

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología

Antrop  
L177  
2003  
C.2

**Cultura, lenguaje y pobreza:  
etnografía de la comunicación en un colegio ubicado en un  
sector de escasos recursos en Santiago de Chile.**

Memoria para optar al título de antropólogo social  
Patrocinio de Dr. Gilberto Sánchez C.  
Cristián Lagos Fernández  
Mayo de 2003



Dedicado a  
*Claudia López y José Miguel Vásquez*

## Índice

Introducción	6
Capítulo primero: Presentación de la etnografía realizada	
I. El problema y los objetivos	9
II. Aspectos metodológicos	
1. Nivel de la investigación	13
2. Orientación metodológica general	14
3. Fundamentación del enfoque metodológico aplicado: el enfoque etnográfico en la escuela	14
4. Métodos y técnicas	15
5. Universo de estudio y muestra seleccionada	17
6. La realidad de la etnografía	19
Capítulo segundo: ¿Qué es la etnografía de la comunicación?	
I. Lenguaje y teorías de la cultura	
1. Antropología británica	25
2. Antropología francesa	
2.1. Importancia del lenguaje, según L. Lévy – Bruhl	30
2.2. La Antropología Estructural de C. Lévi – Strauss. Su relación con el lenguaje y la Lingüística	34
3. Antropología norteamericana	38
3.1. Franz Boas	39
3.2. Los continuadores de Boas	49
3.3. A. L. Kroeber y la teoría de las ‘formas’ o ‘pautas’ culturales	50
3.4. La Nueva Etnografía	52
3.5 Etnografía del Habla	57
4. Antropología Interpretativa	58
5. Concepción neocognitiva de la cultura	60
II. Del estructuralismo al post - estructuralismo en Lingüística: introducción de enfoques fenomenológicos y ampliación hacia una perspectiva semiótica integrada	
1. La perspectiva fenomenológica	64
2. Quiebre epistémico en Lingüística: Modelo variacionista de W. Labov	66
3. El aporte desde la Pragmática	75
3.1. John Austin, el iniciador	76
3.2. John Searle, el continuador	79
3.3. Análisis conversacional	81
3.4. Análisis pragmático en términos de macro actos de habla	86
4. La Kinesia, hacia la ampliación de la ‘competencia’	89
5. Proxémica	92
6. El fenómeno textual	95
6.1. Precisiones conceptuales	97
6.2. Modelo de Teun van Dijk	99

6.2.1. La noción de “marco” y su aplicación	105
6.2.2. La inferencia	107
6.2.3. La macro estructura semántica del texto	108
6.2.4. La micro estructura semántica del texto	109
6.2.5. Incorporación del componente pragmático	110
7. La semiótica como perspectiva integrada	114
III. Cultura y etnografía de la comunicación	121

### Capítulo tercero: Antecedentes. Educación y pobreza.

I. El abordaje interdisciplinario a la educación y al proceso de enseñanza aprendizaje	
1. Enfoque desde lo local	
1.1. La educación desde el discurso oficial	126
1.2. La realidad actual	132
2. Enfoques teóricos	
2.1. La perspectiva etnográfica en la investigación en educación	134
2.2. La sala de clases como microuniverso cultural autónomo	142
2.2.1. P. Bourdieu	143
2.2.2. B. Bernstein	151
2.2.3. S. Romaine	156
II. El fenómeno de la pobreza	
1. Antecedentes locales	
1.1. El enfoque oficial	165
2. Enfoques teóricos	
2.1. La perspectiva sociocultural	
2.1.1. La “cultura de la pobreza”	177
2.1.2. Segregación y marginalidad como efectos de la pobreza	192
2.2. La perspectiva sociolingüística	196
2.3. Pobreza y ‘códigos lingüísticos’: el modelo de Basil Bernstein	201

### Capítulo cuarto: Etnografía de la comunicación en un colegio de El Castillo en la comuna de La Pintana.

I. La unidad estudiada	
1. La comuna de La Pintana	
1.1. Caracterización general	208
1.2. Situación de los niños y jóvenes	211
2. El sector “El Castillo”	212
3. El colegio	215
3.1. Ethos del proyecto educativo marista	216
3.2. La comunidad ligada al colegio	
3.2.1. Primer y segundo ciclo	219
3.2.2. Tercer ciclo: Enseñanza Media Técnico Profesional	220
3.2.2.1. Población del ciclo de EMTP	225
3.2.2.2. Los apoderados	228
3.2.2.3. El grupo curso	233



II. Comunicación y cultura escolar	235
1. Significados sobre el proceso educativo	
1.1. Nivel central	236
1.2. Los significados que impone la unidad educativa en particular	
1.2.1. El reglamento	237
1.2.2. Departamento de Orientación	244
1.2.3. Significados en torno a la familia	246
1.2.4. Significados en torno a la comunicación	248
1.2.5. La sexualidad	249
2. Estructura y legalidad de los procesos comunicativos en el aula	
2.1. El lenguaje	253
2.1.1. El léxico	254
2.1.2. La expresión escrita	254
2.1.3. Actuación en el nivel fonético/ fonológico	257
2.1.4. El estilo	262
2.1.5. Expresión oral y escrita	263
2.1.6. Análisis desde la perspectiva de la "teoría de los códigos", de B. Bernstein	265
2.2. Uso del espacio	268
2.3. Características del contexto comunicativo	272
2.4. Participación en las actividades propuestas	277
2.5. Participación en actos de habla	278
2.6. Asignación de coherencia en la clase	283
3. Estructura de la comunicación y socialización primaria	
3.1. Modelos lingüísticos	287
3.2. Modelos y televisión	290
3.3. Comunicación padres/ hijos	292
3.4. Estructura de realidad subyacente a la codificación y decodificación de mensajes	295
4. La realidad de la práctica educativa y sus disonancias: ¿Es entendido el mensaje?	
4.1. Las resistencias	304
4.2. Mensaje comprendido	310
5. Discurso de los profesores	
5.1. La educación	313
5.2. Evaluación de la educación entregada	315
5.3. Explicación acerca de problemas y dificultades experimentadas	316
5.4. Soluciones	319
6. Discurso de los alumnos	
6.1. Significado de la educación	323
6.2. Evaluación de la educación recibida	327
6.3. Expectativas hacia el proceso educativo y los profesores	328
Conclusiones	333
Bibliografía	335
Anexo	341



## Introducción

Cada vez que emprendemos alguna tarea dentro de la llamada “investigación social”, sea en el marco de la ciencia social que sea, nos estamos enfrentando a un dato que, querámoslo o no, es – o se vehiculiza a través de – lenguaje. Más aún, y no queriendo con ello replicar el lugar común de una crítica mal llamada “postmoderna”, la presentación (o re - presentación) que el investigador hace de esos datos es, también, lenguaje. La Antropología no es la excepción. Su concepto matriz – “cultura” - no es la excepción. La etnografía a través de la que se da cuenta de ella no es la excepción.

El párrafo anterior no es ninguna novedad en la historia de la teoría social, en general, y de la teoría antropológica, en particular, como veremos más adelante. Lo único que se ha propuesto este estudio es realizar un pequeño “ejercicio” teórico y metodológico tendiente a integrar, de manera sistemática y en el marco de una teoría de la cultura que así lo sustenta, este objeto “lenguaje” al trabajo antropológico. Un intento por dar una mayor integración a la aplicación de matrices conceptuales y metodológicas provenientes de la Lingüística al estudio de la cultura. En este caso, el objeto que se pretende describir aplicando tal modelo responde a una concepción un tanto *sui generis* de la cultura en el marco de sociedades funcionalmente diferenciadas como lo es la nuestra: la “cultura escolar”, en tanto marco según el cual orientan su accionar quienes participan en un “microuniverso” bastante diferenciado como es la escuela, como es la sala de clases. Sin embargo, no hemos descrito cualquier cultura escolar (o la porción de ella que hayamos logrado vislumbrar), sino que aquella que se ha generado en un colegio vinculado a la Iglesia Católica, inserto en una población de Santiago de Chile caracterizada por el estigma de la pobreza y segregación: el sector de “El Castillo” de la comuna de La Pintana. Un lugar en donde ni la “alegría” ni el “cambio” parecen haber llegado nunca, más allá de iniciativas y esfuerzos dotados de tanto afecto, honestidad y anhelo de justicia social como la tarea que, día a día, realizan quienes componen la unidad educativa en que centramos nuestra observación y descripción. A ellos, ciertamente, va dirigido mi primer agradecimiento, en particular a profesores y alumnos de enseñanza media técnica profesional.

Ninguna de las opciones, arriba reseñadas, que señalaron el derrotero de la investigación ha respondido a azar puro. La educación, desde un discurso político replicado en el tiempo, se apunta como un medio para superar la pobreza; razón por la cual el país, en la actualidad, se encuentra en tiempos de una tan publicitada “reforma” que asegure tal estado de bienestar. Sin embargo, y como esperamos el lector constate al leer el documento, tal axioma no se va a cumplir mientras no se asuma que hay diferencias anteriores a lo que sucede en el escenario educacional (considerado de manera autónoma, aislada), que posicionan desigualmente a los menores frente a una maquinaria que pretende ser homogeneizadora. Diferencias que no sólo pasan por adecuar algunos engranajes de esa maquinaria, sino que por una reestructuración aún más mayor: quizás, cambiar el diseño de



la fábrica y sus fines. Más adelante le daremos un correlato más concreto a estas "imágenes". Si, a través de esta fotografía, muy acotada y sin pretensiones de generalización, se revelara cómo se vivencia y desarrolla el proceso educativo en un colegio (que resulta entregar una educación de buen nivel para la población que atiende, y para el promedio de lo que es la educación municipalizada en toda la comuna) inserto en un sector - un verdadero ghetto, en tanto "lugar donde una minoría se ve separada del resto de la sociedad"<sup>1</sup> - tan "olvidado" por los índices macroeconómicos y el resto de la sociedad *standard*, las diferencias "anteriores" a las que hemos hecho referencia aparecerían como reales a los ojos del lector, entonces se cumplirían los dos propósitos que han iluminado nuestro estudio y este documento mediante el cual lo re - presentamos: aplicar los modelos teóricos y metodológicos introducidos - fundamentando su pertinencia - en una etnografía y, de paso, dar cuenta, desde esa mirada, de esta realidad cultural.

A lo largo de nuestra descripción y análisis el lector se encontrará con algún punto que requiere de una aclaración previa. Primero, nuestro análisis de la normativa y propósitos del colegio, en tanto tiene una estrecha relación con su filiación con la cosmovisión de la Iglesia Católica, no reviste ninguna tendencia a favor o en contra de ella, si no que sólo se limita a extraer los significados profundos implícitos en sus manifestaciones discursivas. Ante aquello, nos declaramos absolutamente neutrales y respetuosos de esa y cualquier creencia de todo grupo humano. Y, en segundo lugar, en la descripción que presentamos acerca del sector de El Castillo y sus particularidades culturales, nuestro propósito está lejos de marcarla con calificativos tan estereotipados como los de lo "malo", lo "negativo" o lo "limitado", más siempre pensamos esa realidad subcultural en la relación que tiene, o tendrá a futuro, (en el caso de jóvenes que piensan salir a un mundo laboral "afuera") con la sociedad más allá de El Castillo.

En cuanto a los contenidos expuestos en este documento, en el primer capítulo se presentará la investigación en cuyo marco se aplicó el modelo construido, con sus objetivos, universo de estudio, y método y técnicas aplicados. Luego, sobre la exposición del modelo de cultura del que se desprende nuestra concepción de una "etnografía de la comunicación", de sus antecedentes teóricos en la teoría antropológica y lingüística, y de la base conceptual que incorpora desde la Lingüística y disciplinas afines, versará la segunda sección de este escrito, construida a partir de la revisión de diversas corrientes, tanto lingüísticas como antropológicas. Revisión que buscó, a través de un análisis riguroso - esperamos - de la línea de continuidad entre la teoría antropológica y lingüística y el modelo que presentamos, contar con fundamentos de peso en ambas disciplinas que justificaran la pertinencia del modelo de cultura propuesto. Más tarde, en el tercer capítulo, se entregarán algunos antecedentes, tanto empíricos como teóricos, sobre los dos fenómenos de la realidad social en los que toma cuerpo la investigación: la educación y la pobreza. Finalmente, revisaremos los resultados de la etnografía realizada, su análisis a la luz del modelo teórico conceptual construido y las conclusiones que se desprenden de aquello.

En el epílogo de esta introducción, mi segundo agradecimiento va hacia la persona que me ha guiado académicamente y que ha reforzado (tal vez sin percatarse), muchas veces cuando se derrumbaban, mis anacrónicas convicciones: a usted profesor.

---

<sup>1</sup> Acebo & Vicien, 2000: 487.

**Capítulo primero**  
**Presentación de la etnografía realizada**



## I. El problema y los objetivos.

Nuestra aproximación etnográfica al fenómeno de la comunicación que se desarrolla dentro de un colegio, en general, y dentro de sus diversos *micro* (o sub) universos, en particular, se propuso dar respuesta a preguntas pertenecientes a dos ámbitos:

1. Uno, de índole teórico – metodológica: ¿Es pertinente integrar instrumentos provenientes de la Lingüística a la investigación cultural, en lo que se define como un análisis de la cultura en tanto sistema semiótico?

En esta investigación se aplicó un modelo de análisis etnográfico de la comunicación, en la medida que se buscaba incorporar e integrar al análisis de la Antropología sobre la cultura, herramientas provenientes del análisis lingüístico, entendido desde una perspectiva semiótica general. Ello, atendiendo al hecho de que un trabajador de campo, ¿con qué es lo primero que se encuentra? O, en otras palabras, ¿de dónde provienen sus "datos" ?  
Pregunta para la cual hay dos respuestas:

1.1. O bien se encuentra con los discursos de sus informantes, esto es, lenguaje que debe ser decodificado; razón por la cual, inmediatamente, surge la necesidad de un conocimiento básico, de parte del investigador, de:

- (a) No sólo de Lingüística Descriptiva, muy pertinente cuando el investigador se enfrenta a grupos de lenguas ( o normas dentro de ella) muy diferentes a la propia, y no codificada.
- (b) Sino que también de Lingüística Textual, pertinente para entregar claves respecto del procesamiento/ producción de textos a nivel cognitivo por parte del sujeto, lo cual devela la organización que éste posee de su entorno,
- (c) Pragmática, que nos entrega antecedentes acerca de la lengua en su uso (social) y sus significados – pretendidos por los hablantes - asociados a diversos contextos sociosituacionales.
- (d) Aspectos paralingüísticos de la comunicación, como sistemas kinésicos y proxémicos pautados culturalmente,
- (e) Y Análisis del Discurso (en tanto perspectiva más integradora del análisis de la comunicación).

Estas herramientas no sólo proveen al investigador de una buena posición para el momento de la recolección de la información. Antes bien, y sobre todo, le entregan importantes armas para enfrentar la etapa de análisis de la información que ha recolectado.

1.2. Y, en segundo lugar, el investigador también se encuentra con acciones o interacciones que observa, las que, al igual que el lenguaje (entendamos, la lengua, en tanto sistema que se caracteriza por su doble articulación), corresponden a sistemas de signos que deben ser decodificados.



En ambos casos, ante la exigencia metodológica que se enfrenta el investigador es a estar equipado de conocimientos especializados para codificar y decodificar estos sistemas de signos de acuerdo a las reglas (y "lógicas") propias de las comunidades en las que está operando.

Ahora bien, en relación a esta primera pregunta, ciertamente, no pensamos ser los primeros en haberla formulado. Ya muchos otros antropólogos lo han planteado<sup>1</sup>, por lo que pretendemos, a través de nuestra propuesta, solamente aportar otra posible perspectiva al respecto. En nuestra comunidad disciplinaria nacional tampoco pretendemos ser pioneros. Enfrentados a la pregunta antes señalada, recogemos dos trabajos que se han hecho desde la Antropología en el país, respecto a esta relación entre nuestra disciplina y los aportes que puede entregar el considerar el lenguaje, y su estudio, ya no como fenómeno marginal en el trabajo antropológico. Primero, el trabajo de Mario Muñoz<sup>2</sup>, en la cual se plantea la posibilidad de hablar de una "Antropología de la Comunicación", planteada a partir de un riguroso trabajo teórico, rescatando, primero, las contribuciones hechas en la teoría de la comunicación que provienen de la Antropología; a lo que se suma el fundamento de su propuesta en las bases mismas de la teoría clásica de la comunicación, tanto desde la Cibernética como desde la Lingüística. Debemos señalar que, respecto de esta última, el autor demuestra que su modelo cuenta con un concimiento amplio, lo que valoramos en atención a nuestra propuesta. Finalmente, luego de toda su construcción formal, Muñoz aplica el modelo a la descripción de eventos comunicativos de grupos aymaras al interior de Arica - aunque también concibe su aplicabilidad en comunidades urbanas -, y señala su posible utilidad para proponer soluciones a problemas de desarrollo comunitario, originados, precisamente, en el ámbito de la comunicación. Todo este trabajo, sus interrogantes y sus respuestas, sin duda, develan la directa influencia de uno de los maestros en el área, Dell Hymes - al cual también consideramos, aunque no de modo tan axial<sup>3</sup> -, aspecto en el que confluye con la segunda obra que destacamos como antecedente a lo propuesto aquí. En ella, Paulina Osorio<sup>4</sup> aplica - de modo sistemático - al campo de estudio de la Gerontología Social el modelo de "Etnografía del Habla" bosquejado Hymes, proponiendo no limitarse a considerar al lenguaje como un 'dato más', sino que como una importante dimensión constituyente de la cultura. Algo que destacamos.

2. En segundo lugar, la aproximación que se plantea en esta investigación surge de otras interrogantes, de índole más bien temática:

2.1. ¿Es posible aplicar la concepción de cultura planteada a la descripción y análisis del proceso de enseñanza - aprendizaje en contextos de pobreza y segregación?

2.2. A partir de este enfoque, ¿se puede develar la existencia de pautas culturales, asociadas a la condición de pobreza y segregación, que, en términos comunicativos, incidan en el proceso de enseñanza - aprendizaje en menores provenientes de tal contexto?

---

<sup>1</sup> Cf. capítulo segundo I.

<sup>2</sup> 1982.

<sup>3</sup> Cf. capítulo segundo I.1.

<sup>4</sup> 1999.



2.3. Si es así, ¿qué efectos tienen esas pautas, productoras de competencias tanto para generar – codificar- como para procesar -decodificar- discursos/textos comunicativos, en el desempeño educativo de jóvenes escolares en dicha condición?

Estas últimas son preguntas atinentes a ámbitos temáticos no menores: la educación y la pobreza. El segundo, sin lugar a dudas, es uno de los grandes problemas que afecta a la sociedad contemporánea en su totalidad, y uno de los principales vacíos – ¿resultado indeseado? - que presenta la propuesta del sistema económico de libre mercado que, ahora, está presente en casi todo el planeta. Por ello, es deber de la Antropología, en tanto Ciencia Social, tornar su mirada hacia tal problemática y aportar nuevas perspectivas para su comprensión e intervención. Pero además de tal deber, que podríamos denominar como “social”, existe un deber teórico o académico de abordar este fenómeno sociocultural, pues la comprensión de todas las manifestaciones sociales, culturales y psicosociales que confluyen bajo la categoría de “pobreza”, representa por sí sola un gran desafío teórico. Tal desafío pasa, fundamentalmente, por enriquecer las teorías que respecto a la pobreza se han producido y ampliar sus horizontes, para ir más allá de los enfoques “tradicionales” respecto del tema, es decir, aquellos que hacen hincapié en el fenómeno de la pobreza en tanto problema estructural de la sociedad –estos es, uno que refiere a una determinada distribución de los ingresos y bienes económicos producto de la estratificación social- y que terminan por tratar a los “pobres” como *estrato*, lo que, a su vez, los hace centrarse sólo en la dimensión económica y material –tan homogeneizante y simplificadora- del problema. Una de las formas de enriquecer tales enfoques desde la Antropología es a través de la introducción del concepto de “cultura” al análisis del fenómeno de la pobreza, es decir, pasar a la consideración de los “pobres” como *estamento*, lo que nos invita a indagar y caracterizar las consecuencias psicosociales y socioculturales que tal condición material puede generar sobre una comunidad históricamente constituida. Tal consideración de las dimensiones culturales del problema puede tener especial importancia para dar cuenta de los aspectos relativos a la reproducción y perpetuación de las condiciones socioeconómicas catalogadas como “pobreza”, y, a su vez, otorgar una mirada más particularista, y centrada en las experiencias de (y desde) los “pobres mismos” de su condición.

Por su parte, la temática de la educación, y más aún aquella asociada al contexto antes mencionado, presenta grandes desafíos también. Aparece como necesario obtener “radiografías” respecto de cómo se desarrolla la educación en comunidades catalogadas como pobres y segregadas, en tanto se ha tornado un aforismo la idea de que “la educación es el medio para superar la pobreza”, pasando a fundamentar variados proyectos políticos en la historia del país. Además, resulta un desafío teórico y metodológico no menor el trasladar el enfoque etnográfico, propio de nuestra disciplina, a escenarios no tradicionales: una población urbana, una escuela, una sala de clases; considerando a estas dos como “microuniversos culturales autónomos”, esto es, como portadores de una cultura, también, la cual se intentó develar, en nuestro estudio, fundamentalmente, en su dimensión comunicativa.

Luego de delinear nuestras preguntas y problemas fundamentales, se alcanzó el perfil de la investigación llevada a cabo a partir de los siguientes objetivos:



**Objetivos generales:**

1. Construir, y fundamentar su pertinencia, un modelo de descripción y análisis cultural que utilice e integre matrices conceptuales y metodológicas provenientes de la Lingüística, en lo que se define como "Etnografía de la Comunicación", en tanto extensión de las posibilidades de la investigación cultural.
2. Aplicar este modelo en la descripción del escenario educacional en contextos de pobreza y segregación.

**Objetivos específicos:**

1. Describir de acuerdo a un modelo semiótico de la comunicación las características del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollado en un curso de un establecimiento educacional situado en un sector socioeconómicamente deprivado.
2. Caracterizar, de acuerdo al mismo modelo, las competencias para generar y procesar textos comunicativo, adquiridas por los alumnos de dicho establecimiento en sus agencias de socialización primarias, y que tienen directa relación con el marco cultural o subcultuar del cual provienen.
3. Describir los posibles desajustes entre estas competencias y las que plantea la educación, en tanto agencia de socialización secundaria reproductora de orientaciones standards.
4. Describir y analizar los discursos a través de los cuales alumnos y profesores explican y asignan coherencia a los procesos desarrollados en el aula.

## II. Aspectos metodológicos.

### 1. Nivel de la investigación.

La investigación realizada correspondió a un nivel *descriptivo*. Ello, debido a que posee las siguientes características:

- El problema abordado poseía ya bastantes enfoques y teorías que han dado cuenta de él, provenientes desde diversas áreas de la investigación social<sup>5</sup>. Por tanto, se cuenta con una base de conocimientos tanto de la visión de la "pobreza" desde la Antropología y la Lingüística, como de la "educación", desde la Sociolingüística, la Sociología del lenguaje, la Sociología, la Antropología y la investigación pedagógica. Ello permite a la investigación no partir de cero, y, por tanto, no pertenecer a un nivel *exploratorio*.
- La investigación buscó identificar, definir y caracterizar la dimensión cultural (semiótico comunicativa) de la condición de pobreza y segregación, y de su escenario educacional correspondiente, en una comunidad en particular, en el marco del modelo propuesto.
- Se manejaron algunas hipótesis (cosa que no se hace en un nivel exploratorio), que más bien son "supuestos", pero sin pretender alcanzar un nivel causal (como lo hace una investigación en el nivel explicativo).
- Finalmente, se buscó realizar un "diagnóstico" -muy característico de la investigación descriptiva- de las "competencias", principalmente, en el nivel de una semiótica de la comunicación, de jóvenes escolares que forman parte de una comunidad educativa inserta en contextos de pobreza y segregación.

### 2. Orientación metodológica general.

La investigación realizada se basó en una orientación metodológica cualitativa, entendiendo por ella al conjunto de metodologías, tanto de recolección como de análisis de información, que:

... desentendiéndose –en principio- de cualquier forma de "medida" de opiniones y/o actitudes y no aspirando a "producir" ningún "dato métrico" referente a la conducta de los sujetos y/o grupos observados... se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados.<sup>6</sup>

La selección de tal orientación se realizó en virtud de que, en correspondencia con los objetivos planteados, la investigación:

- Buscó *comprender e interpretar* antes que *explicar* el fenómeno estudiado.

---

<sup>5</sup> Cf. capítulo tercero, I. y II.

<sup>6</sup> Ortí, 1991: 195.



- Abordó problemáticas relacionadas con los sentidos subjetivos de la realidad y que ayudan a comprender las acciones de los sujetos en su vida cotidiana.
- El centro de atención se colocó en “el sentido de las acciones sociales y en las estructuraciones simbólicas que, más allá del individuo, configuran la subjetividad y conciencia de los sujetos.”<sup>7</sup>
- Pretendió abordar su problema de estudio desde un enfoque “émico”, esto es, intentando dar cuenta de la realidad social desde la perspectiva del actor social.
- Se centró en “discursos” antes que en observaciones de fenómenos “externos”.

### 3. Fundamentación del enfoque metodológico aplicado: el enfoque etnográfico en la escuela.

Dentro de la citada orientación cualitativa, nos propusimos abordar nuestro objeto de estudio (el proceso de enseñanza – aprendizaje) desde una perspectiva de observación y descripción que, junto con el concepto de “cultura”, le otorga especificidad a nuestra “mirada antropológica”: nos referimos al enfoque etnográfico. Esto es, así como lo hace un antropólogo en una comunidad cultural diferente (como un grupo indígena, por ejemplo), realizamos una “etnografía” en nuestra unidad de estudio: la sala de clases, la escuela y la comunidad ligada a ella<sup>8</sup>.

Basándonos en Woods<sup>9</sup>, aplicamos dicho enfoque en una investigación como esta, planteada respecto de lo que ocurre dentro de un aula en la escuela, en la medida que:

...significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia en el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices.<sup>10</sup>

La Etnografía parte del supuesto de que los grupos generan sus propias dinámicas, sus propios circuitos y normas de interpretación de las acciones, es decir, a fin de cuentas, una manera particular de organizar su entorno:

Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar.<sup>11</sup>

El propósito de la Etnografía impone un requisito al investigador, este es “... una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo.”<sup>12</sup> Aplicado esto en un contexto escolar, implicó para el investigador un período intensivo de convivencia cotidiana con los

<sup>7</sup> Martinic, 1992: 6.

<sup>8</sup> Cf. II.5.

<sup>9</sup> 1986.

<sup>10</sup> *Ibid.*: 8.

<sup>11</sup> *Ibid.* 19.

<sup>12</sup> *Loc. cit.*



distintos actores e instancias que ocurren en la vida diaria de un colegio y una sala de clases, intentando lograr la mayor compenetración con todos los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, profesores, inspectores, padres/ apoderados, etc., por un lapso de tiempo prolongado. En un principio, estimábamos que sería necesario para cumplir con este requisito a lo menos tres meses, en total. Sin embargo, nos vimos sobrepasados por la tarea y se realizó un trabajo de campo, intensivo, por lo menos durante cuatro meses, asistiendo el resto de los tres meses ya de forma más esporádica al recinto.

Continuando con la caracterización del enfoque etnográfico aplicado, en éste el investigador se interesará por:

... el punto de vista del sujeto ... y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas..... el etnógrafo tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza.<sup>13</sup>

La Etnografía se define como una empresa holística, ya que "... dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada."<sup>14</sup> De esta forma, la labor del etnógrafo se caracterizaría por:

...tratar de desembarazarse de toda presuposición que pueda alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el "campo" para "observar" cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia "participación" en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo... en todos los casos es menester trasladarse allí y "convivir con ellos".<sup>15</sup>

Este mismo "espíritu" metodológico general es el que trasladamos a la mirada a una comunidad como lo es una escuela, en general, y una sala de clases<sup>16</sup>, en particular. Traslado metodológico que está ya legitimado al considerar a esta unidad de estudio, esta comunidad, como un "microuniverso cultural autónomo", con sus propios límites, historia y lógicas culturales<sup>17</sup>.

#### 4. Métodos y técnicas.

Los métodos y técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada y la producción de documentos personales.

En cuanto a las técnicas de análisis de la información, estas se orientaron, principalmente, a extraer la información significativa de los discursos/ textos que habíamos obtenido, producidos por los actores del escenario escolar, ya sea en forma directa (como las entrevistas o los documentos personales producidos a petición nuestra) o indirectamente (como cualquier documento producido en la unidad educativa, su

<sup>13</sup> *Loc. Cit.*

<sup>14</sup> *Loc. Cit.*

<sup>15</sup> *Ibid.* : 19-20.

<sup>16</sup> Aunque hay que acotar que, en la realidad, nos encontramos con muchos más microuniversos culturales coexistiendo en interior del universo mayor que es el colegio. Cf. capítulo cuarto II.2.3.

<sup>17</sup> En el capítulo tercero profundizaremos más sobre esta particular aplicación del enfoque etnográfico, en I.2.1.



reglamento, por ejemplo). Estas técnicas no podrían, en propiedad, ser llamadas “Análisis de Discurso”, ya que este implica, según diversos autores, un análisis mucho más holístico de los discursos/ textos, integrando sus dimensiones lingüísticas, literarias, sociohistóricas, entre otras. Tampoco nos adscribimos, en rigor, a un modelo de Análisis Estructural del Discurso, como el presentado en Martinic<sup>18</sup>, generado a partir de la Semántica Estructural de J. Greimas. El modelo de análisis para discursos/ textos que empleamos corresponde más bien a un producto *sui generis* que rescata aportes desde la semántica formal de tradición coseriana<sup>19</sup> y de la Lingüística Textual<sup>20</sup>. Las orientaciones centrales de este modelo de análisis son:

1. La centralidad de la perspectiva estructuralista en el análisis, esto es, el rescate, en tanto noción fundamental, de la **función** de los elementos en todo discurso, es decir, que objetos diferentes en un contexto estructural parecido pueden cumplir una misma función. De esta forma, por ejemplo, en una narración no importa tanto si es un príncipe o el hijo de un campesino si su función en el cuento es salvar a la doncella. Esta misma noción de función introduce el siguiente eje orientador:
2. Se distingue entre una estructura de superficie en el discurso y una estructura profunda, en la cual la “función” se devela. Esta estructura de “profundidad” se encuentra en el nivel semántico del discurso, ya que es este el que se procesa cognitivamente, razón por la cual en él ya no se habla de un sujeto o predicado gramatical, sino que de sujeto (o, más bien, actante) y predicado semántico. En virtud de esta diferencia, puede darse el caso de que dos estructuras sean gramaticalmente diferentes, pero semántica o cognitivamente sean lo mismo. Por ejemplo, es el caso de “María recogió la pelota” y “La pelota fue recogida por María”.
3. En síntesis, lo que va a buscar el análisis es esta estructura profunda que se encuentra en la semántica del discurso (que representa su “mensaje profundo”), pero en su “semántica referencial”, en tanto son discursos espontáneos, sin mayor elaboración, de los sujetos, dejando a un lado la semántica alegórica que podría representar (como sí ocurre al realizar, por ejemplo, un análisis crítico de discurso).
4. Por tanto, en primera instancia, el análisis pretende alcanzar el nivel de las categorías semánticas de lexema, en tanto “unidad de contenido léxico expresada en el sistema lingüístico”, y de sema, en tanto rasgo distintivo mínimo que constituye a un Lexema.
5. Luego, identificar la generación de redes o estructuras (correferenciales) de isosemia o isotopía entre ciertos referentes y sus semas.
6. Finalmente, a partir de esta determinación, identificar oposiciones entre los elementos, las que vayan fundando un determinado “orden” en el universo que es el discurso;

---

<sup>18</sup> 1992.

<sup>19</sup> E. Coseriu 1977, 1981.

<sup>20</sup> Basádonos, también, en la propuesta del profesor H. Metzletzin en su Seminario de Análisis de Discurso del programa de Magister en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile



oposiciones que, aplicado esto al análisis cultural, den cuenta del imaginario que está en las mentes de los sujetos.

7. Oposiciones, ya que es en base a este tipo de relación a partir de la cual se puede generar o constituir un determinado orden en la realidad, tanto lingüística como extralingüística. En este sentido, hay que recordar que la “estructura mínima de la significación” se origina en la oposición de elementos antes que en su identidad.

La ilustración de la aplicación de este modelo de análisis de discursos se puede encontrar en diversas secciones de este documento, en particular, en el análisis realizado al reglamento y 6 documentos de orientación de la unidad educativa estudiada en el capítulo cuarto<sup>21</sup>

##### 5. Universo de estudio y muestra seleccionada.

El universo de estudio de esta investigación, en tanto el conjunto total de unidades de estudio a las cuales está dirigida, lo constituyeron los jóvenes escolares que viven y desarrollan su proceso educativo en sectores caracterizados por una condición de pobreza y segregación urbana.

En cuanto a la selección de la muestra dentro del universo antes mencionado, dado el carácter cualitativo y el nivel descriptivo de esta investigación, la muestra a estudiar fue seleccionada a partir de un plan de muestreo no probabilístico, apelando a un criterio de representatividad sustantiva. Dentro de este plan, se utilizó un criterio de muestreo por cuota para seleccionar los casos estudiados, a saber:

La unidad geográfica seleccionada fue la comuna de La Pintana, caracterizada por altos índices de pobreza (criterio socioeconómico), insuficiencia de recursos urbanos y sociales, bajos índices de escolaridad de sus pobladores y un alto grado de estigmatización social y segregación (criterio sociocultural).

Dentro de esta unidad geográfica mayor, se escogió un sector poblacional en particular, El Castillo, en el que estos indicadores se hacen más notorios, sumándose a altos índices de delincuencia, tráfico y consumo de drogas, desocupación juvenil y constitución familiar de carácter matrifocal (esto es, monoparentales, donde la madre es el único sustento social y económico de la familia), situación muy característica en las familias de sectores populares en Chile<sup>22</sup>.

A su vez, dentro de esta unidad geográfica menor (que podemos catalogar como “local”), se seleccionó el colegio marista, particular subvencionado, Marcelino Champagnant, ubicado en el corazón del citado sector poblacional.

Ahora, dentro de esta unidad educacional, nos centramos en un curso en particular del ciclo de Enseñanza Media. Se trató de un segundo año medio, integrado por jóvenes de ambos sexos cuyas edades oscilaban entre los 15 y 17 años, mayormente. Esta unidad de estudio fue elegida en virtud de que, en opinión de profesores y personal administrativo del ciclo, destacaba por sus notorios índices de mal rendimiento y de mala conducta, reflejada en un manejo problemático de parte de los profesores. La selección de jóvenes en dicho rango etario no fue azarosa ni antojadiza, aunque trascendió un criterio meramente

---

<sup>21</sup> Cf. capítulo cuarto, II.1.

