

Climas institucionales

Climas institucionales progresistas: una mirada sobre las significaciones que los estudiantes construyen en su relación con la escuela

*Carolina Diaz
Alejandro Olivera
Felipe Zurita*

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación que centra el análisis en la significación que realizan los estudiantes en espacios educacionales donde se construyen climas institucionales participativos y transformadores. De este modo, se intenta argumentar teóricamente los conceptos claves que trabaja la investigación y, desde ahí, analizar los casos de estudio y sus realidades. Intentando rescatar las experiencias de los protagonistas a través de observaciones y entrevistas en profundidad, junto con analizar ciertos documentos claves, la investigación analizó dichas realidades y las relacionó con los argumentos teóricos desarrollados. Proyectando el estudio en situaciones educacionales donde emergen climas institucionales progresistas.

Palabras clave: Significación - Clima institucional – Escuela progresista.

Summary

The present article deals with a research centered on the analysis of the significations that students develop in educational environments where sharing and institutional climates are built. In a theoretical way, we tend to argue on the key concepts on which our investigation works, and from there to analyze the cases under study and their realities.

The research consisted of studying the experiences of the agents involved by means of thorough observations and interviews, as well as some key documents. The results were linked to the theoretical arguments developed in order to project them towards educational environments in progressive institutions.

Key words: Signification - Institutional climate - Progressive school

1. Planteamiento del problema

En el contexto de la educación chilena, gran parte de los discursos provenientes de las instituciones apuntan a la construcción y fortificación de la democracia, especialmente la necesaria inclusión de todos los actores que participan en el proceso educativo: se cuestiona la asimetría en las relaciones de enseñanza aprendizaje, se propone el desarrollo de una pedagogía más constructivista, se requiere la complementación de la escuela y la comunidad, se reclama la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes, y se anhela un clima institucional más democrático y participativo.

Lo anterior se muestra, sin duda, como una tarea enorme que, más allá de su posible éxito y realización por parte de la escuela, no es más que el propio desafío que la sociedad le ha entregado a la educación. Desde el punto de vista de la escuela, el aprender a relacionarse con los pares, construir en conjunto las relaciones humanas, conocer y apropiarse de valores que conducen a un desarrollo personal y social, y generar habilidades de respeto y diálogo para proponer y realizar transformaciones, son elementos que están contenidos en las relaciones que se dan dentro de la misma, es decir, en el clima institucional. Por lo tanto, el desarrollo y construcción del desafío que la sociedad le ha encomendado a la escuela comienza por el entendimiento de dicho clima institucional, que se entiende, de modo general, como una expresión simplificada de las relaciones sociales y la vida en sociedad.

De modo específico, un clima institucional educacional progresista es aquel que genera pertenencia en las personas que socializan en él, donde existen espacios de autonomía y no todo está prescrito, donde las decisiones no se toman compartimentadas y a puertas cerradas. Un clima institucional que genera pertenencia es aquel que tiene memoria y presente, y que a partir de ahí se proyecta hacia el futuro (Onetto, 2003).

Bajo la lógica de que las “*escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsones de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizajes y relaciones sociales [...] involucradas por una nueva moralidad y visión de la justicia social*” (Giroux, 1983: 25), uno de los principales conceptos que la investigación propone está referido a las escuelas progresistas²⁵, donde estas son entendidas como aquellas instituciones que dentro

²⁵ Se entenderá por *progresismo*, desde los aportes de Garretón, a aquello que antes se llamó *izquierda*, pero no reemplazando a este concepto, sino ampliando su convocatoria y sus principios. Asimismo, el progresismo se constituye como una voluntad hacia el cambio, hacia la transformación. No como un proceso de continuidad natural, como se entiende desde la idea ilustrada.

de sus principios resaltan la idea de educar en libertad y que socialmente son reconocidas como escuelas abiertas.

Bajo las lógicas anteriormente enunciadas, desde un análisis y una postura crítica²⁶, se puede apreciar que en gran parte de las instituciones educacionales, el clima institucional no contribuye a los desafíos que la sociedad le propone a la escuela. De este modo, en dicho clima solamente se reproducen relaciones asimétricas entre los participantes, únicamente se potencian habilidades adaptativas a una realidad establecida, sin dejar espacios para iniciativas autónomas y de transformación.

En este sentido, ni la escuela ni la sociedad han logrado incorporar esta idea democrática en su accionar, manteniendo sus posturas solo a nivel discursivo. Bajo este prisma, que tiende a mostrar una realidad tan desesperanzadora como cierta, los esfuerzos de la investigación se centraron en la posibilidad de rescatar instancias y realidades educacionales en las cuales se presenten elementos constitutivos de climas institucionales progresistas, abiertos y participativos; donde se efectúen prácticas que tiendan a incluir y no excluir a los protagonistas, tanto en la toma de decisiones como en la participación, discusión y ejecución de elementos transformativos y enriquecedores de aquella realidad institucional.

Por tales motivos, el preguntarse por la relación de los jóvenes con los climas institucionales de escuelas progresistas constituyó el núcleo central de la investigación. Esta relación está constituida por diversas esferas, una de las cuales es la significación que realizan unos del otro; esta nos permitió comprender en qué medida ellos participan en el clima institucional escolar y, asimismo, dar luces de cómo los estudiantes viven dicho clima.

De acuerdo con lo anterior, la investigación se orientó a la pregunta: *¿En qué sentido la significación que los estudiantes construyen en su relación con la escuela constituye un clima institucional progresista?*

Cabe enfatizar, por tanto, que la investigación se propuso como principal objetivo comprender e interpretar de qué manera las significaciones que los estudiantes construyen en su relación con la escuela generan un clima institucional progresista. Para ello fue necesario conocer las diversas instancias donde los estudiantes construyen la significación con respecto al clima institucional, identificar las formas y estrategias con que los estudiantes construyen esta significación, reconocer las diversas situaciones en las cuales la escuela progresista se presenta y se proyecta al estudiante, y finalmente interpretar y comprender las relaciones que se dan entre los estudiantes y el clima institucional.

²⁶ Se entenderá por *postura crítica* a aquella propuesta de enseñanza que intenta dotar a los estudiantes de la capacidad de desafiar y cuestionar la dominación, expresada en creencias y prácticas asumidas como naturales, de las que evidentemente la institución educacional no es ajena. Esta acción pedagógica implica la generación de estrategias de acción alternativas a las dominantes, que impliquen un cambio en las condiciones de vida, a nivel individual y colectivo.

II. Conceptos fundantes: La apuesta teórica de la investigación

Considerando la revisión bibliográfica realizada durante la investigación, donde se estudiaron y revisaron las principales teorías, disciplinas y autores que tratan directa o indirectamente los tres grandes temas que componen la investigación, la postura teórica que sirvió de base para la misma se definió a partir de dos grandes criterios. En primer lugar, se consideró que los temas propuestos por la investigación no presentaban un acabado desarrollo teórico desde la perspectiva de los distintos autores y teorías revisadas. Por lo tanto, y en segundo lugar, la opción teórica que la investigación asumió representa tanto una opción personal de los autores de la investigación, junto con un esfuerzo por ocupar teorías y aportaciones que no necesariamente trabajan explícitamente los temas evocados en la investigación, pero que, sin embargo, representan una alternativa teórica relevante para el análisis y comprensión de los focos conceptuales que se pretenden desarrollar en la misma.

