tarea más van a poder cumplirla. Otros chicos te dicen 'yo con las justas terminé de hacer mi tarea de matemáticas, a qué hora me voy a ocupar de esto'. Entonces todos esos factores influyen

(ED2)

La credibilidad con la que cuenta un delegado frente a los profesores es fundamental para defender a sus compañeros en un Consejo de Clase. Esta credibilidad puede atribuírsele a las buenas notas y/o a la capacidad argumentativa y facilidad de expresión que pueda poseer determinado alumno. Ambas características no son necesariamente atributo de una sola persona; es decir que un alumno puede tener gran capacidad de reflexión y expresión, pero no tiene notas sobresalientes; mientras que hay alumnos que sacan buenas notas pero no tienen esa facilidad para expresarse.

- En el Consejo de Clase, por ejemplo, te pones en contra de la decisión, lo dices, la gente te escucha
- ¡No! Se ríen de ti
- Pero eso depende de tu credibilidad
- Ah, pero por supuesto
- (...)
- Después de ese Consejo, el día después, hablé con dos profesores nuevos que acababan de llegar y me dijeron 'pero pucha primera vez que veo a un alumno que así y todo'. Por eso me hace pensar que cuando hablamos a los profesores de verdad, no de broma nos toman en serio
- Lo que pasa es que tú eres buen alumno
- Pero para que te tomen en serio debes de tener credibilidad como él lo ha hecho
- Pero quieres que te diga algo, puedes ser el peor alumno y aun así tener una súper credibilidad. Tú puedes sacar malas notas y aun así tener un buen comportamiento en clase pero entras... pero es que es impresionante porque yo, yo no soy una buena alumna y no tengo un comportamiento excepcional en clase pero yo entro a un Consejo de Clase y cambia la percepción que tienen de mi porque me transforma, me pongo mi máscara y mi traje
- Como ahorita está haciendo, ahorita está usando lenguaje fino
- Claro, tienes que tener seriedad por lo menos en los momentos debidos. Por ejemplo, Amaranta es seria cuando quiere
- Cuando debo

(FG1)

La credibilidad y seriedad que se requieren para afrontar un Consejo de Clase la percibimos sobre todo a partir de la clase de 4^o de secundaria, quizás como parte de la madurez propia de la edad. Por el contrario, la clase de 3^o y en clases menores, al no tener bien en claro la manera de proceder en un Consejo, los lleva a no tomarlo en serio. De ahí la sensación para ellos que los Consejos no les sirve de mucho porque no los toman en cuenta.

- Porque igualito no nos hacen caso
- Nunca nos van a hacer caso. Hay delegados que dicen no es importante y el director dice que son realmente cosas importantes. Yo me acuerdo que el año pasado me decían "ay si, diles que no dejen tanta tarea" y eso es algo que no

puedes tocar en un conseil de classe. Tienes que tener algo de base, no le puedes decir “los de mi clase no quieren hacer tareas así que, que no haya tarea” (FG3)

En la cita a continuación podemos notar como los alumnos más pequeños manejan otro tipo de intereses que van de acuerdo de su edad. Se interesan por cosas más superficiales pero que para ellos es importante y es lo que llevan a un Consejo.

- Una vez, hace tres o cuatro años atrás, en 1° decidí en las clases de educación cívica organizar una elección ficticia de director del colegio. Los candidatos debían hacer su campaña electoral, publicaron su programa, hubo un debate y después todos votaron. Aprendieron en esta ocasión lo que era demagogia, ya que los candidatos ofrecían mayormente más vacaciones, rebajas de las pensiones, otra cancha de fútbol, etc. Pero sus reivindicaciones no iban muy lejos (EP3)

Por otra parte, la credibilidad de un delegado y su capacidad para defender a sus compañeros en un Consejo de Clase supone el uso de ciertos recursos a fin de cumplir sus objetivos sin romper su buena imagen ante los demás miembros del consejo y la confianza de sus compañeros.

- Pero tampoco puedes ir al Consejo de Clase diciéndole la verdad a los profesores porque en el Consejo de Clase, bueno, no es mentira lo que digo pero lo digo de manera bien
 - ¿Cordial?
 - Democrático
 - Si, porque no se puede decir la verdad de cada uno. Hay que usar la diplomacia y el tacto en el Consejo de Clase. Tampoco quiero decir que todo el mundo es un ángel, si no que, bueno, trato de subrayar un poco el lado bueno de cada uno. Es que hay que saber abogar y al abogar a veces te quedas sin recursos y a veces hay que adornar un poco la realidad. Tienes que saber hacerlo
 - Es parte de la fidelidad con tus amigos
 - Pero tampoco te vas a poner a defender lo indefendible porque pierdes credibilidad (FG1)

En general, la personalidad que pueda poseer un alumno define su influencia, negativa o positiva dependiendo del caso, frente a los demás. Esta característica es reconocida también por profesores y directivos, lo que conlleva a un trato diferente con estos alumnos.