<sup>22</sup> Cf. Toro, 2000.



sociocultural. En la medida en que nos encontramos con ciertos desajustes, disonancias o “choques” en las conductas y comportamientos de los menores, en relación con lo socialmente establecido como “deseado” o “stándard”, ocurridos en virtud de la existencia de un marco subcultural<sup>23</sup> que orienta dichas conductas (comunicativas) “desviadas”, (evitando caer en explicaciones de ellas a partir de criterios tales como “déficit atencional”, “déficit de aprendizaje”, “problemas cognitivos”, “problemas psicológicos”, u otro que centren las causas en gatillantes individuales), nos pareció importante aislar todas las posibles variables individuales intervinientes, controlando de mejor manera, con ello, la real incidencia del factor cultural, el cual entrega especificidad a nuestra mirada como antropólogos al fenómeno en cuestión. De esta forma, reconociendo la necesidad de controlar otras posibles variables que pudiesen intervenir y, más aún, trabajando con adolescentes, asumimos que el sujeto en estudio debía estar en posesión de las capacidades mínimas, tanto cognitivas como sociales (“morales”, de acuerdo a la terminología de la Psicología Evolutiva) para saber, de acuerdo a sus competencias individuales, desenvolverse en el escenario escolar. Ciertamente, un niño que recién ingresa a la escuela presenta una serie de desajustes propios de la etapa evolutiva de desarrollo en que se encuentra. En este sentido, es que hemos recurrido a los modelos que, en Psicología Evolutiva, se han propuesto respecto de las etapas por las que, sobre todo en el aspecto intelectual y moral, va pasando el ser humano, y cuándo lo hace. En este ámbito, existe un consenso que, una vez comenzada la adolescencia (para los varones entre los 12 y 14 años y en las mujeres, entre los 10 y 12 años), además de estar en condiciones el sujeto de desarrollar sus capacidades físicas y sexuales hasta el nivel de la madurez, el adolescente sufre una “transformación intelectual” que le permite alcanzar “las operaciones formales que caracterizan la capacidad de generalización y abstracción del adulto”<sup>24</sup>, esto es, alcanzar un pensamiento capaz de la abstracción y la simbolización<sup>25</sup>, competencias intelectuales propias de un adulto. De esta forma, al situarnos en jóvenes escolares de entre 14 o 15 a 17 o 18 años, estamos sorteando la influencia que esta variable pudiera tener, lo que se suma a la influencia de la variable “trastorno del aprendizaje” al no habernos centrado en una unidad como un colegio de Educación Especial. Ahora bien, y basándonos nuevamente en la misma Psicología Evolutiva, tendremos en cuenta los trastornos en la conducta que trae aparejada consigo la entrada de los individuos a la adolescencia, permitiéndonos, de esta manera, aislar, en lo posible, aquellos influjos provenientes del marco subcultural en cuestión en esta investigación. De hecho, en nuestro análisis de las competencias lingüísticas (en el sentido de una Lingüística Descriptiva) de los jóvenes, hemos obviado algunos fenómenos que son comunes a esa edad (de realización fonética, ortográfica, sintáctica o de producción de discursos), dejando sólo a

---

<sup>23</sup> En tanto nos referimos constantemente al fenómeno subcultural en este escrito, asociado a los patrones compartidos por grupos sometidos, históricamente a condiciones de deprivación económica y segregación, lo definimos como, siguiendo a Recasens (1979: 63), “... un segmento de la cultura global, que posee algunas características culturales que les son propias y que la hacen distinguible y particularizable del resto de la cultura. Esta segmentación de la cultura global, está referida principalmente a factores de carácter étnico, laboral, geográfico, religioso, económico, etc.” En este sentido, cada vez que señalemos el término ‘contracultura’ (como es el caso, la mayoría de las veces, de la cultura que rodea a la pobreza), se referirá a un fenómeno subcultural que se desvía de, o es lo opuesto a, los patrones propios de la ‘cultura global’.

<sup>24</sup> Krauskopf 1994: 31.

<sup>25</sup> Aspecto que podremos relativizar a la luz de los resultados que obtuvimos. Cf. capítulo cuarto II.2.1.



aquellos que creemos particulares al grupo social al que pertenecen y no sólo a su condición etaria<sup>26</sup>.

Si bien en un principio la unidad de estudio fue un curso en su totalidad (aunque también tuvimos acceso a otros cursos, de otros niveles), observando y describiendo las interacciones comunicativas en el aula en su mayor "naturalidad", una vez superada esta etapa inicial, y habiendo profundizado en los principios articuladores de las dinámicas observadas y de sus participantes, se pasó a una segunda etapa en la que nos focalizamos, finalmente, a través de entrevistas semiestructuradas y la producción de documentos personales, en tres tipos de unidades de estudio intensivo, clave en el alcance de sentidos subjetivos que articulan la acción y percepción de la realidad en la unidad mayor, a saber:

1. Profesores con un contacto directo con esta unidad – curso y que, en particular, tengan, manifiesta o veladamente, problemas en su accionar cotidiano con ellos o, en adición, una mala impresión acerca de ellos como totalidad y del desempeño de su labor pedagógica con estos.
2. Alumnos de esta unidad – curso, seleccionada de acuerdo a los criterios antes señalados, que presentaban, como rasgos característicos de su desempeño escolar, indicadores como:
  - Bajo rendimiento.
  - Mala conducta, y
  - Baja participación en las actividades propuestas en el aula.
3. Alumnos de la misma unidad – curso que se caractericen por los indicadores inversos: buen rendimiento escolar, buena conducta y alta participación en las actividades propuestas en el aula.

Si bien en un principio nos habíamos planteado llegar hasta el nivel de los padres/ apoderados, como una forma de alcanzar en detalle los procesos que estos jóvenes vivenciaban en sus hogares y que, de alguna forma, también podían tener incidencia en su quehacer en el colegio en el transcurso de la investigación nos dimos cuenta de que no sería pertinente extenderse más allá de la unidad colegio. Ello, ya que por un asunto metodológico nos enfocábamos en las interacciones que tenían su propia regularidad dentro de ese espacio y, por lo tanto, ir a los hogares, de alguna forma, disgregaría esta primera intención. En segundo lugar, porque haría derivar la investigación, en sus aspectos centrales, hacia una investigación de la dimensión semiótica significativa, necesaria, pero no nuestro objeto de estudio. Finalmente, también, debido a que teníamos acceso a lo que sucedía fuera del colegio, ya sea a través de documentos personales, relatos de psicólogos que trabajan con una intervención que es familiar y de los profesores que establecen, cotidianamente, contactos con los apoderados.

## **6. La realidad de la etnografía.**

Realizamos nuestra aproximación etnográfica al fenómeno de la comunicación que se desarrolla dentro de un colegio, en general, y dentro de una sala de clases, en particular, en el colegio marista Marcelino Champagnant. Este colegio particular subvencionado se ubica

---

<sup>26</sup> Cf. capítulo cuarto, II.2.1. y 3.1.



en el estigmatizado sector de El castillo, en la comuna de La Pintana del gran Santiago. La investigación misma se desarrolló entre los meses de junio y diciembre de 2001, a partir del diseño y realización tres etapas (que no necesariamente tenían un carácter secuencial y excluyente), a saber:

1. Un primer período de trabajo de campo, con los objetivos del acceso e ingreso al universo que se pretendía estudiar.
2. Un segundo período de observación participante acompañando a profesores en sus clases y también compartiendo con la comunidad en sus distintas instancias rituales: recreos, actos cívicos, momentos de oración, entre otros. En la observación en las clases, nos centramos en una unidad curso - aunque también compartimos con otras - un segundo año medio, catalogado por muchos profesores como uno de los más problemáticos del ciclo.

Sin embargo, en terreno, ampliamos nuestra observación. Se tuvo acceso a la observación, ya sea sentado desde el pupitre del profesor como, también, entre los asientos de los alumnos, de cursos de todos los niveles, de primero a cuarto medio, aunque, especialmente, centrado en el segundo año medio seleccionado como foco. Las clases en cuyo marco se desarrolló esta observación fueron: matemáticas, castellano, educación tecnológica, computación, diversos consejos de curso y tutoría. Además, se tuvo la oportunidad, durante la semana final del mes de agosto de 2001, de asistir a las JOCAS (jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad) desarrolladas en el establecimiento, tanto como participante y como guía. También se tuvo el acceso a un consejo de profesores (31 de Julio de 2001) y a una reunión de apoderados (julio de 2001), además de la aplicación de una prueba piloto para la prueba SIMCE, en un tercer año medio. El único medio de registro, dadas las condiciones de observación, fueron las notas de campo. En esta etapa, en un principio, el propósito fue lograr invisibilidad entre los alumnos para poder observarlos, o interactuar en su vida cotidiana, lo más 'naturalmente', a través de que percibieran al investigador como un profesor más, en algo que, al parecer, fue logrado, de acuerdo a la reacción de los menores. Por su parte, un objetivo similar se alcanzó con los profesores, en la medida que (dato obtenido a través de sus constantes inquisiciones acerca de cómo iba la investigación) ellos creían o asumían que el estudio realizado se centraba sólo en cómo se comportaban los alumnos entre ellos o en la clase. Sin embargo, si bien se les había señalado que se buscaba describir el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado en el colegio, concluían lo anterior porque pensaban que ese proceso es limitado a esos actores. No se daban cuenta de que el asunto no está ni en uno ni en otro, sino que en la relación que establecen estos actores (alumnos y profesores), en la situación comunicativa que crean en conjunto.

3. Prosiguiendo con las etapas que comprendió esta investigación, un tercer período que comprendía la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos del curso antes señalado.
4. La obtención de documentos personales de parte de los alumnos de este curso (pero también de otros), referidos a:
  - Su experiencia en el colegio y en su entorno cotidiano.
  - Su percepción acerca de la educación que reciben.
  - Su percepción acerca de su relación con la TV.



Además, durante todo momento se recolectó todo documento que se produjera en la comunidad, ya fuese de profesores, alumnos o apoderados, en tanto que, según nuestro enfoque planteado, en todos ellos se puede encontrar alguna información de relevancia.

De esta forma, se contó con los siguientes materiales, organizados según sus características, además de nuestras anotaciones de campo, para desarrollar el análisis:

I. Fuentes directas o primarias:

1. Entrevistas semiestructuradas (grabadas magnetofónicamente):

1.1. Alumnos:

- Alumna, 15 años, con problemas en notas y conducta, pero activa en la participación en actividades planteadas, como pastoral, por ejemplo.
- Alumna, 15 años, de buena conducta y calificaciones. Vive en un hogar de menores.
- Alumno, 16 años, de mala conducta y calificaciones. Considerado por sus pares como 'chorongo'<sup>27</sup>.
- Alumna, 17 años, con problemas en sus notas y conducta en el colegio. Se intentó suicidar el año 2001.
- Alumno, 17 años, con agudos problemas conductuales y en sus calificaciones. Vive en hogar de menores.
- Alumno, 19 años, uno de los mejores alumnos del curso, pero aislado del resto.
- Conversación con un grupo de cuatro alumnos, que fluctúan entre los 15 y 17 años. Uno de ellos es el mejor del curso, mientras que los tres restantes se podrían calificar como de un nivel "promedio", en cuanto a sus conductas y calificaciones (ambas no son buenas, pero no a grado extremo).

1.2. No alumnos:

- Hermano Marista que hace la clase de Religión a la unidad curso estudiada.
- Ex profesor jefe, el año pasado, de dicha unidad curso.
- Actual profesor jefe de tal unidad.
- Dos profesores jefes de los dos cuartos medios del colegio y, además, profesores de especialidad Construcciones Metálicas y de Tecnología, respectivamente, de la unidad curso descrita.
- Profesora de Lengua Castellana y Comunicación de la unidad curso descrita.
- Profesora del curso en el primer semestre de 2001, caracterizada por haber recurrido a las anotaciones de forma frecuente en su desempeño en tal unidad.
- Coordinadora del Ciclo de Enseñanza Media en el colegio San Marcelino Champagnant.
- Dos psicólogos integrantes del grupo de psicología que trabaja en los tres ciclos del citado colegio.

2. Documentos personales producidos (directamente por los alumnos).

- Actividad en unidad estudiada (segundo medio) "Yo puedo opinar sobre mi educación", realizada, con el curso en su totalidad, el 26 de noviembre de 2001.

---

<sup>27</sup> Es decir, alguien que "afuera" se "salva"; homologable al término 'choro' en el léxico de la subcultura popular delictiva. Cf. capítulo cuarto II.3.4.



- Actividad en unidad estudiada "Mi relación con la televisión", 22 de noviembre de 2001.
- Actividad en tercero medio "Yo puedo opinar sobre mi educación", realizada el 26 de noviembre de 2001.

## II. Fuentes secundarias:

### 1. Producidas en el marco de la comunidad educativa.

#### 1.1. Producidas por el alumnado (pero no a petición directa del investigador).

- Taller/ representación de alumnos de 3°. A sobre comunicación con padres.
- Taller/ representación de alumnos de 3°. B sobre comunicación con padres.
- Hoja en la que un alumno de cuarto medio escribió mensaje relativo a su despedida del colegio.

Documentos producidos por alumnos de la unidad curso estudiada:

- Dos documentos sobre "lugares sagrados", de religión.
- Hoja de actividad en matemáticas.
- Relato sobre la experiencia que vivió alumno al hacer la "cimarra".
- Evaluación de los alumnos sobre la experiencia que vivieron en las JOCAS de 2001 (agosto)
- Parte de un trabajo de asignatura de Física.
- Ejercicio de un alumno en el marco de un trabajo con máquinas eléctricas de escribir.
- Ejercicio que hicieron alumnos de tercero medio, en el marco de la clase de Castellano, sobre escribir una carta a la directora del programa "Contacto" para expresarle su descontento por un reportaje que pasaron sobre el sector en que ellos viven.
- Compromisos escritos y firmados por alumnos y apoderados, nivel primer año.
- Materiales escritos por los alumnos que resultaron de actividad en clase de Castellano, en que se les pidió a alumnos de nivel de primer año que señalaran las cosas positivas y negativas que tiene venir al colegio, pidiéndole que lo expresaran como si lo estuvieran hablando.
- Dos cuentos breves escritos por alumnas de cuarto medio del colegio.
- Tres cuentos colectivos de alumnos de segundo medio

#### 1.2. Producidas por el colegio en tanto comunidad reproductora de un cierto orden.

- Libreta de comunicaciones, con el reglamento del colegio.
- Pauta para trabajo con primeros y segundos medios sobre el tema "La comunicación al interior de la familia". Departamento de orientación del colegio.
- Pauta de encuesta a los alumnos para evaluar y redireccionar las JOCAS.
- Documento "El colegio Católico es una prioridad en la Pastoral Educativa de la Iglesia", producido por el equipo provincial de pastoral educativa (EPPE) Hermanos Maristas de Chile.
- Cronograma de JOCAS 2001.
- Pauta para taller de reflexión por comunidad, para JOCAS 2001. Colegio.
- Pauta para taller "Cómo mejorar la comunicación con nuestros hijos (as)", en el marco de taller de diálogo para padres 2000. Departamento de Orientación.
- Distintivo de JOCAS 2001.



- Documento sobre "objetivos por día" para JOCAS de 2001.
  - Mensaje y oraciones relativas a la familia. Colegio.
  - Material de Departamento de Orientación para trabajo sobre drogas en primeros medios.
  - Objetivos presentes en el libro de orientación que tiene cada alumno para trabajo en el año en la hora de tutorías, primeros años. Departamento de Orientación.
  - Hoja con los objetivos fijados por las profesoras de primero medio en el marco de orientación.
  - Muestra de un informe de notas alumno de primero medio.
  - Listado de temas tratado en sesiones de tutoría (orientación en consejo de curso).
  - Proyecto 18, documento en donde se sientan las bases que van a fundamentar la creación del colegio. 1994. Equipo provincial de Pastoral Educativa.
2. Fuentes no producidas en el marco de la comunidad educativa.
- 2.1. En medios de comunicación de masas.
- Reportaje sobre la violencia en los colegios. TVN (septiembre de 2001)..
  - Entrevista a especialista respecto de encuesta CASEN relativa a la educación. Radio Cooperativa (junio de 2001).
  - Reportaje sobre los jóvenes que están marginados de la Enseñanza Media. Chilevisión. (2 de octubre de 2001).
  - Reportaje a críticas a las políticas sociales del Gobierno. La Tercera ( 5 de julio de 2001)..
  - Artículo "Desencuentros curriculares, máximos problemas con los mínimos contenidos educacionales." El Mercurio (5 de agosto de 2001).
  - Artículo "La receta de los colegios 'modelo'. Establecimientos subvencionados elegidos por el Mineduc abordan educación sexual o enseñanza de niños en riesgo social". La Tercera (5 de julio de 2001).
  - Reportaje "Alumnos golpearon a compañero. Estudiante de Huelquén, al interior de Paine, se negó a darles dinero." La Tercera (23 de junio de 2001).
  - Segmento "Escuela de la Legua". El Mercurio (4 de noviembre de 2001).
- 2.2. Otros documentos.
- Relación entre falta de nutrición y desarrollo intelectual. CONIN, 2001.
  - Importancia de la nutrición. Informe de INTA, 2001 Chile.
  - Contenidos desarrollados en la mesa sobre educación en el marco del seminario "Marginalidad y exclusión social", desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en agosto de 2001.
  - Comunicación del jefe del Departamento Provincial de Educación Cordillera a los profesores del colegio, a fin de que se pronuncien sobre los criterios que definen el "marco de la buena enseñanza". Se entregan los criterios. Segundo semestre, 2001.
  - Informe de práctica profesional del profesor del colegio Alonso Pérez, realizada en esa misma comunidad, 1999.
  - Documento "Programa de perfeccionamiento fundamental y la reforma educativa". Producido por el Ministerio de Educación. Enero de 2000.

**Capítulo segundo**  
**¿Qué es una Etnografía de la Comunicación?**



Hemos estimado necesario explicar y fundamentar qué es lo que estamos entendiendo por una Etnografía de la Comunicación, en tanto dicha concepción introduce una serie de distinciones conceptuales que utilizaremos más adelante. Necesario, además, porque, generalmente, queda a nivel del sentido común lo que se entiende por comunicación, y de qué manera en particular la cultura puede relacionarse con dicho fenómeno.

La respuesta a la pregunta que introduce este capítulo se conecta, principalmente, con una concepción de la cultura como sistema semiótico y todo lo que ello implica. Sin embargo, en tanto dicha respuesta debe fundamentar las bases del enfoque que pretendemos aplicar para describir lo que ocurre en el escenario escolar del colegio marista Marcelino Champagnant de El Castillo, en La Pintana, ella será exhaustiva, incorporando todas las distinciones que debe incorporar, partiendo por cómo las teorías acerca de la cultura se han acercado a los modelos de lenguaje; luego, cómo los modelos de lenguaje se han acercado, paulatinamente, al fenómeno sociocultural en el que se enmarca el uso lingüístico; para, finalmente, integrar ambos aspectos en nuestro modelo de cultura y establecer las delimitaciones metodológicas que de ahí surgen, desde las cuales sí se puede hablar, en propiedad, de una Etnografía de la Comunicación, y lo que la compone.

## I. Lenguaje y teorías de la cultura.

En el desarrollo de la teoría antropológica la consideración de la relación entre lenguaje y cultura no constituye algo nuevo. Múltiples cuerpos teórico-metodológicos, algunos con más profundidad que otros, se han preocupado de esta relación, tal como lo señala acertadamente Muñoz:

... la preocupación por los aspectos lingüísticos, semiológicos y de comunicación se remonta a los clásicos de nuestra disciplina; vale decir, se trata de la preocupación por la cual se establece un precedente que permite reclamar este campo como legítimamente antropológico.<sup>1</sup>

En tal sentido se pueden detectar importantes diferencias entre las escuelas antropológicas más renombradas: la Antropología social inglesa, la Antropología francesa y la Antropología cultural norteamericana. Tales diferencias se pueden explicar en función del contacto que tenía la disciplina antropológica en cada una de esas realidades con los aportes que, principalmente durante la primera mitad de este siglo, emanaban de la teoría y la investigación lingüística.

### 1. Antropología Británica.

En la Antropología inglesa, el "peso" del lenguaje dentro de las teorías de la cultura no ha sido tan considerable, sobre todo en su primera época, principalmente por su orientación predominante hacia el concepto de *estructura social*, derivado de la tendencia

---

<sup>1</sup> Muñoz, 1981: 25



*empiricista*, según la rotula Leach<sup>2</sup>, característica del funcionalismo clásico. La figura de B. Malinowski aparece como excepción, uno de los pocos investigadores de la cultura que, en la época temprana de la Antropología Social inglesa, tuvo claridad respecto de la importancia de la consideración del lenguaje para el trabajo etnográfico. Lo destacado de la toma de conciencia de tal relación, por parte de este renombrado representante del funcionalismo antropológico, radica en el hecho de que, a partir de constataciones derivadas de su trabajo de campo con pueblos indígenas – hablantes de lenguas ‘no occidentales’, muy diferentes a la propia - fue capaz de reflexionar sobre, e intuir, muchos aspectos relativos al lenguaje, en particular en su nivel semántico, en tanto hecho social, y su relación con el fenómeno cultural. Aspectos que tendrán más tarde su desarrollo con el surgimiento de la Pragmática, la propuesta de una Etnografía del habla de Dell Hymes, entre otras corrientes y enfoques que incorporaron los aspectos sociales al estudio del lenguaje. Todas estas “intuiciones”, derivadas de su contacto con la realidad práctica de pueblos con lenguas “primitivas”, se encuentran a lo largo de todas sus monografías, pero las podemos encontrar condensadas en un clásico ensayo: “El problema del significado en las lenguas primitivas”, publicado como apéndice en el también clásico texto *El significado del significado*<sup>3</sup>. Dentro del citado ensayo, este antropólogo de origen polaco, entrega sus impresiones en torno a los nexos entre el fenómeno lingüístico y el cultural, entre las que consideramos pertinentes, a la luz del modelo de cultura que propondremos más adelante<sup>4</sup>, las siguientes:

- En cuanto a la relación lenguaje – cultura, a partir de su trabajo con pueblos indígenas, Malinowski constató que el lenguaje constituye algo más que una mera forma de expresar ideas, en la medida que tras sus estructuras se esconde la “psicología” del grupo (en un concepto que posteriormente podría ser homologable al de “visión de mundo”<sup>5</sup>, en el marco de la escuela de etnolingüística desarrollada en Estados Unidos, desde mediados del siglo pasado), señalando que “existen ciertas peculiaridades de las lenguas primitivas, casi enteramente descuidadas por los gramáticos, aunque plantean cuestiones muy interesantes acerca de la psicología de los salvajes.”<sup>6</sup>

Todo etnógrafo se encontraría con la evidencia de tal situación al enfrentarse a la traducción de la lengua indígena, razón por la cual señala que:

... toda la manera en que es utilizada una lengua nativa es diferente de la nuestra. En una lengua primitiva, toda la estructura gramatical carece de la precisión y definitud de la nuestra, aunque es extremadamente efectiva en ciertas maneras específicas. Además, algunas partículas, totalmente intraducibles en el Inglés, dan un sabor especial a la expresión nativa. En la estructura de las frases, la simplicidad extremada oculta una buena dosis de expresividad, a menudo lograda mediante la posición y el contexto... El etnógrafo tiene que transmitir esta diferencia profunda aunque sutil del lenguaje y de la actitud mental que reside tras de él, y se expresa mediante él.<sup>7</sup>

- Además, este antropólogo funcionalista señaló que para “hablar” y “comprender” una lengua no bastaba ser competente sólo en el plano del “código”, sino que poseer otro tipo de competencia, anticipando con esto aquel concepto que Dell Hymes rotulará

<sup>2</sup> *Op. cit.*

<sup>3</sup> Ogden & Richards, 1946: 310-352.

<sup>4</sup> Cf. sección III de este capítulo.

<sup>5</sup> Cf. Schulte – Herbrüggen 1969, Shaff 1967.

<sup>6</sup> Malinowski, 1946: 316.

<sup>7</sup> *Ibid.*: 314.



como "competencia comunicativa", es decir, aquellos conocimientos sobre la lengua que le permiten al individuo no sólo ser una ser "parlante" –que conozca el código-, sino que también –lo que es muy necesario dada la función social del lenguaje- un ser "comunicante" dentro de su comunidad<sup>8</sup>.

Esta constatación surge de una situación práctica en la que el investigador se veía enfrentado a la traducción y comprensión del comportamiento lingüístico de los indígenas. En esta situación, el problema de *entender* que se dice en una conversación indígena (esto es, que "resulte significativa" para el oyente o interlocutor) no pasa sólo por tener a mano los "medios lingüísticos" necesarios (aquellos propios del sistema, de la *langue saussuerana*), sino que se requiere también de un "conocimiento adicional". ¿Cuál es este conocimiento?: estar "... familiarizado con la cultura de los nativos", asevera Malinowski. Por tanto, el conocimiento cultural, que contextualiza lo dicho, en el sentido antropológico del término, adquiere también relevancia al momento de la traducción e interpretación de lo dicho:

... si el oyente, a quien suponemos familiarizado con el lenguaje, pero no familiarizado con la cultura de los nativos, quisiera comprender aun el sentido general de éste enunciado, tendría primero que informarse acerca de la situación en que fueron pronunciadas estas palabras. Tendría que verlas colocadas en su adecuado lugar dentro de la cultura nativa.<sup>9</sup>

Así, el trabajo de comprensión del significado del lenguaje del "otro" es una operación mucho más holística y compleja que la simple imagen de la traducción palabra por palabra; una operación en donde descripción lingüística y etnográfica deben ir de la mano. En este sentido, Malinowski señala que:

En lugar de traducir, de insertar simplemente una palabra inglesa en lugar de una nativa, nos vemos enfrentados con un proceso largo y no del todo simple de descripción de amplios campos de costumbre, de psicología social y de organización tribal, que corresponden a un término u otro. Vemos que el análisis lingüístico nos conduce inevitablemente al estudio de todos los temas que abarca el trabajo etnográfico efectivo.<sup>10</sup>

Esta constatación, respecto de la necesaria inserción del análisis lingüístico en el análisis cultural, y viceversa, llevado al plano de la Semántica – en una época (comienzos del siglo XX) en que ésta aún no se constituía como disciplina con status lingüístico validado - devela el carácter relativo, histórico y cultural del "plano del contenido". En este sentido, en esa época, trabajos etnográficos como los de Malinowski, relativos al análisis de las lenguas primitivas y poniendo el acento en el concepto de "función", también, en el análisis del lenguaje, servían para refutar posiciones ontologizantes –sobre todo en el campo de la Filosofía - respecto del significado:

... la clara comprensión del íntimo vínculo existente entre la interpretación lingüística y el análisis de la cultura a que pertenece el lenguaje, muestra en forma convincente que ni una palabra ni su significado tienen una existencia independiente y autosuficiente. El punto de vista etnográfico acerca del lenguaje prueba el principio de la Relatividad Simbólica, esto es, que las palabras sólo deben ser tratadas como símbolos y que una psicología de la referencia simbólica debe servir de base a toda ciencia del lenguaje. Dado que todo el universo de 'cosas a ser expresadas' cambia con el nivel de cultura, con las condiciones geográficas, sociales y económicas, la consecuencia es que el significado de una palabra debe colegirse siempre, no de

<sup>8</sup> Cf. Prieto 1980 y, también, en la utilidad de tal concepción en la descripción de lo que sucede dentro del escenario escolar en el capítulo cuarto de esta memoria, II.2.

<sup>9</sup> Malinowski, *op. cit.*: 315.

<sup>10</sup> *Loc. cit.*



una contemplación pasiva de esta palabra, sino de un análisis de sus funciones, con referencia a la cultura dada.<sup>11</sup>

- También hay en la reflexión de Malinowski, como siempre derivada de su experiencia en terreno, en su contacto con las lenguas de los indígenas, elementos que posteriormente serán desarrollados desde una concepción pragmática del lenguaje. Este autor vislumbró dos conceptos centrales que posteriormente la Pragmática<sup>12</sup>, como disciplina, haría suyos, a saber:

- (a) Las características del comportamiento lingüístico de los “pueblos primitivos” le permitieron plantear algo similar a J. Austin en su teoría de los *actos de habla*<sup>13</sup>: el lenguaje, según ésta, no sólo se utiliza para “constatar estados de cosas”, sino que también para “hacer cosas”. Este “uso” del lenguaje aparece de forma explícita en el comportamiento de los indígenas y, para explicarlo, el funcionalista británico citado recurre a la analogía con el lenguaje infantil:

Para el niño, las palabras son entonces no sólo un medio de expresión, sino modos eficientes de acción. El nombre de una persona proferido en alta voz con un tono lamentoso, tiene el poder de materializar a esa persona. La comida hay que pedir y aparece. Así, la experiencia infantil debe dejar en la mente del niño la profunda impresión de que un nombre tiene el poder sobre la persona o cosa que significa. Encontramos entonces que una disposición biológicamente esencial para la raza humana, hace que las primeras palabras articuladas que el niño emite produzcan el efecto mismo que estas palabras *significan*. Las palabras son para el niño fuerzas activas, le dan un dominio esencial sobre la realidad, lo proveen del único medio efectivo para mover, atraer y repeler las cosas exteriores y para producir cambios en todo lo que sea importante.<sup>14</sup>

Esta dimensión *pragmática* del lenguaje, que por analogía explica de acuerdo a su experiencia etnográfica, estaría presente de forma recurrente en el comportamiento de los pueblos “primitivos”, en actos tales como las maldiciones, los conjuros, las sanaciones, los ritos invocatorios, etc., en donde se deben presentar un conjunto de condiciones de legitimidad del acto (de habla, agregaríamos actualmente), y en donde, para los nativos, el sólo acto de pronunciar las palabras provoca un “cambio” en la configuración de su realidad.

- (b) La importancia del “contexto” sociosituacional en que se realiza un enunciado, para la interpretación del significado de éste, respecto a lo cual Malinowski señala:

... en un lenguaje primitivo el significado de cualquier palabra aislada depende en muy grande medida de su contexto... sólo se hace inteligible cuando se la coloca dentro de su *contexto de situación* (*Sic.*) .... Una enunciación proferida en la vida real, nunca está separada de la situación en que ha sido emitida. Pues cada enunciación verbal que hace un ser humano tiene la finalidad y función de expresar algún pensamiento o sentimiento efectivo en ese momento y en esa situación (...). En cada caso entonces, la expresión y la situación están enlazadas en forma inextricable una con otra, y el contexto de situación resulta indispensable para la comprensión de las palabras.<sup>15</sup>

- Finalmente, reconoce y pone de relieve una dimensión del lenguaje que los representantes del Estructuralismo en Lingüística dejaron atrás en su afán de sólo abocarse al “código”: la función social del lenguaje. Una dimensión que nos permite

<sup>11</sup> *Ibid.*:323.

<sup>12</sup> *Cf.* II.3.

<sup>13</sup> *Cf.* II.31.

<sup>14</sup> Malinowski, *op. cit.*: 336.

<sup>15</sup> *Ibid.*: 320-321.



entender cómo, por ejemplo, una misa que posee pasajes en latín enunciados por el sacerdote frente a una comunidad de fieles que no domina esa lengua, logra mantener la atención y adhesión de estos respecto de su liturgia. En este sentido, la función social del lenguaje hace referencia a la capacidad de éste de tender un "lazo", un vínculo que elimine la contingencia que implica el encontrarse con un "otro". En palabras del mismo Malinowski:

Existe en todos los seres humanos la bien conocida tendencia a congregarse, a unirse, a gozar recíprocamente de la compañía... la tendencia fundamental que hace necesaria para el hombre la mera presencia de los otros... Ahora bien, el lenguaje es el correlato íntimo de esta tendencia, porque para un hombre de la naturaleza el silencio de otro hombre no es factor de tranquilidad, sino, por el contrario, algo alarmante y peligroso. El extranjero que no puede hablar el idioma de una tribu, es para todos los salvajes de ésta un enemigo natural. La ruptura del silencio, la comunión de las palabras es el primer acto para establecer lazos de compañerismo... La expresión 'Lindo día hoy' o la frase melanesia '¿De dónde vienes?' son necesarias para despejar la extraña y desagradable tensión que los hombres sienten cuando enfrentan a otro en silencio.<sup>16</sup>

El citado antropólogo británico, sin desconocer el papel que juega el lenguaje en la expresión de estados internos de la persona y su papel en la comunicación a través del intercambio de mensajes, de información, pretende otorgarle un papel primordial a la antes citada "función social" que cumple, señalando:

¿Las palabras se utilizan primordialmente para transmitir significado, el significado que simbólicamente les pertenece? ¡Por cierto que no! Cumplen una función social y esa es su misión fundamental... una vez más el lenguaje no funciona aquí como un medio de transmisión del pensamiento... Cada expresión es un acto que cumple la finalidad directa de vincular el oyente al hablante por un nexo de algún sentimiento social o de otra clase. Una vez más el lenguaje nos aparece en esta función no como un instrumento de reflexión, sino como un modo de acción.<sup>17</sup>

Dejando atrás los aportes hechos por Malinowski en el campo de la relación lenguaje - cultura, en la escuela de Antropología social británica no hubo un mayor entusiasmo por incorporar elementos de la Lingüística en el trabajo antropológico, durante la primera mitad del siglo pasado. Sólo después, pasados los años 50' del siglo XX, encontramos a E. Evans - Pritchard como otro antropólogo que incorporó en sus trabajos la preocupación por el lenguaje y que, de hecho, ciertos autores<sup>18</sup> lo consideran como quien "sentó las seguras condiciones pedagógicas para una participación seria de la antropología social inglesa en los problemas del lenguaje".

Así, si evaluamos la influencia que la Lingüística ha tenido en el tratamiento de la Antropología en el ámbito británico, más allá del visionario y pionero trabajo de Malinowski y los desarrollos posteriores arriba mencionados, dicha influencia, en comparación con lo que veremos en las otras dos escuelas de Antropología, aparece como escasa (lo que no quiere decir que no se reflejara en líneas de trabajo, como es el caso de la llamada "antropología simbólica", derivada de la directa influencia de E. Evans - Pritchard, con trabajos como los de Mary Douglas, Victor Turner, R. Firth o E. Leach<sup>19</sup>, autor, este último, que también se identificaba, en otras obras, con una línea estructural - funcionalista más clásica). Tal escasa cercanía puede explicarse por dos razones. En primer lugar, una de

<sup>16</sup> *Ibid.*: 329.

<sup>17</sup> *Ibid.*: 330.

<sup>18</sup> E. Ardener, 1971.

<sup>19</sup> 1981.



orden histórico (de acuerdo con el análisis de Ardener<sup>20</sup>) señala que aquello se debió a que esta escuela recibió siempre con retraso los desarrollos de la teoría lingüística y sus aplicaciones que se hacían, principalmente, con éxito en Francia y Estados Unidos. Luego, una segunda razón, de orden epistemológico – a la cual le damos un mayor crédito, desde nuestra perspectiva –, señala que aquello sucedió también por las características de las teorías predominantes en la Antropología inglesa de la época: el *funcionalismo* y el *estructural funcionalismo*, dos marcos voceros de perspectivas que, desde la Filosofía de la Ciencia, podemos catalogar como “positivistas” en las Ciencias Sociales, que poco se preocupaban de lo que ocurría dentro de la “mente” del nativo, esto es, de fenómenos mentales, como el lenguaje y su relación con los sistemas conceptuales que orientan el accionar de los sujetos en el entorno, centrándose, más bien, en acciones y relaciones manifiestas entre los sujetos.

## 2. Antropología francesa.

Dentro del aporte a las teorías de la cultura hecho por autores galos que acercaran ese objeto al lenguaje, resulta imposible no hacer referencia a la obra de C. Lévi – Strauss y, también, a un autor que, si bien desarrolló su reflexión previamente, se abocó a estudiar la “vida mental” de los pueblos: Lucien Lévy – Bruhl, por el cual comenzaremos.

### 2.1. La importancia del lenguaje, según L. Lévy-Bruhl.

Dentro de la Antropología francesa (aunque, más bien, su reflexión se insertó en una época de indiferenciación entre Antropología, Psicología o Sociología, pues se estaban fundando recién las bases de las Ciencias Sociales) se debe destacar el aporte que hizo un autor, con el cual discrepó mucho Lévi – Strauss (de hecho, el texto de este último, “El pensamiento salvaje”, no es otra cosa que su respuesta a los planteamientos del autor, cuyo aporte revisaremos, sobre el ‘pensamiento de los pueblos primitivos’), en enfatizar la importancia del lenguaje para ingresar a temas tales como la “mentalidad” de los llamados pueblos “primitivos”. Nos referimos al aporte de Lucien Lévy – Bruhl, pensador social francés (1857 – 1938) que recogió la influencia de autores como E. Durkheim y A. Comte (considerados como fundadores de las Ciencias Sociales, el primero, y de la Sociología en particular, el segundo), al formar parte de la pionera “Escuela de Sociología francesa” a comienzos del siglo XX, junto a otros destacados, como Max Weber y Marcel Mauss.