Desde los postulados precedentes, una primera aproximación hacia aquello que se constituye como el prisma por medio del cual se miró la investigación se encuentra constituido desde las aportaciones de Paulo Freire (2002), aportes que nos proponen, de alguna manera, el amplio marco por donde transita una escuela progresista, y señalan, de modo general, las características que debieran existir en este tipo de escuelas. En este sentido resulta necesario tener en cuenta que *“una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político, serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualquiera que sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo”* (Freire, 2002:9). Tomando en cuenta las letras precedentes, es posible proponer que una de las principales características propuestas por Freire con relación a lo que es una educación o escuela progresista, apunta a que esta debe obligatoriamente buscar, producir y entregar esperanzas a los educandos y a la sociedad misma. Esperanza entendida como posibilidad de cambio, posibilidad de mejorar las condiciones de existencia y justicia social. En estos términos una práctica desesperanzada por parte de la institución escolar no tiene sentido de existencia más allá del mantenimiento de las relaciones fundadas en la desigualdad y la desesperación.

Al mismo tiempo, una institución progresista se puede señalar como aquella que involucra y respeta la individualidad de los estudiantes, aquella que reconoce la diferencia, tanto a nivel valórico como intelectual, y no intenta eliminarla, sino tomarla como parte propia del desafío institucional. Por lo mismo, otro aporte a la conceptualización de lo que es una escuela progresista que se desprende desde la lectura de Freire es la incompatibilidad de este tipo de escuela con las prácticas discriminatorias, ya sean de género, raciales, de etnia, entre otras. Sobre este punto el autor es claro y preciso en manifestar la completa incompatibilidad entre una educación que se declara progresista y cualquier forma de discriminación. Por esto *“lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma*

como trasgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patronos sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por mas que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar” (Ibíd, 2004: 59).

Otra característica importante de una institución progresista apunta a que las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre profesor y estudiante, no deben ser relaciones totalitarias, sino que, por el contrario, deben estar cargadas de una comprensión de los conocimientos y limitaciones del otro. Es por esto que *“para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo [...] sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista” (Ibíd: 180).*

Los postulados anteriormente expuestos, se presentan como aquellos principios que la escuela progresista asume como misión, como práctica diaria y sistemática. Postulados que encuentran resonancia en las aportaciones de Manuel Antonio Garretón (2006), quien contribuye con sus premisas a sistematizar el progresismo en sí, y, por tanto, a proponer elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de constituir una institución educativa progresista. En este sentido, Garretón propone características esenciales que el ser progresista hoy debiera contener: por un lado, *“el ser progresista hoy, es la lucha por la constitución de actores autónomos” (Carretón, 2006: 3).* Y al mismo tiempo, como práctica contextualizadora, *“ser progresista hoy es la lucha implacable contra las desigualdades” (Ibíd: 3).*

Teniendo en consideración los postulados enunciados en el párrafo anterior, el propio Garretón constituye no solo algunas características de una persona progresista, sino también las de una institución educativa con dicha posición. Sobre este respecto el autor propone que *“progresismo, entonces, es la voluntad de cambio orientada hacia la liberación de todo aquello que signifique en general dominación, pero sobre todo, aquello que impide la capacidad de realización como sujeto. Y entonces, esto es lo que definiría en términos genéricos, lo que diríamos un ser o una institución progresista. La que lucha, la que se desarrolla en términos de liberar formas de dominación, de opresión y generar fuerzas que afirman capacidades, condiciones que afirman el hecho de ser sujeto y de determinar la historia” (Ibíd: 2).*

Lo expresado anteriormente, tanto los aportes de Freire como de Garretón, son elementos que de cierta manera se constituyen como el “deber ser” de una institución educativa, en este caso, de carácter progresista. De acuerdo con la lógica de lo que fue la investigación, y constituyendo lo anterior, ese discurso es significado por los estudiantes para constituir así el clima institucional. De este modo fue necesario preguntarse sobre la forma en que se desarrolla esa significación, es decir, la forma en que los estudiantes interactúan con respecto a la escuela, y dentro de la sociedad.

Para estos efectos, una de las principales aportaciones teóricas que iluminaron el desarrollo de la investigación está representado por los postulados de Pierre Bourdieu (1997). Este autor propone, en primer lugar, el concepto de la “violencia simbólica”, que alude a la capacidad de ciertos grupos humanos de imponer significaciones a otros, con la característica de que esta imposición por un lado se muestra válida y propia, y por otro esa validez impuesta oculta la arbitrariedad que subyace a esa imposición. En palabras del autor, “*todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas*” (Bourdieu, 1997: 44).

Siguiendo la misma lógica, el autor propone que la escuela es, quizá, la instancia máxima donde se ejerce y reproducen los mecanismos de la violencia simbólica. Si se considera que la escuela es una instancia reproductora, ella como institución es una de la protagonistas del proceso de naturalización de la imposición simbólica; asimismo, considerando que la escuela es uno de los principales medios de socialización, las relaciones de significación que se dan en ella son un preámbulo de la forma naturalizada en que las personas significarán la sociedad.

Es así como la participación en un clima institucional escolar, mirado desde Bourdieu, es la significación de un habitus. Este pretende reproducirse en el clima institucional de la escuela constituyéndose en “*un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras immanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción de este mundo*” (Ibíd., 1997: 28).

Sin embargo, el propio autor propone la posibilidad de escapar y de resistir ese habitus. Por tales razones, extrapolarlo los aportes de Bourdieu, el clima institucional escolar, de una escuela progresista, en contraposición con una escuela tradicional, se constituiría como aquel en donde no se ejerce una violencia simbólica sobre los estudiantes, como aquel clima institucional donde no se intenta reproducir un habitus; es decir, donde las significaciones que construyen los estudiantes no son impuestas.

Por esta razón, la investigación recogió los aportes de la teoría de la reproducción como constructo analítico para comprender las relaciones entre la sociedad y el sujeto. En este sentido, la investigación asumió como fundamento teórico la teoría de la reproducción compartiendo los postulados de Tomaz Tadeo Da Silva (1995), en cuanto a que “*contrariamente a aquello que acabó siendo considerado como la tesis central de las teorías de la reproducción, gracias a ciertas versiones simplificadas de segunda mano, ninguna de ellas postuló que la educación estaba inexorablemente y para siempre condenada a los límites de la reproducción. En las teorizaciones marxistas, por ejemplo siempre existió la posibilidad de contradicciones entre los elementos diversos de la estructura social capitalista*” (Da Silva, 1995: 105). Más que una limitación o reducción de la posibilidad de análisis del mundo social, la teoría de la reproducción se constituye en una herramienta potente de estudio

y comprensión de las dinámicas de estructuración y funcionamiento de la sociedad y la escuela. Considerando esto, la investigación comparte la idea de que *“sin una teoría de la reproducción estaremos ciegos, actuando de forma errática e inconscientes acerca de lo que determina nuestras acciones. Sin una teoría de la producción, seremos incapaces, ignorantes de nuestro papel en una dinámica social que de cualquier forma estará en movimiento, produciendo y reproduciendo”* (Ibíd: 111).