- Se basa en una cuestión de personalidad. Siempre el que es influyente sea a nivel niño, adolescente o adulto es una cuestión de personalidad. Es una cuestión de personalidad fuerte bien definida, que no quiere decir que sea buena personalidad porque a veces también hay mala lamentablemente, pero por ejemplo yo lo he visto en un caso concreto que conozco directamente de clase ¿no? en la clase del salón de quinto de media por ejemplo, hay una alumna que tiene bastante ascendencia y llegada sobre su salón, sobre sus compañeros que son 11 y además todavía es delegada de clase entonces si ella considera que es justo el pedido que se le esta haciendo, ella automáticamente va a hablar con todos y hacerles entender y sacarles todos los puntos de que efectivamente está bien lo que les está pidiendo, aunque ahí en el salón van a ver 4, 5, ó 6 que no están de acuerdo pero ella les va a exponer los puntos porque si está bien que se defienda, porque ella está convencida, pero si hay otra situación que los 10 están totalmente en contra, si hay una situación en que los 10 están totalmente en contra y ella está, o están a favor, perdón y ella está en contra, ella les va a explicar porque está en contra y de los 10 va a conseguir por lo menos a 8, claro, porque tiene la facilidad de palabra, porque tiene la facilidad de exponer sus ideas, y porque tiene la facilidad de presentar las ideas

(ED2)

La capacidad argumentativa y la facilidad de expresión se constituyen como los elementos más importantes en cuanto a las características personales de un alumno y para su consideración como líder o persona influyente ante la comunidad educativa.

- Ahora definitivamente en todo grupo humano siempre hay quienes son más extrovertidos y expresan con mayor facilidad sus opiniones, sus posiciones; y hay quienes son más introvertidos, a quienes les cuesta la exposición grupal ¿no? (...) inicialmente yo creo que siempre es a través de la palabra, a través del diálogo, a través de digamos la exposición de su posición o de sus opiniones. Los líderes por lo general suelen ser personas y creo que los alumnos no están exentos de esta caracterización, es decir, son gente que tiene de repente opiniones, no digo necesariamente las adecuadas, pero si opiniones claramente formadas o más claramente formadas o en proceso de estar claramente formadas y la facilidad en la exposición hace que de repente otros alumnos también los escuchen, o sea ¿cómo la ejercen? la ejercen a través de la palabra, a través del diálogo, a través de la exposición de sus opiniones

(EP2)

Los alumnos además son concientes que de la buena exposición de sus argumentos dependerá que las autoridades los escuchen y puedan por lo tanto obtener lo que piden y cumplir así con sus objetivos.

- Entre ellos primero coordinaron para tener un discurso coherente con el director, para no estar exigiéndole cosas que no venían al caso y no mezclar el hecho de que por qué se le prohibía al profesor, no, eso no. No entrar en temas personales si no simplemente que pusieron en valor todo el trabajo que ellos habían hecho durante tantos meses de presentación, de repetición para que pudieran ir.

Entonces, como presentaron argumentos claros en un diálogo con el director, el director accedió en ese entonces a que se hiciera la presentación

(ED2)

La personalidad de un alumno se afianza sobre todo con la edad. Podemos notar que son los alumnos de grados mayores, liceo en su mayoría, quienes suelen mover a los demás y esto es en parte porque los alumnos mayores cuentan con más recursos, conocen mejor el funcionamiento de la escuela y el grado de incertidumbre que les permite manejar el hecho de estar en los últimos años, es mayor (Crozier y Friedberg, 1990).

- No o sea no, por ejemplo en las clases de 1º, de 2º no se puede tener mucha influencia porque como que son como cachimbos o algo así

(FG2)

(...) Entonces lo manejaron alumnos de Terminal, 1ère y 2nde que son los más altos grados, la consigna era que no pues, estaban en contra de esto e iban a protestar.

(EP1)

E: ¿De quien nació la idea de hacerlo, lo saben?

- Los de Terminal, los grandes

- Yo creo que de la promoción de tu hermana fácil porque ellos siempre hacen algo

(FG3)

Ambas citas aluden a una situación que se presentó en la escuela ante la cual los alumnos no estuvieron de acuerdo y decidieron reaccionar, y fueron precisamente los alumnos de los grados mayores quienes lideraron la protesta. Sin embargo, no se trata de un poder atribuido a los alumnos mayores, es solo que ellos son “el producto final formado” de un sistema democrático de participación que viene desde primaria y se afianza en secundaria, en el que se promueve la igualdad entre todos los actores de acuerdo al nivel de cada uno, lo que permite que a los alumnos se les forje en términos de libertad para que puedan expresarse libremente y den a conocer sus inquietudes (Eguren, 2006).