La Historiografía ha caracterizado a este sociólogo como un “neopositivista” (al igual que Lévi – Strauss), comprometido con el tema de la “razón humana”, con marcadas inclinaciones sociológicas, abordando tanto problemas filosóficos como gnoseológicos. En este sentido, es considerado uno de los precursores del ámbito de estudio rotulado como “Sociología del conocimiento”, siendo maestro de Jean Piaget.

En el contexto de esta escuela de Sociología propuso introducir el debate sobre la moral, ya no como parte de las preocupaciones de la Filosofía (o metafísica como se le llamaba), sino que dentro del ámbito de las preocupaciones de la Sociología, ya que se lo consideraba, por primera vez, un fenómeno netamente social, en virtud de ser un hecho relativo a su contexto sociocultural particular, lo que se verifica en su variabilidad en cada

<sup>20</sup> *Op.cit.*



sociedad y momento histórico. Así, se oponía a todo intento metafísico de fundamentar la moral. Sin embargo, más allá de esto, su gran labor – a la que dedicó 30 años- consistió en emprender un estudio comparado de sociedades de muy diverso grado de desarrollo (desde las más primitivas a las civilizadas), para “ilustrar y aclarar muchos aspectos oscuros y no dilucidados de los hábitos mentales” de tales grupos. En los datos en que se basó, este pensador social francés compartía la característica metodológica que marcaba a otros autores contemporáneos que se preocupaban también de la vida de los grupos “primitivos” (como E. Tylor o L. Morgan): sus fuentes no eran datos de *primera mano*, sino, más bien, referencias indirectas reunidas a partir de descripciones de misioneros, viajeros, de expediciones científicas o monografías con un fundamento u objetivo no rigurosamente etnográfico (en el sentido que actualmente tiene el término). Todos, datos provenientes de diversos autores, que respondían a diferentes intereses y recolectados a base de criterios disímiles.

Hay que enmarcar los planteamientos de este autor en lo que era la reflexión que, en la época, se hacía en torno a los pueblos primitivos, en el contexto de la teoría predominante: el evolucionismo. Todo el pensamiento social, durante el siglo XIX, estuvo dominado por esta gran teoría acerca de la sociedad, con tres supuestos centrales: la unidad psíquica de la humanidad, de la historia humana y de la cultura. Supuestos que, con el desarrollo de la Antropología del siglo XX y su concepto de cultura, se verían progresivamente superados.

No obstante operar sobre estos supuestos, Lévy – Bruhl logró construir una imagen acerca de la “mentalidad primitiva” de carácter antropológico, desde la lógica inherente a ella antes que desde el prisma de la “mentalidad occidental”. De paso, aportó suficientes luces respecto de la importancia del conocimiento de la lengua “primitiva” para aprehender esta mentalidad, al reconocer un estrecho lazo entre ambos fenómenos, el lingüístico y el de las “mentalidades”. Algo que destacamos desde nuestra lectura *ad hoc* para la construcción de nuestro modelo teórico acerca de la cultura, y metodológico para acceder a ella. De modo sintético, rescatamos los siguientes planteamientos respecto de esta “mentalidad primitiva”, en cuanto a su aporte a la visión acerca de la cultura a la que se adscribe nuestro modelo.

En primer lugar, de su obra se desprende que la “mentalidad primitiva” no es deficiente sino que diferente respecto de la “mentalidad occidental”. Difiere de la nuestra, no simplemente por un mayor o menor grado de desarrollo, sino porque es cualitativamente distinta, y está orientada en forma diametralmente opuesta. En otras palabras, concebía una diferencia total entre una y otra, una diferencia de naturaleza antes que de grados de desarrollo sobre un mismo sustrato. Una muestra del grado extremo de esta diferencia es la tesis de que ello implica que la “experiencia” misma de estos grupos es diferente a la nuestra, en tanto “...en la mentalidad primitiva, mística y prelógica, no solamente los datos sino los cuadros mismos de la experiencia no coinciden con los nuestros.”<sup>21</sup> Por lo tanto, el sociólogo parisino contrapone nuestra (la de su sociedad, la de la “civilización occidental”) mentalidad, en tanto “lógica”, a la de los ‘primitivos’, en tanto “pre – lógica”, en virtud de diferencias tales como:

- (a) Mientras nuestra mentalidad nos hace buscar las causas inmediatas de los sucesos, la mentalidad primitiva les hace darse por satisfechos atribuyéndolas de inmediato y directamente a las potencias místicas.

<sup>21</sup> L. Lévy- Bruhl, 1945.



- (b) Mientras en nuestras sociedades la experiencia, a veces, sirve para modificar un procedimiento o una conducta, los indígenas, en cambio, parecen permanecer impermeables a la experiencia.
- (c) Las categorías de “tiempo” y “espacio” que Lévy – Bruhl descubre para la mentalidad primitiva, contradicen las tesis de Kant acerca de que ‘tiempo y espacio son condiciones formales a priori de todos los fenómenos en general’, al igual que las tesis de Heidegger, para quien la temporalidad es ‘la unidad originaria de la estructura de la preocupación, el sentido ontológico de la existencia’. Como contraparte, el pensador social francés nos muestra que la mentalidad primitiva experimenta otro tiempo y espacio: la mentalidad primitiva, señala, no se representa, como nosotros, el espacio como un ‘quantum’ uniforme e indiferente; por el contrario, aparece cargado de cualidades, teniendo cada una de sus regiones virtudes propias.

Habida cuenta de la diferencia cualitativa de la mentalidad primitiva respecto de la que podemos catalogar como “occidental”, como propuesta metodológica para aproximarse a una descripción certera de la primera, Lévy – Bruhl aconseja “ponernos en guardia contra nuestros propios hábitos mentales”. De lo contrario, cuando sólo vemos el fenómeno a través de nuestros ‘esquemas mentales’, llegamos a conclusiones erradas y sesgadas, señala:

Mientras se admita que su espíritu está orientado como el nuestro y que reacciona como el nuestro ante las impresiones que recibe, admitimos también, implícitamente, que debería reflexionar y razonar como el nuestro sobre los fenómenos y los seres del mundo dado. Pero se comprueba que en realidad ellos no reflexionan así. Para explicar esta aparente anomalía, tenemos entonces un cierto número de hipótesis: pereza y debilidad del espíritu de los primitivos, confusión, ignorancia infantil, estupidez, etc., pero éstas no explican los hechos.<sup>22</sup>

Así, según lo planteado, hay que partir por reconocer que los ‘primitivos’ no reaccionan de la misma manera que nosotros ante las impresiones que reciben, lo que es lo mismo que decir que perciben la realidad de modo diferente. Por esto, hay que estudiar su mentalidad sin ideas preconcebidas, ya que sólo así cambiará la evaluación general acerca de aquella:

Entonces, la actividad mental de los primitivos ya no será interpretada de antemano como una forma rudimentaria de la nuestra, como infantil y casi patológica. Aparece normal en las condiciones en que es ejercida, compleja y desarrollada a su manera. Y dejando de compararlo con un tipo que no es el suyo, buscando determinar el mecanismo según únicamente sus propias manifestaciones, podemos esperar no desnaturalizarla con nuestra descripción y nuestro análisis.<sup>23</sup>

De esta manera, se anticipa lo que debe ser el espíritu de la descripción etnográfica y, posteriormente, etnolingüística. Sólo al estudiar esta mentalidad ‘en sí misma’, ésta deja de parecer “absurda” o “inferior”. Es aquí donde Lévy – Bruhl incorpora la importancia del conocimiento del lenguaje del “otro” como condición necesaria para comprender su “mentalidad” (su cultura). La posibilidad de acceder a estas formas de pensamiento en sus propios términos, esto es, despojándonos de nuestros ‘moldes mentales’, está dada por un conocimiento preciso de la lengua de los “primitivos” (los indígenas):

No basta haberla (la lengua) adquirido lo suficiente como para entenderse sin dificultades con ellos en las transacciones corrientes, para comunicarles deseos u órdenes... Es necesario algo más todavía; ... Para percibir los matices de las representaciones indígenas, a veces deconcertantes para

<sup>22</sup> *Ibid.*: 33.

<sup>23</sup> *Loc. cit.*



nosotros, para comprender cómo se relacionan unos con otros en los mitos, en los cuentos, en los ritos, sería indispensable todavía dominar el carácter y detalles de la lengua (El paréntesis es nuestro).<sup>24</sup>

En estos planteamientos hay un antecedente claro de la consideración especial que del lenguaje harán los integrantes de la escuela antropológica norteamericana en la primera mitad del siglo XX<sup>25</sup> y que, posteriormente, dará pie para el desarrollo de la corriente etnolingüística en el país del norte, en cuanto a la utilidad del lenguaje para acceder a la cultura, y la conexión entre el lenguaje y el pensamiento. En este sentido, según Lévy-Bruhl, el problema central que envolvía a las descripciones de los primeros viajeros respecto a estos pueblos “primitivos” radicaba en que conceptualmente, con los términos de sus lenguas “occidentales”, eran incapaces de representar sus características, dada la imposibilidad de la traducción (similar conclusión a la que llegará la llamada “Hipótesis Sapir – Whorf”<sup>26</sup>). De acuerdo a su tesis de la importancia del lenguaje para la correcta descripción de una cultura distinta, señaló que los primeros observadores de estos grupos “se servían de conceptos que creían corresponder a la realidad que trataban de poner de manifiesto. Pero precisamente porque eran conceptos rodeados de la atmósfera lógica propia de la mentalidad europea, la expresión deformaba lo que pretendía ofrecer.”<sup>27</sup> Ello ocurría, por ejemplo, con la inadecuación del concepto de “alma” para designar a los seres invisibles en los indígenas. Similar cosa ocurría con los conceptos de “espíritu”, “familia”, “matrimonio”, “propiedad”, etc.

Las ideas de Lévy-Bruhl despertaron una fuerte reacción entre autores que pretendían superar el dogma evolucionista. En 1929 se realizó una reunión en la Sociedad Francesa de Filosofía, en la cual Franz Boas<sup>28</sup> rebatió los planteamientos del autor antes citado, en base a los siguientes argumentos:

- La mentalidad llamada primitiva no es cualitativamente distinta a la nuestra.
- Esta mentalidad no es la expresión de un “psiquismo específico”, como dice Lévy – Bruhl.
- Una crítica de fondo apunta a los supuestos que guiaron las conclusiones de este pensador social francés, los que se consideraban errados –llevando a tesis igualmente erradas- por no seguir un método histórico, esto es, por haber seguido el método equivocado de derivar una psicología del simple estudio de creencias tradicionales. Esas creencias tienen en gran parte un origen histórico y no deben ser consideradas –de acuerdo a cómo lo plantea el “padre” de la Antropología en E.E.U.U.- como un producto directo de las mentalidades primitivas. Y allí, precisamente, estuvo el error del autor francés. Es decir, no nos encontramos frente a mentalidades diferentes, sino que a condiciones históricas particulares diferentes que tienen como resultado productos sociales y culturales diferentes, lo cual interpretó el autor francés, erradamente, como procesos de pensamiento diferentes.
- La principal prueba de esto, según Boas, es que los primitivos pueden perfectamente operar a través de un pensamiento lógico, cuando la situación lo exige: “Cuando el

<sup>24</sup> *Ibid.*: 370.

<sup>25</sup> *Cf.* I.3.1.

<sup>26</sup> Schaff, *op. cit.*

<sup>27</sup> Lévy-Bruhl, *op. cit.*: 371

<sup>28</sup> En cuyo pensamiento profundizaremos más adelante, en I.3.1.



hombre primitivo se dedica a ocupaciones ordinarias, cotidianas, persiguiendo un fin práctico, vemos al hombre primitivo pensar tan lógicamente como nosotros.”

## 2.2. La “Antropología estructural” de C. Lévi-Strauss. Su relación con el lenguaje y la Lingüística.

En el marco de la escuela francesa de Antropología encontramos una estrecha relación entre las teorías lingüísticas y la teoría de la cultura en la propuesta de una *Antropología estructural* de C. Lévi-Strauss. Este autor, también considerado como neopositivista, muy influenciado por las ideas del Estructuralismo saussureano y, específicamente, por el desarrollo de la teoría fonológica del Círculo de Praga, aplicó el modelo de la Lingüística estructural, tanto teórica como metodológicamente, a una concepción de la cultura en tanto sistema semiológico. Dentro de este esquema, la Antropología, al igual que la Lingüística según los planteamientos de F. de Saussure, formaría parte de una gran disciplina que es la “Semiología”<sup>29</sup>.

Ya en sus primeros escritos, este autor, mentor de una *Antropología estructural*, veía en la Lingüística no sólo un modelo teórico - metodológico hacia el cual la Antropología debía dirigir su mirada, sino que un modelo epistemológico para todas las Ciencias Sociales, en general. En este sentido señala:

En el conjunto de las ciencias sociales, del cual indiscutiblemente forma parte, la lingüística ocupa sin embargo un lugar excepcional: no es una ciencia social como las otras, sino la que, con mucho, ha realizado los mayores progresos; sin duda la única que puede reivindicar el nombre de ciencia y que, al mismo tiempo, ha logrado formular un método positivo y conocer la naturaleza de los hechos sometidos a su análisis.<sup>30</sup>

Además de la influencia que tuvo de Saussure (cuyo carácter directo e informado pone en duda, de manera clara, Mounin<sup>31</sup>), en tanto iniciador de los planteamientos estructuralistas en Lingüística, dentro su propuesta para un estructuralismo antropológico, Lévi-Strauss ve en la escuela fonológica de Praga -tributaria, a su vez, de de Saussure - su principal referente inmediato, al asumir como aplicables al análisis del plano de la cultura los fundamentos metodológicos para el análisis del plano fónico propuestos por N. Trubetzkoy, a saber (según los enuncia el antropólogo estructural):

...en primer lugar, la fonología pasa del estudio de los fenómenos lingüísticos ‘conscientes’ al de su estructura ‘inconsciente’; rehusa tratar los ‘términos como entidades independientes y toma como base de su análisis, por el contrario, las ‘relaciones’ entre los términos; introduce la noción de ‘sistema’: la fonología actual no se limita a declarar que los fonemas son siempre miembros de un sistema: ella ‘muestra’ sistemas fonológicos concretos y pone en evidencia su estructura; en fin, busca descubrir ‘leyes generales’ ya sea que las encuentre por inducción o bien ‘deduciéndolas lógicamente’, lo cual les otorga un carácter absoluto.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Cf. II.8.

<sup>30</sup> Lévi-Strauss, 1964: 29.

<sup>31</sup> *Op. cit.*

<sup>32</sup> *Ibid.*: 3.1.



Dentro de la obra levistraussiana, más allá de los contenidos específicos que en ella encontremos, debemos destacar las distinciones teórico-metodológicas que recupera de la Lingüística estructural y, dentro de éstas ya acotadas, fundamentalmente una (que será también la principal virtud y acierto de la temprana Antropología norteamericana<sup>33</sup>): la analogía entre las características del fenómeno lingüístico y aquellas del fenómeno cultural, la cual hace pertinente y justificable la aplicación de modelos y métodos de la Lingüística en la disciplina antropológica. Esto es, que la *cultura* se elabora, procesa y funciona en un plano *inconsciente*, pero no refiriéndose a un concepto de “inconsciente” propio de la teoría psicoanalista inaugurada por S. Freud, sino que al concepto de inconsciente que el estructuralismo lingüístico pone en escena, esto es, la capacidad de todo hablante de manejar y actualizar, en cada instante, cúmulos inmensamente complejos de información, tales como lo son los sistemas morfosintácticos, fonológicos y léxicos de su lengua nativa, sin necesidad de un monitoreo activo de ello, es decir, sin “saberlo conscientemente”, sin “darse cuenta”, y de manera automática.

Dentro de su magna obra, dos son los análisis que más destacan por la aplicación explícita que hace Lévi-Strauss del Estructuralismo lingüístico: su análisis de los *sistemas de parentesco*<sup>34</sup> y de los *mitos*<sup>35</sup>.

En el caso del análisis de los sistemas de parentesco, según este antropólogo francés, un punto clave es partir considerándolos como análogos a los sistemas fonológicos, justificándose la analogía metodológica con la fonología, por ende. Al respecto, no puede ser más claro:

...como los fonemas, los términos de parentesco son elementos de significación; como ellos, adquieren esta significación sólo a condición de integrarse en sistemas; los ‘sistemas de parentesco’, como los ‘sistemas fonológicos’, son elaborados por el espíritu en el plano del pensamiento inconsciente; la recurrencia, en fin, en regiones del mundo alejadas unas de otras y en sociedades profundamente diferentes, de formas de parentesco, reglas de matrimonio, actitudes semejantes prescritas entre ciertos tipos de parientes, etc., permite creer que, tanto en uno como en otro caso, los fenómenos observables resultan del juego de leyes generales pero ocultas... en ‘otro orden de realidad’, los fenómenos de parentesco son fenómenos ‘del mismo tipo’ que los fenómenos lingüísticos.<sup>36</sup>

Dentro del ámbito de las relaciones de parentesco, Lévi-Strauss construye un modo de explicación del problema de la “prohibición del incesto” –y de la exogamia, que es su traducción en los sistemas de parentesco- completamente diferente e innovador frente a los modelos tradicionalmente expuestos para su explicación. Construcción que hace a partir del método estructuralista y uno de sus axiomas básicos: el valor de un signo (lingüístico) no está dado por sus características inherentes, sino que por sus relaciones con los demás elementos del sistema, es decir, con el sistema en su totalidad. En el caso de la prohibición del incesto, no hay nada en las mujeres, en su constitución natural, que las haga *prohibidas* o *permitidas* –el que sean madres, hermanas, primas o vecinas-, sino que lo que les otorga

<sup>33</sup> Cf. I.3.

<sup>34</sup> Lévi-Strauss, 1981.

<sup>35</sup> El análisis de los mitos propuesto por Lévi-Strauss es desarrollado a través de cuatro obras, conocidas como las “Mitológicas”, a saber:

- 1968. “Lo crudo y lo cocido” (Mitológica I). México: FCE.
- 1972. “La miel y las cenizas.” (Mitológica II). México: FCE.
- 1970. “Origen de las maneras de mesa”. (Mitológica III). México: Siglo XXI.
- 1976. “El hombre desnudo”. (Mitológica IV). México: Siglo XXI.

<sup>36</sup> Lévi- Staruss, 1969: 32.



tal carácter, es decir, su valor en el sistema total, es la posición que ocupan en la estructura de parentesco total, las relaciones que mantienen con los otros elementos del sistema. En palabras del autor:

El medio es inseparable de las cosas que lo habitan; juntos constituyen un campo de gravedad donde las cargas y las distancias forman un conjunto coordinado y donde cada elemento, al modificarse, provoca un cambio en el equilibrio total del sistema... (así vemos que en la prohibición del incesto)... es el carácter total del sistema de parentesco el que hace que la madre, la hermana, la hija, estén, desde toda eternidad..., acopladas con elementos del sistema que no están con ellas ni en la relación de hijo, ni de hermano, ni de padre, porque ellos a su vez están acoplados con otras mujeres, con otras clases de mujeres o con elementos femeninos definidos por una relación de otro orden.<sup>37</sup>

En cuanto al análisis que de los mitos hace Lévi-Strauss, -que más bien busca ser, según él lo define, un análisis del “pensamiento mítico”, de las ‘operaciones lógicas’ que le subyacen- hay que destacar, además de elementos ya anotados más arriba - la analogía entre el fenómeno lingüístico y fenómeno cultural -, el procedimiento de análisis textual que utiliza el autor para interpretar lo que el mito *quiere decir*. Si conocemos las vinculaciones que existen entre su análisis y áquel que del cuento Ruso realizó Vladimir Propp, podemos situar su propuesta como un antecedente más al posterior desarrollo de la “Lingüística del texto”<sup>38</sup>. En la construcción de su modelo, Lévi-Strauss propone 4 pasos metodológicos fundamentales al analizar una narración mitológica, -que pueden apreciarse en su análisis del mito de Edipo en “Antropología Estructural”<sup>39</sup>- a saber:

- (a) No operar sobre toda la “complejidad” del texto, sino que buscar “unidades mínimas constitutivas del mito” a las que llama “mitemas”, en una analogía que resulta un poco forzada con el análisis fonológico. Esto, ya que, más adelante, revisaremos cómo no es necesario que determinados fenómenos culturales conformen sistemas (en el sentido lingüístico del término) para operar como sistemas semióticos, ya sea meramente significativos o, además, comunicativos<sup>40</sup>
- (b) Avanzar desde la “estructura de superficie” -lo que el fenómeno debe al hecho, en palabras de Lévi-Strauss- hacia la “estructura profunda” -constancia de contenido, un “plano lógico”- del texto.
- (c) A partir de lo anterior, encontrar dentro del mito aquellos elementos estructurales, constantes. Frente a esto, el autor se pregunta:

Y sin embargo, estos mitos, en apariencia arbitrarios, se reproducen con los mismos caracteres y a menudo con los mismos detalles en diversas regiones del mundo. De donde surge el problema: si el contenido del mito es enteramente contingente, ¿cómo comprender que de un extremo al otro de la tierra, los mitos se parezcan tanto?<sup>41</sup>

- (d) Tal estructura se correspondería con la elaboración del mito en el plano del inconsciente.

Lévi - Strauss articula su estudio de los mitos a partir de la concepción estructural del lenguaje, y su análisis, propia del Círculo Lingüístico de Praga, es decir, comenzar desde la heterogeneidad debida al fenómeno, para llegar a la sistematicidad - la *estructura*- tras ello:

<sup>37</sup> Lévi-Strauss, 1981: 560.

<sup>38</sup> Cf. II.6.

<sup>39</sup> 1969: 186 - 210.

<sup>40</sup> Cf. III.

<sup>41</sup> Lévi-Strauss, 1969: 188.



Los antiguos filósofos razonaban sobre el Lenguaje como nosotros seguimos razonando sobre la Mitología. Comprobaban que, en cada lengua, ciertos grupos de sonidos correspondían a determinados sentidos, y buscaban desesperadamente comprender qué necesidad interna unía a esos 'sentidos' y esos 'sonidos'. La empresa era vana, porque los mismos sonidos se encuentran en otras lenguas, pero ligados a sentidos diferentes. La contradicción no fue resuelta hasta el día en que se percibió que la función significativa de la lengua no está ligada directamente a los sonidos mismos, sino a la manera en que los sonidos se encuentran combinados entre sí.<sup>42</sup>

Así, encontramos en esta propuesta metodológica para el análisis de los mitos en cuanto "textos", una aportación temprana a la comprensión del fenómeno textual y su análisis, al concebir *lo que busca decir el mito* (que es lo constante), como algo que va más allá de la sumatoria de los enunciados que lo componen (el "sentido", podríamos decir). En este sentido, señala que:

La sustancia del mito no se encuentra en el estilo, ni en el modo de la narración, ni en la sintaxis, sino en la 'historia relatada'. El mito es lenguaje, pero lenguaje que opera en un nivel muy elevado y cuyo sentido logra 'despegar'... del fundamento lingüístico sobre el cual había comenzado a deslizarse.<sup>43</sup>

A su vez, reconoce en el nivel textual, un nuevo nivel de realidad lingüística (del que se ocupará la llamada Lingüística del texto), y que tiene propiedades particulares:

Si los mitos tienen un sentido (Nótese, habla de "sentido"), éste no puede depender de los elementos aislados que entran en su composición, sino de la manera en que estos elementos se encuentran combinados... El mito pertenece al orden del lenguaje, del cual forma parte integrante; con todo, el lenguaje, tal como se lo utiliza en el mito, manifiesta propiedades específicas... Estas propiedades sólo pueden ser buscadas 'por encima' del nivel habitual de la expresión lingüística... son de naturaleza más compleja que aquellas que se encuentran en una expresión lingüística cualquiera.<sup>44</sup> (El paréntesis es nuestro).

De hecho, la unidad mínima constitutiva del mito o "mitema", va más allá de ser una sumatoria de fonemas y morfemas:

...como toda entidad lingüística, el mito está formado por unidades constitutivas... estas unidades constitutivas implican la presencia de aquellas que normalmente intervienen en la estructura de la lengua, a saber, los fonemas, morfemas y semantemas... Cada forma difiere de la presente por un grado más alto de complejidad... los elementos propios del mito ... son los más complejos de todos...<sup>45</sup>

Este análisis de los mitos a partir del modelo de la Lingüística estructural, le permite entregar una nueva lectura acerca del pensamiento mítico "salvaje" o "primitivo", como se le decía, en donde el mito se presenta como una 'forma lógica' de resolver ciertas contradicciones que aparecían en el seno de la vida social y natural:

...en el pensamiento mítico y en el pensamiento científico opera la misma lógica, y que el hombre ha pensado siempre igualmente bien. El progreso... no habría tenido como escenario la conciencia sino el mundo, un mundo donde la humanidad dotada de facultades constantes se habría encontrado, en el transcurso de su larga historia, en continua lucha con nuevos objetos.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> *Loc. Cit.*

<sup>43</sup> *Ibid.:* 190.

<sup>44</sup> *Loc. Cit.*

<sup>45</sup> *Ibid.:* 191.

<sup>46</sup> *Ibid.:* 210.



En síntesis, encontramos en las obras analizadas de Lévi-Strauss una explícita aplicación de los modelos de la Lingüística estructural, principalmente de la teoría fonológica desarrollada en la Escuela de Praga. La analogía y utilización de modelos que tengan relación con el plano semántico, no obstante, no aparece, lo cual, se explica porque un análisis estructural del plano del contenido aún no se había desarrollado. Dicho modelo de análisis, semántico, hará su ingreso a la Antropología cuando logre primero un desarrollo en la Lingüística, fenómeno que no hace más que confirmar cómo la Antropología, en particular, y la teoría social, en general, iban muy de la mano con la evolución de la Lingüística. Un camino paralelo que resulta evidente al referirse al desarrollo de la Antropología en Estados Unidos.

### 3. Antropología norteamericana.

El panorama dentro de la escuela antropológica en Estados Unidos es similar a la realidad francesa de un C. Lévi-Strauss, pero más extendida en el tiempo, en la medida que se puede hablar del desarrollo de verdaderas corrientes o escuelas teórico metodológicas, correspondientes a diferentes generaciones de antropólogos, que han utilizado marcos provenientes de la Lingüística y disciplinas afines para su estudio de la cultura. Podría decirse que el desarrollo de la Antropología norteamericana ha estado marcado por una conceptualización de la "cultura" muy cercana al lenguaje y a los modelos lingüísticos. Por esta razón encontramos en esta tradición una mayor cercanía con el modelo de cultura y de descripción y análisis de la misma que desarrollamos en nuestro estudio en el escenario escolar.

Como explicación a esta estrecha relación entre teoría lingüística (en este caso, primordialmente con modelos de la semántica formal) y antropológica (muestra de lo cual es la existencia de la Lingüística antropológica como una fuerte rama institucionalizada dentro de la Antropología) podrían aducirse dos razones. En primer lugar, una causa de índole histórica, se refiere al desarrollo de la escuela Lingüística norteamericana, a comienzos del siglo XX, el llamado "Descriptivismo" o "Distribucionalismo"<sup>47</sup>, a partir de un contacto directo con las lenguas y culturas de los grupos indígenas que habitaban el territorio que estaba dominando el naciente Estado norteamericano. Se desarrolló un intenso trabajo de campo que se realizó para rescatar las lenguas indígenas, antes de que se extinguieran los grupos que las hablaban, a partir del siglo XIX (ya Frank Kushing, que vivió entre los Zuñi entre 1879 y 1884 destacaba, en tal contexto, la necesidad del conocimiento del lenguaje para llegar a "cuestiones de fondo en el conocimiento cultural"). Por ello, esta disciplina tuvo un contacto estrecho con la también naciente Antropología cultural. En segundo lugar, podemos hablar de la existencia de un desarrollo teórico que permitió esta cercanía, esto es, el uso de un concepto de cultura estrechamente relacionado con el lenguaje.

En las dos razones señaladas encontramos, sin embargo, un factor en común: el influjo y sello dejado por el llamado "padre" de la Antropología en Estados Unidos:

---

<sup>47</sup> Cf. 1.2.



Franz Boas y su encauzamiento hacia un concepto de cultura que marcará a muchas otras generaciones de antropólogos en el país del norte.

### 3.1. Franz Boas.

Aunque, en los Estados Unidos, antes de la llegada de F. Boas, hubo muchos autores que plasmaron en sus obras una perspectiva antropológica, este profesor de origen alemán es considerado el 'padre' de la Antropología en el país del norte, ya que fundó el primer departamento universitario de ella ahí, en la Universidad de Clark, en 1888, y en virtud de que formó a toda la siguiente generación que marcaría el desarrollo de la Antropología en el país, sobre todo en su orientación hacia la consideración del lenguaje en el estudio de la cultura.

#### 3.1.1. Influencias filosóficas.

Según Harris<sup>48</sup>, en el paso de Boas al terreno de la Antropología y su característica impronta en los seguidores en la escuela en E.E.U.U., se puede detectar la influencia de corrientes filosóficas del siglo XIX en Alemania, lugar donde se educó, tales como, por un lado, la influencia de las corrientes 'neokantianas', que entendían el conocimiento más bien como una co-producción entre el sujeto cognoscente y la realidad conocida. Dicha corriente:

... representaba un compromiso entre el idealismo y el materialismo. La esencia de las cosas en sí no era ni el espíritu ni la materia, sino, simplemente, era incognoscible. En la medida en que el conocimiento es posible, depende de las impresiones de los sentidos. Más, estas (las impresiones) están sometidas a las categorías a priori del espíritu, tales como los conceptos de espacio y tiempo. El conocimiento es así un producto de la interacción del espíritu y la realidad.<sup>49</sup>

A partir de esta concepción acerca de la actividad cognoscitiva, esta corriente 'neokantiana' "subrayó una perspectiva empiricista centrada en los datos aportados por los sentidos, pero que, a fines del siglo XIX, pasa a insistir en la contribución del espíritu del observador a la percepción de esos datos".<sup>50</sup> De esta forma, esta reconsideración de Kant, de su idealismo, era una reivindicación de la actividad del sujeto en la elaboración de la ciencia, durante largo tiempo ignorada y relegada a segundo plano por el imperio de las explicaciones mecanicistas y materialistas. Este renovado brío era, claro está, una reacción de la época ante el dominio de corrientes del materialismo filosófico, el imperio del positivismo o el 'darwinismo social', en un intento por devolverle a "la vida su misterio". Aunque, también, en una lectura más 'profunda', puede verse esta reivindicación filosófica en el contexto de la lucha política que en ese tiempo se buscaba dar al Marxismo, en tanto corriente 'materialista'.

Por otro lado, también se hace presente en la construcción de la visión y obra de Boas la influencia de un filósofo, precisamente, neokantiano como lo fue W. Dilthey, quien es considerado como el antecedente filosófico para los enfoques cognitivos posteriores en

---

<sup>48</sup> 1983.

<sup>49</sup> Harris, *op. cit.*: 232.

<sup>50</sup> *Loc. cit.*



Ciencias Sociales. Dilthey, hay que recordar, fue el autor que realizó la paradigmática distinción entre “ciencias del espíritu” (*Geistwissenschaften*) y “ciencias naturales” (*Naturwissenschaften*). Distinción fundamental, cuya influencia se vería posteriormente reflejada en “la insistencia en el conocimiento desde dentro (del espíritu)” de Boas, esto es, su interés en su obra y en sus discípulos por la vida interior de los sujetos ( el interés por “introducirse en las cabezas de los sujetos”, para expresarlo gráficamente).

Con este trasfondo filosófico, el ‘padre’ de la disciplina en el país del norte se manifiesta en pro de un “idealismo ideográfico”, lo que representaba una renuncia a una ciencia con pretensión de generalización, y la consideración de la Historia (ciencia del espíritu para Dilthey) como principal herramienta para conocer la “vida interior” de los sujetos y los grupos, lo que constituye una búsqueda que conecta a la Ciencia con una perspectiva fenomenológica<sup>51</sup>, lo cual se ilustra con las afirmaciones extremas de un historiador como Croce:

¿Deseas comprender la verdadera historia de un lugar o de un hombre neolítico siciliano? Ante todo, intenta, si esto es posible, convertirte mentalmente en un lugar o en hombre neolítico siciliano; y si no te es posible o no quieres hacerlo, conténtate con describir, clasificar y disponer en una serie los cráneos, los utensilios y las inscripciones que pertenecen a esos pueblos del neolítico. ¿Deseas entender la historia de una hoja de hierba? Primero, y ante todo, trata de convertirte en una hoja de hierba; y si no lo consigues, conténtate con analizar las partes e incluso con disponerlas en una especie de historia imaginativa.<sup>52</sup>

Sin embargo, si bien Boas se hace parte del ánimo enunciado en la cita, de esto no necesariamente debe derivarse que sustentara una actitud totalmente contraria al establecimiento de generalizaciones, a modo de leyes, en los fenómenos sociales. Esto en virtud de que él admite la posibilidad de que, debidamente probado en la recurrencia en los hechos, podía llegar a postularse que la mente humana se desarrollase en todas partes según las mismas leyes. En este sentido, su propuesta era un llamado a un programa de investigación histórica inductivo que diera cuenta de esas potenciales uniformidades, en un método mucho más “seguro” que el método comparativo en boga antes. Pero, sin suprimirlo, sino que otorgándole una base empírica adecuada (sugerentemente, la misma doctrina inductivista que vería el surgimiento de la Lingüística en el país del norte). En tal sentido, su crítica al evolucionismo no se perfilaba contra su creencia en una cierta uniformidad, en cuanto a las leyes que las rigen, de la mente humana, sino, más bien, en cómo se llegaba a esa conclusión.

Más allá de esta última interpretación a su proyecto de disciplina, ciertamente toda la obra de Boas puede verse como una reacción al paradigma dominante en la teoría de la cultura, el evolucionismo, en sus diferentes aspectos:

- Una reacción a los esquemas universalistas y generalizadores de los evolucionistas decimonónicos, los cuales incluían a toda la humanidad en una única fórmula de desarrollo.
- Además de este carácter universalista, otro de los puntos que buscaba rebatir era el hecho de que los intentos del evolucionismo del siglo XIX de descubrir leyes de la evolución cultural se fundamentaba en una base empírica de evidencias insuficientes,

---

<sup>51</sup> Cf. II.1.

<sup>52</sup> En Harris *op. cit.*: 237.



siendo fruto de un trabajo de “biblioteca” antes que resultado de un intenso y directo trabajo de campo.

### 3.1.2. La escuela que inauguró.

El enfoque alternativo que construyó F. Boas en Estados Unidos, como reacción al modelo evolucionista, se denominó “Particularismo Histórico”, ya que sostenía que “...cada cultura tiene su larga y única historia. Para comprender o explicar una cultura, lo mejor que se puede hacer es reconstruir el sendero único que ha seguido.”<sup>53</sup> Este particularismo implicaba que “las culturas específicas tenían que ser estudiadas en su contexto histórico particular”. Ahora, este particularismo no era una negación absoluta de la existencia de regularidades en la historia, sino, más bien, una crítica a la sobreestimación “grosera” – dice Boas- que se había hecho de ella en la reconstrucción evolucionista. De este tratamiento en particular, a cada cultura se desprende uno de los planteamientos fundamentales de esta escuela, el ‘relativismo cultural’, esto es, no considerar que hay formas de cultura superiores o inferiores, pues cada una es todo lo compleja y desarrollada para los intereses de su grupo. Del mismo modo, en la relación lengua y cultura se concluye que así como no hay culturas primitivas no hay lenguas primitivas o inferiores: toda lengua es todo lo acabada que su cultura y sus necesidades exigen.