Una vez problematizadas las dinámicas que caracterizan la forma y dirección de la relación entre la educación y/o la escuela y los estudiantes, se vuelve menester argumentar sobre la forma en que los estudiantes, como sujetos, se relacionan con dicha escuela, proceso que se ha denominado, de la misma forma, significación. Para tales efectos se tornan oportunos y coherentes los aportes de la geografía humanística, específicamente desde los postulados de Tuan (1977) y de Lowenthal (1961), puesto que desde ellos se puede inferir que el espacio social es significado mediante la experiencia del sujeto. En este sentido, la relación experiencial que construye el sujeto con respecto al espacio social da como resultado cierta significación de este. Como dice Lowenthal, *“cada imagen, cada idea acerca del mundo, está compuesta, luego, de experiencia personal, aprendizaje, imaginación, y memoria. [...] Todos los tipos de experiencia, desde esos íntimamente ligados a nuestro mundo cotidiano hasta aquellos que parecen alejados, se juntan para armar nuestro cuadro individual de la realidad”*. (Lowenthal, 1961: 216). En esta línea, se identifica el lugar como centro de significación y foco de vinculación emocional para el hombre y el paisaje (Tuan, 1977); de la misma forma se significan las relaciones de los grupos humanos, el clima institucional, en la medida en que los sujetos son partícipes de este grupo humano. Es decir, mediante la experiencia construida en determinado clima institucional se construye también la consiguiente significación.

Asimismo, la significación del espacio se realiza teniendo en cuenta una visión de mundo compartida por la comunidad; es decir, el contexto influye a los sujetos en su representación del espacio: *“la visión compartida del mundo es también transitoria: no es ni el mundo que nuestros padres conocieron ni el que nuestros hijos conocerán. No sólo la tierra está en constante fluir, sino que cada generación haya nuevos hechos e inventa nuevos conceptos para ocuparse de ellos [...] La visión del mundo que construyen los geógrafos debe ser creada de nuevo en cada generación, no sólo porque la realidad cambia, sino porque las preocupaciones humanas varían”* (Lowenthal, 1961: 195). Si bien se trata de un conocimiento mediado por el contexto en el cual se insertan los sujetos, estos son válidos, ya que dan cuenta de la propia experiencia, lo que permite reconocer múltiples significados de un mismo espacio. De esta forma, la significación hace referencia a la relación entre experiencia (sentimientos, sentidos) y contexto. De todo lo anterior es posible concluir, en primer lugar, que el acto de significar está dado por la relación experiencial y participante que se construye entre un sujeto y un espacio social, en este caso específico, entre los estudiantes y el clima institucional escolar. Asimismo, y en segundo lugar, los sujetos –los estudiantes– no poseen una relación de sujeto-objeto con el clima institucional, sino que son parte integrante, constituyente del mismo.

De la misma forma resulta irrenunciable un acercamiento a las aportaciones de Fernando Onetto (2004). Este autor plantea la concepción del “factor H”, es decir el factor humano. El autor señala que la institución escolar puede ser evaluada no solo a partir de las pruebas estandarizadas, de resultados académicos, sino que también a partir de la calidad de las relaciones que crean las personas dentro de la institución. Esta entrada más subjetiva a la escuela nos inserta en la conceptualización de lo que el autor propone como “clima institucional”. Donde “*el clima de un grupo humano resulta calificado por los objetivos que lo agrupan*”. (Onetto, 2004: 10).

Teniendo en cuenta que el clima institucional representa, de cierta forma, una abstracción simplificada de la vida social, en el cual se constituyen las características que las personas tendrán para relacionarse con la sociedad, al ser la escuela un espacio fundamental de socialización, es necesario tener en cuenta que “[...] *tampoco se puede decir que las escuelas sean reproductoras pasivas de los climas sociales, por el contrario, los filtran y los pueden compensar o reforzar*” (Ibíd: 13). Desde estas palabras se puede encontrar, entonces, la doble posibilidad de climas institucionales: por un lado aquellos que solo reproducen las lógicas hegemónicas, y por otro, aquellos que generan lógicas alternativas, incluso opuestas, a las lógicas dominantes.

A modo de síntesis, los planteamientos hasta aquí presentados se constituyen como la reconceptualización de los conceptos fundantes que enmarcaron el norte de la investigación. La significación de los estudiantes en contextos de climas institucionales progresistas fue estudiada, comprendida y analizada desde los planteamientos aquí propuestos, desde aquello que en las páginas precedentes ha quedado plasmado como la reconstrucción y la articulación de dichos conceptos fundantes.

III. Aproximaciones metodológicas

Como se ha enunciado, la investigación procuró comprender cómo significan los estudiantes las escuelas con discursos progresistas. Es decir, la investigación se situó dentro de un enfoque comprensivo, en el cual es posible encontrar una relación explícita y legítima entre la forma de ver la realidad del investigador y los resultados de la investigación, ya que “*las subjetividades del autor y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en parte de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto*” (Flick, 2004: 20). El enfoque cualitativo, de esta manera, entiende que no es posible estudiar un fenómeno social sin involucrar la percepción de la realidad social y política que porta y transmite el investigador.

Asimismo, el trabajo realizado se enmarcó dentro de un enfoque no experimental; es decir, no se planteó el control sobre las variables a estudiar, sino que se propuso comprender la relación existente entre ellas. Aun teniendo en consideración que no es posible estudiar la realidad en su totalidad, ya que

siempre se interviene en un espacio ajeno; es posible conceptuar la investigación también como observacional en la medida en que se acerca a una realidad educacional, pero siempre desde una perspectiva exterior.

La muestra a estudiar contempló aquellos colegios con tradición progresista. En este sentido, se trata de una muestra intencionada en base al concepto de escuela progresista enunciado anteriormente. En esta línea, las instituciones educacionales en torno a las cuales se basa la investigación son las siguientes:

- Colegio Latinoamericano de Integración.
- Colegio Latino Cordillera.
- Saint George's College.

En primer lugar, el Colegio Latinoamericano de Integración es un establecimiento educacional particular pagado, de carácter laico, que no es parte de ninguna corporación. Sus dueños son una sociedad de profesores y apoderados. En segundo lugar, el Colegio Latino Cordillera también es un establecimiento educacional particular pagado, de tendencia laica, siendo sus propietarios una sociedad dedicada exclusivamente a la administración de esta institución educacional. Por último, el Saint George's College igualmente es una institución educacional particular pagada, de carácter confesional católico, perteneciente a la Congregación de Santa Cruz.

La investigación tuvo como foco de atención la *significación*, entendida no tan solo cómo los estudiantes perciben las relaciones que se dan dentro de la escuela, sino también cómo ellos se comportan en estas. Es decir, la *significación* de cómo viven y cómo experimentan los estudiantes estas relaciones contiene en sí misma tanto percepción como comportamiento.