(...) ahora evidentemente un alumno de Terminal es un alumno que ya cuenta con 18 años más o menos y que por consiguiente ya está al final de todo un proceso educativo ¿no es cierto? que no solamente es la educación secundaria, si no que es la educación que corresponde al nivel del liceo. Estamos hablando casi de un chico que pronto es o será mayor de edad, entonces estamos hablando del final del proceso; es decir, si el modelo educativo es propiciar el desarrollo del espíritu crítico, evidentemente al final del proceso con un alumno más grande vas a ver los

resultados de ese modelo educativo, y en 1º de media comienzas a ver evidentemente el mismo proceso pero en un nivel justamente mas incipiente ¿no?
(EP2)

Para la elección de los delegados de los delegados, quienes representan a sus compañeros en el Consejo de Establecimiento, la edad es factor importante ya que tanto la responsabilidad como la capacidad representativa están condicionadas al hecho de ser mayor o estar en grados superiores. La influencia que puedan ejercer estos alumnos sobre los demás es más fuerte que la de cualquier otro ya que tienen no solo el reconocimiento del alumnado, si no también de las autoridades del colegio. Además, ellos pueden llegar a constituirse como ejemplo para los demás y demostrar que el sistema si puede funcionar si se hacen bien las cosas (Gento, 1994).

- Porque los 2 delegados generales me parecen son Ricardo y Yuco van a buscarlos, a verlos y a preguntarles qué van a decir para el consejo que viene; entonces sienten que sí hay un rol que jugar, que había un papel que cumplir y que me tengo que poner las pilas y que tengo que ir a preguntarle a todo mi salón si quiere decir algo, entonces es un engranaje total, o sea es una máquina que funciona, entonces sienten que sí tienen que hacer algo. En cambio, si tienes 2 cabezas que te representan y que nunca los van a buscar, ellos creen que bueno pues, estar de delegados solamente para no sé, para decir que de repente que la no sé, que la puerta no cierra bien y punto, allí queda en ese instante y allí viene su profesor principal; en cambio las cabezas son lo importante pienso yo, desde la cabeza porque la cabeza es la que forma a los demás delegados, el hecho de que vean que hay, que funciona el sistema de delegados fuerza a que los chicos tengan que trabajar en el salón aunque sea 5 minutos y preguntarles a todos '¿hay algo que les moleste?' aunque sea esa palabra, pero que tiene que dar una respuesta porque están esperando su respuesta para que ellos la trasladen a la dirección. Entonces ahí sienten que hay un sistema que funciona, que hay un sistema que existe ahí, que funciona, que funciona. Después ¿cómo funciona? Ese ya es otro tema, pero por lo menos funciona

(ED2)

Las características hasta ahora mencionadas que se constituyen como estrategias de acción por los alumnos se emplean en espacios formales, es decir, los alumnos hacen uso de ellas sobre todo en espacios propiciados por la misma organización. No obstante, estas características también son visibles en ambientes fuera de la escuela; y es precisamente en esos espacios no escolares en los que se reconocen otro tipo de capacidades que serán luego consideradas dentro de la escuela. Así por ejemplo, las reuniones sociales determinan en gran

medida los códigos sobre los cuales se constituirán lo grupos de acuerdo a los gustos e intereses de cada uno.

- A ver, uno es en la cuestión de la edad. Generalmente son los más viejos, muy raro un joven o un chiquillo pero estos ha habido también. Dos, es siempre por el lado pues no educativo. No en el sentido de que no eduques si no que no tiene nada que ver con el colegio, con las clases en sí, pero en líneas generales se mueven a nivel de las fiestas, en nivel de los deportes, música también ha habido casos. Todo lo que sea no educativo generalmente ha sacado líderes aquí y dentro de nuestros buenos llamados alumnos alguno que también tiene su influencia que lograron ganarse un respeto pero son contaditos son muy contados, hay pero son chicos ya muy pues de una personalidad muy especial generalmente la mayoría son los que se mueven en esos niveles ¿no? y si quieres aunque no tanto pero también influye un poco la cuestión económica ¿no? el poder económico o sea el que lo tiene todo o está a la moda o la que está a la moda, esto más se ve en las mujeres. Generalmente manejan también más la batuta sobre los otros pero no hay mucho. Este colegio es más universal, pero si hay en el nivel de las mujeres si yo veo eso y por supuesto pues la cuestiones físicas ¿no? los más bonitos, los más guapos, los más achorados, la más linda siempre tiene mayor influencia en más de uno

(EP1)

- La influencia la apreciamos difícilmente ya que se da mayormente en lugares exteriores: patio, recreos y fuera del colegio. En los salones de los pequeños, 1° ó 2°, una cosa importantísima parece ser las invitaciones para los cumpleaños

(EP2)

Así entonces, las características que puedan poseer los alumnos serán un producto tanto de la cultura que se promueve dentro de la escuela como de la cultura que viven fuera de ella. Es en ambos ambientes en los que los alumnos se reconocen como personas influyentes, pero será una influencia estratégica dependiendo de la situación a la que se tenga que enfrentar.