Además, Franz Boas hizo hincapié en la necesidad de un intenso trabajo de campo, destacando la importancia de contar con datos de “primera mano”, la gran falencia del enfoque evolucionista. Cruzaba esta convicción una clara marca *inductivista*. Ahora, cabe aclarar que su insistencia en el trabajo de campo no era una completa novedad (porque algunos, como Morgan, ya lo usaban), sino que lo que introduce como nuevo es que esta actividad era más importante y más ‘científica’ que la teorización a cualquier escala.

Una de las características centrales que este antropólogo imprimió a la escuela fundada por él, y que también permeó su concepción de la cultura, traspasando las generaciones de antropólogos del país y los modelos culturales que construían, se debe señalar que ésta se adscribió a una “orientación “psicologicista” (o subjetivista, o idealista) que, finalmente, desembocó en un interés por el lenguaje, en donde se conecta con nuestros intereses teóricos y metodológicos. Esto, en la medida que Boas, influenciado por el movimiento idealista neokantiano, dejaba de lado las matrices interpretativas mecanicistas, como lo señalara él mismo:

Con el paso del tiempo acabé por convencerme de que mi anterior ‘weltanschauung’ materialista, muy comprensible en un físico, era insostenible, y así pude adoptar un nuevo punto de vista que me reveló la importancia de estudiar la interacción entre lo orgánico y lo inorgánico, y en especial, entre la vida de un pueblo y su medio físico. Así surgió mi plan de considerar como tarea de mi vida la investigación: ¿En qué medida podemos considerar los fenómenos de la vida orgánica, y en especial los de la vida psíquica, desde una perspectiva mecanicista? <sup>54</sup>

Boas comenzó a cimentar esta orientación cuando realizó, aún dedicado a la geografía y la física, su viaje a la isla Baffin, para estudiar a los esquimales, ocasión en que denomina a su nueva área de interés como ‘psicofísica’ (una mezcla de intereses geográficos y psicológicos), en la medida que se propone estudiar “la relación entre la forma en que un pueblo conceptualiza la geografía de su habitat y las normas y rutas a que

---

<sup>53</sup> *Ibid.*: 620.

<sup>54</sup> *Ibid.*:229.



se ajustan sus movimientos migratorios.” Boas lo define como un interés sobre “ el conocimiento que las gentes tienen de la geografía local y un estudio psicológico acerca de las causas de la limitación de la ocupación del espacio por los pueblos.”

Ya, tardíamente en su obra, hacia 1930, delinea de manera más precisa el objeto de la Antropología más centrado en la “estructura de la mente” que sirve de trasfondo a la cultura. Al respecto, Harris señala que:

... había dado el paso radical de sugerir que la antropología se había dejado envolver demasiado en los intentos de reconstruir secuencias históricas particulares. Más, como ya resultaba evidente que la estructura de la mente humana explicaba todas las regularidades manifiestas en los fenómenos culturales, la antropología no podía abstraerse por más tiempo de estudiar la relación entre la psique individual y las formas de cultura.<sup>55</sup>

Con lo que abría el paso al desarrollo de la Escuela de "Cultura y Personalidad", al pensar como de interés para la Antropología el estudio “del individuo bajo la confluencia de la cultura en que vive inmerso”. Con ello, estaba dejando en el pasado el interés por las reconstrucciones históricas.

Su énfasis en el estudio de la cultura fue el entendimiento del comportamiento humano individual con relación a todos sus factores determinantes; ello correspondía con la definición del objeto de estudio de la Etnología como el ‘estudio de la vida mental del hombre’, de los ‘mundos subjetivos del hombre’, lo que se correspondía con una preocupación por la dimensión psicológica del comportamiento humano y su relación con la cultura –lo que marcó a varios de sus discípulos-, un interés por las ‘actitudes psíquicas fundamentales de los grupos culturales’. De esta forma, en su concepción de la cultura se encuentran los fundamentos para un enfoque más “abstracto” de la misma. Un enfoque no centrado en sus contenidos o productos, sino que, más bien, en lo que se ha llamado la “teoría de las pautas”, esto es, una teoría general que hace hincapié en el estudio de la pauta, la forma, la estructura y la organización de la cultura, más que en los rasgos culturales discontinuos y en el contenido cultural.

En consecuencia con la base epistemológica y el objeto de estudio con que Boas dotó a la Antropología emergente en Estados Unidos, se pasó a concebir que la finalidad de la labor etnográfica debía ser reflejar con fidelidad el mundo “tal y como lo veían los nativos.” Esto es, rescata la perspectiva “émica” que debe alcanzar el trabajo etnográfico y como el norte de la perspectiva antropológica. Esta perspectiva ‘émica’ que buscaba Boas la describe acertadamente M. Mead:

Para alcanzar la comprensión que él exigía era preciso sumergir el pensamiento propio en el otro. Era preciso aprender a pensar en los términos del otro, ver el mundo a través de los ojos del otro. Era indispensable alcanzar el más íntimo conocimiento de los procesos de pensamiento de nuestros informantes...<sup>56</sup>

En las palabras de Boas, esto significaba lograr una descripción de la realidad de los nativos de acuerdo a sus propios “conceptos” y categorías, no desde los nuestros, lo cual nos remite, necesariamente, a una consideración más detenida e informada del lenguaje, coincidiendo, entonces, con lo planteado por L. Lévy - Bruhl. De esta manera, señala:

...mientras no nos salimos de los límites de una cultura somos incapaces de clasificar sus rasgos con una terminología clara y definida: sabemos lo que quiere decir familia, estado, gobierno. Pero

---

<sup>55</sup> *Ibid.*: 243

<sup>56</sup> *Ibid.*: 274.



tan pronto como traspasamos los límites de una cultura dejamos de saber hasta qué punto estos términos pueden corresponder a conceptos equivalentes. Si tratamos de aplicar nuestra clasificación a culturas indígenas puede que combinemos formas que no deben confundirse... Si tenemos el propósito serio de entender los pensamientos de un pueblo, todo el análisis de la experiencia debe basarse en sus conceptos, no en los nuestros.<sup>57</sup>

De aquí se deriva la importancia que asigna al conocer la lengua del pueblo que se estudia para poder llegar a un conocimiento profundo de la misma. Así, es visto el lenguaje como una dimensión integrante de la cultura. Señala esta importancia en "Introduction to the handbook...", de 1911, donde realiza un paradigmático paralelo entre los fenómenos lingüísticos y el fenómeno etnológico (que podríamos llamar cultural), paralelo que culmina mostrando la pertinencia de entrar a la cultura a través del lenguaje:

... tanto desde un punto de vista práctico como teórico, el estudio del lenguaje debe ser considerado como una de las ramas más importantes del estudio etnológico, debido a que, por un lado, una penetración cabal en la etnología no se puede obtener sin el conocimiento del lenguaje, y, por el otro lado, los conceptos fundamentales ilustrados por los lenguajes humanos no son distintos en clase del fenómeno etnológico; y, a demás, porque las peculiares características del lenguaje están claramente reflejadas en las visiones y costumbres de las poblaciones del mundo.<sup>58</sup>

Derivado de su concepción acerca de la cultura, Boas enfatizó la necesidad de un conocimiento en profundidad del lenguaje de los grupos estudiados para acceder al objeto de estudio de la etnología. Por esto consideraba que el estudio del lenguaje debía verse como una de las ramas más importantes del estudio etnológico, debido esto a una razón tanto de índole práctica como teórica:

- (a) En términos prácticos, "una penetración cabal en la etnología no se puede obtener sin el conocimiento del lenguaje", es decir, no se puede llegar a aspectos de profundidad – como creencias, cosmovisión, ideas, etc.- en una cultura sin el conocimiento del lenguaje de los grupos.
- (b) En términos teóricos, porque los fenómenos lingüísticos no eran diferentes a los etnológicos, en virtud de que ambos tenían su origen en el nivel inconsciente de la actividad mental de los hombres para pasar a formar parte de su mundo "cotidiano". Ello, salvo una diferencia: mientras el fenómeno lingüístico rara vez se eleva a la conciencia del sujeto para explicarse, el fenómeno etnológico siempre es objeto de "elaboraciones (o interpretaciones) secundarias" que hacen los sujetos respecto de ellos, lo que desvirtúa el conocimiento exacto de sus mecanismos internos y articuladores, apareciendo en su conciencia obedeciendo a razones que generalmente los sujetos son capaces de enunciar. Además, ambos – lenguaje y cultura - (y esta es la razón de mayor peso y su tesis central) actúan como sistemas de clasificación de la experiencia, de la realidad de los sujetos, introducen discontinuidad en el continuo de la realidad, ordenando el mundo de sus usuarios.

Hagamos, en este punto, que nos parece central al intuir el estrecho vínculo en respuesta a una identidad de "naturaleza" entre el fenómeno lingüístico y cultural, una nueva mención a aspectos de la obra de Claude Lévi – Strauss, quien llegaba a similar conclusión al postular que el investigador de la cultura de un pueblo debe recorrer el camino que va

---

<sup>57</sup> *Ibid.*: 275.

<sup>58</sup> Boas, 1911: 61.



desde lo consciente a los inconsciente; un nivel inconsciente que, como el que corresponde a la lengua y su uso, incluye también a la cultura en tanto “conocimientos”. Así, según este autor –que también incluyó algunos artículos en el “Handbook ...”, “... el etnólogo marcha hacia delante, tratando de alcanzar, a través de un consciente que jamás ignora, un sector cada vez mayor del inconsciente hacia el cual se dirige...”

Al igual que Boas, (no obstante en otros aspectos de sus respectivas obras haber importantes diferencias, como la consideración de la “historia”, por ejemplo), Lévi-Strauss propone deshacerse de las elaboraciones secundarias de los nativos (aunque le critica a su contraparte norteamericana el no haber cumplido eso y sólo haber reemplazado las elaboraciones de ellos por las de él mismo), de lo que se sigue su tesis central que cruza todo el programa que el antropólogo estructural por antonomasia planteaba para la Etnología:

La etnología no puede, pues, permanecer indiferente a los procesos históricos, ni a las más altas expresiones conscientes de los fenómenos sociales. Pero si les dedica la misma atención apasionada que el historiador, es para obtener, mediante una especie de marcha regresiva, la eliminación de todo lo que deben al acontecimiento y a la reflexión. Su objeto consiste en alcanzar, más allá de la imagen consciente y siempre diferente que los hombres forman de su propio devenir, un inventario de posibilidades inconsciente, cuyo número es ilimitado: el repertorio de estas posibilidades y las relaciones de compatibilidad que cada una de ellas mantiene con todas las demás, proporcionan una arquitectura lógica a desarrollos históricos que pueden ser imprevisibles sin ser nunca arbitrarios. (El subrayado es nuestro)<sup>59</sup>

En este sentido, Lévi-Strauss reconocía, más allá de sus manifiestas diferencias con él, lo visionario que había resultado el planteamiento de Boas respecto a la relación entre el fenómeno lingüístico y el etnológico (entendamos, cultural), no reparando en elogios:

Corresponde a Boas el mérito de haber definido, con una lucidez admirable, la naturaleza inconsciente de los fenómenos culturales, en páginas donde los asimila desde este punto de vista al lenguaje, anticipando así el desarrollo ulterior del pensamiento lingüístico y un futuro etnológico cuyas promesas comenzamos apenas a entrever.<sup>60</sup>

A partir de esta creencia, que también compartía Boas al postular la existencia (la que debía ser probada en los hechos, en todo caso) de leyes generales que gobiernan todo el pensamiento humano, el maestro francés postulaba que, así como la totalidad de las expresiones de un lenguaje se reducen a un número discreto de elementos más reglas para su combinación, se podría llegar a la descripción de ese número discreto de pautas mentales y sus reglas de combinación que dan origen a la totalidad de las manifestaciones de la conducta humana:

El conjunto de las costumbres de un pueblo está marcado siempre por un estilo; dichas costumbres forman sistemas. Estoy persuadido de que esos sistemas no existen en número limitado y de que las sociedades humanas, como los individuos – en sus juegos, sus sueños o sus delirios – jamás crean de manera absoluta, sino que se limitan a elegir ciertas combinaciones en su repertorio ideal que resultaría posible reconstruir. Si se hiciera el inventario de todas las costumbres observadas, de todas aquellas imaginadas en los mitos así como las evocadas en los sueños de los individuos sanos o enfermos y de las conductas psicopatológicas, se llegaría a una especie de tabla periódica como la de los elementos químicos, donde todas las costumbres reales, o simplemente posibles, aparecerían agrupadas en familias y donde nos bastaría conocer aquellas que las sociedades han adoptado efectivamente.<sup>61</sup>

<sup>59</sup> Lévi-Strauss, 1969 : 23.

<sup>60</sup> *Ibid.*: 20.

<sup>61</sup> Lévi-Strauss, 1955: 169.



De esta forma, aunque Boas no fue tan osado de plantear este ambicioso programa al estilo de Lévi – Strauss, ambos están concibiendo la cultura en términos lingüísticos (sobre todo, en cuanto a su carácter ‘inconsciente’) y proponiendo poder llegar a elaborar “gramáticas”, en un sentido lingüístico, por tanto, de la cultura. Si a estos desarrollos teóricos le sumamos los planteamientos, ya revisados, provenientes de la obra de B. Malinowski, también (aunque no enmarcado en una tendencia tan “psicologicista”, como en Boas y Lévi-Strauss) conectando cultura y lenguaje, nos encontramos ante un panorama, a lo menos sugerente, respecto de la consideración de tal relación: tres de los más grandes exponentes (e iniciadores) de nuestra disciplina, en las tres escuelas más destacadas en ella, han, de una u otra forma, considerado al lenguaje en su aproximación a la cultura.

### 3.1.3. Aportes realizados.

Además de los aportes en la construcción disciplinaria, teórica y epistemológica, realizados por la escuela inaugurada por Boas, este autor entregó en una elaboración teórica, derivada de sus trabajos en terreno con los grupos indígenas que ocupaban el territorio norteamericano, importantes antecedentes en torno a la relación entre el fenómeno lingüístico y el cultural. En primer lugar, se destacaron sus aportes tendientes a demostrar que la raza, el lenguaje y la cultura eran aspectos independientes de la condición humana. En la medida que no se podían encontrar tanto culturas como lenguas diferentes dentro de los pueblos de la misma raza, no había base para la idea de los *darwinistas sociales* de que la evolución racial y cultural eran parte de un proceso único.

En otro tópico, la obra de este visionario investigador de la cultura adelantó un elemento que sería reactualizado en el marco de la llamada “Hipótesis Sapir – Whorf”<sup>62</sup>, el cual, a su vez, ya tenía un antecedente en la filosofía<sup>63</sup>. Boas alcanzó similares planteamientos, pero fundamentando tales afirmaciones en el mecanismo mismo del lenguaje: esto es, que en cada lenguaje se encierra una versión selectiva de la experiencia, una determinada ‘visión de mundo’. De esta forma, señala:

En todo discurso (habla) articulado los grupos de sonidos que son expresados (manifestados) sirven para transportar ideas, y cada grupo de sonidos tiene un significado fijo. Los lenguajes no sólo difieren en el carácter de sus elementos fonéticos constitutivos y grupos sonoros, sino que también en el grupo de ideas que encuentran expresión en determinados grupos fonéticos.<sup>64</sup>

De esto se obtiene una implicancia fundamental para la reflexión acerca de la relación entre lenguaje y pensamiento: así como hay una selección en los sonidos posibles y, por tanto, una limitación en los sonidos que cada lenguaje expresa, hay una selección y limitación respecto al conjunto de ideas que con esos medios fonéticos se puede expresar. En cada lenguaje hay también una selección, en ese sentido, para expresar la realidad y los pensamientos. Hay, con esto, un tratamiento respecto de la lengua como portadora de una cierta ‘visión del mundo’ del grupo, en la medida que el autor señala que<sup>65</sup>:

(a) “El número total de posibles combinaciones de los elementos fonéticos es también ilimitado; pero sólo un limitado número de ellos es usado para expresar ideas. Esto

<sup>62</sup> Cf. Schaff 1967.

<sup>63</sup> Cf. Von Humboldt 1990, Schaff 1967, y diversos artículos escritos por E. Sapir y B. Lee Whorf

<sup>64</sup> Boas, 1911: 20.

<sup>65</sup> *Ibid.*: 20 – 22.



implica que el número total de ideas que están expresadas por grupos fonéticos diferentes es limitado en número.”

- (b) “... la limitación del número de grupos fonéticos expresando ideas distintas es una expresión del hecho psicológico que múltiples experiencias individuales diferentes nos aparezcan como representativa de la misma categoría de pensamiento.”
- (c) “Ya que el rango total de la experiencia personal que el lenguaje sirve para expresar es infinitamente variado, y que su completo alcance debe ser expresado por un número limitado de grupos fonéticos, es obvio que una extensa clasificación de las experiencias debe subyacer a toda habla (discurso) articulada humana.”
- (d) En cada lengua hay una clasificación particular, de acuerdo a sus medios limitados, de las experiencias, lo cual “coincide con un rasgo fundamental del pensamiento humano. En nuestra experiencia efectiva (real) no hay dos impresiones de los sentidos (percepciones) o estados emocionales que sean idénticos. Sin embargo, nosotros las clasificamos, de acuerdo a sus similitudes, en amplios o estrechos grupos de límites, los que pueden ser determinados desde una variedad de puntos de vista. No obstante sus diferencias individuales, reconocemos en nuestras experiencias elementos comunes, y los consideramos como relacionados o incluso como lo mismo proporcionando un suficiente número de rasgos característicos pertenecientes a ellos en común.” Con ello está describiendo el principal medio por el cual el sujeto procesa la realidad: la tipificación y categorización a través del lenguaje.
- (e) Esta es la base para referirse a un principio, enunciado tímidamente por Boas, de inconmensurabilidad entre diferentes lenguas en cuanto a las “visiones de mundo” que portan: “...los grupos de ideas expresadas por grupos fonéticos específicos muestran diferencias muy materiales en diferentes lenguajes y no se ajustan por ningún medio a los mismos principios de clasificación.”

Para ilustrar todas estas ideas, el autor recurre al ejemplo de la comparación entre lenguas como el Inglés, Español, etc. (las llamadas lenguas SAE) y el Esquimal, en donde la idea de agua y nieve, respectivamente, se expresan mediante una gran variedad de formas, a diferencia de otras lenguas en donde no se hace más distinciones en el mismo fenómeno para ellos:

- Lenguas SAE: en el mismo fenómeno relativo al agua, los hablantes hacen distinciones como: líquido, lago, río, mar, océano, lluvia, etc.
  - Lengua esquimal: en lo que los anteriores llamaban “nieve” ellos, los esquimales, distinguen: aput (nieve en el suelo), qena (nieve que cae), piqsirpoq (nieve apilada), qimuqsuq (nieve con viento).
- (f) Y, finalmente, el grado en que cada lengua ponga énfasis en hacer distinciones sobre la experiencia va a estar gatillado por los intereses de cada pueblo, en tanto señala que parece “evidente que la selección de tales términos simples debe depender, en una determinada extensión, de los principales intereses de una población; y donde sea necesario para distinguir un determinado fenómeno en muchos aspectos, el cual en la vida de una población juega un rol completamente independiente, muchas palabras pueden desarrollarse, mientras que en otros casos modificaciones de un único término pueden ser suficientes.”

En síntesis, en una lengua cada hablante no expresa todo lo que podría expresar, sino que lo que le permiten esos grupos fónicos. Así, a partir del lenguaje y de los sonidos



del lenguaje se da, en un fenómeno que cada hablante nativo no puede aprehender en un nivel consciente, una determinada clasificación de la experiencia. En teoría, es mucho lo que uno podría expresar, pero ocurre una selección, una clasificación de la experiencia. El número finito de sonidos hace que muchas experiencias que son diferentes aparezcan como semejantes; para que cada experiencia se expresara como diferente, deberían haber infinitos sonidos. Sin embargo, dicha selección, incluida en cada lengua, no sería de por sí arbitraria, en tanto se debe a o se orienta por los intereses más importantes de cada pueblo. Si en un fenómeno hay que hacer distinciones, ello se traduce en términos lingüísticos diferentes; si no hay que hacerlas –porque no es importante para su cotidiano- se traduce en uno sólo. Cada lengua, desde la perspectiva de otra lengua, puede ser arbitraria en sus clasificaciones. Lo que parece ser una idea simple puede ser caracterizada en otra lengua por una serie de grupos fonéticos existentes. Cada lengua tiene sus propias categorizaciones, tiene su propia visión de mundo, todo lo cual tiene un carácter inconsciente para los hablantes.

Al haber en cada lengua una selección de los medios lingüísticos, no hay dos lenguas que coincidan en todas las selecciones o, más bien, en las visiones de mundo. En cada caso, se pone de manifiesto en cada lengua esa manera de clasificar, de categorizar la experiencia. Acto seguido, Boas entrega ejemplos acerca de la selección que hay en cada lengua respecto de las categorías gramaticales: cuestiona su carácter universal y reivindica las diferencias existentes en otras lenguas. Así, muestra que las categorías que se usan corrientemente en las lenguas indoeuropeas no son estrictamente necesarias, es decir, “universales” (algo que sería retomado, posteriormente, en la llamada “Hipótesis Sapir – Whorf”). Lo cual estaría demostrado por el hecho de que las lenguas aborígenes tienen categorías propias y especiales. Por ejemplo:

- (a) El género gramatical no es una categoría fundamental; los nombres no se dividen en clases o, más bien, el punto de vista de la clasificación es diferente. De esta forma, hay lenguas que carecen de género gramatical. Un caso es el de la lengua de los Algonquinos, cuya estructura no posee categoría de género y divide a los nombres en animados/ no animados, que es una categoría arbitraria. En el caso del español también se dividen los nombres –gramaticalmente- en animados / no animados. Por ejemplo, a los nombres animados se les antepone la preposición “a” más su artículo correspondiente, mientras que a los inanimados sólo se le antepone el artículo (por ejemplo, "acaricié al (a el) perro"/ "tomé el mantel"). Así, el lenguaje opera inconscientemente, sólo se hace consciente cuando se detiene uno en ello.

Así, el principio del sexo es uno entre muchos principios de clasificación de los nombres, y de ninguna manera tiene un carácter universal. Por tanto, cada uno conlleva un tipo de visión de la realidad.

- (b) Respecto a la categoría de número, en las lenguas indoeuropeas se hace una distinción entre singular y plural. Pero hay lenguas en que tal distinción no está, donde la idea de una cosa, el número no se revela por una categoría fija sino que por el contexto de la frase. Las lenguas aborígenes americanas son indiferentes a la categoría de pluralidad o singularidad, sino que el énfasis en la clasificación está en si la distribución está allí o acá. O, también, hay lenguas donde la categoría de número va más allá del singular/plural de las lenguas indoeuropeas, distinguiendo entre uno, dos o más. Así, la categoría de número no es indispensable en otras lenguas.



- (c) Con la categoría de caso, (declinación) para indicar la función de un nombre en la oración, ocurre lo mismo: en el latín era indispensable, en el alemán se mantiene sólo para el nominativo, acusativo, dativo y genitivo, y en el español y el mapuche se prescinde completamente de ella.
- (d) En lenguas como la nuestra, los pronombres personales o demostrativos distinguen las tres categorías de personas (1ª, 2ª, 3ª) y dos números (singular y plural). Sin embargo, ello varía en otras lenguas. Por ejemplo, en Quechua<sup>66</sup> existe un plural inclusivo (ego y el resto) y otro exclusivo (sólo el resto, sin ego incluido). Por ejemplo, en el quechua hay dos pronombres nosotros (segunda persona plural):
  - ñoqanchiq: Nosotros inclusivo, por ejemplo, en *ñoqanchiq rimanchiq*: nosotros hablamos.
  - ñoqayku: Nosotros exclusivo, por ejemplo, en *ñoqayku rimayku*: nosotros hablamos.
- (e) El tiempo del verbo: en algunas lenguas no se enfatiza tanto el tiempo de la acción, sino que si una acción se termina o no.
- (f) El modo del verbo: Algunas lenguas no tienen modo subjuntivo y, de todas maneras, funcionan bien.

Así, muchas categorías esenciales para nuestra lengua pueden faltar y ser sustituidas por otras en otras lenguas. Ello demuestra que las categorías gramaticales no son de carácter universal. Ello reafirma la tesis, presente ya en la temprana obra de Boas, de que, más allá de las versiones radicales (deterministas) o moderadas de esta tesis original (en una discusión que se sitúa en el terreno de una filosofía del lenguaje o del conocimiento):

- En cada lengua opera una selección de todos los medios de que se dispone para referirse a la realidad;
- En cada lengua sólo se expresa una parte del concepto que tenemos en la mente;
- Cada lengua tiende a seleccionar;
- No está en el lenguaje todo lo que pueda decirse;
- Por lo tanto, cada lengua expresa su respectiva cultura.

Las características de la teoría de la cultura que construyó Boas, y que recién revisamos, principalmente, aquellas referidas al carácter "mental" de la cultura y su vinculación con el lenguaje (tanto en términos teóricos como metodológicos), conformaron un "sello" que marcó los posteriores desarrollos en la teoría antropológica y las conceptualizaciones de la cultura que de ellas surgieron en el país del norte (teniendo en claro, en todo caso, que aquí estamos dejando a un lado desde un principio a todas las tradiciones materialistas culturales y ecológicas que existieron y aún lo hacen, con representantes como Louis Henry Morgan, Julian Stewart, M. Sahlins, L. White, R. Adams, M. Harris y muchos otros). A continuación nos referiremos a algunos de los desarrollos que poseen un vínculo directo o indirecto por lo planteado por este autor, para luego centrarnos en uno de ellos, sobresaliente por su aplicación explícita de marcos provenientes de la Lingüística y, en especial, de la Semántica.

---

<sup>66</sup> Ciertamente, estos datos no los manejaba en su época Franz Boas, más hemos considerado pertinentes incluirlos como una clara muestra de su pertinencia, aunque haya tanta distancia temporal.



### 3.2. Los continuadores de Boas.

A partir de los discípulos de Boas, tres grandes corrientes antropológicas emergieron, corrientes que, de una u otra manera, cargaron sobre sus hombros con este modelo "psicologizante" de la cultura desarrollado por su maestro:

1. "Escuela de *Cultura y Personalidad*": con figuras como Ruth Benedict y Margaret Mead, si bien no marcó tanto el énfasis en el Lenguaje, su enfoque de la cultura en tanto *patrones o pautas mentales* siguió la línea de su maestro. Este enfoque se abocó a estudiar la relación que existía entre el individuo y la cultura en que nace, postulando que en cada cultura existen rasgos de personalidad específicas, acompañadas por instituciones sociales que potencian esas conductas; esto es, características de personalidad general que se transmiten de generación en generación, lo que hace que haya una conducta más menos uniforme en el grupo.
2. Otra línea fue el desarrollo de toda la corriente etnológica *etnolingüística* que, muy imbuida del espíritu de la obra de von Humboldt, culmina con la llamada "Hipótesis Sapir-Wohrf", iniciada por un discípulo directo de Boas, Edward Sapir, la cual desarrolla a plenitud las conexiones entre la cultura y el lenguaje, en relación a cómo éste determina en algún grado la "*visión de mundo*" de las diferentes culturas<sup>67</sup>.
3. La corriente seguida por dos autores de trascendencia como son K Kluckhohn y L. Kroeber. En esta escuela, conocida como de las "*pautas o formas culturales*", es donde queda más de manifiesto el carácter ideacional, abstracto y formal (mentalista, podríamos agregar) del concepto de cultura utilizado por Boas. De hecho, Kroeber fue pionero en considerar a los sistemas de parentesco en términos semánticos y sus vinculaciones con la cultura de un pueblo, señalando que tales sistemas eran "formas de cultura, de lenguaje, y de conceptualizaciones netamente definidas y peculiares... un modelo de clasificación semántica para pensar y hablar acerca de los lazos de sangre".<sup>68</sup>

De esta manera se llega a un concepto de cultura que podríamos calificar como claramente "ideacional" o como "sistema conceptual" presente en la 'mente' de los sujetos, concepción que hace posible su conexión, tanto teórica como metodológica, con el lenguaje. Estas teorías conciben a las culturas como sistemas abstractos, como sistemas conceptuales. Es en el desarrollo de este tipo de enfoque de la cultura que ha emergido entre los investigadores el interés por el lenguaje y su conexión con el fenómeno cultural. Mientras teorías más preocupadas de la estructura social (como la Antropología social

---

<sup>67</sup> El lector interesado en el tema encontrará en las obras producidas bajo el alero de esta corriente una ampliación de las primeras ideas de Boas al respecto, con una base etnográfica más amplia. Referirse a ella en profundidad, con sus aciertos y excesos, ocuparía un texto completo, por lo que estimamos pertinente no incluirlo aquí. Sin embargo, además de las obras generales de A. Schaff y H. Schulte - Herbrüggen ya citadas e incluidas en nuestra bibliografía, quien desee profundizar puede consultar, entre otras, Sapir, E. 1954. *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: F.C.E.

Whorf, B.L. 1971. *Lenguaje, pensamiento y realidad. Selección de escritos*. Barcelona: Barral editores.

<sup>68</sup> Singer, 1975: 304.



británica y su teoría predominante, el funcionalismo) se preocupaban de aspectos “externos” de la conducta humana, como conductas manifiestas, determinaciones de la estructura social, de rol o status, normas, etc., las teorías con un enfoque en los aspectos ideacionales de la cultura – con sus principales exponentes en la escuela antropológica norteamericana- se preocupan de procesos que, teóricamente, ocurren ‘dentro de la mente del sujeto’, sobre procesos que determinan las conductas, que las gatillarán. En ese sentido emerge la necesidad de aproximarse al lenguaje como un medio de acceder a estas estructuras ‘mentales’.

El principal eje de estas teorías es diferenciar entre las conductas propiamente tales de los sujetos en la vida social y los procesos ‘internos’ que los mueven a tales conductas. A continuación revisaremos sólo una de las versiones que en la escuela norteamericana se desarrollaron a partir de la teoría de la cultura iniciada por Boas, por un discípulo suyo, importante en tanto el antecedente inmediato para el surgimiento de un enfoque que aplicaría de modo directo los modelos y herramientas de la Lingüística en la interpretación e investigación de la cultura<sup>69</sup>.

### 3.3. A. L. Kroeber y la teoría de las “formas o pautas culturales”.

La concepción de la cultura de A. Kroeber, quien desarrolla su reflexión de manera paralela y confluyente, en muchos aspectos, a K. Kluckhohn, se construye a partir de realizar una distinción entre los comportamientos y las pautas (mentales) que los originan. Según el enfoque inaugurado por estos autores, la cultura corresponde más bien a una abstracción antes que a comportamientos propiamente tales. En este sentido, Kroeber señala que:

...la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos – y la conducta que provocan- esto es lo que constituye la cultura. La cultura es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos.<sup>70</sup>

El concepto de “pauta” en Kroeber hace referencia a “aquellos ordenamientos o sistemas de relaciones internas que prestan coherencia a una cultura y previenen que la misma sea una mera acumulación de partes casuales.”<sup>71</sup> Este concepto deja en claro el carácter mental de la cultura, es decir, su existencia como pautas (o formas) antes que como productos:

En cierto sentido, toda la civilización (la cultura para Kroeber) sólo existe en la mente. La pólvora, las artes textiles, la maquinaria, las leyes, los teléfonos no se transmiten en sí mismos de hombre a hombre ni de generación en generación, al menos de una forma permanente. Es la percepción, el conocimiento y la comprensión de ellos, sus ideas, en el sentido platónico, lo que se traspa. Por supuesto, la civilización no es en sí misma una acción mental; la transportan los hombres sin que esté en ellos. Pero su relación con la mente, su absoluto enraizamiento en la facultad humana, es obvio.<sup>72</sup>(el paréntesis es nuestro).

---

<sup>69</sup> Cf. I.3.4.

<sup>70</sup> En Kahn 1975: 311.

<sup>71</sup> *Loc. cit.*

<sup>72</sup> *Ibid.*: 67.



En consecuencia a lo anterior, en conjunto con K. Kluckhohn, Kroeber formula la siguiente definición de cultura, la que inaugura lo que se denomina la “teoría de las formas culturales”:

La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.<sup>73</sup>

De esta forma, nos encontramos ante una concepción de la cultura, en su esencia, como un modelo abstracto –ideacional- ordenador de la conducta, concepción muy sugerente al momento de construir el modelo con que<sup>74</sup> trabajar en nuestro estudio, y que es una muestra más de que “nada nuevo hay bajo el sol”:

...la cultura no es conducta ni investigación de la conducta en su plena y concreta y concreta integridad. Parte de la cultura consiste en normas o modelos de conducta. Otra parte consiste en ideologías que justifican o racionalizan determinadas formas de conducta seleccionadas. Finalmente, toda cultura supone unos amplios principios generales de selección y ordenación (‘máximos comunes divisores’), de acuerdo con los cuales las formas de, para y acerca de la conducta en muy diversas áreas de contenido cultural son reducibles a generalizaciones ponderadas.<sup>75</sup>

La teoría de la cultura inaugurada por estos autores, y que sin duda es tributaria de la concepción de Boas, entrega mayor importancia al estudio de modelos, formas, estructura y organización culturales, que a los diversos elementos de la cultura y al contenido de esta. En este sentido, Kroeber distingue varios tipos de “formas” o “patrones” (o pautas) culturales, las que difieren entre sí de acuerdo al grado de conciencia y de complejidad, y en cuanto a su especie. Así, distingue entre:

1. Los modelos más sencillos son las formas de comportamiento explícitas y más o menos objetivas que se expresan en las costumbres de la indumentaria, la dieta alimenticia, el trabajo, el saludo, y los objetos.
2. Luego están los modelos más complejos que subyacen a la organización social, política y económica y a los sistemas de religión, lenguaje, derecho, filosofía, ciencia y arte. Dentro de estos modelos, Kroeber diferencia dos tipos:
  - 2.1. Modelos ‘básicos’ o ‘sistémicos’, que han persistido durante varios milenios como constelaciones coherentes de características con valor funcional. Por ejemplo, el alfabeto, la agricultura de arado, el monoteísmo, etc.
  - 2.2. Modelos secundarios, tales como la organización social formal, los sistemas de pensamiento, etc., que están sujetos a una mayor variabilidad e inestabilidad.

Teniendo en cuenta las características del desarrollo de la Antropología en el país del norte y, principalmente, el aporte de la corriente recién reseñada, se construyó una línea teórico-metodológica que fue la que aplicó con mayor sistematicidad y acierto

---

<sup>73</sup> En Singer *op. cit.*: 299.

<sup>74</sup> Cf. III.-

<sup>75</sup> Singer, *op. cit.*: 299.



(aunque, en cierto sentido, de manera estrecha<sup>76</sup>) una concepción lingüística de la cultura. Nos referimos a la *nueva etnografía* o, también llamada, *Antropología cognitiva*.

### 3.4. La Nueva Etnografía.

A mediados del siglo recién pasado, se produjo en la Antropología Cultural un movimiento consagrado a hacer más rigurosos los criterios de descripción y de análisis etnográfico, teniendo como principal fuente de inspiración las técnicas y modelos de la Lingüística. Por este intento de renovación de lo que antes se hacía, se le denominó la "Nueva Etnografía". Gran parte de sus postulados y propuestas, como se verá más adelante, ya podían ser vistos a partir de la obra de Boas y de alguno de sus sucesores directos en Estados Unidos, y, por su parte, en Francia, Lévi-Strauss ya había probado el terreno, según ya revisamos; por lo cual, su mayor aporte radicó, más bien, en el grado de sistematicidad y rigurosidad conceptual y metodológica con que abordan la cultura desde el lenguaje, antes que en una propuesta realmente innovadora en lo conceptual. Entre quienes más se destacaron en esta corriente encontramos a autores como S. Tyler, W. Goodenough, F. Lounsbury, H. Conklin, Ch. Frake, R. Keesing, entre otros.