En esta misma línea, se concibe la *significación* como el discurso articulador de las relaciones dentro de la escuela; para tales efectos es necesario comprender que *“los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonidos o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas. También es posible describirlos en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los ‘usuarios del lenguaje’ cuando se comunican entre sí en ‘situaciones sociales’ y dentro de la sociedad y la cultura en general”* (Van Djick, 1997: 38).

Por ello, se procedió, en primer lugar, a recolectar documentos que contribuyeran a evidenciar la identidad progresista presente en los establecimientos educativos. Estos documentos, especialmente los Proyectos Educativos Institucionales, configuran el discurso de los establecimientos educativos y, dadas sus características, son elementos constituyentes de las prácticas que se dan en ellos.

Por otra parte, se recurrió a la técnica de la entrevista en profundidad como una forma de recoger, de primera fuente, elementos de constitución de la significación en los estudiantes. Para ello, se entrevistó a jóvenes estudiantes, ex estudiantes, y directivos; todos ellos entendidos como actores fundamentales en las relaciones sociales que se dan dentro del establecimiento escolar, y como fuentes primarias de significación con la institución educativa progresista.

En este sentido, mediante las técnicas enunciadas anteriormente, se analizó la percepción que tienen los diversos actores de la entidad escolar sobre las relaciones de las que son parte. Mas también se analizaron los comportamientos de ellos dentro de este sistema de relaciones; con tal objetivo se realizaron observaciones no participantes.

Según Flick, en el acto de la observación “*se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición el tacto y el olfato*” (Flick, 2004: 149), en tanto observar es insertarse en un espacio y lugar del que no se es parte. Asimismo, si se pretende investigar las experiencias de los sujetos dentro de la escuela, el observar es para el investigador también una experiencia que tiene relación no tan olo con lo visto, sino que con todo lo experimentado.

Los datos recogidos mediante las técnicas antes mencionadas fueron analizados por medio de la técnica de análisis de discurso. Con esta se buscó comprender la relación existente entre los diversos elementos de los discursos recogidos, ya sean escritos, hablados o experimentados.

Teniendo en consideración que el discurso es una interacción verbal en cuanto los participantes en la comunicación “*utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias [...] además que los participantes ‘hacen’ algo, esto es, algo que va más allá, específicamente, de usar el lenguaje o comunicar ideas o creencias: interactúan*” (Van Dijk, 1997: 22-23), la investigación analizó los discursos de los diferentes actores mencionados anteriormente, en tanto lenguaje hablado como todas las formas de interacción que se dan entre ellos. En este sentido, se analiza, al mismo tiempo, la significación que los estudiantes realizan de la escuela progresista, en tanto esta significación es entendida como la forma en que los estudiantes experimentan la escuela progresista, por medio de las relaciones que ahí construyen.

De esta forma, un análisis de discurso se configura como una pregunta que va más allá de las propiedades de sintaxis que subyacen al discurso, y que se cuestiona acerca de las reglas que condicionan y restringen estos discursos. Bajo esta lógica, un análisis de discurso no se pregunta tan solo por el texto que se comunica, sino también por el contexto dentro del cual se construyen estas relaciones de comunicación; es decir, la realización de un análisis de discurso fija su mirada también en “*las ‘actitudes’ mutuas de los hablantes (como el tipo de relaciones sociales entre los ‘roles’) y frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales, por cuanto estos elementos determinan de manera sistemática y convencional la estructura y la interpretación del enunciado*” (Van Dijk, 1983: 82).

Acorde con lo anterior, es posible definir el análisis de discurso, según Van Dijk, como una búsqueda de sentido y significado a todo aquello que se dice y/o se hace, considerando que “*incluso en los actos espontáneos de habla y de escritura, los usuarios del lenguaje se atienen a ciertas reglas y estrategias eficaces cuando construyen una oración o un tópico, cuando escriben un titular, cierran una reunión, se felicitan o manifiestan su desacuerdo. Estas reglas o estrategias no son individuales, sino que son algo socialmente compartido, conocido y utilizado de forma implícita en una determinada comunidad de habla. Incluso los errores aparentes, incorrecciones, problemas, incoherencias,*

desviaciones y otras transgresiones a las reglas pueden administrarse dentro de la interacción de una manera significativa y ordenada. Esto permite no sólo a los participantes, sino también a los analistas del discurso, darle 'un sentido' a lo que está ocurriendo" (Ibid: 41-42)

IV. Presentación de resultados

Los proyectos educativos fueron los primeros elementos analizados de las tres realidades en las que esta investigación se centró, los cuales, vistos a la luz de la propuesta teórica, evidencian características propias de un discurso de carácter progresista, presentando además similitudes y diferencias entre ellos. De esta manera, se ha entendido al discurso del Colegio Latinoamericano de Integración como un discurso con voluntad de transformación social, mientras el discurso del Colegio Latino Cordillera se propone como elemento central la formación de sujetos. Por su parte, el Colegio Saint George procura principalmente un discurso con voluntad de mejoramiento social. Teniendo en cuenta estas diferencias, es posible decir que los tres discursos representan una alternativa o distinción a la gran mayoría de los colegios que se pueden denominar como tradicionales. En los tres casos es posible identificar una postura crítica frente a la sociedad actual, que reclama un cambio social, puesto que genera injusticias sociales, resalta el individualismo y el consumismo, discrimina y excluye. Así, al poseer este diagnóstico, se genera una coherencia con una característica esencial de las escuelas progresistas.

Partiendo de esta base, una idea fuerza sobre las escuelas progresistas es que en ellas se deben descubrir y desarrollar espacios de esperanza y de posibilidad de cambio social, entendiendo el rol protagónico de los estudiantes en esta tarea. En este sentido, los casos de estudios se diferencian gradualmente de acuerdo con este fundamento. Esta idea es más patente en el Colegio Latinoamericano de Integración, donde el discurso proyecta una participación social comprometida a futuro, más allá de los límites de la escuela. Por esta razón se plantea que "*Visualizamos, entonces, este último concepto (la educación) como un proceso de formación integral, en tanto atañe lo cognitivo, emocional y social, que afecta al individuo y al colectivo y cuya última finalidad es propender al desarrollo de un Ser Humano dotado de capacidad reflexiva, autonomía en la acción, crítico y autocrítico, amante del conocimiento y del arte, a la vez que agente transformador de la realidad en que se inserta"* (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano de Integración, 2004: 2). En el caso del Colegio Latino Cordillera, esta idea también tiene un lugar destacado. Sin embargo, estas se plasman más en la constitución de sujetos comunitarios, preparados para vivir y fortificar la democracia, elemento resaltado por un estudiante cuando apunta que "*... Yo lo veo como una comunidad esto, más que un colegio (...) o más que estudiantes, somos como hermanos –ya– somos una comunidad"*. Mientras que en el Colegio Saint George se muestra esta idea desde una mirada más religiosa, tendiente más al mejoramiento que a la transformación de la sociedad, resaltando la idea de la caridad y solidaridad social: "*Quiénes integramos la comunidad educativa del Saint George's College, aspiramos a una formación integral de la persona, que prepare cristianos comprometidos y ciudadanos competentes.*

Para ello buscamos desarrollar procesos educativos innovadores y de excelencia que les permitan a nuestros alumnos y alumnas desarrollar al máximo sus potencialidades para ponerlas al servicio de la transformación de nuestra sociedad en una más justa y humana. Para vivir este desafío, nos inspiramos en la persona de Jesucristo, en los lineamientos de la Iglesia universal y chilena y en la espiritualidad de la Congregación de Santa Cruz” (Proyecto Educativo Saint George’s College, 2006: 2).