3.3.3 Identificación de apoyo adulto

Tal cual precisamos en el punto referido a la confianza con los profesores, los alumnos consideran importante el poder contar con algún profesor para confiarle sus inquietudes y problemas que poco o nada tienen que ver con la vida académica del alumno o con el curso que dicta tal profesor.

Los alumnos reconocen además que el apoyo por parte de ciertos profesores puede contribuir de mejor manera a la obtención de metas o al cumplimiento de

objetivos planteados por ellos mismo. Por lo tanto, el recurrir a un adulto y el saber elegir en quien confiar lo consideramos como estrategia de acción ya que contribuye al cumplimiento de objetivos por parte de los alumnos.

- Yo creo que siempre hay respuestas. De repente no las respuestas que ellos quieren porque siempre en el diálogo con alumnos mas jóvenes, está siempre el razonamiento del adulto que se oponen al razonamiento del adolescente o del joven pero siempre hay respuesta o sea creo que el diálogo siempre llega a un fin o sea no es un diálogo de sordos ni mucho menos un monólogo es decir donde ellos toman la palabra y no hay una respuesta del otro lado. Puede ser que la respuesta no les satisfaga como sucede con un profesor en clase que puede dar frente a un conflicto, frente a una situación problemática, puede dar una solución o inclusive aplicar algún tipo de, por decirlo de alguna manera, un tipo de sanción y de repente el alumno considera que no fue justo ¿cierto? pero creo que siempre hay respuesta y por lo general creo que las respuestas son bastantes satisfactorias porque es un ambiente, es un clima en el cual creo yo se propicia mucho el diálogo; entonces ellos saben que la discrepancia también es saludable y creo que hay un reconocimiento también de que el adulto por la experiencia y por el conocimiento que tiene ya sea a nivel de dirección o ya sea a nivel de profesores está en condiciones de tomar una decisión más adecuada

(EP2)

Sin embargo, el saber elegir una persona de confianza no supone exactamente un ejercicio de poder tal como sucede con las estrategias anteriores; en todo caso representa la habilidad de los alumnos para relacionarse con personas que les serán útiles, y son relaciones que se dan en espacios informales, fuera de las aulas o en actividades extracurriculares.

- Bueno cada quien encuentra siempre en todo orden social, en buen cristiano como decimos, su paño de lágrimas. Siempre, entonces aquí en el colegio por ejemplo los alumnos tienen por ejemplo, los que van a algunos talleres tienen a sus profesores de talleres porque son los más cercanos y les cuentan sus problemas. Yo veo por ejemplo con el grupo de música, cuando tienen algún inconveniente o algún malestar no se lo dicen a su profesor principal, se lo dicen a su profesor de música porque con él tienen una relación mas estrecha por su taller. Los que van al de literatura, hasta sus males de amores, van con la profesora del taller de literatura a hacer un comentario o pedir una sugerencia. Los que van al taller de escritura del diario El K'afard²² van con la profesora. Tú sabes que la profesora tiene una manera de ser totalmente diferente pero van a llegar a darle una, este, a pasarle el mensaje. Entonces cada quien siempre encuentra, siempre encuentra ¿no? cuando yo estaba en la biblioteca muchas veces tuve muchos casos de chicos de diferentes niveles que me contaron y me confiaron muchas cosas

(ED2)

²² Es el diario del colegio, conformado por alumnos a partir de la clase de 4^o de secundaria y actualmente dirigido por una profesora de Historia.

- Antes hablaba con la profesora de francés o la de psicología. Eran increíbles. Te escuchaban, te aconsejaban
- Tomaban datos de tus roches
- No te decían 'haz esto o voy a hablar con el director', si no te decían... te ayudaban, no sé a tratar de llevar las cosas mejor o sea cuando tenía problemas con algún profesor no sé. Te daban consejos muchas, o sea no te gritaban ni nada

(FG2)

El apoyo que un profesor pueda brindarles complementa la formación de los alumnos en tanto guían y orientan la libertad que se les brinda para expresarse y desenvolverse, les muestran como hacer uso de esas capacidades a favor de ellos; y son aspectos que no están considerados en el currículo escolar.

- Por ejemplo, acá nos dieron total libertad y tampoco está muy bien porque yo soy un desordenado de porquería porque un solo año no me dijeron nada yo escribía en lo que encontraba, dibujaba en lo que encontraba, a nadie nunca le importaba nada porque el profesor era así todo intelectual, después me malograron el orden nunca fui igual de ordenado como era de chiquito

(FG1)

- Lo hacen a veces con un profesor al cual tienen confianza, imaginando que él puede remediar la situación. Se me ocurrió una vez en Terminale, ellos querían que yo hable con un colega. Sus argumentos me parecían válidos, les dije que conversen directamente con el colega, que el podía entender sus quejas y lo hicieron.