En cuanto al programa de esta nueva corriente en el estudio de la cultura, S. Tyler, uno de sus teóricos más destacados, señalaba que ésta, partiendo del supuesto de que cada pueblo posee un sistema particular para percibir y organizar los fenómenos materiales, eventos, conductas y emociones, buscaba "... descubrir cómo diferentes pueblos organizan y usan sus culturas... en un intento por comprender los principios organizativos subyacentes a la conducta."<sup>77</sup> Por tanto, el nuevo modelo propuesto buscaba preocuparse, fundamentalmente, por la forma como la gente ordena y dispone los elementos significativos de sus vidas, el modo como los demás pueblos 'nombran' las 'cosas' de su entorno y cómo dichos nombres se organizan en grupos cada vez más amplios. Ello lo realizaría, señala Tyler, respondiendo a dos preguntas básicas que guiarán su investigación:

- ¿Qué fenómenos son *significativos* para las personas de una cultura?
- ¿Cómo estas personas organizan aquellos fenómenos?

Uno de los principales aportes de esta corriente fue una reformulación del concepto de cultura que vino a imponer un "orden" en la materia, respecto a los modelos anteriores sobre el tema<sup>78</sup>, las cuales mezclaban en su seno a una diversidad de aspectos de la vida del ser humano pertenecientes a ámbitos distintos, donde "lo cultural" propiamente tal, y su lugar dentro de los fenómenos humanos, resultaba bastante ambiguo. Para ello basta recordar la clásica definición de E. B. Tylor:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.<sup>79</sup>

De esta forma, la *Nueva Etnografía* le otorga su "lugar" a la cultura aplicando una dicotomía que, sin duda, se corresponde con el modelo lingüístico en el que se basa:

<sup>76</sup> Cf. III.

<sup>77</sup> Lavanchy 1997.

<sup>78</sup> De lo que, en propiedad, la obra de Kroeber debe ser excluida, como se mostró antes.

<sup>79</sup> En Kahn, *op. cit.*: 29.



distingue entre “lo cultural” y lo “social”, emulando a la dicotomía saussureana de *lengua/habla*, y a la dicotomía chomskiana de *competencia/actuación*. Así, el concepto de cultura queda reservado al plano de los *fenómenos ideacionales* –al “*código*”–, mientras que lo social queda como el terreno de las *acciones y conductas* manifiestas –los “*productos*”–, conformando dos planos que se encuentran solidariamente ligados. Tal dicotomía se puede caracterizar como sigue:

Lo “cultural”	Lo “social”
Se centra en los productos ideacionales acumulados en la mente.	Se centra en los procesos (acciones e interacciones)
Corresponde a modelos de representación mental acerca del entorno.	Corresponde a operaciones (acciones que se desarrollan invocando los contenidos ideacionales).
Es un código conceptual.	Es el comportamiento basado en tal código.
Corresponde a un esquema para el comportamiento y a un cúmulo de significados que dan sentido a la acción.	Corresponde a esquemas de comportamiento.

Por otro lado, a nivel de definiciones de la cultura, todas ellas confluyen en una concepción de la cultura en tanto *sistema cognitivo*, a modo de una *gramática*. Por ejemplo, para otros autores, como R. Keesing, la cultura es “un sistema organizado de conocimientos y creencias mediante los cuales los individuos estructuran su experiencia y percepciones, formulan actos y eligen entre alternativas.”<sup>80</sup>

Para Ward Goodenough, otro destacado autor de esta corriente, la cultura corresponde a las “formas” en que los grupos humanos organizan <sup>81</sup>:

- Sus experiencias del mundo real de tal manera que tenga una estructura como mundo fenoménico de formas, es decir, sus percepciones y conceptos.
- Sus experiencias del mundo fenoménico, de tal forma que tenga estructura como un sistema de relaciones de causa efecto, es decir, las proposiciones y creencias mediante las cuales explican los acontecimientos y planean tácticas para llevar a cabo sus propósitos.
- Sus experiencias del mundo fenoménico para estructurar sus diversas disposiciones en jerarquías de preferencias, es decir, en sistemas de valores o de sentimientos. Estos proporcionan los principios para seleccionar y establecer propósitos y para mantenerse conscientemente orientado en un mundo fenoménico cambiante.
- Sus experiencias de los pasados esfuerzos de realizar propósitos repetidos en procesos operativos para realizar sus propósitos en el futuro, es decir, el conjunto de “principios gramaticales” de la acción y una serie de recetas para realizar fines concretos. Incluyen los procedimientos operativos para tratar con las personas así como para tratar con las cosas materiales. La cultura, pues, consta de normas para decidir lo que es, normas para decidir lo que puede ser, normas para decidir lo que no se siente, normas para decidir qué hacer y normas para decidir cómo hacerlo.

<sup>80</sup> Keesing 1979: 14.

<sup>81</sup> Goodenough 1975 (b): 198.



Finalmente, de Tyler podemos citar la siguiente definición de cultura, en tanto “un set de principios lógicos que ordenan fenómenos materiales relevantes... son estos principios lógicos, más que los fenómenos materiales, el objeto de investigación.”<sup>82</sup>

Teniendo en cuenta estas definiciones, desde esta corriente emerge una teoría de la cultura que se construye a partir de la respuesta a dos preguntas básicas (que se suman a las anteriormente enunciadas):

- ¿Qué esperaría de mí proceder la gente de alguna otra cultura si fuera un miembro de su cultura?
- ¿Cuáles son las reglas de un apropiado comportamiento en su cultura?

Destacan entre los aportes de esta corriente la centralidad del lenguaje como principal herramienta heurística para el trabajo etnográfico, dada su íntima ligazón con la cultura; el haber puesto de relieve la importancia de un enfoque émico en la descripción cultural y la aplicación de técnicas provenientes de la semántica formal para la descripción y análisis de los sistemas culturales, con el llamado análisis componencial o de componentes semánticos.

### 3.4.1. Validez de los modelos generados en esta corriente.

La pretensión de la citada corriente, con relación a describir la cultura de un pueblo o grupo, era llegar a elaborar modelos de sus sistemas cognitivos (que se suponían eran el resultado final de los análisis componenciales<sup>83</sup>). Por tanto, su propuesta debe ser entendida -en relación a sus influencias provenientes desde la Lingüística, y especialmente de la los modelos estructural y generativo- como la descripción cognitiva de una cultura en términos de una “gramática”, es decir, generar modelos que señalen qué es “esperado” y “apropiado” en el comportamiento de los individuo, y, por tanto, no pretenden predecir el comportamiento de un individuo. Es decir, en la descripción de una cultura, para esta corriente “... no es relevante el que explique las culturas como sistemas emergidos de frecuencias pautadas de conducta observada... (pues) no es necesario asumir que el orden cognitivo es sistemáticamente derivado o un predictor de las acciones substantivas.”<sup>84</sup>

En este sentido, hay que ponderar en su justa medida los modelos emanados a partir de estas descripciones, asumiendo que en su programa no existía por ningún motivo la intención de que tales modelos predijeran conductas, precisamente por que su concepción de cultura no lo permitía. Así, como lo señala Goodenough:

La cultura proporciona un conjunto de expectativas referentes a qué clases de comportamientos son adecuados en determinadas situaciones. Pero sólo en situaciones altamente ritualizadas, donde las opciones adecuadas son mínimas, es posible predecir el comportamiento exacto.<sup>85</sup>

<sup>82</sup>Lavanchy *op. cit.*: 17.

<sup>83</sup>Método de análisis de la información proveniente de la semántica formal, aplicado por los autores de esta corriente al análisis de la cultura “... para describir aquello de lo que se trata un lenguaje; ... construir modelos verificables que reflejen la organización y la coherencia internas de sistemas específicos de contenido cultural (o ideacional), en la medida en que el contenido está representado por palabras y expresiones en el idioma de un pueblo”. Goodenough, 1975 (a): 231.

<sup>84</sup>Lavanchy *op. cit.*

<sup>85</sup>Goodenough *op. cit.*: 194.



Por esta razón, se debe quitar validez a un conjunto de críticas, como la proveniente del ácido materialismo cultural de Marvin Harris<sup>86</sup>, que han apuntado, precisamente, a la escasa capacidad de predicción en los modelos de cultura cognitivos.

Otro punto relevante dentro de los modelos de cultura, generados a partir de este enfoque, tiene que ver con su concepción de los modelos de ésta como modelos unitarios sólo en las elaboraciones de los antropólogos, pero no en la de los individuos. En tal sentido, hay un reconocimiento de que tales modelos de cultura son constructos analíticos, cuya unitariedad, homogeneidad y sistematicidad se deben a tal carácter y no a cómo se dan en la realidad mental de cada uno de los nativos. Respecto a ello, Tyler es claro al señalar que:

Es altamente improbable que los miembros de una cultura vean siempre su cultura como esta clase de fenómeno unitario. Cada miembro individual puede tener un modelo único y unitario de su cultura, pero no es necesariamente conocedor de todos los modelos únicos y unitarios contenidos por otros miembros de su cultura. Él será consciente y usará algunos, pero es sólo el antropólogo quien trasciende completamente estos modelos particulares y construye un modelo simple y unitario que existe únicamente en la mente del antropólogo.<sup>87</sup>

Así, los partidarios de esta corriente estaban lejos de llegar a extremos de *reificar a la cultura*, como ocurrió en otras teorías (por ejemplo con Kroeber y su concepto de lo "Superorgánico"<sup>88</sup>), de otorgarle un status casi ontológico, o de olvidar la distinción entre la realidad que pretende representar el concepto de cultura y los modelos que de ella logra el antropólogo. Aquello, como actitud epistemológica siempre ha sido y será muy saludable.

### 3.4.2. Vacíos del modelo.

Uno de los principales puntos de crítica al modelo de la *Antropología Cognitiva* refiere a su pretensión de lograr efectivamente una descripción de *los sistemas cognitivos* de las personas. Respecto a esto, Robin Burling señala que investigar la cognición es una tarea mucho más compleja de lo que los antropólogos cognitivos y sus análisis realizan:

Investigar la cognición es un objetivo mucho más ambicioso que simplemente entregar un esquema que seleccione los mismos términos que un hablante nativo seleccionará, sin pretender duplicar sus procesos mentales internos de clasificación y decisión.<sup>89</sup>

La pregunta que, en este sentido, debe hacerse el antropólogo cognitivo que aplica un análisis semántico o componencial, es si con sus resultados ¿está descubriendo alguna "realidad psicológica" de la cual los hablantes están presumiendo tener o es que solamente logró un set de reglas que, de alguna manera, da cuenta del fenómeno observado?. Para Burling, el análisis componencial logra resultados correspondientes a esta última afirmación: sólo obtiene reglas que permiten a otros usar términos -propios de "otros" culturalmente distintos- apropiadamente. En ese sentido se debe ser realista: el análisis componencial y la *Nueva Etnografía* (o *Antropología Cognitiva* o, también, llamada *Etnociencia*) en la cual se enmarca, no hacen explícito el sistema cognitivo de un pueblo.

---

<sup>86</sup> *Op. cit.*

<sup>87</sup> Lavanchy *op. cit.*

<sup>88</sup> Kahn, 1975.

<sup>89</sup> Burling, 1970: 42, 43.



Esa tarea, indagar en la cognición de los sujetos, implica algo mucho más allá que lo logrado por una análisis componencial, implica una tarea mucho mayor:

El análisis componencial, y la metodología etnocientífica en general, están acechados con una preocupación por determinar procedimientos de descubrimiento y de asignar status cognitivo a los análisis resultantes. (Sin embargo) los esfuerzos por delimitar dominios raramente van más allá de establecer términos de parentesco, de color o botánica. ¿Cómo sabemos que la data de Frake contiene todos los tipos relevantes de palabras Subanun para las enfermedades? ¿Cómo podemos decir que los componentes semánticos extraídos de un set terminológico revelan distinciones en la mente del hablante nativo?<sup>90</sup>

Así, el etnógrafo, el etnocientífico, debe asumir una postura "realista" que conozca los límites y alcances de sus resultados, limitándose al objetivo "de mostrar cómo los términos en el lenguaje son aplicados a objetos en el mundo y parar de perseguir el objetivo ilusorio de estructuras cognitivas."<sup>91</sup> No obstante esto, Burling confía en que los análisis semántico formales y/o análisis componencial se desarrollen más de manera tal de especificar precisamente qué términos *significan* y para describir precisamente los objetos a los cuales los términos son aplicados.

Otra falencia de este modelo de cultura dice relación con el hecho de que aquellos términos en los que definen la cultura tienen más que ver con las restricciones de sus métodos para aproximarse a ella, antes que con lo que ella misma (la cultura) es y la diversidad de fenómenos que en ella se ven representados. Esto, ya que los así llamados "etnocientíficos" (representates de la nueva etnografía), si bien se muestran interesados por la cultura en su conjunto, sólo tienden a tratar aquellos aspectos de la cultura que mejor pueden adaptarse a los métodos por ellos empleados, tales como sistemas terminológicos y vocabularios de parentesco, sistemas de colores, clasificaciones botánicas nativas, etc. dejando a un lado aspectos no verbalizables de la conducta humana que, potencialmente, podrían formar parte de ella también. En otras palabras, "reducen" la cultura y su análisis sólo a aquellos aspectos de ella lingüísticamente representados o representables (en un sentido descriptivo), aspecto que se ve superado dentro de un enfoque semiótico<sup>92</sup>, y no sólo lingüístico de la cultura, como el que aplicamos en nuestro estudio en el escenario escolar en contextos de pobreza y segregación.

En otro punto, pero que escapa ya a las formulaciones mismas del modelo cognitivo, puede acotarse la misma crítica que se hacía al modelo estructural y generativista en Lingüística: así como en el lenguaje la posibilidad de comunicación no sólo está en los códigos que permiten producir infinitas palabras o infinitas oraciones, sino que también, y de forma complementaria, en el *uso*. Es decir, que no sólo bastan reglas de producción, reglas gramaticales para comunicarse, sino que también reglas de uso que permitan aplicarlas en contextos específicos de comunicación (tomando la terminología de Hymes en cuanto a que se requiere, en síntesis, una competencia comunicativa). De la misma forma, en el plano de la cultura no sólo bastan reglas de producción de distinciones en la realidad, sino que también reglas de sus usos en contextos apropiados. En resumen, lo que faltaba en ambos planos, el lingüístico y el cultural, es la consideración de la dimensión pragmática<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> *Loc. cit.*

<sup>91</sup> *Loc. cit.*

<sup>92</sup> *Cf.* III.

<sup>93</sup> *Cf.* Capítulo cuarto: II.5 y II.2.6. donde se aplica esta dimensión a nuestra descripción de procesos comunicativos (culturalmente determinados) en la sala de clases y colegio.



Finalmente, otro aspecto que se considera un exceso en esta corriente, refiere a desarrollos posteriores a las formulaciones clásicas de la corriente que hemos analizado, cuyas interpretaciones acerca de la dicotomía *etic/emic* llegaron a exagerar las bondades de éste enfoque *émico*, al imponer una artificial barrera entre *émico/ético* y asignar el grado de verdad y falacia a uno y otro (es decir, en lo *emic* el "nativo tiene la verdad" o en lo *etic* el "observador tiene la verdad"). Eso no estaba en el espíritu de la distinción original de Pike<sup>94</sup>, pues su distinción no era excluyente, sino que complementaria, es decir, ambos enfoques eran necesarios y pertinentes para lograr una adecuada descripción estructural acerca del comportamiento humano.

#### 4. Etnografía del Habla:

La propuesta teórico – metodológica de Dell Hymes, rotulada como "Etnografía del Habla", propone la integración del conocimiento lingüístico con el conocimiento cultural, aunque enfocada más desde la perspectiva de la Lingüística.

En el modelo de este autor<sup>95</sup> se encuentran importantes alusiones en torno a la necesidad de incorporar al análisis de la comunicación competencias que trasciendan lo puramente lingüístico para producir y decodificar textos en la actividad comunicativa de todo sujeto en una comunidad. Hymes, que puede considerarse, en propiedad, un antropólogo de la comunicación, define así su proyecto, señalando que la "Etnografía del Habla" se propone:

... investigar las reglas que rigen el uso de una lengua en lo que podemos llamar su medio ambiente natural, esto es, en los diversos contextos socio-situacionales en que se verifica la comunicación verbal dentro de una comunidad lingüística... dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de tal comunidad.<sup>96</sup>

Este enfoque destaca por la introducción de un concepto que pone en escena la relación entre el lenguaje y el "mundo cotidiano" de los individuos (lo que está pautado culturalmente): el concepto de **competencia comunicativa**. Frente a la dicotomía chomskiana de *competencia/actuación*, concepto central de esta teoría, Hymes introduce un punto de crítica: existen reglas para el uso,- lingüístico sin las cuales las reglas de la gramática resultarían fútiles. De ello da cuenta el hecho de que se desarrollen reglas para el uso de formas lingüísticas diferentes en situaciones distintas. Por tanto, es necesario incluir en el estudio lingüístico estas "competencias para el uso" del lenguaje. Sin embargo, tal incorporación requiere de una reformulación de la dicotomía *competencia/actuación* mediante la adopción de un punto de vista sociocultural para incluir los juicios y habilidades de los hablantes-oyentes en relación con el *uso lingüístico*.

En este sentido, el citado autor propone, dentro de una teoría adecuada de los usuarios y del uso lingüístico, distinguir e investigar el concepto de "*competencia*" no sólo atendiendo al aspecto gramatical sino también a la relación de lo dicho y escuchado con las circunstancias sociosituacionales correspondientes. Propone así el concepto de "*competencia comunicativa*", que es una ampliación del concepto chomskiano de "*competencia lingüística*", el cual se circunscribía únicamente al sistema formal de la

<sup>94</sup> 1974.

<sup>95</sup> Prieto 1980.

<sup>96</sup> *Ibid.*: 9.



lengua, al incorporar también las habilidades necesarias para su uso. Define, por tanto, la habilidad de un sujeto para participar en su sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante.

## 5. Antropología interpretativa: Clifford Geertz.

No obstante no ser una continuación directa de la corriente anterior y, en cierto sentido, hasta opuesta en su propuesta desmitificadora (con fuertes tintes “postmodernos”) de la “representación etnográfica” y la pretensión “cientificista” dentro de la disciplina (al modo de las ciencias ‘duras’), nos referiremos a la propuesta, relativamente más reciente, del antropólogo Clifford Geertz, catalogada como *Antropología interpretativa*. Su inclusión dentro de nuestros referentes teóricos obedece al hecho de que, para el citado autor, el antropólogo debe operar con un concepto “semiótico” de cultura, el cual permite acceder al ‘mundo conceptual’ en el que viven los sujetos a fin de poder, en el sentido amplio del término, conversar con ellos. En este sentido, conserva el mismo ‘espíritu’ de las escuelas anteriores al conectar el análisis de la cultura con el fenómeno, en su caso, más general, del lenguaje. Según Geertz, “...la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhieren a estas, o percibe insultos y contesta a ellos”<sup>97</sup>

Podemos señalar que Geertz tiene la virtud de intuir, aunque sólo eso (pues en su obra no encontramos un desarrollo metodológico de tal consideración), que a lo que se enfrenta el etnógrafo en su descripción de la cultura es a la interpretación de “entidades semióticas” (esto es, signos, símbolos), lo que torna a la Etnografía una empresa interpretativa, en tanto para este autor se debe ver a la conducta humana “como acción simbólica – acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo...”<sup>98</sup>

Así, se retoma una concepción puramente ideacional de la cultura, es decir, como sistemas abstractos, como sistemas de símbolos (aunque su tratamiento de ellos resulta absolutamente superficial, confuso y poco operacional). Esto es, la cultura:

... como sistemas en interacción de signos interpretables (que... yo llamaría símbolos). La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.<sup>99</sup>

Geertz se plantea muy crítico frente a las teorías acerca de la cultura anteriores. Ante ellas, plantea que el análisis cultural es ‘intrínsecamente incompleto’, a través de una parábola:

Hay una historia acerca de un inglés que, como se le había dicho que el mundo descansaba en una plataforma que descansaba en la espalda de un elefante que descansaba a su vez en la espalda de una tortuga, preguntó: ¿sobre qué descansaba la tortuga?. En otra tortuga. ¿Y esa tortuga? “Ah, Sahib, después de eso ya son siempre tortugas.

... el análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y peor que esto, cuanto más profundizamos, menos completo es. Es una ciencia extraña, ya que cuando más se hacen

<sup>97</sup> Geertz 1996: 26.

<sup>98</sup> Ibid.: 24.

<sup>99</sup> Ibid.: 27.



aserciones, más inseguras son; para llegar a algún lugar, tenemos que intensificar la sospecha, la nuestra y la de los demás, de que no lo estamos haciendo bien...<sup>100</sup>

Seguido a esta visión tan "crítica", el citado autor entrega su visión de lo que han sido los intentos anteriores por solucionar esto:

Hay varias maneras de escapar a esto (el carácter esencialmente incompleto del análisis cultural), convirtiendo la cultura en folklore y coleccionarla, convirtiéndola en rasgos y contándola, convirtiéndola en instituciones y clasificarlas, convirtiéndola en estructuras y jugar con ellas." (el paréntesis es nuestro)<sup>101</sup>

La Antropología que propone Geertz tiene una fuerte inspiración en corrientes filosóficas, como la Hermenéutica<sup>102</sup>, de acuerdo con la cual habla del "círculo hermenéutico", concepto que definiría lo que ocurre en la empresa etnográfica: éste constituye un camino para llegar a la comprensión más ajustada de la realidad, yendo de lo particular a lo general. Implica el llegar a una comprensión 'densa' de la cultura, en tanto una comprensión cabal del fenómeno, en la que se va desde la superficie hasta el fondo mismo de él. Este recorrido, afirma el autor, permite penetrar más profundamente en los significados de los sujetos sociales e interpretarlos más etnográficamente. En el marco de esta descripción 'densa', los individuos que representan a un mundo de experiencia (al que podríamos rotular como cultura o subcultura, según la perspectiva de observación) comparten redes de símbolos, y al hacerlo, generan consenso sobre los significados de su realidad. Son ellos los que permiten al etnógrafo acceder a los referentes simbólicos (lo que el símbolo transporta, el significado).

Así, esta Antropología Interpretativa plantea, como una de sus premisas principales (en algo que, como ya hemos visto, no es todo lo novedoso como pretende aparecer) *darle la palabra a los sujetos*, considerando los significados desde el punto de vista de la gente (en oposición a un periodo previo que cataloga como dominado por el positivismo y por la imposición de categorías o significados propios a la realidad estudiada), entendiendo su decodificación. Ello no es otra cosa que volver a poner de relieve el rescate de la perspectiva *emica* como lo hacía la corriente antes analizada, y antes Boas, y la relación entre este rescate y la consideración del lenguaje, lo que en Geertz se traduce en sus imprecisas y ambiguas alusiones a términos tales como "significado", "interpretación", "símbolo", "sentido", etc. (con ello constatamos que, más que haber un quiebre radical con la corriente analizada antes, hay, más bien, en el fondo de su propuesta, una continuidad). Así, esta propuesta de investigación cultural se plantea rescatar los significados que le dan sentido a las actividades culturales y sociales de los hombres, reduciendo la actividad deductiva del investigador al máximo, sólo, a lo más, a la generación de hipótesis interpretativas, pero jamás a la elaboración de modelos previos (algo, esto último, en lo que no concordamos en absoluto, y que variados autores en Filosofía de las ciencias se han encargado de desmitificar en tanto "falacia inductivista"<sup>103</sup>. Al contrario, creemos que toda buena actividad científica consiste, primero, en la generación de buenos modelos para interpretar la realidad, aplicados, claro, en esa realidad). En este sentido, se plantea al actor social como el único foco de "sentido".

<sup>100</sup> *Ibid.*: 38, 39.

<sup>101</sup> *Ibid.*: 39.

<sup>102</sup> En tanto aproximación que define los principios y métodos de la crítica y la interpretación de los textos antiguos.

<sup>103</sup> Holton 1982, Kuhn 1986 o Feyerabend 1987.



Ello, en el entendido de que los significados no son universales, sino más bien relativos a la cultura; incluso, dentro de una misma cultura puede darse el fenómeno de la polisemia. De esta forma, Geertz está proponiendo que la Antropología se preocupe de interpretar (descifrar) los símbolos que circulan en una cultura. Sus definiciones de "símbolo" son variadas, a saber<sup>104</sup>:

- (a) Como "... formulaciones tangibles de ideas, abstracciones de la experiencia modeladas en formas perceptible y representaciones concretas de actitudes, acciones, ideas, anhelos o creencias".
- (b) O también como "esquema de significado históricamente transmitido".
- (c) O, como " sistemas de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida."

Todas, definiciones que, en este y otros ámbitos de su modelo, hacen bastante imprecisa su propuesta metodológica que se desprende de aquel, lo que nos hace, más que nada, destacar el fondo de sus propuestas.

## 6. Concepción neocognitiva de la cultura: Edgar Morin.

Finalmente, en esta última y más reciente concepción de la cultura que revisaremos, se fusiona la concepción antropológica con los avances obtenidos desde la Neurofisiología y la Biología del Conocimiento, llegando a una caracterización de la cultura, muy próxima al lenguaje, en los siguientes términos:

1. La cultura como un 'megaordenador' de la cognición y percepción de la realidad, diferente a aquellos de orden psicológico y fisiológico.
2. Está organizada a partir del vehículo cognitivo que es el lenguaje. Señala Morin:  
La cultura ... está organizada y es organizadora por el vehículo cognitivo que es el lenguaje, a partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad.<sup>105</sup>
3. La cultura corresponde a principios, modelos, esquemas de conocimiento. En ese sentido comporta una dimensión cognitiva, esto es:  
... contiene un saber colectivo acumulado en la memoria social, si es portadora de principios, modelos, esquemas de conocimiento, si genera una visión de mundo, si el lenguaje y el mito son partes constitutivas de la cultura, entonces la cultura no sólo comporta una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva... Metafóricamente la cultura de una sociedad es como una especie de megaordenador complejo que memoriza todos los datos cognitivos y que, al disponer de 'cuasi lógicos' (principios, reglas e instrucciones que controlan/ comandan las operaciones cognitivas) propios dicta las normas prácticas, éticas, políticas de esa sociedad. En un sentido el gran ordenador está presente en cada mente/ cerebro individual donde ha inscrito sus instrucciones y donde dicta sus normas y órdenes.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> Geertz, *op. cit.*: 39, 40.

<sup>105</sup> Morin 1996: 73.

<sup>106</sup> *Ibid.*: 74.



4. Corresponde a un conjunto de principios, reglas e instrucciones que controlan – comandan las operaciones cognitivas:
 

... provee al pensamiento sus condiciones de formación, de concepción, de conceptualización. Impregna, modela y eventualmente gobierna los conocimientos individuales... La cultura, y por el camino de la cultura, la sociedad, están en el interior del conocimiento humano (...) Un acto cognitivo individual es ipso facto un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual (...) Semejante concepción hace que sean inseparables la cultura y los conocimientos individuales.<sup>107</sup>
5. Su *locus* se encontraría en la mente/ cerebro de cada individuo.
6. Modela los conocimientos individuales.
7. En cada acto cognitivo individual, por tanto, se actualiza el complejo cultural colectivo.
8. Al modelar las percepciones también, la cultura es co – productora de la realidad percibida por cada sujeto, en tanto “...nuestras percepciones están bajo control, no sólo de constantes fisiológicas y psicológicas, sino que también de las variables culturales e históricas.”<sup>108</sup>

En esta nueva concepción acerca de la cultura, que también podemos catalogar como neofuncionalista, los rasgos principales que la caracterizan son:

- (a) No hay relaciones monocausales entre los fenómenos sociales.
- (b) No hay relaciones mecánicas.
- (c) No hay relaciones unidireccionales.
- (d) Existe una impredecibilidad social.
- (e) Central en la concepción de la cultura es la recursividad, la cultura es recursiva: se habla de un sistema que es producto a la vez que productor.

Una concepción similar acerca de la cultura la encontramos en Martinic, según el cual:

Lo particular de la cultura es su capacidad de producir distinciones simbólicas en la realidad. La cultura alude a esquemas de pensamiento y de acción a través de los cuales se clasifica la experiencia social. Las clasificaciones permiten distinguir y jerarquizar los elementos constitutivos de cualquier práctica social. Ordenan y jerarquizan, en el espacio y en el tiempo, los elementos que están presentes en la acción social. La cultura ofrece no sólo con tales categorías o clasificaciones sino que también provee de principios organizadores a través de las cuales se realizan dichas distinciones.<sup>109</sup>

La cultura, por tanto, aparece nuevamente como esta imagen del “megaordenador”, como un ‘modelo simbólico’ que guía al sujeto en la realidad:

Todo sujeto participa y realiza un modelo simbólico determinado. El modelo es una manifestación de sentidos culturales codificados. Lo que se expresa en un texto da cuenta de índices de reglas de selección y combinación propias al modelo, evidenciando así una estructura.<sup>110</sup>

A lo largo de las páginas precedentes - esperamos - hemos dado cuenta de la línea de continuidad, respecto de la teoría antropológica, que pretende seguir el modelo de cultura que aplicamos en este estudio. A continuación, realizaremos dicha tarea respecto

<sup>107</sup> *Ibid.*: 78, 79.

<sup>108</sup> *Ibid.*: 80.

<sup>109</sup> Martinic 1992: 8 y 9.

<sup>110</sup> *Ibid.*: 10.



de las matrices conceptuales que abordan el lenguaje que integramos en el modelo de cultura al que hacemos referencia y, derivado de éste, en la concepción particular que proponemos para una “etnografía de la comunicación”, aplicada a la descripción y análisis cultural que entregamos en el capítulo cuarto de este documento.



## II. Del Estructuralismo al Post – estructuralismo en Lingüística: introducción de enfoques fenomenológicos y ampliación hacia una perspectiva semiótica integrada.

En esta segunda sección, analizaremos cómo se ha dado el acercamiento, ahora, desde el lenguaje hacia la cultura para, finalmente, alcanzar una concepción semiótica mucho más integral de ambos fenómenos.

Los modelos estructuralistas acerca del lenguaje, con un predominio absoluto en la Lingüística que se extendió desde comienzos del siglo XX hasta comienzos de la séptima década de dicha centuria, con figuras sobresalientes como F. de Saussure y N. Chomsky, entre otros, nos enfrentaban a un modelo de ciencia que seguía los lineamientos del Positivismo, como paradigma epistemológico, de la mano de un seductor reduccionismo y mecanicismo. Modelo de ciencia que construía la parte de la realidad que abordaba de la siguiente forma:

1. En primer lugar, su objeto, el lenguaje, correspondía a una realidad inmanente, susceptible de ser estudiada y entendida sólo a partir de sus dependencias internas, esto es, a partir de sí mismo en tanto sistema cerrado. Señala Palmer, respecto a esta primera etapa de la Lingüística como ciencia, que su intención era el tratamiento lo más autónomo, inmanente, posible de su objeto de estudio, justificando así todas las reducciones metodológicas que sobre él hacía:

... una época en la que los lingüistas, por una razón u otra, sintieron que era importante acentuar la 'autonomía' de la Lingüística, se trazó una distinción entre los aspectos lingüísticos y los no lingüísticos de la situación lingüística, con la implicación de que sólo los primeros constituían el objeto propiamente dicho de la atención del lingüista.<sup>111</sup>

2. Luego, si bien se concebía a este objeto formando parte de la realidad y "vida social" inmediata de los sujetos, los hablantes concretos no eran considerados en absoluto, ni menos las situaciones en que su uso del código lingüístico se verificaba. Antes bien, el modelo trabajaba sobre la imagen de un sujeto trascendental –al estilo kantiano–, inserto en comunidades del todo homogéneas, haciendo abstracción de las condiciones que rodean su actividad lingüística. Como consecuencia de aquello, se reducía el proceso de comunicación –que es la razón de ser de la existencia del lenguaje en la realidad social – al plano del "código".
3. Finalmente, frente a este objeto y los elementos que lo rodeaban, la investigación lingüística, en términos de la recolección de su material de análisis sobre todo, no se presentaba como problemática. El acento y preocupación estaba puesto en generar y manejar marcos analíticos adecuados y eficaces, más allá de su correlato empírico efectivo.

---

<sup>111</sup> Palmer 1974: 473.



Sin embargo, a partir de la década del 70' del siglo pasado comienza a perder fuerza la influencia que ejercía el paradigma estructuralista en el escenario de las Ciencias Sociales, en general, y en la Lingüística, en particular, surgiendo un movimiento teórico – metodológico que genéricamente se ha llamado post – estructuralismo, conformado por diversas corrientes que en el ámbito de las Ciencias Sociales buscaban “recuperar” o “reconstruir” el objeto que el reduccionismo del modelo anterior había simplificado (“fragmentado”) en demasía y de manera artificial. En el ámbito particular de la Lingüística, esta reacción surge de la siguiente constatación:

... sin una comprensión de los factores de la situación, el lenguaje debe permanecer indescriptible. Por consiguiente, el lingüista no puede escapar a tratar con la situación lingüística en su totalidad y todos los aspectos de la situación son ‘lingüísticos’ en cuanto que son relevantes a la comprensión de los enunciados.<sup>112</sup>

De esta forma, vemos emerger modelos que en Lingüística buscan integrar al análisis todos los aspectos componentes de la ‘situación lingüística’, tales como los de la “Pragmática” –que busca recuperar la dimensión del “uso” del lenguaje en situaciones comunicativas específicas -, el “paradigma variacionista” de W. Labov, que correlaciona la actuación lingüística de los hablantes y su posición dentro de la estructura social –que nos muestra una concepción del lenguaje en tanto “sistema abierto”, en constante intercambio con el medio social en el que se insertan sus usuarios - y otros que revisaremos. Como se verá, todos estos nuevos enfoques son complementarios en su contribución a formar una visión más integrada del fenómeno lingüístico (y sus relaciones con otros fenómenos como lo social, lo cultural, la cognición, etc.), visión que se acerca mucho más a su carácter como sistema integrante de un fenómeno aún más global: la *semiosis*, el cual revisaremos al final de este apartado.

### 1. La perspectiva fenomenológica.

El cambio paradigmático en la concepción del lenguaje y su ciencia, que significó incorporar dentro de sus intereses a, y hacerse cargo de, algo más que el mero “código” y un “hablante - oyente ideal/trascendental” en la situación lingüística o comunicativa, se relacionó de manera estrecha con la adquisición del compromiso con una matriz interpretativa, cuyo origen se encontraba en la Filosofía, pero que se difundió posteriormente a todas las ciencias sociales; un enfoque de la realidad en todo sentido opuesto al representado por el Estructuralismo: la Fenomenología. En lo que sigue revisaremos en que consistió esta matriz, sus características, la relevancia de su incorporación al ámbito de la Lingüística y los desafíos que ha impuesto aquello en el escenario de la investigación lingüística y cultural.

El origen de esta matriz interpretativa se encuentra, como se señaló, en el ámbito de la Filosofía, primero a partir de los planteamientos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (a comienzos del siglo XIX), y posteriormente en la obra de Clemente Brentano, Martín Heidegger, J.P. Sartre y Edmund Husserl (los tres últimos ya en el siglo XX). El concepto mismo de fenomenología remite a la “experiencia” y, por tanto, donde la “visión fenomenológica” es la visión de “lo que aparece”, esto es, del *fenómeno*. En su formulación original, en tanto corriente filosófica, pretendía refundar la Filosofía, no partiendo de un

---

<sup>112</sup> *Loc. cit.*



edificio conceptual a priori, esto es, desde la construcción de grandes aparatos teóricos, sino que a partir de la experiencia dada y desde la “inmediatez”, guiada por una búsqueda por reflexionar desde lo *dado* (que no es otra cosa que el *fenómeno* tal como es vivenciado por el sujeto).