La teoría que fundamenta a las escuelas progresistas postula que las prácticas discriminatorias son totalmente contrarias a su lógica interna. En base a este postulado, es posible señalar que en los tres casos de estudio es patente esta premisa; de hecho, es uno de los pilares fundamentales de su constitución como tal. No obstante, en la realidad del Colegio Saint George esas prácticas antidiscriminatorias se establecen en el marco de la religiosidad católica, por lo cual algunas de ellas se relativizan y no son tan categóricas.

También desde la teoría se plantea que en una escuela progresista las relaciones entre los estudiantes, profesores y directivos no pueden ser relaciones totalitarias, como también que quienes están al servicio de la formación de estudiantes deben ser personas comprometidas con la posibilidad de transformación o mejoramiento social. De acuerdo con esto, el Colegio Latinoamericano de Integración proyecta un discurso progresista que contiene estas características; le atribuyen relevancia al establecimiento de relaciones simétricas entre los educandos y los profesores, al mismo tiempo que la historia vivida por los profesores y los directivos los lleva a tener una postura clara de transformación social que se pone en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje y en las relaciones que existen en la institución. A este respecto, se postula que *“Desde esta perspectiva, la relación profesor-alumno, aún cuando reconoce marcos de acción distintos y jerarquizados, se funda en el reconocimiento y respeto mutuos, concediendo vital importancia y validando la formación de lazos afectivos nacidos de la acción conjunta y el conocimiento personal”* (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano de Integración, 2004: 3). Mientras en el Colegio Latino Cordillera, es una dimensión democrática la que se estructura como cimiento fundamental de las relaciones entre los estudiantes y los profesores. Por su parte, los actores del proceso de enseñanza manifiestan abiertamente su postura sobre la sociedad, basada en la contraposición con los valores que establece el modelo político social capitalista neoliberal en la actualidad: *“somos grandes optimistas, a pesar de encontrarnos en ocasiones perplejos frente al consumismo e individualismo que crecientemente invade a nuestra sociedad. Creemos que es posible un mundo más solidario, democrático y justo”* (Proyecto Educativo Colegio Latino Cordillera, 2006: 2). Por otra parte, la realidad del Colegio Saint George evidencia que sí existe respuesta a los postulados presentes en la teoría, pero una vez más salen a relucir sus diferenciaciones como elementos relativizantes de los mismos. En este sentido, mientras la simetría y democracia de las relaciones entre los profesores y los estudiantes se jerarquiza sutilmente debido a la relevancia del fundamento académico, la postura clara, no neutral y abierta de los discursos se cruza y se estructura de acuerdo con los fundamentos teológicos que reinan en esas dinámicas. Sobre esto la coordinadora académica manifiesta que *“...hay bastante participación de los chiquillos, quisiéramostener más,*

hay áreas que son más preocupantes porque, bueno además en este minuto, bueno me preocupo en el sentido, creo que en lo pastoral siempre quisieran tener más, yo pienso que tiene que ver con, como se ha resuelto en una mirada de hoy día, en un proceso de Iglesia que ha tendido, en una actitud personal, más a una actitud conservadora, como nos situamos nosotros desde aquí desde el colegio que es católico y que tiene ese afán de ayuda entre ellos digamos, entonces yo pienso que todavía hay desafíos”.

Otra característica de una escuela progresista, y de un discurso progresista, es la necesidad de la conformación de actores autónomos y que se realicen como sujetos capaces de generar la historia. Ambas características están presentes en las tres experiencias analizadas. Mientras que en el Colegio Latinoamericano de Integración estos fundamentos se presentan como elementos constituyentes, su realización y proyección se basa en la historia que se vive en el colegio, para que desde allí los sujetos logren constituirse en protagonistas activos de su propia historia, y de la del colectivo social. Esta idea se manifiesta en el discurso de un ex alumno del colegio, quien plantea que: *“Yo me siento orgulloso de haber estado en el colegio, como que me gusta, me jacto, me gusta decirlo, me gusta que el colegio del alguna manera, o sea, compartir la historia del colegio cachai, y ser parte de ella también, entonces eso es alguna responsabilidad de alguna manera también [...] Entonces el colegio en si tiene una historia la cual a mi me hace tener cierta responsabilidad con esa historia e intentar mantenerla ahí”.* La constitución de los sujetos en el Colegio Latino Cordillera apunta a la activación de los valores democráticos y pluralistas en dicha tarea, sujetos, por tanto, capaces de determinar su propia historia con altas capacidades de respeto hacia la diversidad. Esta idea la plantea un estudiante al decir que *“Yo creo que al colegio, lo que le importa, es que cada persona pueda opinar lo que se le de la gana pero siempre con el respeto mutuo que tienen que tener una persona al otro, tú podi expresar lo que tú pensai, pero teni que dejar que el otro opine, de su idea y el por qué y todo, se resalta eso, o sea que las personas puedan dar su opinión y puedan expresar lo que sienten, sin presión y sin obligación”.* Por su parte, los postulados del Colegio Saint George responden a los argumentos anteriores en la medida en que uno de sus fundamentos es la realización plena de las personas, tanto en el nivel espiritual como en el académico, donde se potencia la idea de que los estudiantes sean exitosos individualmente, y desde ahí, promover el mejoramiento social basado en la fe cristiana y confesional: *“Promovemos una educación de excelencia tanto en lo académico como en el desarrollo espiritual, personal y social, fomentando la laboriosidad, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico, la responsabilidad, el gozo por aprender, la autonomía acompañada de un espíritu de colaboración, tanto con sus compañeros como con sus maestros y autoridades, la perseverancia, el desarrollo de la voluntad, el respeto de los derechos de cada persona, y el cumplimiento de sus deberes”* (Proyecto Educativo Saint George’s College, 2006: 2).