(EP2)

Este tipo de estrategia puede ser empleado también a favor de un determinado profesor ya que los alumnos emplearán todos sus recursos para actuar a favor de él en tanto convenga con los intereses del alumno. Es así como en respuesta a la confianza que un profesor pueda brindarles, los alumnos pueden actuar a favor de ellos como muestra de aprecio, basándose fácilmente en el cariño que les tienen sin importar si es buen profesor o no.

- Mi tío Jorge mandó una carta al colegio diciendo, cómo se les ocurría botar a Cocho
- En verdad es un pésimo profesor pésimo todo
- Pero lo amamos
- Lo amamos, es lo máximo

(FG1)

- Porque ese profesor lleva años de años aquí y es como que el papá de todo el mundo y en verdad es muy querido por todos nosotros

(FG2)

Por tanto, la labor de los profesores como guía es importante tanto para los alumnos como para la escuela en sí ya que son los mismos profesores los encargados de velar porque el sistema educativo en el cual laboran funcione; y, al mostrarse abiertos a apoyar a los alumnos favorecerán el proceso de comunicación y participación que se promueve en la escuela ya que incluirán a los alumnos dentro de dicho proceso. Por consiguiente, esta situación creará en los alumnos un sentido de pertenencia y compromiso con su institución, cuyos resultados se verían reflejados en el cumplimiento de los objetivos tanto individuales como colectivos (Velásquez, 1997).



PARTE III

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Capítulo 4

Discusión final

Abordar el tema de la participación en una escuela en la que se promueve la libre expresión como parte de la educación que imparte resulta sumamente interesante ya que, normalmente, lo más difícil de cambiar en una organización suelen ser los principios sobre los cuales se basa su sistema educativo; pero dado que aquí están sentadas las bases desde sus inicios, fue muy enriquecedor entrar en contacto con los protagonistas de la vida en esta escuela en tanto nos sirvió para entender un poco más el sentido de la libertad para los jóvenes y, sobre todo, la importancia de promover un ambiente democrático para una futura vida en sociedad.

4.1 Conclusiones finales

- En todo establecimiento existen jerarquías y reglas a las cuales sus miembros deben adaptarse; sin embargo, la diversidad de opiniones e ideologías que conviven en un determinado contexto hacen que exista también diversidad en el entendimiento de dichas normas, lo que conlleva a que cada actor interprete el reglamento de acuerdo a intereses propios. Es así como en el análisis percibimos que las opiniones de los alumnos, profesores y directivos varían de acuerdo a la posición de cada uno en la escuela. Por ejemplo, se habla de la existencia de un reglamento pero se actúa de acuerdo a la interpretación que cada uno haga del mismo. No se percibe mucha coherencia en la aplicación de las reglas debido a que son los intereses de ciertos grupos, sobre todo el grupo directivo, los que median dicha aplicación.

- La participación de los alumnos es un derecho que por ley les corresponde. La escuela les brinda espacios de libre expresión para que hagan uso de ellos; sin embargo, una vez que los alumnos ejercen su derecho, la escuela modifica las reglas o superpone sus prioridades a los de los alumnos, dejándolos muchas veces sin respuestas y creando en ellos vacíos que llegan a comprender cuando hacen uso de sus estrategias.

- Las estrategias que emplean los alumnos son un producto de la educación que la escuela misma imparte. El sistema educativo en el FP, al construirse sobre los principios de libertad, igualdad y fraternidad, desarrolla en los alumnos ciertas características propias que se van afianzando a lo largo de la escolaridad. Así detectamos como estrategias: “el espíritu revolucionario” producto de la unión entre todos los alumnos; y ciertas características propias de la personalidad de cada alumno tales como la facilidad de expresión y de relacionarse con sus demás compañeros, la capacidad crítica y argumentativa, y las buenas notas.

- En última instancia reconocimos como estrategia el reconocimiento del apoyo adulto por parte de los alumnos en tanto pueden representar un medio para conseguir las metas propuestas. Además, teniendo en cuenta que no todos los alumnos cuentan con la misma personalidad o con la misma manera de sobrellevar las dificultades, ellos necesitan de los adultos para guiarlos constantemente en el uso de la libertad que la escuela les brinda ya que muchas veces pueden correr el riesgo de perderse en ella y resultar perjudicados en lugar de favorecidos. En este aspecto, el rol de profesor principal puede incentivar a este buen uso, siempre y cuando asuman ese rol con responsabilidad y no como una simple formalidad impuesta por la institución la cual deben cumplir.

- Al hacer uso de las estrategias mencionadas los alumnos descubren que si cuentan con espacios útiles para ellos; pero para que funcionen es necesario el desarrollo de ciertas actitudes y capacidades que ayuden a demostrar ante los demás que del buen ejercicio de su poder dependerá obtener lo que se proponen.