Durante el siglo XX se incorporó este “espíritu” a las Ciencias Sociales, integrándose dentro de la teoría social a diversas corrientes cuyo punto de partida ya no era la mera reflexión, sino que la observación de la realidad social, y las conductas que se dan en su seno, desde una perspectiva fenomenológica. En el marco de ellas, los autores más destacados son Alfred Schutz y Peter Berger. Fruto de este “préstamo” de la Filosofía se incorpora en las ciencias sociales una visión innovadora frente al importante peso que había adquirido la perspectiva estructuralista acerca de la realidad social: estudiar y dar relevancia a los significados subjetivos en la vida social, entendiendo a aquellos como construcción subjetiva, y no como algo que exista por sobre, o más allá de, los individuos, con independencia de ellos. El escenario, por excelencia, donde poder rescatar y observar este nuevo objeto para las ciencias sociales no era otro que el de la “cotidianidad”, el llamado *mundo de la vida cotidiana*. Este concepto, central en las corrientes postestructuralistas, antes que hacer referencia a una entidad física o espacial, refiere a una entidad puramente social, el escenario en el cual se construye y reconstruye constantemente lo social, a saber: “aquella porción de la realidad (social) que no es cuestionada por los individuos”.

Ahora bien, esta mirada “innovadora” no está exenta de ciertas limitaciones. Las restricciones que presenta esta corriente en el ámbito de las Ciencias Sociales se relacionan con su incapacidad – aunque, en realidad, nunca ha sido su pretensión – para explicar en términos mecánicos (esto es, dando cuenta de las fuerzas o factores que convergen en su causación) los fenómenos a los que se refiere. Este “vacío” existe en virtud de que lo que en ella se busca es *ir a las cosas tal como están dadas* y, por tanto, no pretendiendo más que “descubrir las”. Esto es, su preocupación no es la “explicación” de los hechos, sino que, fundamentalmente, su “descripción”: no intenta descubrir el “¿por qué?”, sino que el “¿cómo?” de un objeto que es la *vivencia* o la *particularidad*. Lo cual se vincula con el hecho de que la Fenomenología no es una corriente que aspire a la totalización, esto es, a generar marcos hermenéuticos acerca de la realidad social con un carácter omnicomprensivo, como lo hacen corrientes como el Materialismo Dialéctico, que se concretiza en el marxismo, o también como ocurre en el Psiconálisis. En este sentido, la Fenomenología tiene mayor afinidad con visiones no totalizantes, como aquellas generadas en teorías del campo de la Psicología Social, o en modelos puramente descriptivistas, como la llamada “Sociología de las Ocasiones” propuesta por E. Goffman.

En el marco de su extensión hacia la teoría social, dos corrientes teórico metodológicas tributarias de la fenomenología han tenido especial relevancia en la generación de enfoques nuevos que han ampliado el campo de la descripción, en este caso, de la Lingüística, fundamentales para alcanzar una perspectiva semiótica integrada acerca del lenguaje. En primer lugar, hay que destacar la Etnometodología, corriente que parte del supuesto central de que los significados de las acciones en la vida social son siempre ambiguos; razón por la cual los sujetos deben generar en conjunto y aplicar reglas “culturales”, de modo tal que la realidad les resulte explicable y no ambigua. A estos marcos regulatorios, que los sujetos usan en su vida cotidiana, se les llama “etnométodos”, siendo la etnometodología la disciplina o enfoque que se encarga de su estudio. De esta forma, este estudio se constituye en una reflexión sobre la construcción de este saber



social, integrando todas las actividades cotidianas de los actores sociales gobernadas por reglas y normas, y cómo ellos las han construido históricamente. Con esto, de paso, logra romper la linealidad de una tradición sociológica más “objetivista”, inaugurada por E. Durkheim; aquella que asignaba a la realidad social un status ontológico anterior a las prácticas de los individuos. Ello, ya que la etnometodología supone que el mundo social no tiene significado real más allá de los varios significados que le dan los individuos. Su más destacado exponente es H. Garfinkel.

En segundo lugar, también se debe señalar la importancia del “Interaccionismo Simbólico”. Corriente que, siguiendo con el rechazo a una mirada ontologizante – más allá de los individuos - de la realidad social, propone que todo sujeto interpreta las acciones de los otros, reaccionando (esto es, orientando su conducta hacia los demás) de acuerdo a esa interpretación. Por tanto, se considera que lo central en la vida social es la búsqueda y atribución de significados, la adjudicación e interpretación de contenidos simbólicos por parte de los individuos. El representante más destacado de este modelo, con aplicaciones en Psicología, Antropología y Lingüística, es el sociólogo E. Goffman.

Al convertir a la interacción social en su centro de análisis, en las dos corrientes teórico metodológicas reseñadas el lenguaje, su descripción y análisis, adquiere un lugar de privilegio, en tanto instrumento principal de la interacción (sobre todo el lenguaje usado en la vida cotidiana). En virtud de este rol central, ambas se interesaron por el lenguaje y diluyeron cada vez más sus fronteras con la Lingüística, en una inclinación que se trasladó también a esta disciplina, generando el surgimiento de una serie de disciplinas (o subdisciplinas) que se fueron haciendo cargo de los distintos fragmentos que los modelos estructuralistas habían desprendido y dejado de lado dentro del lenguaje (que, finalmente, terminan por armar el rompecabezas de la “competencia” que se había construido). Disciplinas, de aparición relativamente reciente, que dejaron en claro la pertinencia de incorporar la perspectiva fenomenológica al estudio del lenguaje, evidenciando las conexiones entre este fenómeno y el contexto social y cultural en el que se encuentran sus usuarios. Nos referimos a disciplinas y enfoques como la Pragmática, la Etnografía del Habla, la Lingüística del Texto, la Kinésica, la Proxémica, entre otras. Todas las cuales, sumadas a la llamada “Lingüística Descriptiva”, adquieren una relación orgánica en el marco de una perspectiva semiótica integrada<sup>113</sup>

Antes de analizar los aportes de las citadas corrientes, en la construcción de nuestro propio modelo también, no se puede omitir el trabajo teórico y metodológico que les abrió camino en tanto insertó al lenguaje en su contexto social mediato e inmediato, correlacionando lenguaje y estructura social, fundamentalmente: el modelo “variacionista” inaugurado por W. Labov y su crítica a los modelos estructuralistas.

## **2. El modelo “variacionista” de William Labov y el quiebre epistemológico que significó en Lingüística.**

Para llegar a comprender cabalmente la obra y los aportes de este sociolingüista norteamericano, es necesario revisar el panorama de la Lingüística norteamericana inmediatamente anterior al surgimiento del programa laboviano, esto es, principalmente, la fortaleza y entusiasmo con que se apoyaba el modelo generativo – transformacional de N.

---

<sup>113</sup> Cf. III.



Chomsky, en los años 50' y 60', el cual es referente obligado, en tanto reacción a él, de toda tendencia teórica y metodológica que intentará rescatar el uso del lenguaje en su contexto social de producción, y frente al cual muchas de ellas emergieron.

Parte de la propuesta de Chomsky<sup>114</sup> no es sino una reactualización de la dicotomía Saussureana *langue/parole*, en este caso, oponiendo los conceptos de competencia/actuación (en inglés, *competence* y *performance*), donde:

1. La competencia lingüística se refiere al conocimiento abstracto, y perfecto, de las reglas de su lengua que posee un hablante – oyente ideal, inserto en una comunidad del todo homogénea, y que le permite producir y entender infinitas oraciones gramaticales en su lengua.
2. La actuación lingüística se refiere a la selección y ejecución de tales reglas y conocimientos. En este hablante-oyente ideal la “actuación” es perfecta, al igual que su “competencia”.

En esencia, el objetivo de la teoría lingüística, en el marco del generativismo, era dar cuenta de la competencia lingüística de este hablante – oyente ideal inserto en una comunidad lingüística del todo homogénea y abstracta, en la que todos hablan igual y aprenden la lengua instantáneamente, y que no está expuesto a ninguna de las condicionantes de los seres humanos concretos. Este hablante-oyente ideal es un constructo analítico que conoce perfectamente su lengua y que no tiene errores de producción, lapsus u olvidos; conoce y produce perfectamente su lengua.

Así, la labor de la Gramática generativa es:

- (a) Ser capaz de describir todas las oraciones posibles de una lengua. Esto es, dar cuenta de la estructura gramatical de todas las oraciones hechas o posibles de hacerse en una lengua.
- (b) Ver las condiciones de generación –producción- de todas las oraciones posibles de una lengua, sean reales o todavía no realizadas.
- (c) Centrarse en las reglas de combinación de los elementos antes que hacerlo en los elementos en sí (ahí evidencia su influencia “distribucionalista” y “estructuralista”).

Frente a esta formalizada construcción, se introduce la crítica iniciada por W. Labov al modelo y, por extensión, al Estructuralismo saussureano como su antecesor, sobre una de sus piedras angulares: su inmanentismo y la trascendentalización de esa “competencia” y, por tanto, de su hablante oyente ideal, lo que lleva a una omisión del carácter social del fenómeno lingüístico:

... se consideraba que la lingüística estructural tenía poco o nada que ver con la sociedad. Su objetivo era más bien analizar aquellos aspectos del lenguaje pertenecientes al campo de la forma como tal. No existía prácticamente la necesidad de formular preguntas que requirieran un conocimiento más profundo de los usuarios de una lengua, de los actos de habla y de las comunidades de habla que el que podía suponerse en base a la experiencia común a los supuestos comunes: el carácter de la lingüística era impersonal y formal.<sup>115</sup>

No obstante esta crítica, Labov no se distingue de las citadas corrientes por su concepción de la naturaleza del fenómeno lingüístico en general. Él también, al igual que aquellos, supone la naturaleza estructurada de éste y en ningún momento la pone en

---

<sup>114</sup> 1965.

<sup>115</sup> Barbano *et. al.*, 1969:25.



cuestión, al señalar que "... el que la lingüística hoy día esté más desarrollada que cualquier otro campo de estudio de la conducta social, se debe sin duda a la naturaleza fuertemente estructurada de nuestro objeto."<sup>116</sup>

Su diferencia y crítica, más bien, se hallaba en dónde estos modelos veían radicada tal estructuración, confinando las preocupaciones de la disciplina – lo ‘estrictamente lingüístico’ – sólo al sistema de la lengua, tratado de manera inmanente. Labov discrepaba, precisamente, de este carácter inmanentista en el tratamiento de la lengua; razón por la cual plantaba que los fenómenos sociales (como la posición social, la ocupación, la edad, el género, etc.), no deberían ser considerados como algo aparte de la Lingüística, ni merecer de su preocupación. Ello, porque el lenguaje es de por sí parte de lo social, y no puede ser disociado de aquel más que artificialmente. Así, señala:

El lenguaje es una forma de comportamiento social... es usado por los seres humanos en un contexto social, para comunicarse sus necesidades, ideas y emociones unos a otros. Los monólogos egocéntricos de los niños resultan ser desarrollos secundarios derivados del uso social del lenguaje y muy poca gente emplea mucho tiempo en hablar a solas.<sup>117</sup>

Por ello considera que "... la teoría lingüística no puede seguir ignorando la conducta social de los hablantes de una lengua, del mismo modo que la teoría química no puede ignorar las propiedades observadas en los elementos."<sup>118</sup> Por tanto, se hace necesario entender la Lingüística sobre una base social más amplia. Y ello, debiera tener una repercusión práctica en lo que refiere a la fuente de los datos de los que se nutre la disciplina. Estos deberían, según Labov, provenir del lenguaje mismo, tal como es usado por los hablantes nativos comunicándose unos con otros en el cotidiano, en situaciones efectivas de comunicación, lo cual no se había realizado de tal manera, en gran medida, debido a la influencia de las corrientes lingüísticas dominantes. Los lingüistas que trabajaban bajo la tradición estructuralista inaugurada por Ferdinand de Saussure, (no obstante éste definió a la Lingüística como una ciencia componente de una ciencia mayor, la Semiología, la cual estudiaba la "vida de los signos en el seno de la vida social") jamás tomaron en consideración al lenguaje en su producción social. Esto es, en opinión del sociolingüista norteamericano, el núcleo del tratamiento ‘inmanentista’ del lenguaje:

... no se ocupan de la vida social en absoluto: estos lingüistas trabajan en sus despachos con uno o dos informantes, o examinan su propio conocimiento de la *langue*. Más aún, insisten en que las explicaciones de los hechos lingüísticos han de ser realizadas a partir de otros hechos lingüísticos y no de otros datos "externos" acerca del comportamiento social.<sup>119</sup>

Tal suposición estaba en la base de todo el movimiento estructuralista saussureano, ya que para éste la *langue* era un sistema gramatical existente virtualmente en cada cerebro. Por tanto, era válido metodológicamente obtener los datos hasta de un sólo informante. De la misma forma, el generativismo llegaba a similares conclusiones, en tanto para Chomsky, señala Labov "... los datos de la lingüística no son los enunciados de los individuos, sino sus intuiciones acerca del lenguaje –primariamente sus juicios acerca de la relación entre las frases"<sup>120</sup>.

---

<sup>116</sup> Labov, 1983: 323

<sup>117</sup> *Ibid.* :235.

<sup>118</sup> *Ibid.* :324.

<sup>119</sup> *Ibid.* :237.

<sup>120</sup> *Ibid.* :239.



De ambas tendencias se desprende una definición de la Lingüística y su objeto que excluye el comportamiento social o el estudio del habla. Es una Lingüística que trata el hecho lingüístico como aislado, es decir, de un modo inmanente. Ello, finalmente, en el plano metodológico redundaba en el trabajo del lingüista con su propio conocimiento de la lengua, con informantes individuales o con materiales secundarios. No existía una razón *a priori* por la cual se tuviera que entrar en la comunidad lingüística para buscar los datos, con lo cual la Lingüística se alejaba de la comunidad real de hablantes.

Sin embargo, tales tendencias en lo metodológico partían de dos supuestos que, a juicio de Labov, eran errados:

- (a) Que las teorías lingüísticas pueden ser desarrolladas de forma completa sobre la base de la porción del lenguaje que suponen homogénea y uniforme (la *lengua* o la *competencia*). Los datos provenientes de la variación lingüística (correspondientes al *habla* o la *actuación*) son considerados, por tanto, como innecesarios para la teoría lingüística. Frente a ello, Labov señala que es artificial la identidad que se ha establecido, por parte de estas corrientes, entre las nociones de estructura y homogeneidad. En lo heterogéneo —la variación— es posible encontrar una *estructura*, y eso es lo que mostraría a lo largo de todas sus investigaciones. Sólo basta conectar tales variaciones con sus contextos sociosituacionales de producción para que surja la regularidad.
- (b) Que los hablantes del lenguaje tienen acceso a sus propias intuiciones acerca de la *lengua* o *competencia*, y pueden dar cuenta de ella. Ante esto, Labov es categórico señalando:

La capacidad del ser humano para aceptar, conservar y para interpretar reglas con constricciones variables es un importante aspecto de su competencia lingüística o *language*. Pero nadie es consciente de ella, ni existe juicio intuitivo alguno que pueda revelárnosla.<sup>121</sup>

Por otro lado, este destacado sociolingüista norteamericano plantea que, a diferencia de lo que pensaba Chomsky respecto de que los juicios intuitivos de los hablantes nativos a los que se restringía la lingüística debían ser claros, se detectaba una variabilidad en tales juicios. Señala Labov que los individuos no son del todo consecuentes de un juicio al siguiente, pues existen regularidades operando más allá del nivel consciente de los hablantes, es decir, que existe un uso no reflexivo de reglas lingüísticas. Señala al respecto:

Se esperaba, en realidad, que al centrar la investigación sobre los juicios del hablante nativo, más bien que sobre su discurso real, muchas de estas variaciones podrían ser superadas. En algún sentido esta esperanza está justificada: los miembros de la comunidad de habla comparten un conjunto de estructuras normativas incluso aunque encontremos una variación altamente estratificada en su discurso real. Pero tal uniformidad en los juicios intuitivos es característica de las variables sociolingüísticas muy desarrolladas exclusivamente, es decir, de aquellas que han recibido una corrección social declarada. Muchas reglas lingüísticas permanecen claramente por debajo de este nivel y no van acompañadas de reglas sociales explícitas.<sup>122</sup>

Finalmente, Labov es categórico respecto a la imposibilidad de sostener una disciplina en base a los juicios intuitivos de los hablantes o, incluso, en un caso extremo, solamente en base a los juicios del investigador:

Si los lingüistas están mucho más profundamente inmersos en este tipo de problemas, esto ocurre porque sus intuiciones se relajan cada vez más de las que la gente corriente mantiene y de la propia

---

<sup>121</sup> *Ibid.* :286.

<sup>122</sup> *Ibid.* :246.



realidad del lenguaje tal como es empleado en la vida cotidiana... los lingüistas no pueden producir al mismo tiempo teorías y datos...<sup>123</sup>

... resulta ahora evidente que buscar una homogeneidad en los juicios intuitivos no puede llevar sino al fracaso... la motivación más fuerte para confinar el análisis lingüístico en el terreno de tales juicios desaparece. En muchos aspectos, la intuición es menos regular y más difícil de interpretar que el habla. Si queremos hacer un uso correcto de los enunciados de los hablantes acerca del lenguaje, tenemos que interpretarlos como productos inconscientes e irreflexivos. Fuera de tal control, tenemos datos que son en realidad dudosos –que no tienen una clara relación con el proceso comunicativo al que reconocemos como el lenguaje mismo.<sup>124</sup>

De aquí se desprende la fuerte crítica de Labov hacia la teoría generativista de Chomsky. Respecto de esta, señala que si bien ha generado “elegantes” modelos formales, como teoría del lenguaje es seriamente defectuosa, pues no ofrece medios para descubrir si un modelo es o no correcto. En otras palabras:

... la gramática generativa fue construida para producir todas las frases aceptables de la lengua y ninguna inaceptable. Pero si comparamos el modelo con lo que los hablantes dicen, nos damos cuenta de que es imposible concluir nada seguro sobre su adecuación o no:

Si alguno emplea una estructura de frase que no es generada por la gramática, no nos impide excluirla como un error o como una diferencia dialectal.

Si nadie emplea jamás una estructura de frase predicha por la gramática, este hecho no puede ser tenido en cuenta, porque se sabe que las formas sintácticas más complejas aparecen muy raramente – simplemente porque no tienen ocasión de ello.<sup>125</sup>

Los problemas para tal corroboración se encontraban en que el generativista no iba más allá de la construcción formal, la cual no contrastaban con el hablante real. No existía, según este autor, un diálogo directo entre teoría y datos, ya que estaban ‘prisioneros’ de sus propias teorías gramaticales. Por ello, plantea que:

... si queremos aprehender el *lenguaje* tenemos que examinar los datos del habla cotidiana lo más detallada y directamente posible, y caracterizar su relación con nuestras teorías gramaticales con la mayor precisión posible, corrigiendo y ajustando la teoría con el fin de que se adecue al objeto de estudio.<sup>126</sup>

Otro punto de la crítica señalado por el iniciador de la Sociolingüística en el país del norte, se refiere a los motivos que tradicionalmente esgrimían estas teorías más formalistas acerca del lenguaje para no dar cabida al estudio de los fenómenos de variación –del *habla* – en la Lingüística. Tales motivos eran<sup>127</sup>:

- El *habla* está llena de formas agramaticales, puesto que las dificultades de la actuación impiden al hablante desarrollar su plena competencia.
- La variación existe en el habla y en la comunidad lingüística. Es corriente que un lenguaje tenga muchas formas alternativas de decir la “misma cosa”. Generalmente, las perspectivas formales del lenguaje sitúan tales variaciones fuera del sistema lingüístico, esto es, que operan por debajo del plano de la estructura lingüística.<sup>128</sup> De esta forma,

<sup>123</sup> *Ibid.* :253.

<sup>124</sup> *Ibid.* :254.

<sup>125</sup> *Ibid.* :255.

<sup>126</sup> *Ibid.* :256.

<sup>127</sup> *Ibid.* :240-244.

<sup>128</sup> Generalmente, señala Labov (*ibid.*:241), hay dos maneras de interpretar tal variación en estas perspectivas formales: “(1) atribuir las variantes a sistemas diferentes, y considerar las alternancias como un ejemplo de ‘mezcla dialectal’ o de ‘permutación de códigos’; (2) las variantes están en ‘variación libre’ en el mismo sistema”.



los fenómenos de variación han carecido de toda conexión con la noción de estructura lingüística.

- Existen dificultades claras para registrar los hechos de *habla* en condiciones espontáneas, pues si se rodea al informante de condiciones ideales, como en el contexto de una entrevista o encuesta lingüística, su discurso se convierte entonces en formal, con un grado alto de monitoreamiento de parte del hablante, que es justamente lo que se quiere evitar.
- Los datos basados en el lenguaje real de los hablantes se adecuan a las formas fonológicas y sintácticas más corrientes y simples; sin embargo, se dificulta en ellas el análisis de formas más “raras”, que son las que permiten un análisis más profundo.

Argumentos estos, a los cuales Labov responde que tales inconvenientes son ilusorios o exagerados, ya que<sup>129</sup>:

- (a) La agramaticalidad del habla cotidiana resulta ser un mito sin base en los datos sociales. Sus estudios empíricos muestran que gran parte de las frases formadas se hacen correctamente.
- (b) Es una realidad la existencia de variaciones y estructuras heterogéneas en las comunidades lingüísticas estudiadas. De hecho, esa es la situación normal en la medida que “... la heterogeneidad no sólo es común, sino que es el resultado de los factores lingüísticos básicos... la ausencia de permutaciones estilísticas y de sistemas de comunicación multiestratificados es lo que resultaría disfuncional.”<sup>130</sup>

En conclusión a este punto, el autor en cuestión nos sitúa ante una “variación lingüística” que presenta su propia estructuración al momento que la correlacionamos con factores sociales que rodean su producción, lo cual invalida su exclusión histórica en la disciplina científica del lenguaje. La variación es inherente a la comunidad lingüística y, a diferencia de lo que se pensaba, señala, posee una estructuración, la cual no es en absoluto oscura, sino que aparece fácilmente:

... no necesita el análisis estadístico de cientos de grabaciones de hablantes como la lingüística tradicional temía. Por el contrario... las pautas básicas de la estratificación de clases, por ejemplo, aparecen con una muestra tan breve como 25 hablantes... Así, cuando contamos con estos datos regulares y reproducibles, estamos en situación de especificar lo que entendemos por “significación estilística” o “social”, que parecen tan inaprehensibles cuando el lenguaje se estudia fuera de contexto.<sup>131</sup>

Propone así pasar del estudio del lenguaje como un hecho aislado, es decir, un enfoque inmanente del lenguaje, a un estudio que debe considerar e incorporar a sus intereses su contexto (social) de producción.

- (c) El problema de captar el habla en una situación cotidiana es de tipo técnico, y se soluciona con la implementación de mejores aparatos magnetofónicos.
- (d) En el punto referido a la “rareza” de las formas gramaticales cruciales cuyo valor de prueba es muy necesario, Labov señala que estas formas pueden emerger en la conversación cotidiana del investigador con el informante. El lingüista debe entablar una conversación normal con el sujeto, y debe ser capaz de suscitar el uso natural de

---

<sup>129</sup> *Ibid.* :258-260.

<sup>130</sup> *Ibid.* :259.

<sup>131</sup> *Ibid.* :260.



una forma dada, sin utilizarla él mismo. Finalmente, es la capacidad de producción de una forma determinada, por parte del hablante, la que confirma o no el análisis y proporciona los datos contextuales en cuanto a su empleo. Así se obtiene un medio de prueba, que permite afirmar que "... un hablante no tiene incorporada una forma a su sistema si detectamos una falta de coherencia en el uso de la misma en un contexto en que los demás miembros de la comunidad presentan un empleo regular."<sup>132</sup>

Además de la crítica epistemológica y el aporte teórico, antes vistos, dentro de la obra de Labov encontramos su propuesta metodológica. Ella puede ser revisada a través del desarrollo de sus investigaciones sociolingüísticas más importantes. Entre estas, destacamos dos:

(a) Estudio en la Isla Martha's Vineyard (1963):

Este constituyó un primer acercamiento sociolingüístico a los problemas de la variación, en donde Labov se propuso estudiar dos fenómenos fonológicos de variación: los diptongos *ai* y *au*, los que, comúnmente, en el Inglés son lateralizados y no centralizados. Sin embargo, se detectaba que, a veces, estos eran realizados con una tendencia a la centralización. De esta manera, el citado autor se interesó por mostrar que tal centralización, al parecer un hecho de *parole* - aislado, variable - si era vista en relación con las características sociales de los hablantes ya no tenía tal carácter, sino que, por el contrario, aparecía como un fenómeno sistemático, poseyendo una estructuración.

Finalmente, en sus resultados Labov determina que tal variación -la centralización o lateralización- estaba estrechamente relacionada con características sociodemográficas de sus hablantes: la edad y el carácter permanente o no de los habitantes de la isla. Esos dos diptongos se centralizaban en el siglo pasado, pero en el siglo XX se habían dejado de centralizar. Sin embargo, se habrían nuevamente comenzado a centralizar después de la Segunda Guerra Mundial, fenómeno que se acentuó con la llegada de inmigraciones a la isla estudiada. De este modo, la centralización no se realizaba ni en los hablantes que venían de afuera de la isla ni en su generación anterior. La centralización, por tanto, aparece como un rasgo de orientación positiva hacia la isla, ya que la gente de edad y ciertos jóvenes que querían mantenerse en la isla realizaban los diptongos centralizados. El aumento en la aparición de la centralización comienza en el estrato social conformado por los pescadores de la isla, quienes, justamente, son los más conservadores de las tradiciones, de la identidad local. A su vez, los que no tienen intención de permanecer en la isla, aquellos menos apegados a las tradiciones, no centralizan los citados diptongos. De aquí Labov desprende una conclusión con relación al fenómeno del cambio lingüístico, según la cual la posibilidad o no de su ocurrencia está en estrecha relación con la actitud lingüística de los hablantes de una lengua hacia ésta: si los hablantes valoran su lengua no habrá tendencia al cambio y viceversa.

(b) Su estudio acerca de la "estratificación social del inglés en la ciudad de New York" (1969)<sup>133</sup>.

A través de esta investigación, Labov desarrolla más a fondo la tesis acerca de la estratificación social del lenguaje. El fenómeno que le interesaba era la estratificación que

---

<sup>132</sup> *Ibid*: 261.

<sup>133</sup> Labov 1982.



se daba en una lengua como el Inglés en una ciudad tan cosmopolita como Nueva York. Específicamente, tal inquisición la plasma y responde estudiando la distribución del fonema alveolar vibrante simple en posición final absoluta y preconsonántica. Ello, ya que se había detectado una gran variación en su realización, la cual tradicionalmente se atribuía a un fenómeno de “variación libre”. Así, busca correlacionar dicha variación, dentro de su modelo, con las características sociales de sus hablantes.

El aporte metodológico que realiza Labov a través de esta investigación se relaciona, primero, con sus reflexiones en torno al estilo vernacular de los hablantes, el cual corresponde al estilo originario en el cual el hablante se socializa en su niñez, y se constituye y sedimenta en el individuo a temprana edad, hasta los doce años. Ese es el estilo de socialización del niño. Luego, todo lo que el hablante adquiere después, en términos lingüísticos, corresponde a una superposición de registros y estilos en función de los requerimientos sociales que se le presentan<sup>134</sup>; diferentes estilos que se van asentando sobre su registro lingüístico original por los roles sociales que debe ir cumpliendo por motivos económicos, laborales, etc. No obstante ello, el registro vernacular –el primero– jamás se pierde. Es a este estilo al que pretendía acceder el autor en sus investigaciones, pues es en él donde ocurre la variación: la investigación de la variación, por tanto, debía orientarse a rescatarlo. Sin embargo, como se señaló, tal estilo se halla “cubierto” por todos los estilos que el individuo ha ido incorporando a lo largo de su vida en la sociedad. Así, la construcción metodológica debe apuntar a, de algún modo, hacer aflorar tal estilo original; lo cual se consigue, plantea Labov:

- En un clima de confianza, de intimidad en la conversación.
- También se consigue al anular las presiones sociales que hacen que los individuos utilicen los estilos adecuados a los contextos en que se encuentran o creen encontrarse, mediante hacer emerger factores emocionales en la conversación, ya que el “lenguaje emotivo” es aquel que no toma en cuenta las normas sociales en su producción.

Ahora, en cuanto a la elección de su muestra de estudio en esta investigación en Nueva York, escogió como informantes a vendedores de tres grandes tiendas de la ciudad, las que a su vez eran representativas de la estratificación social en la ciudad –una de clase alta, otra de clase media y otra de clase baja. Así, el supuesto era que los clientes de estas tres tiendas representaban tal estratificación, y lo mismo se supone de sus vendedores. La investigación y entrevistas con estos vendedores buscaban realizarse sobre la base de un estilo espontáneo.

En sus resultados, Labov llega a expresar éstos en términos cuantitativos. Así, la realización del fonema vibrante simple seguía la siguiente distribución:

- En Sack’s –tienda representativa de la clase alta- se realizaba en un 62%.
- En Macy’s –tienda representativa de la clase media- se realizaba en un 51%.
- En Kleins –tienda representativa de la clase baja- se realizaba en un 20%.

También este autor examinó la distribución de la realización del fonema en cuestión en los vendedores de raza negra, los cuales se concentraban en la tienda Kleins –de clase baja. El resultado fue claro: un 80% de los vendedores negros no lo realizaban.

Además, examinó la pronunciación de este fonema en relación con el cargo del vendedor, y en este caso, se daba exactamente la misma estratificación social de las variantes: los jefes lo pronunciaban más que los vendedores, y éstos más que los auxiliares.

---

<sup>134</sup> En el capítulo cuarto, se podrá observar esta conceptualización aplicada a la realidad familiar escolar a la que se ven enfrentados los alumnos del colegio en que nos focalizamos (II.2.1., II.2.3. y II.3.1., II.3.3.)



A su vez, determina que el fonema estudiado se pronuncia más a medida que se va subiendo de piso en las tiendas, lo cual va en estrecha relación con una mayor calidad y precio de lo que se ofrece.

Así Labov, a la luz de estos resultados, concluye que:

- Primero, en Nueva York la mayoría de los idiolectos<sup>135</sup> no constituyen sistemas simples y coherentes: están llenos de oscilaciones y contradicciones a nivel de la organización de los sonidos en fonemas, y a nivel de la organización de los fonemas en sistemas diferentes. Esas inconsistencias no son explicables en términos de datos que emanen del sistema, ó sea a partir de datos exclusivamente lingüísticos. Para ello se debe recurrir también al aspecto social.
- Luego, las variaciones en el fonema en estudio servían para diferenciar a los hablantes de todos los niveles de la ciudad. La realización del fonema, de acuerdo a sus variantes, seguía una estratificación perfectamente regular: a medida que se descendía en la escala de la estratificación social, se realizaba en menor proporción. Así, lograba demostrar que estos fenómenos no eran tan “libres” como se pensaba, ya que se estratifican regularmente. Tal estratificación de estas variaciones es hasta tal punto regular que, señala Labov, puede ser mensurable y cuantificable. De aquí que su modelo sociolingüístico se haya denominado como el “paradigma cuantitativo”.

En síntesis, de los planteamientos de este autor destacamos los siguientes aportes, en relación al modelo aplicado en el estudio que aquí presentamos:

- La consideración de que tras toda variedad lingüística, por muy distinta y no standard que sea, existe una lógica propia, una estructura, y responde perfectamente por ello a los requerimientos de sus usuarios. Una conclusión a la que habían llegado muchos antropólogos (como Boas, Sapir, Wohrf, etc.) respecto a las lenguas “primitivas”, pero por primera vez aquello se planteaba para “variedades dialectales” dentro de las lenguas occidentales, en sociedades funcionalmente diferenciadas. Ello permite abrir nuevas perspectivas para el estudio de la diversidad, tanto lingüística como extralingüística, en nuestras propias sociedades.
- La identificación de tales “lógicas” lingüísticas diversas con ciertos grupos sociales específicos (los negros de los ghettos, las clases bajas, etc.) permite pensar en la posibilidad de “lógicas culturales” que les corresponden también.
- En un plano teórico, el comprender que la “competencia lingüística” no puede dissociarse de la “actuación” de la misma. En otras palabras, trasladar la mirada desde el sujeto “competente” –abstracto, ideal - al sujeto “actualizador” –concreto y relativo a las condiciones que su contexto le impone. Lo que nos lleva a entender que no se puede comprender y explicar ninguna práctica comunicativa fuera de su contexto –social-específico que rodea su producción.
- En el ámbito metodológico, se debe tener claro que en toda situación de entrevista el entrevistado tiende a “elevar” su registro al de su interlocutor. Por tanto, se debe intentar generar una situación de entrevista que impida tal efecto, de manera tal de poder rescatar su estilo “vernacular”.

---

<sup>135</sup> El término “idiolecto” designa el registro lingüístico propio de la persona; el conjunto de hábitos lingüísticos de un individuo.



### 3. El aporte desde la Pragmática.

A esta disciplina lingüística, que viene a sumarse a los esfuerzos por ir más allá de una Lingüística "inmanente", le atañe el estudio del significado en su uso, esto es, en una situación de interacción lingüística efectiva. Por el carácter de su objeto de estudio, tiene estrecha vinculación con lo que antes llamamos una perspectiva fenomenológica acerca del lenguaje y su estudio. Esto, ya que se constituye en un cambio respecto al abordaje tradicional del lenguaje que se hacía en una Lingüística de corte estructuralista, y, en específico, de su evasión del llamado "problema del significado". Este 'giro' se corresponde con el paso a una concepción del lenguaje como actividad teleológica (esto es, que persigue un fin). La Pragmática emergió, como ámbito de preocupaciones que trascendía a los de una Lingüística puramente descriptivista, en la década del 70', a partir de la revisión crítica, originada en preocupaciones más propias de la lógica filosófica y de la Filosofía del lenguaje, y superación de los modelos imperantes en el tratamiento del lenguaje.

Primero, se puede señalar la crítica a tratamientos del lenguaje en modelos como el generativo transformacional, y su propuesta de estudiarlo desde sus reglas y no sus "productos"<sup>136</sup>, por lo que el surgimiento de la Pragmática implica una superación, como lo veíamos en William Labov, de la desestimación del "habla" o "actuación" como un objeto de estudio válido para la Lingüística. Una concepción pragmática del lenguaje parte de la atención sobre la actuación lingüística de los hablantes, postulando que también existen patrones, recurrencias en dicho nivel. Es una reacción, también, a otros modelos estructuralistas que habían proscrito el interés por el estudio del significado, por no considerarlo propiamente lingüístico, sino que, más bien, propio de intereses *psicológicos* acerca del lenguaje. A esta opinión habían aportado los planteamientos de L. Hjelmslev, L. Bloomfield y N. Chomsky, entre otros.

El surgimiento de la Pragmática o, más bien, de una perspectiva pragmática en Lingüística, a diferencia de las perspectivas delineadas por la Lingüística Estructural, y la Semántica Estructural que se desprende de ella, o del generativismo chomskiano, y su consecuencia en una Semántica Generativa, permitió rescatar al "hablante concreto". Mientras las corrientes anteriores estudiaban el lenguaje de "hablantes trascendentales" o "hablantes - oyentes ideales", la Pragmática se refiere a un "hablante concreto", determinado en su práctica lingüística por las circunstancias concretas que rodeaban su enunciación, circunstancias que se resumen en el concepto de "contexto". Así, esta emergente disciplina, entonces:

...investiga el uso del Lenguaje por parte de un hablante/escritor en un contexto, está más preocupado por la relación entre el hablante y el enunciado en la oración particular de uso que por la relación potencial de una oración con otra, independiente de su uso.<sup>137</sup>

La noción de "contexto"<sup>138</sup> refiere a una abstracción respecto de la situación comunicativa, correspondiendo a un constructo teórico en el que sólo se consideran los

<sup>136</sup> No estimamos necesario referirnos a otros puntos ya reseñados en la sección anterior que, más menos, resultan coincidentes.