Una vez analizada la forma en que estas instituciones educativas se proyectan con un carácter progresista, se hace necesario indagar la manera en que los estudiantes estarían significando estos postulados. Un primer elemento que define la significación sobre un determinado proyecto a seguir es la violencia

simbólica, entendida como la imposición violenta de significados, realizada de manera implícita, y que encuentra su validación en la naturalización que los mismos actores realizan de esta, dejando de lado la conciencia sobre la significación que se está realizando. En el caso del Colegio Latinoamericano de Integración, la constitución de sujetos críticos no permite la consecución de una violencia simbólica, puesto que los estudiantes son capaces de posicionarse y criticar el contexto que los rodea. Asimismo, la significación realizada se estructura a partir de la historia común que siguen construyendo como colegio; por tanto los estudiantes se han hecho parte de esta comunidad de símbolos, son parte constituyente de la historia institucional, situación que se ejemplifica en el discurso de un ex alumno del colegio, quien plantea que *“Creo que el tema de la solidaridad.....espera la solidaridad suena como muy cliché. Eso como que te imprimía que uno tenía que tener responsabilidad social, cachai, uno tenía que estar involucrado de alguna manera.....eso se puede traducir en solidaridad, en como los conocimientos de justicia que de repente por ahí se mantuvieron con distintos matices. La misma historia del colegio determinaba en alguna manera la agenda valórica, igual tú no podía pasar de ser un colegio que luchó contra la dictadura a uno que aprobara por ejemplo la persecución política, entonces yo creo que por ahí se mantuvo esa línea. Valores de ese tipo, yo creo que la solidaridad, la justicia, la responsabilidad social, como este tema de la fraternidad cachai, como de hacerte compañero y camarada del que está al lado tuyo, como de sentir que el colegio por ahí es una comunidad y que tenías que ser buen compañero, yo por ahí rescato como lo que era lo mas importante”*.

El Colegio Latino Cordillera también se presenta como un espacio en donde no existe una violencia simbólica determinante, ya que este propone principalmente la formación de sujetos autónomos, con capacidad de decisión, valores por medio de los cuales los jóvenes son capaces de interpretar de manera personal tanto su realidad social como la realidad escolar, articulando, de esta forma, acciones que emanan de sus propias reflexiones e intereses. Esto se refleja en palabras de un estudiante que precisa: *“Yo siento que con los compañeros y con los profesores cada uno está mostrando como su opinión, su idea, lo que piensa, o sea yo tengo compañeros que si son religiosos y que si plantean su postura, otros que sus familiares si son de derecha y que también lo plantean y yo siento que cada uno como que tienen la libertad también de pensar y de opinar”*.

La experiencia del Colegio Saint George permite visualizar que, por una parte, existe la intención de formar sujetos democráticos, participativos, tolerantes y comprometidos socialmente; mientras por otra se posiciona la demanda de concebir estos valores como fruto de un actuar cristiano, entendiéndolo como la opción con más validez. Sin embargo, esta tentativa no es apropiada por los estudiantes, puesto que limita una amplia ejecución de los valores democráticos y participativos. La noción de habitus permite una mejor comprensión de la significación realizada por los estudiantes en esta institución, puesto que alude a la naturalización de la violencia simbólica anteriormente enunciada. De esta forma, los lineamientos entregados por cierta institución serían recibidos y estructurados como la estrategia más apropiada para entender el contexto en que

se insertan, sin una previa problematización de estos. Desde esta perspectiva, la significación que los estudiantes del Colegio Saint George realizan de los lineamientos cristianos del mismo se presenta como una resistencia al hábitus que se intenta construir en este establecimiento. Esta idea se ve reflejada en un comentario de un ex alumno al plantear que *“mi colegio te da las herramientas, aunque como es católico no voy a meter a mi hijo allí”*

Por otro lado, se vuelve necesario analizar las lógicas en las cuales se construyen las significaciones de los estudiantes, tomando como base de análisis el tránsito entre un espacio reproductor de los sistemas sociales y otro que propone la transformación de este. Dentro de esta tensión, es posible posicionar al Colegio Latinoamericano de Integración más cercano a una práctica transformativa de la realidad, puesto que las relaciones que allí se construyen perfilan la constitución de sujetos críticos y preocupados por la realidad social en la que están insertos. En este sentido, el discurso que emana de la institución en su conjunto se proyecta como un pensar y un actuar crítico, en pos de la transformación social: *“A la luz de las mismas consideraciones, asumidos también como tarea sustancial de nuestra institución, proporcionar una formación que permitiese conocer, analizar y transformar en sistemas de vida en que los alumnos y demás miembros de la comunidad se hallaban insertos, orientándose a la construcción de una sociedad democrática, libre, participativa y pluralista”* (Proyecto Educativo Colegio Latinoamericano de Integración, 2004: 2).

En cuanto al Colegio Latino Cordillera, es posible enunciar que las significaciones de los estudiantes sobre la institución son tributarias de una forma de hacer escuela desde la perspectiva de la producción social, puesto que la forma de entender la formación se configura a partir de la preocupación por constituir personas que respondan a las inquietudes y opciones valóricas personales, sin un ánimo de encauzar su desarrollo como sujetos. Ante esto un estudiante del colegio manifiesta que *“Creo que nosotros somos el futuro del mundo. Creo que nosotros debemos partir por una formación personal y a partir de eso crear relaciones, crear conexiones con otras personas. Es decir, cambiando el mundo, arreglando lo que está mal y creando un mundo nuevo. Yo creo que cada generación crea un mundo nuevo”*. En esta lógica cercana al mejoramiento social se encuentra el Colegio Saint George, ya que las experiencias de los estudiantes, al igual que sus lecturas del proyecto educativo de la institución dan como resultado una preocupación social, sustentada en un ánimo de superar las desigualdades sociales mediante la ayuda social. Sobre esto un estudiante postula que *“...Principalmente la solidaridad, en el sentido de que muchos proyectos quizás paternalistas, pero es lo que se puede hacer digamos, en relación a no sé trabajos de verano, colonias, misiones, cosas como en el fondo como las promueve el colegio como ayuda al prójimo, ya ... La solidaridad, bueno se han hecho campañas por honestidad en ese sentido, bueno valores católicos principalmente, respeto a los demás, respeto a la vida en general, quizás no todos los comparten, pero son los que promueve principalmente el colegio”*. En definitiva, los tres colegios estudiados se presentan dentro de la lógica transformativa social, posicionados desde lugares diferentes, tanto por sus opciones valóricas como por la puesta en práctica de un proyecto de transformación social.

Asimismo, y considerando que la significación es tanto pensamiento como acción, es posible argüir que las relaciones democráticas, tolerantes, participativas y de mutuo respeto que se construyen en las instituciones escolares son constitutivas de un discurso –y una práctica– que se aleja de la reproducción social. Cabe decir, finalmente, que las significaciones son por un lado la participación dentro de un contexto tal, como también la transformación del mismo producto de la constante resignificación. Así entonces, en el Colegio Latinoamericano de Integración se construye una significación cuya base es la historia compartida por todos los integrantes del mismo; es decir, la confluencia entre la historia de la institución con las historias personales configura significaciones que logran encontrarse en un pasado común, desde el cual se proyectan acciones presentes y futuras. En cuanto a la significación que se erige en el Colegio Latino Cordillera, es posible señalar que se constituye la noción de pertenecer a una comunidad, más que meramente educativa, en términos de relaciones sociales. Así, la significación de los estudiantes rescata la oportunidad de encontrarse e interactuar con sujetos diversos en un contexto de libertad y autonomía. De esta misma manera, en el Colegio Saint George, la significación de los estudiantes se inscribe en la perspectiva de la valoración de la institución como un espacio de calidad educativa, donde es posible adquirir herramientas para la formación individual desde el punto de vista académico y profesional.