- Los espacios en los que mejor se desenvuelven los alumnos son en primera instancia los patios y lugares de recreo por ser espacios en los que ellos hacen uso de su total libertad; en segundo lugar están aquellos espacios propiciados por

la misma institución tales como los Consejos de Clase y el Consejo de Establecimiento. Es en estos espacios en los que los alumnos enfrentan a los adultos de manera formal empleando sus estrategias sobre la base de los principios que rigen la educación en esta escuela y a los cuales todos los alumnos están sometidos. Estos principios afianzan las capacidades necesarias para hacer buen uso del poder en tanto los alumnos forman un espíritu crítico y de apertura, convirtiéndose en personas que no aceptan fácilmente lo que la organización en oposición a sus intereses quiere imponer.

- Sin embargo, no hemos podido determinar situaciones específicas ante las cuales los alumnos aplican sus estrategias ya que dichas estrategias son acciones que se pueden percibir diariamente. Son parte de la cultura que forja la escuela y se dan en respuesta a los vacíos que deja la estructura de la organización. Es decir, que entre lo que establece la escuela como norma y parte de su estructura, muchas veces no coincide con lo que se practica y promueve en el día a día escolar, creando cierta sensación de inconformidad que los alumnos reproducen, resisten y a la vez hacen frente.

- Un ejemplo claro de ello es el sistema de delegados que se considera más como una formalidad que como un medio del cual los alumnos pueden disponer para sí mismos. Aun así, rescatamos la intención de la dirección al organizar reuniones informativas sobre lo que ser delegado implica, sobre todo para los primeros años de secundaria que suelen confundir el orden de prioridades como parte de su edad y poca experiencia; pero, consideramos que tales reuniones necesitan del apoyo de los demás profesores, otorgando la importancia necesaria al delegado de clase y no confundiendo las funciones del mismo, lo que podría evitar que los alumnos consideren que ser delegado es una pérdida de tiempo y que no aporta en nada a sus deberes de estudiante o ciudadano en formación.

4.2 Recomendaciones

- La institución educativa podría poner más énfasis en los espacios en los que los alumnos se mueven con mayor facilidad, más aun si estos espacios son los propiciados por la misma escuela. Tanto en los consejos como en los espacios informales los alumnos demuestran sus capacidades estratégicas, las cuales son reconocidas y valoradas más por ellos mismos que por las autoridades escolares. Por consiguiente, estas capacidades podrían ser utilizadas por las autoridades del colegio en beneficio tanto de los alumnos como de la organización en sí, ya que si los alumnos se mantienen satisfechos y conformes con su escuela y notan que hay un sistema que funciona a favor de ellos, se reduciría el margen de conflicto que los alumnos puedan generar, provocando un clima favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en aulas como fuera de ellas.

- Los resultados de esta investigación podrían complementarse con un análisis de los canales de comunicación en la escuela, si es que existen y cómo están estructurados; tema que, dada la limitación del trabajo, no hemos podido abordar pero que consideramos podría ayudar a comprender mejor la manera en que se transmite el reglamento en las diferentes instancias de la escuela. Asimismo, podría incluirse también a los alumnos de liceo como informantes dado el conocimiento que tienen sobre el funcionamiento de la escuela debido a la cantidad de años que llevan en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Documento de trabajo n° 102. Lima: IEP.
- Apple, M. y King, N. (1983). "What do schools teach?" En: *The hidden curriculum and moral education*. Estados Unidos: McCutchan Publishing Corporation.
- Auduc, J-L. (2005). *Le système éducatif. École, collège et lycée*. París: Hachette Éducation.
- Ball, H. (1989). *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15 setiembre -diciembre. Madrid: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. Consulta: enero de 2008
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Bonrepaux, C. (2004). "CPE et enseignants". En: *Le Monde de l'Éducation*. N° 328, 34-35.
- Boumard, P. (1978). *Un Conseil de Classe très ordinaire*. París: Éditions Stock.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo veintiuno editores argentinas s.a.
- Bulletin officiel de l'Éducation Nationale (2000). En: www.legifrance.gouv.fr
Consulta: enero de 2010
- Chuye, Y. (2007). *Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio: el caso de una escuela pública de Lima*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.
- Contreras, B. (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar: estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte*. Tesis para optar el grado de magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.
- Crozier y Friedberg. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Eguren, M. (2006). "Educación y participación". En: *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP.
- Encinas, I. (1991). *Teoría y técnicas en la investigación educacional*. Lima: Editorial Ave S.A.
- García, F. (1997). *Organización de Centros Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En: *Manual de Organizaciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gento, P. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. España: Santillana.
- Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organizations. En: *Educational Administration Quarterly*. Vol. 16, N° 3, 26-59.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. España: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). "Educación de maestros y la política del compromiso: el caso de la pro-escolarización democrática". En: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Guibovich, L. (2004). *Metodología de la Investigación*. Lima: Universidad Federico Villarreal, Facultad de Humanidades.
- Gutiérrez, M. (2005). "Participación y poder: una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela". En: *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Andalucía: Ediciones Akal.
- Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). *Qualitative Data Análisis*. California: SAGE Publications.
- McLaren, P. (1998). "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad". En: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila editores.
- Jares, J. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15 septiembre -diciembre. Madrid: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. Consulta: junio de 2008 <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.pdf>

Magliulo, B. (2005). *Les grandes questions de l'Éducation nationale*. París: L'Étudiant.

Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. España: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.

Martínez, J. (1995). "Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo". En: *Investigación en la escuela*. Nº 26. España: Diada editora, 55-68.

McLaren, P. (1998). "La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño". En: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups")*. Técnica de investigación cualitativa. Lima: CIDE.

Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.

Puig, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. En: *Cuadernos de pedagogía*. Nº 257, 58-65. Consulta: junio de 2008
[http://www.elkarrekin.org/files/pub/Conflictos escolares una oportunidadCP257 p 581.pdf](http://www.elkarrekin.org/files/pub/Conflictos%20escolares%20una%20oportunidadCP257_p581.pdf)

Santos, M. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Ediciones Aljibe.

Santos, M. (coord.). (1999). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Staeheli, M. (2000). "Investigación etnográfica en un colegio de Lima". En: *Cultura escolar y Ciudadanía*. Lima: Tarea.

Torres, J. (1994). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 4ª edición.

Vallance, E. (1983). "Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform". En: *The hidden curriculum and moral education*. Estados Unidos: McCutchan Publishing Corporation.

Velásquez, R. (1997). "La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 15 septiembre -diciembre. Madrid: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. Consulta: abril de 2010
<http://www.oei.es/oeivirt/rie15a03.pdf>

Verhoeven, M. (1998). *Escuela y Socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología*. Lima: CISEPA-PUCP.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Ediciones Akal.

Anexo 1.

Ficha de identificación para focus group

Focus nº _____

Participante nº

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Edad: _____

Sexo: _____

Nacionalidad: _____

¿Desde qué año estás en el colegio?

¿En qué grado(s) has sido delegado(a) de clase?

Gracias por tu colaboración



Anexo 2.

Matriz de consistencia interna de la investigación

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Participación de los alumnos como actores estratégicos en la escuela

NIVEL / ENFOQUE:

Descriptivo / Cualitativo

PROBLEMA:

- ¿Qué estrategias y mecanismos de participación utilizan los alumnos para ejercer poder en la I.E.?
- ¿En qué espacios los alumnos aplican sus estrategias para hacer uso de su poder?
- ¿Ante qué situaciones los alumnos aplican las estrategias detectadas?

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FUENTES / TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	
I. Reconocer las estrategias y mecanismos de participación que utilizan los alumnos para ejercer poder dentro de la Institución Educativa.	1. Mecanismos de participación empleados por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - A través del delegado del salón. - En el Consejo de Clase. - A través del profesor principal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Director de secundaria. - Docentes de secundaria. 	Entrevista Grupos focales	Guía de entrevista Guión de grupo focal
	2. Estrategias que emplean los alumnos para ejercer poder.	<ul style="list-style-type: none"> - En espacios informales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos 3º a Vº 		

<p>II. Identificar los espacios en los que los alumnos aplican las estrategias detectadas para ejercer poder.</p>	<p>3. Espacios de aplicación de estrategias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios formales. - Espacios propiciados por la Institución Educativa. - Espacios informales 	<ul style="list-style-type: none"> - Director de secundaria. - Docentes de secundaria. - Alumnos 3º a Vº 	<p>Entrevista</p> <p>Grupos focales</p>	<p>Guía de entrevista</p> <p>Guión de grupo focal</p>
<p>III. Conocer las situaciones ante las cuales los alumnos utilizan sus estrategias de poder.</p>	<p>4. Situaciones ante las que los alumnos aplican estrategias de poder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción entre pares. - Interacción con profesores. - Interacción con directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Director de secundaria. - Docentes de secundaria. - Alumnos 3º a Vº 	<p>Entrevista</p> <p>Grupos focales</p>	<p>Guía de entrevista</p> <p>Guión de grupo focal</p>

Fuente: elaboración propia, agosto 2008.