<sup>137</sup> Brown & Yule, 1993: 32.

<sup>138</sup> Es importante precisar un concepto asociado al de contexto en la interpretación, en este caso, del fenómeno discursivo en general, el concepto de "co - texto". Este, remite, siguiendo a Petöfi, a las



elementos que determinan sistemáticamente la estructura y la interpretación de los enunciados, esto es, no considera a todos los aspectos situacionales que rodean a la situación de enunciación efectiva, sino sólo a aquellos que tienen alguna implicancia y determinación sobre lo enunciado y lo comprendido.

Además, la Pragmática se hace cargo del “problema del significado”, como era catalogado por las corrientes estructuralistas. De esta manera, el significado que estudia la disciplina a que nos referimos, es el significado no literal, situacional, es decir, el significado que está determinado por las coordenadas temporo - espaciales. El significado pragmático, por tanto, va depender de cada situación de habla en una situación dada, y va a estar ligado indisolublemente al momento de su enunciación. Una propuesta como esta, la consideración del lenguaje, y del problema del significado, en sus contextos de enunciación, exigía un rescate de la dimensión fenomenológica de las prácticas lingüísticas.

Por otro lado, también el surgimiento de la Pragmática implica un cambio respecto a cómo se enfocaba el lenguaje en el ámbito de la Filosofía del lenguaje (al modo de los análisis de la lógica formal de G. Frege frente a los enunciados). Es en este ámbito donde, en rigor, se puede decir que emerge el germen que directamente iba a hacer surgir lo que se denomina “Pragmática”, y desde ahí se diseminó hacia los intereses propiamente lingüísticos. En este ámbito de la filosofía del lenguaje, correspondió a John Austin y su obra “Cómo hacer cosas con palabras”, en 1962<sup>139</sup>, cimentar las bases sobre las que se construyó lo que se denomina Pragmática.

### 3.1. John Austin, el iniciador.

En el citado texto, este lógico británico hace una crítica a los enfoques predominantes en Lingüística y, sobre todo, en la Filosofía del lenguaje, en tanto ellos se concentraban sólo en la función representativa o referencial del lenguaje, esto es, en los “enunciados constatativos”, tales como “hace calor” o “esta mesa es azul”. Con ello, lo que Austin denomina la *falacia descriptivista*, se había olvidado estudiar otras funciones del lenguaje, pasando por alto enunciados o construcciones que no cumplían esa función. Esta constatación le permite plantear la que fue su tesis principal y motor de la renovación que iba a generar en los estudios lingüísticos: el lenguaje no sólo se usa para constatar hechos de la realidad, sino que también, y sobre todo, *para hacer cosas*. Al tipo de enunciados que el hablante usa no para constatar un estado de la realidad sino que para hacer cosas, les llama enunciados “performativos” o “realizativos”.

El tipo de expresión lingüística a que se refiere el término “realizativo” corresponde a expresiones lingüísticas que se “disfrazan”, señala Austin, como enunciado fáctico. Los gramáticos no han visto lo que hay detrás del disfraz y los filósofos sólo de una forma incidental. Estos enunciados “realizativos”:

1. No “describen” o “registran” nada, y no son “verdaderos” o “falsos”. Esto es, no son enunciados de los cuales se pueda hablar de su verdad o falsedad, es decir, no cumplen con el requisito de la “vericondicionalidad”.

---

relaciones internas del texto (lo que se dice o escribe) que son relevantes para la interpretación que el oyente hace de lo que se dice o lee. De esta forma, mientras el contexto remite a factores externos que influyen en la interpretación del texto, el co - texto corresponde a factores internos al mismo.

<sup>139</sup> 1982.



2. En ellos, el acto de expresar la oración es realizar una acción o parte de ella distinta de la acción misma de proferirla.

En base a esta constatación, Austin elabora su teoría acerca de los “actos de habla”, esto es, de las acciones (en un sentido social) que realizamos al decir algo y porque decimos algo; teoría donde radica su aporte conceptual, que incluye la tipología de tales actos y las condiciones para que sean adecuados o no.

Ejemplos de este tipo de enunciados son “bautizar”, “jurar”, “prometer”, “apostar”, etc. Todas estas son expresiones “realizativas”. Respecto de un juramento, en tanto expresión realizativa, cuando un hablante lo profiere no está informando acerca de un juramento, sino que sólo lo está prestando. En este tipo de enunciados “expresar la oración (por supuesto que en las circunstancias apropiadas) no es describir ni hacer aquello que se diría que hago expresamente así.”<sup>140</sup>

Sin embargo, hay un “plus” adicional para que las palabras tengan el efecto realizativo que buscan tener, esto es:

“...siempre es necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean “apropiadas”... Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas “físicas” o “mentales”, o aún actos que consisten en expresar otras palabras.”<sup>141</sup>

En este sentido, esto es, que también es necesario que las circunstancias que rodean a la enunciación sean “apropiadas”, se puede ilustrar el concepto con el ejemplo de “bautizar”, que es, claramente, un acto de habla. Aquí, es crucial que quien profiere el enunciado “Yo te bautizo...” sea la persona designada para esos fines; o también, por ejemplo, en el caso de “apostar” es necesario que el otro deba aceptar la apuesta. También, para que el enunciado realizativo “yo te bautizo” cumpla su función social, es necesario que quien la profiere sea representante oficial de la iglesia y que lo haga en el contexto del acto religioso del bautizo, con su liturgia correspondiente y rociando agua sobre el menor. A partir de esto, Austin señala que de este tipo de enunciados no se puede decir que sean verdaderos o falsos (criterio propio de la anterior filosofía analítica del lenguaje), sino que introduce el criterio de si son “afortunados” o no en la medida en que se adecuen a las condiciones que, convencionalmente, se han establecido para que cumplan efectivamente su función. Según el citado autor, dichas condiciones para el funcionamiento “afortunado” de un realizativo son<sup>142</sup>:

- Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias.
- En un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea.
- El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta, y en todos sus pasos
- En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, o esté dirigido a que sobrevenga cierta conducta correspondiente de algún participante, entonces, quien

---

<sup>140</sup> *Op. cit.*: 49

<sup>141</sup> *Loc. cit.*

<sup>142</sup> *Ibid.*: 56.



participa en él, y recurre así al procedimiento, debe tener en los hechos tales pensamientos o sentimientos, o los participantes deben ser animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada, y además,

- Los participantes tienen que comportarse efectivamente así en su oportunidad.

Lo anterior remarca el carácter social del papel jugado por este tipo de enunciados y, por tanto, de la necesidad de la existencia de una “competencia” que contenga estos conocimientos, para que tales enunciados cumplan la función que su ejecutor busca; competencia que debe estar presente tanto en el sujeto que lo profiere como en su auditorio. Es decir, tanto emisor como receptor deben compartir ciertas expectativas acerca de la situación comunicativa, lo que corresponde a un tipo de *competencia* que va más allá de lo estrictamente lingüístico, pasando al terreno de lo social y cultural.

Además de este tipo de expresiones, constata Austin la existencia de otro tipo de enunciados que no cumplen solamente una función descriptiva y que aluden a que el hablante usa el lenguaje para provocar un efecto en el interlocutor. A estos les llama actos o “enunciados perlocucionarios”, los cuales tienen que ver con los efectos que lo dicho provoca en el interlocutor, expresado en verbos tales como “persuadir” o “disuadir”.

El citado autor introduce también otro concepto asociado a lo que él ha llamado “actos de habla”, la noción de “fuerza ilocucionaria”. Esta alude a la función social que un determinado enunciado puede estar cumpliendo dentro de la interacción, más allá de su significado literal. Se asocia este concepto a otro neologismo que entrega el autor, el de “acto ilocucionario”, entendido como “... llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo.”<sup>143</sup> Por su parte, dentro de esta terminología, un “acto locucionario” correspondería al mero acto de decir algo. Así, aplicando estos conceptos, por ejemplo, al decir “¡Qué calor hace aquí!” el hablante puede estar realizando un enunciado constataativo y, por medio de él, un acto locucionario, al poder interpretarse como que él tiene calor. Pero, a su vez, dicho acto puede ser un acto ilocucionario en tanto su fuerza ilocucionaria lleva a sus interlocutores a darse cuenta que deben abrir la ventana o la puerta del lugar en donde se encuentran. De esta forma, el enunciado tiene a su vez la fuerza de ser un “mandato” para que el interlocutor haga algo. Esa es su fuerza ilocucionaria.

Es este último aporte, la llamada “doctrina de las fuerzas ilocucionarias”, lo que atañe más directamente, dentro de la teoría de los “actos de habla”, al desarrollo y preocupaciones de la Pragmática. Ello ya que:

- La constatación o no de la fuerza ilocucionaria de un enunciado, en una situación de interacción efectiva, requiere de la consideración del “contexto”. Y así también lo considera Austin en su elaboración teórica:

...la ocasión en que una expresión se emite tiene gran importancia, y ... las palabras usadas tienen que ser explicadas, en alguna medida, por el “contexto” dentro del cual se intenta usarlas o fueron realmente usadas en el intercambio lingüístico.<sup>144</sup>

- Austin distingue entre “significado” (que implica sentido y referencia) y “fuerza ilocucionaria” de un acto lingüístico, esto es, entre un significado literal y un significado situacional de los enunciados, este último determinado por las coordenadas temporo – espaciales.

---

<sup>143</sup> *Ibid.*: 144.

<sup>144</sup> *Loc. cit.*



- Esta distinción permite, ya en la actualidad, deslindar los campos respectivos de dos disciplinas muy cercanas, pero que se complementan. Así:
- a) La Semántica estudia el contenido proposicional de los enunciados, el sentido literal de las oraciones.
- b) La Pragmática estudia la interpretación que harán los participantes en una situación de interacción lingüística de los enunciados que se utilizan en esa interacción lingüística.

En resumen, para Austin cuando alguien dice algo puede estar realizando tres tipos de actos:

1. El acto de decirlo o “acto locucionario”, también llamado “dimensión locucionaria” del acto lingüístico.
2. El acto que llevamos a cabo al decir algo o “acto ilocucionario”, tal como prometer, advertir, amenazar, etc., también llamada “dimensión ilocucionaria” del acto lingüístico, la que nos remite a las intenciones del hablante al emitir su enunciado.
3. El acto que llevamos a cabo porque decimos algo o “acto perlocucionario”, también llamada “dimensión perlocucionaria” del acto lingüístico, y que refiere a las consecuencias del acto en el oyente, como convencer, ofender, apenar, intrigar, etc.

### 3.2. John Searle, el continuador.

Posteriormente, correspondió a John Searle (1969)<sup>145</sup> continuar y ampliar el desarrollo de las ideas de Austin, dando a la teoría de los “actos de habla” un fundamento más sociocultural. Esto último, pues toda su construcción tiene su punto de partida en su hipótesis acerca de lo que es el lenguaje, en la que se le concibe como un conocimiento cultural más:

... hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar un lenguaje es aprender y haber dominado esas reglas. Dicho más brevemente: hablar consiste en realizar actos de habla conforme a reglas.<sup>146</sup>

...consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. (El subrayado es nuestro)<sup>147</sup>

Searle concibe al lenguaje como una forma de conducta gobernada por lo que él denomina “reglas constitutivas”, esto es, reglas que no existen independientemente de las actividades que regulan (como lo son todas las normas sociales). Es, por tanto, un fenómeno convencional como cualquier fenómeno o conducta social.

Siguiendo lo planteado por Austin, para Searle al emitir una oración el hablante está característicamente haciendo algo y no meramente diciendo palabras. Por ejemplo, en los siguientes enunciados:

- Juan fuma habitualmente.
- ¿Fuma Juan habitualmente?
- ¡Juan fuma habitualmente!

<sup>145</sup> Searle 1980.

<sup>146</sup> *Op. cit.*: 31.

<sup>147</sup> *Ibid.*: 25 - 26.



- ¡Santo cielo que Juan fumara habitualmente!

Al emitir cualquiera de esas oraciones, el hablante se refiere a, menciona o designa cierto objeto, a saber: Juan, y predica la expresión “fuma habitualmente” del objeto referido. En los cuatro enunciados, además, la referencia y la predicación son las mismas. Pero, sin embargo, cada acto de habla es completamente diferente de los otros. Si bien todos tienen la misma forma y adecuación gramatical, la misma referencia y predicación, son diferentes entre sí. Así, se separan o distinguen las nociones de referir y predicar, de lo que son las nociones de “actos de habla completos”, como aseverar, preguntar, ordenar, etc. De esta forma, “...puede aparecer la misma referencia y predicación al realizar diferentes actos de habla.”<sup>148</sup> Austin, recordemos, bautizó a estos “actos de habla completos” con el nombre de “actos ilocucionarios”, categorización de la que se hace parte también Searle, quien, a modo de ejemplo, entrega un listado de los verbos que denotan actos ilocucionarios: enunciar, describir, aseverar, aconsejar, observar, comentar, mandar, ordenar, pedir, criticar, pedir disculpas, censurar, aprobar, dar la bienvenida, prometer, objetar, solicitar y argumentar.

Al emitir cualquiera de las cuatro oraciones distintas de más arriba, un hablante está realizando al menos tres géneros diferentes de actos. De aquí, se desprenden según el citado autor los tres géneros de actos de habla:

1. Actos de emisión: esto es, emitir palabras (morfemas, oraciones). Consisten simplemente en emitir secuencias de palabras.
2. Actos proposicionales: esto es, referir y predicar. Respecto de este tipo de actos señala que:
  - Las formas gramaticales características de los actos proposicionales son partes de oraciones: predicados gramaticales para el acto de la predicación, y nombres propios, pronombres y otras ciertas clases de frases nominales para la referencia.
  - Los actos proposicionales no pueden ocurrir solos. Esto es, no se puede referir y predicar sin más, sin hacer una aserción, plantear una pregunta o realizar algún otro acto ilocucionario. El correlato lingüístico de esta observación reside en el hecho de que las oraciones, y no las palabras, se usan para decir cosas. Es decir:

...solamente se hace referencia como parte de la realización de un acto ilocucionario, y el ropaje gramatical de un acto ilocucionario es la oración completa. La emisión de una expresión referencial, solamente cuenta como referencial si se dice algo mediante ella.”<sup>149</sup>

Frente a esto, Searle hace una aclaración que es una restricción: los actos proposicionales “no pueden ocurrir solos; esto es, no se puede referir ni predicar sin más, sin hacer una aserción, plantear una pregunta o realizar algún otro acto ilocucionario.”<sup>150</sup>

3. Actos ilocucionarios: esto es, enunciar, preguntar, mandar, prometer, etc. Su forma gramatical característica es la oración completa. Su ropaje gramatical es la oración completa.

Los actos de emisión consisten simplemente en emitir secuencias de palabras. Los actos ilocucionarios y proposicionales consisten característicamente en emitir palabras dentro de oraciones en ciertos contextos, bajo ciertas condiciones y con ciertas intenciones.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> *Ibid.*: 32.

<sup>149</sup> *Ibid.*: 34.

<sup>150</sup> *Loc. cit.*

<sup>151</sup> *Ibid.*: 33.



Dentro de los actos ilocucionarios encontramos los “actos perlocucionarios”, que refieren a las consecuencias o efectos que tales actos (ilocucionarios) tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias, etc., de los oyentes. Respecto de estos, Searle señala:

Correlativamente a la noción de actos ilocucionarios está la noción consecuencias o efectos que tales actos tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes. Por ejemplo, mediante una argumentación yo puedo persuadir o convencer a alguien, al aconsejarle puedo asustarle o alarmarle; al hacer una petición puedo lograr que él haga algo; al informarle puedo convencerle.<sup>152</sup> (el subrayado es nuestro y designa los actos perlocucionarios).

El continuador y reformulador de las ideas de Austin se refiere, también, a las características de las relaciones entre los tres géneros de actos de habla, a saber<sup>153</sup>:

- “Al realizar un acto ilocucionario se realizan característicamente actos proposicionales y actos de emisión.”
- “Los mismos actos proposicionales pueden ser comunes a diferentes actos ilocucionarios, y es obvio que se puede realizar un acto de emisión sin realizar en absoluto un acto proposicional o un acto ilocucionario... (a su vez) al realizar actos de emisión diferentes, un hablante puede realizar los mismos actos proposicionales e ilocucionarios.”
- Los actos de emisión y proposicionales en relación a los ilocucionarios no son medios para fines, sino que más bien: “los actos de emisión son a los actos proposicionales e ilocucionarios lo que, por ejemplo, hacer una “X” en una papeleta de voto es al hecho de votar.”

El principal aporte emanado de esta teoría de los “actos de habla”, generadas en el marco de la Pragmática, más allá de las tipologías generadas, está en su concepciones de fondo, las que adquieren relevancia al momento de integrarlas en otras propuestas, como la que sigue y la que se refiere a la concepción de “macro actos de habla”<sup>154</sup>.

### 3.3. Análisis conversacional.

Tributaria de los planteamientos de Austin y Searle, se desarrolla en el marco de la Pragmática una línea de estudios, entre muchas otras a las que dicho desarrollo conceptual inspiró (pero que tienen más bien implicancias puramente lingüísticas que, aunque de todas formas potencialmente muy útiles, no resultan tan atingentes al modelo de cultura que presentamos y aplicamos en la Etnografía realizada, implicancias tales como el estudio de fenómenos como la “deixis”, la “correferencialidad”, etc.): el llamado “análisis conversacional”, en el cual han tenido participación, además de lingüistas y lógicos, sociólogos que trabajan en base al modelo de la etnometodología y el interaccionismo simbólico<sup>155</sup>. En este sentido, esta corriente se relaciona más directamente con estos modelos provenientes de la Sociología, incorporando la renovada visión del lenguaje que aportaba la Pragmática. Su iniciador es H. Sacks, quien aplica al estudio de la conversación las teorías desarrolladas por E. Goffman y H. Garfinkel.

---

<sup>152</sup> *Ibid.*: 34.

<sup>153</sup> *Ibid.*: 33.

<sup>154</sup> *Cf.* II. 3.4.

<sup>155</sup> *Cf.* II.1.



La Etnometodología, como señalamos antes, atiende al modo cómo los actores sociales crean situaciones y reglas. Dentro de este enfoque, el participante de cualquier interacción social, sea verbal o no, se considera un 'constructor de realidad' a partir de sus conocimientos sociales y procedimientos de interpretación aprendidos, a los que llaman "etnométodos". Estos últimos permiten que el individuo se oriente de manera eficiente en su interacción social. Aplicando los supuestos de este enfoque en el ámbito de la comunicación verbal, este análisis pragmático pretende no partir de grandes construcciones teóricas previas acerca de este tipo de interacción social, sino que, más bien, ha pretendido 'descubrir' en base a qué principios los propios actores sociales construyen y norman sus conversaciones.

En el aspecto metodológico, la unidad de análisis mínima que se establece en el análisis conversacional se denomina "par adyacente". Las conversaciones están constituidas por pares adyacentes, en tanto a una acotación siempre debe haber una respuesta o enunciado que lo complementa. Esto, ya que, al menos, socialmente así se sienten obligados los interlocutores

Uno de los aportes destacables realizados en esta temática ha sido el de P. Grice<sup>156</sup>, quien propuso que en toda actividad interaccional dialógica entran en funcionamiento, para su efectiva ocurrencia, cuatro "máximas conversacionales" que conforman el llamado "principio de cooperación" que todo dialogante debe observar. Dichas máximas son:

1. Cantidad: esta máxima se refiere al hecho de que la contribución a la conversación debe ser todo lo informativa que se requiera, no debiendo ser ni más ni menos informativa de lo que se precisa.
2. Calidad: la contribución de los participantes en una situación dialógica debe referirse sólo a aquello que cada uno conoce o sabe (es decir, su contribución debe ser verdadera).
3. Relevancia o pertinencia: la contribución de cada participante debe referirse o tener relación con el tema tratado.
4. Modo o manera: la contribución debe ser presentada en forma ordenada y concisa, evitando la oscuridad en la expresión y la ambigüedad.

Posteriormente, G. Leech<sup>157</sup> propuso incluir, además, una "máxima de cortesía" a este principio de cooperación, la cual a veces podría entrar en conflicto con las otras cuatro. Estos postulados acerca de la existencia de estos principios reguladores de la conversación, más allá de sus contenidos, que en su formulación original sólo podrían restringirse a la comunidad lingüística y cultural de la que los autores formaban parte, resulta un importante aporte, primero, porque indican nuevos argumentos que buscan develar la existencia de "competencias" extralingüísticas (en un sentido descriptivista) necesarias para participar en toda situación de comunicación de manera efectiva. El manejo de tales "máximas", en teoría propias y particulares a cada comunidad lingüística y cultural<sup>158</sup>, correspondería a conocimientos que también se agregarían a una competencia que necesitaría el hablante para poder intervenir en las situaciones comunicativas. Sin

---

<sup>156</sup> 1975.

<sup>157</sup> 1983.

<sup>158</sup> Cosa que, en rigor, los autores originalmente no llegaron a plantear y que, más bien, correspondería a una visión más 'antropológica' al respecto, en el sentido que en este proyecto se ha planteado.



embargo, además de lo anterior, en segundo lugar debemos rescatar uno de los grandes aportes de la postulación de este “principio” en el ámbito de la pragmática. Aporte que, más que situarse en la determinación de la posesión de estas máximas y su uso, lo hace en la posibilidad de su incumplimiento o violación, ya que aquello da origen a dos fenómenos pragmáticos destacables que ocurren en la interacción cotidiana y que exigen del manejo de parte de emisores y receptores de un sin número de competencias, lingüísticas y extralingüísticas: la implicatura y los actos de habla indirectos.

### 3.3.1. La generación de implicaturas en la interacción.

El fenómeno de la “implicatura” se define como la inferencia por parte del oyente de información que no está manifiestamente expresada en la locución de su interlocutor y que, a su vez, permite el normal funcionamiento de la situación de interacción. Grice<sup>159</sup> propone la existencia de dos tipos:

a) Implicatura convencional: corresponde a inferencias que el auditor puede extraer en base al código de la lengua, tanto en lo semántico como sintáctico. Corresponde, por tanto, a parte de la interpretación literal de los enunciados y al nivel de una “competencia lingüística” propiamente tal. Por ejemplo, en los enunciados:

- “Ella tenía que venir y no vino”.
- “Ella tenía que venir, pero no vino”.

Desde un punto de vista convencional hay una diferencia entre la conjunción “y” (que indica adición o sumatoria) y “pero” (esta última indica adversatividad). Sin embargo, en la conversación, la conjunción “y”, por una implicatura convencional, equivale a “pero”.

b) Implicatura conversacional: está vinculada a la existencia del “principio de cooperación”, correspondiendo a inferencias sobre los enunciados en los usos efectivos.

La violación de alguna máxima del “principio de cooperación”, en una situación de interacción en la que los participantes saben que lo están observando y orientando sus conductas a través de él, genera este tipo de “implicatura conversacional”. Este concepto dirige el interés hacia el proceso inferencial<sup>160</sup>, que es más propio de la psicolingüística.

La implicatura conversacional, en este sentido, se refiere a las inferencias que realiza el hablante – oyente respecto a lo que su interlocutor pretendió hacerle llegar con su enunciación, basándose en cuatro aspectos fundamentales:

- (i) El significado convencional de la frase.
- (ii) El supuesto de que el hablante – oyente está observando el “principio de cooperación”, al igual que su interlocutor.
- (iii) El conocimiento “enciclopédico” o el conocimiento que del mundo maneja el hablante oyente en la situación efectiva.
- (iv) El razonamiento informal, esto es, la capacidad que todos tenemos de establecer inferencias y deducciones.

---

<sup>159</sup> *Op. cit.*

<sup>160</sup> En II.6.2.2. analizaremos el fenómeno de las inferencias en sí mismo.



### 3.3.2. Actos de habla indirectos.

Este tipo de actos de habla surge como una consecuencia directa de la posibilidad de las implicaturas conversacionales. Veamos su ocurrencia en la siguiente violación a una máxima del “principio de cooperación”, formulado por Grice:

Pedro: ¿Está el jefe?

Juan: La luz está encendida en su oficina.

Pedro: Oh! Gracias.

Aparentemente, la contribución de Juan no se refiere a la información que necesita Pedro, violando, con ello, la máxima de *relevancia* del “principio de cooperación”. Sin embargo, Pedro se demuestra satisfecho con la respuesta de Juan, ya que asume que ambos están observando tal “principio” y que la respuesta de Juan, interpretada literalmente, viola explícitamente la máxima de relevancia, por lo que, indirectamente, él infiere que se le está respondiendo que “el jefe está en la oficina”.

Otro ejemplo puede ser:

A: ¿Cómo se portó Pedrito?

B: La casa todavía no se derrumba.

En ambos casos estamos en presencia de un acto de habla indirecto, los cuales se caracterizan por:

- Violar, al menos, una de las máximas del principio de cooperación.
- Su significado ‘literal’ difiere del significado ‘buscado’ por su emisor.
- Los hablantes y los lectores identifican los actos de habla indirectos notando que un enunciado tiene la primera característica y asumiendo que el interlocutor está observando el principio de cooperación.
- Tan pronto como los participantes en una conversación realizan un acto de habla indirecto, los lectores y los oyentes identifican el significado buscado con la ayuda del condicionamiento del contexto y su conocimiento del mundo.
- En la misma interpretación de los actos de habla indirectos hay que tener presente el conocimiento compartido entre los interlocutores. Uno de los pre-requisitos para un acto de habla indirecto exitoso, es que los interlocutores compartan suficientes antecedentes acerca del contexto de la interacción, acerca de cada uno de ellos y de la sociedad en la cual ellos viven; así como acerca del mundo en general.

En el ejemplo:

A: ¿Terminaste tu trabajo de Sociología?

B: ¿Está Roma en España?

Aquí, aparentemente quien oye reconocerá este acto de habla como *indirecto*. Pero si puede interpretarlo o no, dependerá de sus conocimientos de geografía. Para que resulte el acto indirecto hay que compartir un conjunto de conocimientos. El uso, empleo e interpretación de estos actos requiere familiaridad tanto con la lengua como con la sociedad, esto es, de competencias no solamente ‘lingüísticas’ (en un sentido inmanentista, claro está, como condición necesaria para que se verifique la comunicación). Los actos de habla indirectos, de este modo, constituyen una forma compleja de comunicarnos, en la medida que no sólo debemos ser capaces de identificarlos, sino que también debemos



experimentar un complejo proceso de razonamiento para interpretarlos, el que integra conocimientos del mundo individuales, socioculturales y 'puramente' lingüísticos.

Estos actos indirectos se usan como un recurso habitual en la comunicación, demostrando la necesidad de que sus participantes compartan una base interpretativa que asegure su "funcionamiento". Tal es el caso de su uso para hacer y responder preguntas, o con una función directiva (para mover al interlocutor a realizar algo), a menudo también para expresar deferencia o cortesía (por ejemplo, "¿puedes cerrar la ventana?"), o para expresar humor. Las metáforas también pueden ser consideradas como una clase o tipo especial de actos de habla indirectos, como por ejemplo: "La pérdida de un amigo es una nube oscura sobre nuestras vidas." Este enunciado, tomado literalmente, viola la máxima de veracidad; allí, el oyente usa su conocimiento sobre el mundo para interpretar tal expresión metafórica. Otro ejemplo de acto indirecto es al preguntar "¿Sabe qué hora es?", donde se viola el principio de relevancia, pues se pide más de lo que se necesita. De esta forma, el saber reconocer la funcionalidad de los actos de habla indirectos en la interacción, también requiere de una determinada competencia, que va más allá del código lingüístico propiamente tal.

La incorporación de estos dos últimos conceptos reseñados ha generado el interés en el fenómeno de la conversación de parte de sociólogos que operan bajo el modelo de la Etnometodología. Estos estudiosos piensan que las conversaciones son encuentros en los que se desarrollan procesos en que los actores sociales intentan realizar algún propósito (aunque no siempre lo logren), razón por la que se les considera la principal actividad de la interacción social, lo que despierta el interés por estudiar su organización. No les interesa el lenguaje por sí mismo, sino que les interesa estudiar la conversación como una actividad humana por derecho propio que es más que un mero intercambio de información, sino que una situación en la que los sujetos ponen en escena muchas de sus competencias sociales. Los etnometodólogos plantean que cuando las personas participan en una conversación, ellas traen consigo, al momento de la conversación, supuestos compartidos y expectativas acerca de lo que es la conversación, como se desarrolla ésta y el tipo de contribución que espera que cada uno de los participantes haga.

Cuando las personas inician conversaciones, comparten principios comunes acerca de dicha actividad, que les permiten interpretar los enunciados proferidos por unos y otros, como contribuciones a la conversación. Se asume, por tanto, que la conversación consiste en intercambios que son iniciados e interpretados de acuerdo a reglas y normas intuitivamente entendidas y socialmente adquiridas de cooperación conversacional, que oportunamente pueden ser manipuladas para crear una amplia gama de significados más allá del nivel directamente expresado por los enunciados en las conversaciones mismas. Esta nueva perspectiva respecto del fenómeno de la 'conversación' ha revelado que la mayor parte de los intercambios lingüísticos representados por la conversación adquieren forma en el proceso de su realización, con lo que se complejiza ampliamente su análisis e incita a incorporar nuevas herramientas teóricas y metodológicas para aquello. Esto, en la medida que se constata que, en la actuación lingüística, hay un complejo multidimensional de factores, que se pueden resumir en el hecho de que interpretamos tanto semántica como pragmáticamente los enunciados recibidos, lo cual obliga a un análisis mucho más integral del fenómeno comunicativo.



### 3.4. El análisis pragmático en términos de “macroactos de habla”.

Teun Van Dijk<sup>161</sup>, dentro de su modelo de análisis textual, nos entrega una visión que puede ser útil para cumplir la exigencia del análisis comunicacional deducida en el final del punto anterior. Este autor holandés postula una integración de la perspectiva pragmática al fenómeno discursivo más general. El fenómeno textual, según plantea, no debe estudiarse obviando el hecho de que los textos se usan en contextos comunicativos específicos, esto es, en la interacción social. De hecho, Van Dijk le asigna a lo ‘pragmático’ el status de ser un componente más de las lenguas, así como el nivel fonológico o sintáctico. De esta forma, el componente pragmático es un elemento que está incorporado en la competencia comunicativa del hablante; un componente que relacionaría, según plantea, la forma, el significado y la función de los textos.

Sin embargo, su concepción pragmática va más allá de lo que plantearon autores anteriores, al sacar al concepto de ‘acto de habla’ de su contexto lógico filosófico original y situarlo en su ocurrencia en la interacción verbal efectiva. De esta forma, plantea que al igual que los significados, las acciones (habladas) se combinan con otras acciones para formar acciones compuestas y complejas y secuencias de acciones. Esto es, los actos de habla no ocurren aisladamente, sino que en secuencias mayores e integradas (algo que pudimos confirmar en todas sus implicancias en nuestro estudio<sup>162</sup>).

Así como las acciones en general, las secuencias de actos de habla requieren el planteamiento y la representación global. Es decir, ciertas secuencias de varios actos de habla pueden ser pensados y entendidos y, por tanto, funcionan socialmente como un solo acto de habla. Tal acto de habla realizado por una secuencia de actos de habla se denominará “acto global de habla” o “macroacto de habla”. Por ejemplo, en esta conversación telefónica:

A: ¡Hola! ¿Cómo te ha ido?

B: Bien, gracias. El trabajo por suerte no me ha faltado. ¿Y tú?

A: Más o menos no más. El niño ha tenido algunos problemas. Pero de a poco se ha ido mejorando.

B: No importa, él es fuerte, se mejorará.

A: Raúl, te llamaba para decirte que, a propósito de los gastos médicos, estoy vendiendo mi moto. Quería preguntarte si tu hermano estará aún interesado en comprármela.

B: No lo sé, pero se lo preguntaré mañana mismo.

A: Te lo agradezco mucho. Mañana nos vemos en la tarde. Que te vaya bien. ¡Adiós!.

B: ¡Adiós!.

Esta conversación consta de varios actos de habla de ambos participantes, es decir: saludos, preguntas, aserciones, agradecimientos, propuestas, etc. La conversación entera, sin embargo, puede resumirse propiamente como la petición de “A” para comprar la vieja moto de la mujer de “B”. En realidad “B”, al informar la conversación con su mujer, puede limitarse a decir: “Jack me ha telefoneado y me ha preguntado si podría venderle tu vieja moto”.

---

<sup>161</sup> Van Dijk 1980.

<sup>162</sup> Cf. Capítulo cuarto II.2.6 2.7.



La conversación consta de varios actos de habla – consta de actos preparatorios, auxiliares, centrales, esenciales -, pero que funcionan globalmente como un gran acto de habla. Las consecuencias de actos de habla en conversaciones pueden ser asignadas a un acto global de habla. Dentro de estas secuencias de actos de habla, los actos que lo conforman deben ser adecuados entre sí, es decir, debe haber una correlación entre las “condiciones de salida” del primer acto de habla y las “condiciones de entrada” del siguiente, y así sucesivamente. Esto se aprecia en la inadecuación de la siguiente secuencia: “¡Felicitaciones por tu matrimonio! ¡Te odio!”. Este elemento señala que los actos de habla no son adecuados por sí mismos, independientemente, sino que en la relación que establecen con otros actos de habla, en esas secuencias que ha denominado – el autor – “macro actos de habla”. Lo que nos obliga a integrar a la situación de interacción completa al análisis.

Lo anterior hace referencia las condiciones de adecuación de los actos de habla en estas secuencias en términos del co – texto; pero también tales condiciones implican aspectos cognitivos de los interlocutores, tales como sus conocimientos, creencias, deseos. Esto hace necesario indagar respecto de estos aspectos cognitivos implicados en la codificación y decodificación de estas secuencias de actos que conforman la interacción comunicativa.

#### **3.4.1. Funciones cognoscitivas de los macro - actos de habla.**

Según plantea Van Dijk, las macro – estructuras tienen dos funciones cognoscitivas:

1. Reducen e integran la información.
2. Y al mismo tiempo organizan la información según ciertas macro - categorías que determinan la función de una secuencia (o macro – estructura) respecto a la secuencia como un acto.

Dentro de estas secuencias que conforman los “macro actos”, cada acto de habla particular tiene una función específica en el cumplimiento del acto de habla principal. Dicha función (social) puede estar determinada por la situación social en la que la acción se ejecuta o se establece por la acción que resulta en un cambio en los deberes, derechos, obligaciones, papeles, etc. Por ejemplo: función preparatoria, auxiliar, indicadora, conclusiva o enfatizadora.

#### **3.4.2. Relación entre macro – estructura semántica y macro – estructura pragmática del discurso.**

Van Dijk concibe en la estructuración del discurso, tanto en su codificación como decodificación, la existencia de dos estructuras paralelas en la generación y transmisión de la información: una semántica y otra pragmática. En ambas se replica el modelo de estructuración en macroniveles, integrándose de la siguiente manera en el discurso (en tanto manifestación superficial de un “texto”<sup>163</sup>).

Las macro – operaciones semánticas definen qué información es relativamente importante o relevante en un discurso. Por ejemplo: supresión o integración de información

---

<sup>163</sup> Cf. II.6, donde analizamos, en profundidad, el fenómeno textual y su confluencia con el pragmático.



menos importante. Estas operaciones dependen también de ciertos parámetros pragmáticos, conectados con el tipo de discurso implicado, esto es, cuál sea la información importante no depende sólo de la estructura semántica del texto, sino también de las funciones pragmáticas del discurso. En este sentido, la estructura semántica permite procesar y seleccionar información en el nivel profundo del texto, mientras que la estructura pragmática, correspondiente a los macroactos de habla, lo hace en el nivel superficial o del discurso. Así ocurre su complementación con miras a emitir mensajes que cumplan con su función social comunicativa. Lo mismo en el proceso inverso, de decodificación de mensajes emitidos por otros.