Las significaciones de los estudiantes, entendidas como reflexión y acción, configuran el tipo de clima que asumen las interacciones humanas dentro de la institución. Por tanto, para entender el clima institucional de estas escuelas es necesario evaluar el papel de las relaciones humanas que lo configuran. Así, el clima construido en el Colegio Latinoamericano de Integración se encuentra transversalizado por la historia común del mismo, que se comunica y se conjuga con las experiencias familiares y personales de cada uno de los sujetos; lo que conlleva la construcción de relaciones basadas en un mismo conjunto de signos y símbolos, basadas en una cultura conjunta, donde lo que prima es el diálogo horizontal y la búsqueda continua del progreso histórico institucional. De esta forma, el factor humano es relevante en la construcción de un clima que propicia el desarrollo de sujetos con las actitudes antes referidas, puesto que estos sujetos demandan estos espacios abiertos, al mismo tiempo que sus historias influyen en la constitución de climas que se presentan como abiertos. El pensar de un estudiante sobre este tema es decidor cuando apunta que “...*el colegio, ante todo que ha cambiado y que ya no están los mismos profesores y que han cambiado algunas cosas; el colegio igual sigue siendo como el Latino y va a ser siempre el Latino, aunque han cambiado algunas cosas... Igual va a seguir siendo el Latino*”. Las relaciones construidas en el Colegio Latino Cordillera se vuelven concluyentes en el momento de aportar a la constitución de sujetos que propone la institución. Así, la cultura de horizontalidad que promueve el colegio aporta a la constitución de sujetos en que prevalecen los valores de la tolerancia, la democracia y el respeto activo. Desde esta perspectiva, el factor humano jugaría un rol protagonista en la definición de los lineamientos del clima institucional, dotado entonces de la capacidad de adaptarse y acoger propuestas de los diferentes actores que lo componen. Sobre este punto, una estudiante sostiene los siguientes sentimientos: “*Siento una conexión como, como una primera casa con el Latino, o sea me siento como mío, como que es*

mio. Siento una conexión demasiado cercana, es una conexión distinta a lo que yo creo sentiría con otro colegio. Siento a los profesores como mis padres, y a mis compañeros como mis hermanos. Me siento bien en el Latino” Finalmente, en el Colegio Saint George el clima institucional podría interpretarse desde la perspectiva de la relevancia atribuida a buscar un tipo de relaciones basadas en el establecimiento de una cultura de la afectividad y cercanía, donde estos actores basen sus prácticas cotidianas en la preocupación con respecto al otro, en el entendimiento de sí mismo como parte de un colectivo mayor que es la institución, ante esto un estudiante manifiesta que “... siento que es un colegio en el que es fácil crear relaciones con otras personas, con los profesores principalmente, hay una relación muy cercana con profesores, se puede en el fondo crear como amistad con algunas personas que quizás en otros colegios no se puede: con inspectores, el propio rector, jefes de área, etc., ... además, ..., bueno es un colegio bastante amplio en el cual tanto en infraestructura, entonces se puede, hay como bastante libertad para ocupar los espacios pa’ poder en realidad moverse como uno quiera, y obviamente tampoco es hacer lo que uno quiera, tenis que ir a todas las clases y todo, pero, siento que es un colegio con bastante libertad en ese sentido”.

A modo de sistematización, es posible señalar que se han reconocido en estas tres instituciones proyectos educativos de corte progresista, con un compromiso por revitalizar desde una perspectiva reflexiva y activa nuevas formas de entender a la escuela y a los estudiantes. Estos proyectos, de esta manera, constituirían acciones directas y reales por transformar desde dentro a la escuela y sus postulados más tradicionales, proponiendo propuestas frescas y vitales de una nueva racionalidad escolar, donde las preocupaciones del presente encuentran espacio de desarrollo y libertades significativas.

Sin embargo, estas propuestas cobran cuerpo dentro de una perspectiva progresista desde diversas posturas valóricas y metodológicas, donde lo relevante ha sido intentar situar esas diferencias, a veces sutiles, otras veces evidentes, para comprender cómo sujetos concretos se posicionan dentro de estas construcciones educativas e interpretan su rol y tareas como actores individuales y colectivos. Desde esta perspectiva, las significaciones se movilizan desde una filiación activa, pasando por una construcción compartida y constante, llegando por último a instancias de confrontación de significados y de formas de actuar. Esta diversidad necesariamente es tributaria de formas de asumir la participación e interpretación de dichos proyectos progresistas desde formas de entender dichas acciones entre actores educados bajo principios fundamentales como la libertad, la autonomía y la responsabilidad, por tanto, capaces de posicionarse como sujetos activos e independientes frente a dichos proyectos. Bajo estos argumentos, entonces, los climas institucionales se van constituyendo como espacios donde los estudiantes, desde diferentes posiciones, han logrado posicionar intereses, prácticas y críticas, emanadas desde su propia reflexión, asumiendo así que estos proyectos son para y de los estudiantes, donde estos se constituyen como actores fundamentales a quienes van dirigidos tales proyectos, los cuales, sin embargo, son y se ven frente a la necesidad de constituirse como espacios construidos por toda la comunidad educativa.

V. Reflexiones finales

La investigación emergió desde un profundo convencimiento de que la educación y, de manera más específica, la práctica pedagógica son un camino viable, poderoso y hermoso, donde la posibilidad de recorrerlo propone la instancia de aportar, con un pequeño grano de arena, a la construcción de una sociedad donde impere la justicia social, y donde todos los hombres y mujeres puedan desarrollarse en el marco de una sociedad comunitaria. Ante esta motivación inicial se crea un interés por rescatar experiencias pedagógico-sociales donde existan espacios de esperanza orientados a la construcción de una práctica pedagógica que esté al servicio de la liberación del ser humano. Teniendo en cuenta lo anterior, y una vez que se ha alcanzado la parte final de este trabajo, es prudente y necesario comenzar a dar cuenta de los resultados de la investigación. En esta lógica, y en primer lugar, la reflexión más apropiada sería el manifestar que efectivamente se encontraron dichas experiencias; el objetivo primigenio, por tanto, parece estar mayoritariamente resuelto.

Preguntarse por las dinámicas que se dan en los climas institucionales constituidos a través de las significaciones que los estudiantes desarrollan sobre los proyectos educativos que contienen los discursos progresistas, fue la manera elegida de estudiar las dinámicas anteriormente enunciadas. Lo anterior permite plantear, en segundo lugar, que las significaciones que los estudiantes desarrollan con respecto a un discurso progresista generan un clima institucional particular, clima que, desde sus particularidades, representa una instancia distinta de relación, de experiencias y de participación. Situaciones que al mismo tiempo proponen la posibilidad de alejarse o contraponerse a aquello que plantea una educación tradicional, reproductora. Y en cambio, basarse en la construcción compartida, erguirse desde la participación de diversos actores y constituirse en base a valores como el respeto, la diversidad y el pluralismo.

De este modo, ya sea en base a su historia, o a la importancia que se le otorga a la relación entre los actores, los climas institucionales se generan desde la posibilidad de participar en él, de hacerse parte del mismo, de ser al mismo tiempo partícipe y constituyente. Asimismo, el discurso progresista que alimenta esa construcción, el cual se establece desde la voluntad de transformación o mejoramiento social, o desde la importancia atribuida a la formación de sujetos, enriquece aquello que se hace necesario para participar en ese clima. Por ende, y en tercer lugar, a partir de la experiencia de investigación se puede señalar que la significación de dicho proyecto es, en ese sentido, la posibilidad de la participación.