Anexo 3.**Cronograma de actividades para la aplicación de instrumentos**

Fecha	Actividad	Hora	Lugar
Jueves 18 de septiembre	Convocar alumnos de Terminal para focus piloto.		
Sábado 20 de septiembre	Aplicación de Focus Piloto.	12h	Sala de permanencia
2 de octubre	Entrevista al director de secundaria	16h	Oficina del director
7 octubre	Entrevista directora de relaciones institucionales	11h	Oficina de la directora
16 y 17 de octubre	Convocatoria alumnos de 4º secundaria para Focus nº 1		
17 de octubre	Entrevista a profesor nº 1	13h	Sala de música
20 de octubre	Aplicación de Focus Group nº 1	16h	Salón de clases de 4º
21 de octubre	Convocatoria alumnos de 5º para Focus nº 2		
22 de octubre	Entrevista a profesor	9h	Salón de clases
22 y 23 de octubre	Convocatoria a alumnos de 3º para Focus nº 3		
23 de octubre	Aplicación de Focus Group nº 2	15h	Sala de inglés de primaria
24 de octubre	Aplicación de Focus Group nº 3	14h	Sala de inglés de primaria
30 octubre	Entrevista a profesor nº 3	10h30	Sala de profesores

* Hubo periodo de vacaciones entre el 4 y 14 de octubre, fechas en que no asisten al colegio ni alumnos, ni profesores, ni directivos. Salvo la directora de Relaciones Institucionales, prefirió la entrevista uno de estos días.

Anexo 4.

Guión de grupo focal inicial

1. Podrían contarme alguna situación en la que ustedes hayan ejercido influencia para conseguir algo que se hayan propuesto
 - ¿Qué es lo que hicieron?
 - ¿Quiénes intervinieron?
 - ¿Lo hicieron con ayuda de algún profesor u otra persona del colegio?
 - ¿De quién nació la idea de hacer lo que hicieron?
2. ¿Sienten ustedes que cuentan con medios de participación en el colegio?
¿Cómo hacen uso de esos medios?
3. ¿Consideran que existen alumnos “influyentes” en el colegio? ¿Quién por ejemplo?
 - ¿En que creen que se basa esa influencia?
 - ¿Creen que esa influencia supone un tipo de poder?
4. Los delegados de clase, ¿son también personas influyentes?
 - ¿Qué toman en cuenta cuándo eligen a un delegado?
 - ¿Se sienten representados por sus delegados?

Guión de grupo focal final

1. ¿Cómo reaccionan o actúan los alumnos del colegio ante alguna situación con la que no estén de acuerdo o cuándo quieren pedir algo? Podrían contarme alguna situación en la que ustedes hayan ejercido influencia para conseguir algo que se hayan propuesto
 - ¿Qué es lo que hicieron?
 - ¿Quiénes intervinieron?
 - ¿Lo hicieron con ayuda de algún profesor u otra persona del colegio?
2. ¿Sienten ustedes que cuentan con medios de participación en el colegio?
¿Cómo hacen uso de esos medios?
3. ¿Consideran que existen alumnos “influyentes” en el colegio? ¿En qué creen que se base esa influencia?
4. Los delegados de clase, ¿son también personas influyentes?
 - a. ¿Qué toman en cuenta cuándo eligen a un delegado?
 - b. ¿Se sienten representados por sus delegados?

Guión de entrevista inicial

1. ¿Recuerda UD alguna situación en la que los alumnos hayan actuado a fin de ejercer influencia para conseguir algo o cuándo han estado en contra de alguna decisión del colegio o profesor, por ejemplo?
 - ¿Sabe ud. cómo lo hicieron? ¿Quiénes intervinieron?
 - ¿Sabe si obtuvieron ayuda de algún profesor u otro trabajador del colegio?
2. ¿Cuáles son los medios de participación con los que cuentan los alumnos en la escuela?
 - ¿En qué situaciones hacen uso de esos medios?
3. ¿Considera que existen alumnos influyentes en el colegio?
 - ¿Cree que esa influencia supone un tipo de poder?
 - ¿En qué cree que se base ese poder?
4. ¿Cree que los delegados de clase, son verdaderos representantes de los alumnos? ¿Son también personas influyentes?

Guión de entrevista final

1. ¿Cómo reaccionan o actúan los alumnos del colegio ante alguna situación con la que no estén de acuerdo o cuándo quieren pedir algo? ¿Recuerda UD alguna situación en la que los alumnos hayan actuado a fin de ejercer influencia para conseguir algo o cuándo han estado en contra de alguna decisión del colegio o profesor, por ejemplo?
 - ¿Sabe UD cómo lo hicieron? ¿Quiénes intervinieron?
 - ¿Sabe si obtuvieron ayuda de algún profesor u otro trabajador del colegio?
2. ¿Cuáles son los medios de participación con los que cuentan los alumnos en la escuela?
 - ¿En qué situaciones hacen uso de esos medios?
3. ¿Considera que existen alumnos influyentes en el colegio? ¿En qué cree que se base esa influencia?
4. ¿Cree que los delegados de clase, son verdaderos representantes de los alumnos? ¿Son también personas influyentes?
 - ¿Qué cree UD que toman en cuenta los alumnos para elegir a sus delegados?