Es en esta medida como quizás la investigación realizada alcanzó su mayor aporte al campo de investigación, puesto que en un momento en que gran parte de la producción intelectual que se preocupa de estos temas se dedica a buscar las posibilidades de hacer de la escuela un espacio más democrático y participativo, este escrito, junto con constituirse en un aporte a esa discusión, se propone también como una reflexión sobre espacios donde, de una manera u otra, se están practicando situaciones que apuntan a poner en práctica esos planteamientos. Se construye, por tanto, en la propuesta de un elemento práctico que apoya dicha reflexión.

No obstante lo anterior, más aún desde las impresiones generales de los autores, es preciso sostener que la investigación no concluye el tema tratado. *Sin pretender constituirse en palabra definitiva, el desarrollo de esta deja temas importantes sin una reflexión adecuada.* En este sentido, cabe la pregunta sobre por qué este tipo de experiencias se dan principalmente en contextos de clase media y clase alta. Esta pregunta no encontró respuesta satisfactoria en el proceso de investigación, razón por la cual la presente es también una invitación a intentar encontrar las directrices que permitan ir generando esas respuestas, como momento fundamental a la hora de intentar establecer más acabadamente las dinámicas que estructuran este tipo de realidades.

Si bien durante el proceso de investigación se utilizaron diversos aportes de distintas disciplinas, la investigación construida representa una instancia de diálogo con lo que se asume como misión. Allí se plasma, por tanto, el entusiasmo por ser parte de prácticas educativas que contribuyan a la liberación del ser humano; está plasmada también la forma en que se reflexiona sobre la realidad, tanto educativa como social, y la visión esperanzada de una sociedad mejor, donde en su proceso de construcción, el ser profesor tiene un lugar preponderante, que a veces se silencia o se pretende invisibilizar. En este sentido, toma fuerza la necesidad de destacar que esta investigación fue realizada por profesores.

Tomando conciencia de que el trabajo pedagógico se basa en la constante comunicación entre teoría y práctica, la labor realizada por los autores de este informe de investigación tiene como finalidad constituirse en una constante reflexión de los escenarios prácticos en donde construimos nuestro quehacer pedagógico. En este sentido, la construcción del presente escrito pretende confirmar el ímpetu de los investigadores por realizar una búsqueda y un aporte a las reflexiones teórico-prácticas.

Por último, se precisa una reflexión final que apunte a reconocer positivamente las experiencias que la investigación logró presentar; en esas instancias, en esos estudiantes, en esas relaciones, se manifiesta y proyecta la posibilidad de pensar otra manera de actuar en pos de una experiencia transformativa. Por lo menos, los resultados de la investigación realizada materializan, en sujetos, ese deseo, ese sentimiento, esa incansable búsqueda de realidades donde se puedan enarbolar los pensamientos y reflexiones críticas, y donde ellos caminan y transitan hacia la acción. Que esta sea una conclusión definitiva, un resultado instaurado: la visibilización de que existen sujetos donde descansa silenciosamente, pero pronta a despertar, la voluntad humana de buscar siempre una sociedad mejor.

Referencias

Albacete, Catalina et al. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid. Síntesis Educación. 255p.

Apple, Michel; BEANE, James (comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid. Ediciones Morata. [Traducción de Tomás del Amo]. 167 p.

- Arzola, Sergio. (1996). "La educación en valores como exigencia de la sociedad moderna". Revista Pensamiento Educativo. Santiago. Volumen 18. Julio 1996. pp. 13- 52.
- Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid. Ediciones Morata. [Traducción de Pablo Manzano]. 239 p.
- Bisquerra, Rafael (2000). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Serie Universitaria. Barcelona. CEAC. 382 p.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2º Edición. Barcelona. Editorial Laia S. A. 285 p.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. 1º Edición. Barcelona. Editorial Anagrama. 232 p.
- Colegio Latino Cordillera (2006). *Proyecto educativo institucional*. Santiago.
- Colegio Latinoamericano de Integración (2004). *Proyecto educativo institucional*. Santiago.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. 1º Edición. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores. [Traducción de Andrea Berenblum] 320 p.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. 1º Edición. Buenos Aires. Editorial Losada. 489 p.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata. 322 p.
- Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 21º Edición. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI. 314 p.
- Freire, Paulo (1994). *La educación como práctica de la libertad*. México. Editorial Siglo XXI. 151 p.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 7º Edición. México. Editorial Siglo XXI. [Traducción de Guillermo Palacios]. 139 p.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 2º Edición. México. Editorial Siglo XXI. 1996. 226 p.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. [Traducción de Jorge Mellado]. 250 p.
- Garretón, Manuel Antonio (2006). *El rol de la universidad progresista en tiempos de mercado educacional*. En Inauguración del año académico 2006. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- Garretón, Manuel Antonio (2003). "La política y los jóvenes en el cambio de siglo: hacia un replanteamiento del problema". Revista Temas Sociológicos. Santiago. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. N°9.
- Giroux, Henry (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". Revista Dialogando. N° 10.

- Hernández, Roberto (1998). *Metodología de la investigación*. 2º Edición. Colombia. McGraw- Hill Edit. 501 p.
- Lowenthal, David (1961). *Geografía, experiencia e imaginación*. 1º Edición. Editorial Dikos.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. 1º Edición. Barcelona. Paidós Editorial. 344 p.
- Mineduc (1998). Decreto 220. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. 1º Edición. Santiago. 1998. 394 p.
- Onetto, Fernando (2003). “Climas educativos y convivencia escolar” en II congreso Internacional Master de Educación: *Educando en tiempos de cambio*.
- Onetto, Fernando (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. 1º Edición. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 189 p.
- Ruiz, José Ignacio (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Editorial Universidad de Deusto. 341 p.
- Ruz, Juan (1996). *La pedagogía como ciencia crítica*. Santiago. Universidad Educare. Serie Investigaciones. N°8.
- Saint George’s College (2006). *Proyecto educativo. Congregación de Santa Cruz*. Santiago.
- Touranie, Alan (1999). *¿Podremos vivir juntos?*. Sao Paulo. Editorial del Fondo de Cultura Económica. 335 p.
- Troncoso, Ricardo (2005). “¿Aula o jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes en la educación media en Chile”. *Revista Paulo Freire*. Santiago. N°3. 2005. pp. 43 – 61.
- Tuan, Yi-Fu (1977). *Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia*. Editorial Ariol.
- Tuan, Yi-Fu (1976). “*Geografía Humanística*”. *Annals of the association of american geographers*. N°2.
- Valenzuela, Álvaro (2000). “*La significación de los aprendizajes. Lo indiosincrático y lo colectivo*”. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago. N° 26. Julio 2000. pp. 31 – 70.
- Van Dijk, Teun (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Editorial Gedisa. 507 p.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona. Gedisa Editorial. 286 p.