Por ejemplo, en la conversación telefónica las convenciones pragmáticas y sociales determinarían, al mismo tiempo, una selección semántica dentro de la información ofrecida. Ya que no telefonamos normalmente a la gente para decir "Hola" o "¿Cómo estás?". El significado del saludo será probablemente marginal respecto de otros significados del discurso. Igualmente, no preguntamos a alguien simplemente si tiene todavía su vieja moto, sino como una preparación presuposicional para otro acto de habla, por ejemplo, una petición. Esto significa que, semánticamente, también la proposición "A tiene una vieja moto" está jerárquicamente subordinada a las proposiciones que subyacen a las oraciones que expresan el núcleo de la petición "A quiere vender su moto a B". A este respecto, la formación de macro – estructuras semánticas es también una función de la macro – estructura pragmática. A su vez, la macro – estructura semántica determinará la satisfactoriedad del acto global de habla, ya que también dicho macro acto debe tener un 'contenido específico'.

### 3.4.3. Función de los macro – actos de habla en la asignación de coherencia discursiva.

Podemos concluir, de acuerdo con lo planteado por van Dijk<sup>164</sup>, que la asignación de un acto global de habla a un discurso, y en particular al discurso de diálogo en la conversación, contribuye también a la coherencia de tal discurso. Hay conexiones no sólo entre frases (semánticas) y macro – estructuras (proposicionales), sino entre los actos realizados al expresar oraciones y expresar macro – estructuras (lineales y jerárquicas). Por ejemplo:

El contenido de un saludo, como tal, no tiene por qué estar relacionado con la estructura semántica del resto del discurso. Pero el acto de saludar puede ser una condición necesaria para el cumplimiento de una petición; por ejemplo, como envoltura social y preparación de la buena voluntad del oyente.

Las macro – estructuras semánticas y pragmáticas deben correr paralelas en la producción, regulación e interpretación. Es decir, en la comunicación debemos hacer que el oyente sepa qué acto de habla principal se realiza y al mismo tiempo cuál es el contenido global de la oración: promesa, petición, consejo o prohibición.

---

<sup>164</sup>*Op. cit.*



## 5. La “Kinesia”, hacia una ampliación de la ‘competencia’.

Prosiguiendo con nuestra búsqueda de aportes conceptuales que permitan completar el “rompecabezas” de la competencia (para comunicar/ comprender), llegamos a un ámbito disciplinario no tan constituido históricamente como lo es hoy una Pragmática lingüística. Basándonos en lo señalado por R. L. Birdwhistell<sup>165</sup>, se puede definir a la “Kinesia” (o kinésica o cinésica) como la disciplina (“parte de la teoría de la comunicación”<sup>166</sup>) que se encarga de estudiar la comunicación a través del movimiento (pautado) corporal, incluyendo gestos, postura corporal, movimientos y muecas que resultan significativos en la comunicación. Este estudio parte del supuesto de que los movimientos corporales y la expresión del rostro forman parte de un código aprendido, y que existe un ‘lenguaje’ del movimiento, comparable al lenguaje hablado, tanto en su estructura como en su contribución a un sistema de comunicación metódicamente ordenado. La posibilidad de este estudio se enmarca en una concepción más amplia de lo que se considera como comunicación, esto es, como: “... procesos dinámicos estructurados por medio de los cuales se relacionan los sistemas vivientes ... un sistema de canales múltiples que nace de la actividad plurisensorial de los sistemas vivientes y que, a su vez, regula esa actividad.”<sup>167</sup>

Un abordaje a la comunicación, por tanto, debe ampliarse a todos sus posibles canales de transmisión, no sólo al lenguaje hablado o escrito, lo cual insta a tornar la mirada a otros canales, como el de los movimientos corporales, lo cual lo iguala – en algo que va a ser usado en términos metodológicos – al lenguaje hablado, en la medida que ambos son códigos, estructurados y, obviamente, comunicativos. No obstante, resulta bastante forzada y artificial esta analogía con el código o canal del lenguaje verbal en cuanto a su similar estructuración.<sup>168</sup>

Dentro de este concepto de comunicación más amplio, en que se justifica una Kinesia, podría señalarse que se alberga una intuición a un abordaje “semiótico” de todo lenguaje, tal como lo señala el citado autor:

La comunicación es un proceso de interacción continuo que está formado por segmentos de conducta discontinuos, de niveles múltiples y solapados. No se interrumpe cuando los que estaban comunicándose quedan en silencio, para reanudarse cuando vuelven a hablar. Continúa a través de otros canales aún cuando el auditivo vocal se halle momentáneamente en paro. Los humanos realizan movimientos relativamente ordenados, tanto cuando hablan como cuando están callados, y pueden percibir la regularidad en los movimientos de los otros (o, por lo menos, darse cuenta cuando es irregular) y en los suyos propios. Pueden oler, gustar, tocar y de muchas otras maneras registrar sus percepciones de sí mismos y de aquellos que los rodean.<sup>169</sup>

Estos movimientos corporales, que utilizan otros canales comunicativos, poseen cierta regularidad (si se les observa sistemáticamente), la cual no es ni mecánica, ni fortuita, constituyéndose en un comportamiento tan ordenado como aquellos movimientos de la “fonación audible”. De esta forma, en la Kinesia se considera a estos movimientos del

<sup>165</sup> 1975.

<sup>166</sup> Acebo y Vicien, 2000.

<sup>167</sup> Birdwhistell, *op. cit.*: 426.

<sup>168</sup> Es entendible, de todas maneras, esta analogía forzada entre la estructuración, por ejemplo, del nivel fonológico de la lengua y aquella hipotética de los movimientos en la comunicación, en la medida que no se operaba a plena conciencia aún con una concepción semiótica de la comunicación.

<sup>169</sup> *Op. cit.*: 426..



mismo modo que el lenguaje verbal, es decir, como un sistema estructurado (a modo de código) que varía de comunidad en comunidad, debiendo, por tanto, ser aprendido por los miembros de tales comunidades para poder interactuar comunicativamente de manera adecuada entre ellos. Por tanto, constituiría tal sistema de movimientos un conocimiento más de la competencia, determinada culturalmente, que requiere el hablante para ser un sujeto comunicante en su comunidad.

En términos históricos se puede señalar a Darwin, con su obra de 1872 "Expression of the emotions in man and animals", como 'padre' del estudio del movimiento corporal comunicativo, antecedente para la Kinesia actual, de base lingüística. Para llegar a este último tipo de estudio se señala a E. Sapir, inspirado en la influencia de su maestro F. Boas, como quien dio el salto cualitativo en la observación de los movimientos y expresiones corporales al considerarlos como sistemas ordenados de comunicación. A él (en artículos para la E. C. S. de 1931 y 1933)<sup>170</sup> le corresponde la intuición, fundante de la Kinesia actual, de que el movimiento corporal constituía un código y que este debía ser aprendido para poder comunicarse con éxito. Posteriormente, D. Effron en 1941<sup>171</sup>, le atribuyó un fundamento antropológico comparado a este sistema de signos, al mostrar la naturaleza culturalmente determinada de los complejos gestuales, diferentes en pueblos del sudeste de Europa, judíos e italianos. En este sentido, cabe destacar el aporte que la perspectiva antropológica hizo para relevar la existencia de este sistema de signos, la cual, muy de la mano de la Lingüística Descriptiva norteamericana, hizo que autores como L. Bloomfield, E. Sapir y otros se vieran estimulados a la investigación de la variabilidad significativa del comportamiento corporal humano, debido al choque cultural que se ponía en escena en sus estudios de lenguas indígenas norteamericanas, las que poseían sistemas de gestos y expresiones notoriamente diferentes a los propios. Las comparaciones culturales entre pueblos diferentes revelan que un árabe de Beirut, un chino de Taiwan y un negro de Harlem responden de modo muy diferente a movimientos del cuerpo aparentemente idénticos. Con ello se devela que cada cultura explota a su manera el potencial de los movimientos corporales.

Todos estos antecedentes adquieren el cuerpo de una disciplina que se plantea como autónoma con la publicación de R. L. Birdwhistell de "Introduction to kinesics" en 1952<sup>172</sup>, lo cual marca el comienzo del estudio científico sobre la naturaleza estructurada de la comunicación por medio de movimientos corporales. Al iniciarse como una disciplina científica de base lingüística, su pregunta central apuntó a decodificar estos sistemas de señales en términos de su significado. Esto, ya que se asume que estas formas no verbales varían en su función semántica tanto como las palabras y, al igual que ellas, se ven afectadas por el contexto que los rodea. Algunos autores que han trabajado esta temática, como un complemento dentro de sus disciplinas matrices, han sido E. Goffman en el marco de su "sociología de las ocasiones", E. T. Hall<sup>173</sup>, en el marco de su enfoque comunicativo de la Antropología y J. Ruesch.

Luego de su constitución como disciplina científica, a partir de los 50', la Kinesia se desarrolla en dos líneas fundamentales de investigación de su objeto de estudio:

---

<sup>170</sup> New York: McMillan.

<sup>171</sup> Gesture and environment, New York: Kings Crown Press.

<sup>172</sup> University of Louisville press.

<sup>173</sup> Cf. II.5.



- (a) Una intenta aislar las formas significantes del comportamiento comunicativo del cuerpo, en un forzoso y artificial intento - así estimamos - de analizar de un modo análogo los sistemas de gestos y, por ejemplo, sistemas como el fonológico o morfológico de una lengua.
- (b) Otra ha tratado de investigar la naturaleza de los niveles contextuales dentro de los que operan estas formas significantes.

Al centrarse en el problema del significado de las señales corporales, ya sea a nivel de "código" o en su valor contextual en las situaciones efectivas, metodológicamente la Kinesia se ha basado en el modelo que le ha entregado la Fonología y la Semántica. De esta forma, ha definido como significado a "la diferencia de comportamiento producida por la presencia o ausencia de una determinada clave a un nivel particular del contexto"<sup>174</sup>. En este sentido, Hockett propuso que las señales propias de este código comunicativo, al igual que las del lenguaje verbal, poseían la propiedad de "dualidad de pautamiento", es decir, se construían a partir de unidades mínimas distintivas de significado y unidades con significado. De esta forma, sobre todo en su primera etapa, los investigadores en Kinesia, intentaron llegar a "medir" objetivamente la función de determinados elementos significativos, ya que se asumía que esas secuencias de comportamiento comunicativo se hallaban tan estructuradas como las frases sintácticas.

Así, basados en el modelo de la descripción estructural de la Lingüística, los estudiosos del movimiento comunicativo se propusieron definir y aislar las unidades significativas y sus niveles de estructuración, de menor a mayor complejidad, que daban estructura al comportamiento corporal comunicativo, determinando las siguientes unidades:

- Los "kines" se conciben como las unidades mínimas perceptibles del movimiento corporal.
- Los "alokines", en analogía con el concepto de alomorfos, son los miembros de una clase de fenómenos que pueden ser sustituidos entre sí sin alterar el significado.
- "Kinema" se concibe como la mínima clase de claves significativas de movimiento, al modo de un fonema o morfema, por ejemplo, el movimiento de cejas, la inclinación de la cabeza, el movimiento de párpados, etc.
- La kinemorfología se constituye en el apartado que estudiaría la distinción de las distintas unidades significativas que conforman este código comunicativo alterno, unidades que en general son denominadas como "kineformas".
- Las "kineformas" son las unidades homologables a las "palabras" en morfología, las cuales se pueden combinar formando secuencias que pueden homologarse a las frases u oraciones del lenguaje hablado y escrito.
- Se establece también que existe un nivel "kinesintáctico".

Todas estas distinciones se han hecho a partir del supuesto de que este tipo de comportamiento, llamado paralenguaje, puede aislarse, analizarse y estudiarse en cuanto a su potencial comunicativo, al igual que el lenguaje hablado y escrito. Distinciones que no incorporaremos en su detalle en nuestro modelo, ya que implicarían un tratamiento casi exclusivo al respecto, y porque, como ya señalamos y fundamentamos, nos parecen bastante artificiales, alcanzables sólo a través de métodos experimentales, que salen del campo propio a una Etnografía. Señalamos "artificiales", en la medida que nos parece una aplicación forzosa de lo que ocurre en el lenguaje verbal a canales para-verbales como

---

<sup>174</sup> Sills, *op. cit.*: 428.



son los movimientos del cuerpo - del mismo, adhiriéndonos a lo planteado por E. Leach - en su concepción de la "cultura", como totalidad, como algo que 'comunica' - al respecto, esto es:

... es importante reconocer que hay diferencias sobresalientes (por lo que, por ejemplo, estos dominios estarían gobernados por gramáticas de diferente complejidad, señala este autor) entre la manera en que las personas se transmiten información entre sí, empleando el habla común y la palabra escrita, y la manera en que nos comunicamos entre nosotros mediante convenciones codificadas de la conducta no verbal y signos y símbolos no verbales.<sup>175</sup> (Paréntesis es nuestro)

## 5. Proxémica..

Esta disciplina, cuyo desarrollo se encuentra muy vinculado a la anteriormente revisada, estudia el uso pautado del espacio, con implicancias comunicativas, en que se mueven quienes participan en la interacción. Se atribuye su primer impulso al antropólogo E. T. Hall, quien construye la llamada "teoría de los proxémicos", la cual pone en escena el empleo que pueden hacer los sujetos de los arreglos espaciales en tanto sistema codificado, en el marco del proceso de transacciones comunicativas. Es decir, se devela el uso del espacio como un canal más dentro del circuito comunicativo.<sup>176</sup>

En "The silent language"<sup>177</sup>, Hall analiza cómo el lenguaje hablado no es el único medio (entendamos "canal") de comunicación entre las personas y cómo ellas utilizan otros (como el tiempo, el silencio, etc.) y cómo dichos canales alternos también están pautados culturalmente, diferenciando de una comunidad lingüística a otra. Uno de los canales alternos revisados es el uso que las personas hacen del espacio dentro de la interacción comunicativa, esto es, cómo este uso tiene y transmite determinados significados y cómo está determinado culturalmente.

Para el citado autor, este uso pautado del espacio tiene que ver con el establecimiento de la "territorialidad", los límites que cada organismo viviente establece en su relación con los demás entes componentes de su entorno. Ejemplifica esto, primero, en el caso de un animal como el perro:

En primer lugar, el perro conoce los límites del "territorio" de su amo y lo defenderá contra la usurpación de otros. También hay ciertos lugares donde él duerme... cerca del fuego... la cocina... En resumen, el perro tiene puntos fijos a los cuales vuelve tiempo después dependiendo de la ocasión. Uno puede observar también que los perros crean zonas alrededor de ellos. Dependiendo de sus relaciones con el perro y la zona en la que él está, alguien que la traspase puede evocar diferentes comportamientos cuando cruce las líneas invisibles que son significativas para el perro.<sup>178</sup>

Un comportamiento similar se puede observar en otros vertebrados, como peces y aves, y en otros mamíferos. Entre estos últimos, el hombre ha desarrollado su "territorialidad" de modo extremo, pero es una esfera de su comportamiento que no es explicitada discursivamente con facilidad (podríamos decir que pertenece a un plano subconsciente de su comportamiento habitual), al punto que, sin darse cuenta, muchas veces uno tiende a molestarse cuando alguien ha ocupado su puesto habitual en su trabajo o casa. Hall ejemplifica esto con la territorialidad que puede establecer un dueño de casa

---

<sup>175</sup> Leach, 1981: 15.

<sup>176</sup> Birdwhistell *op. cit.* : 430.

<sup>177</sup> 1964.

<sup>178</sup> *Op. cit.*: 146.



con su silla o sillón habitual, lo que lo lleva a reaccionar con desagrado y hasta con ira cuando alguien "invade" ese espacio. Sin embargo, a diferencia de los otros animales, en el caso del ser humano este manejo de la "territorialidad" está mediado por su cultura particular. Señala el citado autor al respecto:

La territorialidad se establece tan rápidamente que incluso la segunda sesión en una serie de lecturas es suficiente para encontrar una proporción significativa de la mayoría de la audiencia de regreso en los mismos asientos. Lo que es más, si uno se ha estado sentando en un asiento en particular y alguien más lo ocupa, uno puede notar una irritación momentánea.<sup>179</sup>

En esta situación, no sólo quien es invadido en su espacio lo percibe, sino que quien lo ha hecho constata también lo inapropiado de su conducta. Es decir, en ambos opera el mismo principio cultural que, de modo inconsciente, regula el uso del espacio en la interacción entre unos y otros, dentro de una misma comunidad lingüística y cultural. Lo mismo constata Hall respecto del tratamiento que hacen las dueñas de casa en Estados Unidos respecto de sus "cocinas". En este sentido, el autor plantea su tesis de que, en un nivel que no es consciente – al igual que nuestro uso de la lengua –, el espacio comunica, y lo hace, al igual que las múltiples lenguas, de manera diferente de acuerdo a la cultura en la que nos encontremos, ya que el espacio está organizado diferentemente en cada una de ellas. Al enfrentarse con un extraño a su comunidad, es posible, por tanto, que un individuo tienda a molestarse o sentirse intimidado por la sugestión que le entrega un determinado uso del espacio por parte del otro. Hall entrega el ejemplo de la comunidad norteamericana donde, en la interacción, el contacto corporal es mínimo, respetándose siempre una distancia entre los interlocutores y evitando el contacto corporal directo, excepto en momentos de intimidad. Este elemento les hace sentirse incómodos y extraños en otras comunidades, como las latinoamericanas, en donde la distancia de interacción y el contacto es más cercano y común. En esta comunidad:

...la gente no puede hablar confortablemente con otro a menos que estén muy cerca en distancia, la que evoca sentimientos sexuales o de hostilidad en los norteamericanos... Los americanos que han pasado algún tiempo en Latino América sin aprender estas consideraciones espaciales hacen otras adaptaciones, como situarse detrás de escritorios, usar sillas o mesas para mantener al latinoamericano a la distancia que para nosotros es comfortable.<sup>180</sup>

Otra comunidad que respeta bastante las distancias es la de los alemanes, quienes "sienten su espacio a manera de prolongación de su persona", lo cual quedó al descubierto en los campos de soldados prisioneros en la segunda guerra mundial, los cuales se caracterizaban por extremar mucho cuidado de conservar su espacio personal. De hecho, para un alemán, señala Hall, "es particularmente molesta la idea de que el espacio debe compartirse". Un correlato de este carácter es que los alemanes tomen "muy en cuenta la puerta" y lo que significa, no sólo físicamente sino que también en su espacio virtual.

También se refiere este pionero antropólogo del espacio norteamericano a la organización formal de los espacios en las diferentes culturas y como esto varía en grados de importancia y complejidad, de acuerdo a los significados que tales organizaciones impliquen. Por ejemplo, mientras en su cultura norteamericana ninguna dirección tiene precedencia sobre otra, en otras culturas uno inmediatamente se da cuenta que algunas direcciones son "sagradas" o "preferidas": es el caso de los Navajo, en los que las puertas

---

<sup>179</sup> *Ibid.*: 147.

<sup>180</sup> *Ibid.*: 165.



deben orientarse hacia el Este, lo cual tiene claramente relación con las creencias y visiones de la realidad que cada grupo tiene<sup>181</sup>.

Otro aspecto de la organización del espacio culturalmente determinada tiene que ver, por ejemplo, con la evidente pasión de los japoneses por la uniformidad en todos sus elementos, como casas, tejidos, ventanas, paneles y puertas, los cuales son de idénticas dimensiones en un distrito determinado.

En resumen, Hall nos presenta el uso comunicativo del espacio en, al menos, dos dimensiones:

1. El uso significativo de espacio que podríamos denominar no relativos a la interacción inmediata, como lo pueden ser espacios íntimos, privados, públicos, exclusivos, de propiedad, preferidos, prohibidos, etc.
2. El uso significativo del espacio en la situación de interacción misma. Es en este ámbito donde se aprecia más claramente cómo “comunica el espacio”. Al respecto señala el citado autor:

Los cambios espaciales le otorgan un tono a la comunicación, la acentúan, y a veces incluso dejan a un lado la palabra hablada. El fluir y la forma de la distancia entre las personas mientras interactúan con otros es una parte y parcela del proceso de comunicación. La distancia conversacional normal entre los extraños ilustra cuán importantes son las dinámicas de interacción del espacio. Si una persona se acerca demasiado, la reacción es instantánea y automática – la otra persona retrocede. Y si se sitúa más cerca aún, el otro retrocede nuevamente.<sup>182</sup>

Respecto de este segundo aspecto, el autor realizó una categorización de las distancias que pueden mediar en la interacción en cuatro tipos de “zonas de distancia”, con la longitud en centímetros que implicaban, en un afán, a nuestro entender, demasiado descriptivista y acotado a su comunidad de origen. Así, distingue entre<sup>183</sup> (1) “Distancia íntima – fase cercana”; (2) “Distancia íntima – fase lejana”; (3) “Distancia personal – fase cercana”; (4) “Distancia personal fase lejana”; (5) “Distancia social fase cercana”; (6) “Distancia social – fase lejana”; (7) “Distancia pública – fase cercana” y (8) “Distancia pública fase lejana”.

También la distancia en la interacción muchas veces mediatiza lo que puede o no ser hablado, al hacer la distinción entre espacio o zonas que permiten más o menos intimidad.

Hall entrega un ejemplo de análisis proxémico, comparando las normas que operan en las comunidades anglosajonas, francesas, alemanas y árabes, dando cuenta de su variabilidad y dependencia del sistema cultural en particular, y da cuenta de una *norma proxémica* que regula la interacción en Estados Unidos<sup>184</sup>. Esta norma señala que hay en torno a dos o tres personas en una conversación una frontera invisible, comúnmente aceptada, que las separa de las demás. Sólo la distancia sirve para aislar a ese grupo y dotarlo de un “muro protector aislante”. Normalmente, las voces son bajas para evitar la intrusión de los demás y, si se oyen voces, la gente opera como si no hubiera oído nada.

Estos tipos de usos pautados del espacio varían de comunidad en comunidad, y son conocimientos que un individuo debe aprender en su comunidad de origen para operar

<sup>181</sup> La Dra. María Ester Grebe (1988), en algunos trabajos en relación a la cultura mapuche, se ha referido precisamente a este aspecto, la orientación hacia los puntos cardinales y su valoración positiva o negativa (por ejemplo, en el caso de Este y Oeste, respectivamente).

<sup>182</sup> *Ibid.*: 160.

<sup>183</sup> *Op.cit.*

<sup>184</sup> *Op. cit.*: 162 – 163.



comunicativamente de manera eficiente y adecuada en ella. Es, por tanto, un elemento más dentro de la competencia de la cual hemos estado hablando.

En lo que resta de la sección II de este capítulo revisaremos dos modelos que nos entregan una perspectiva mucho más integrada del fenómeno lingüístico y lo que lo rodea: primero, el desarrollo de una "Lingüística del texto" y, finalmente, la perspectiva más integrativa de todas: aquella semiótica o semiológica acerca del lenguaje y de la comunicación, axial en la construcción de nuestro modelo teórico conceptual respecto de la cultura.

## 6. El fenómeno textual.

También como parte de la superación del paradigma estructuralista en Lingüística, en el marco de la cual habían surgido las interdisciplinas como la Psicolingüística, Sociolingüística y Etnolingüística, emerge una nueva área de preocupaciones que se aboca a algo de lo que los modelos estructuralistas no habían podido dar cuenta, limitados a la frase o a la oración como unidad de análisis: el análisis transoracional o transfrástico, esto es, el fenómeno del "texto" como una unidad de sentido. Surge así, a fines de la década de los 70', la llamada Lingüística del texto<sup>185</sup>, más como un fenómeno europeo que norteamericano, en un principio, con autores como T. Van Dijk, J. Petöfi y H. Isenberg. Surge, nuevamente, de la mano de una serie de críticas, sobre todo al modelo generativo transformacional de N. Chomsky, las que ponían en duda aspectos tales como:

- La autonomía del nivel sintáctico respecto tanto de lo morfológico como de lo semántico. En cambio, se pasa a postular que, al contrario de lo que proponía Chomsky, lo que procesamos mentalmente no es sola ni fundamentalmente sintaxis, sino que procesamos básicamente significado, es decir, información, y a ello se van a abocar por respresentar los modelos que van a surgir, esto es, a cómo los sujetos procesan información a través de su lengua.
- La exclusión de la *actuación* lingüística (el "habla" saussureana), en oposición a la *competencia* (la "lengua"), dentro del estudio propiamente lingüístico. Ya hemos revisado cómo el modelo de la Sociolingüística inaugurada por Labov, o el enfoque de la Pragmática, muestran claramente que también podemos encontrar recurrencia y sistematicidad en este plano, lo que lo hace parte necesaria del estudio de la Lingüística. Los modelos de Lingüística del texto se hacen parte de esta recuperación.

En cuanto a los antecedentes a la constitución de esta área de preocupaciones, se puede mencionar la Retórica aristotélica (que estudiaba la disposición de las partes del discurso para lograr el efecto deseado en el auditorio), diversos modelos de análisis literario (de hecho, muchos autores que se enmarcan en la Lingüística textual provienen de este ámbito) como, por ejemplo, el análisis del cuento popular ruso de Vladimir Propp. También, en conexión con este último encontramos el antecedente que significó el análisis de los mitos que hace C. Lévi - Strauss. Además, un antecedente más directo proviene de modelos que, en el marco de la Lingüística Estructural, proponían la necesidad de realizar análisis

---

<sup>185</sup> Cf. Bernardez 1982.



que fueran más allá del nivel oracional, con autores como Zellig Harris o Gili Gaya. También, podemos considerar como antecedente algunos estudios de tipo sintáctico generativo sobre fenómenos como la coordinación, la pronominalización, el uso del artículo, el uso de interrogativos, etc., que necesariamente debían sobrepasar la capacidad explicativa de la gramática oracional, evidenciándose con ello lo indispensable de incorporar los análisis transoracionales o transfrásticos, los que ya ponían en escena una entidad significativa de nivel mayor: el texto. Un ejemplo, en este aspecto, es que el sentido de un demostrativo (o 'deíctico') va más allá del nivel oracional, ya que, a veces, implica no sólo al texto en el que se enmarca, sino que también a la situación de comunicación efectiva en la que se pronuncia. Finalmente, también debemos destacar el aporte del desarrollo de la Semántica (proscrita por mucho tiempo por el Estructuralismo, que se catalogaba como antisociolingüística) y de la Pragmática, las que promueven fuertemente el estudio del plano del significado.

En una primera etapa, los estudios "textuales" eran solamente una ampliación de la gramática generativa oracional al nuevo nivel textual. Por tanto, el "texto" se veía sólo como un agregado de oraciones, como un nivel o estrato de estructuración superior al nivel oracional, pero no se le veía como una unidad autónoma, un nuevo nivel de realidad lingüística, diferente a la de la oración. Estos modelos se proponían describir las condiciones en que era posible unir frases para generar un texto gramatical. Sin embargo, se encontraron con el hecho de que era posible encontrar textos agramaticales contruidos por frases gramaticales. Ello demostraba que las condiciones de aceptabilidad de un texto, en tanto unidad comunicativa 'real', no son básicamente sintácticas, como sí lo es en el caso de las oraciones, en tanto unidades abstractas y artificiales de la comunicación, sino que principalmente semánticas y pragmáticas. En otras palabras, se concluía que un texto no es gramatical por el sólo hecho de que las oraciones que lo componen sean gramaticales, sino que requiere, para ser aceptable, de un marco semántico y pragmático que lo haga inteligible para un auditorio. Esto se ve demostrado en lo entendible que resulta un texto como:

"AMPLIACIONES, REPARACIONES, REJAS.  
RAPIDEZ Y SEGURIDAD.  
PRECIOS CONVERSABLES.  
JULIO MONDACA 2253476"

Claramente, ninguno de los componentes de este texto, en tanto unidad de significado, se corresponde con un criterio de buena construcción gramatical. Sin embargo, como conjunto, funciona perfectamente; es aceptable y se hace entender su mensaje: que hay un maestro albañil llamado Julio Mondaca que hace trabajos de ampliación, reparaciones y rejas en domicilios; que su trabajo lo hace en poco tiempo y le asegura un buen producto a sus clientes; además, señala que sus precios no son algo fijo, sino que más bien dependen de las expectativas y situación de sus clientes; finalmente, si hay alguien interesado en conversar con él, lo puede ubicar en el fono 2253476.

Todo lo anterior indica que un texto no puede entenderse sin referirse a aspectos pragmáticos y no estructurales, como factores sociales que median la interacción lingüística, las "competencias comunicativas" que posea o el conocimiento enciclopédico (cuya base es, ciertamente, cultural) que el receptor tiene sobre el mundo, lo que hace necesario para su análisis un enfoque transdisciplinario. De esta forma, se pasa a una nueva



concepción acerca de lo que es el "texto": como una unidad del lenguaje básicamente comunicativa, poniendo en primer plano el aspecto del procesamiento de la información, esto es, del significado, antes que cualquier otra condición para hacer aceptable o no a un texto.

Esta consideración acerca a la Lingüística del texto a lo que se conoce como Análisis de discurso, pero, sin embargo, ambas son áreas diferentes. El "Análisis de discurso" es un área de preocupaciones mucho más global, que abarca todas las dimensiones del discurso: lo literario, lo estilístico, lo lingüístico, etc. Por su parte, la "Lingüística del texto" alude a un concepto mucho más acotado. Tiene que ver con una elaboración de una teoría del texto, concibiéndolo como un objeto formal (a modo de una 'gramática' del texto). Por lo tanto, estaría incluido dentro de lo primero, como actividad indagatoria de las diferentes dimensiones del discurso como unidad comunicativa, remitiéndose a un análisis de las dimensiones más lingüísticas del fenómeno discursivo<sup>186</sup>.

En términos del desarrollo que ha tenido esta área desde su inicio hasta hoy, no se puede hablar de la generación de una teoría unitaria, sino más bien se han generando diferentes modelos alternativos<sup>187</sup>, con una clara diferencia entre aquellos generados en la Europa continental, orientados principalmente al texto escrito y de índole más bien teórica, y aquellos propios del ámbito anglosajón, en donde el análisis es relativo al texto hablado y con un carácter más empírico.

### 6.1. Algunas precisiones conceptuales en torno al fenómeno textual: el concepto de texto.

A la luz de estas nuevas consideraciones, el 'texto' pasa a ser concebido como la unidad comunicativa "real", la que ocurre y funciona en las situaciones efectivas de interacción lingüística. Ciertamente, el 'texto' está formado por un conjunto de oraciones, pero es más que la mera suma de ellas, debido a fenómenos semánticos, pragmáticos y sociales.

En esta nueva concepción del fenómeno textual se enfatiza:

- Su carácter principal y fundamentalmente comunicativo, es decir, su participación en el proceso de interacción social.
- Su carácter pragmático, esto es, la inclusión del contexto sociosituacional y las intenciones de los hablantes que inciden en su producción y decodificación.
- También el carácter estructurado del texto, esto es, señalar que existen reglas propias del nivel textual, que van más allá de la simple unión de frases y oraciones.

Siguiendo a Enrique Bernardez<sup>188</sup>, el "texto" puede ser definido como la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social y que se caracteriza por:

1. Su cierre semántico y comunicativo, dado por la intención de carácter comunicativo del hablante de crear un texto íntegro. Esto es, a diferencia de una frase u oración, que dependen de otras para tener un efecto comunicativo, el texto se caracteriza por su

---

<sup>186</sup> Más adelante veremos las diferencias de nivel existentes entre lo que se considera discurso y texto, nociones que comúnmente se confunden y homologan.

<sup>187</sup> Cf. 1.2.8.2.

<sup>188</sup> *Op. cit.*



“cierre formal”, en la medida que no requiere de otros elementos para ser entendido y cumplir su función comunicativa. Es autónomo semánticamente en tanto su significado se agota en sí mismo (en este sentido, una frase u oración también, por sí sola, puede funcionar como un texto en tanto cumpla este requisito).

2. Su referencia a dos niveles en la actividad del hablante/receptor:
  - Uno **profundo**, referido al procesamiento mental de significados. A este nivel de estructuración se refiere la noción de “texto”.
  - Otro **superficial**, referido a la manifestación fenomenológica del constructo mental que es el texto. Generalmente se le asocia al concepto de “discurso”.
3. Su **coherencia** en el nivel profundo (que se entiende como unidad de significado, esto es, “hablar de lo mismo”) y superficial (esta última sería la **cohesión**, la que se logra a través de medios superficiales de conexión entre las proposiciones que conforman el texto, como la correferencialidad, la selección de artículos, la pronominalización, etc.).
4. Su estructuración mediante dos conjuntos de reglas:
  - Las propias del nivel textual, que atañen a la estructuración interna del texto. Estas reglas que rigen la *generación* de textos (y no la producción, que es un concepto propio del nivel superficial) tendrían un status cognitivo.
  - Las propias del sistema de la lengua en la que se produce el texto, para generar las oraciones simples o complejas que lo componen.

Si bien algunas tradiciones homologan el concepto de “discurso” al de “texto”, recogemos la distinción que hacen algunos autores entre:

1. “**Texto**” como un fenómeno abstracto, formal, que se manifiesta o se realiza en “discursos” concretos, observables. Es una unidad que obedece a un constructo teórico (a modo de una gramática).
2. De esta forma, el “**discurso**” pasa a referirse a una realización concreta de un texto producido mentalmente. Se identifica con la sucesión de oraciones y enunciados, en tanto producto de la actividad verbal concreta. Es, por tanto, una unidad observacional.

Existen diversos modelos que se han propuesto representar la forma en que los sujetos “generan” sus textos. Estos modelos, siguiendo a, E. Bernardez<sup>189</sup>, más allá de sus características particulares comparten una serie de recurrencias, las que nos hablan de los caracteres centrales del fenómeno textual, a saber <sup>190</sup>:

- Los modelos plantean como tarea principal la explicación global del texto desde su estructura interna hasta su manifestación superficial.
- Plantean la existencia de (al menos) dos niveles en el texto, que corresponden a dos formas de estructuración: profundo/superficial; textual/gramatical.
- Todos consideran la necesidad de integrar los elementos sociales, pragmáticos, etc. (en general, extralingüísticos en sentido tradicional) que determinan en diverso grado cada uno de los niveles del texto.
- Todos comparten el concepto de “base textual” como “plan del texto”, que tiene el hablante antes de comenzar la generación del texto.

---

<sup>189</sup> *Op. cit.*

<sup>190</sup> *Ibid.*: 163.



De todos los modelos de análisis y representación de textos, tales como el de J. Petöfi, H. Isenberg, M. Halliday, nos concentraremos en describir uno en particular, ya que resultó central en la construcción del modelo que aplicamos en el estudio que realizamos y que presentamos en este documento. Además, como ya apreciamos en el punto II.3.4., porque integra aspectos de la dimensión pragmática que tienen participación en la comprensión/ generación de textos comunicativos. Nos referimos al modelo de T. Van Dijk.

## 6.2. Modelo de Teun Van Dijk.

Van Dijk, si bien en un principio buscaba obtener una gramática capaz de generar textos a partir de ampliar una gramática oracional generativa, el desarrollo de su modelo lo ha llevado a construir algo más que eso, generando una propuesta que, así como hemos visto en forma parcial en los modelos anteriores, logra integrar en un modelo formal, los aspectos semánticos, pragmáticos y, potencialmente, socioculturales, que confluyen en el fenómeno textual. Por este motivo, es el que encontramos más sugerente y adecuado a nuestro modelo de cultura y de "Etnografía de la comunicación"<sup>191</sup>, por lo que nos abocaremos a revisar su propuesta con más detalle.

El objetivo de este modelo textual es: "...la descripción de la capacidad del hablante para producir y entender textos coherentes en contextos determinados."<sup>192</sup> El citado autor se propuso la elaboración de una teoría del texto en términos de una gramática textual, al estilo de una gramática generativa chomskiana. De hecho, Van Dijk sigue muchas de las líneas del análisis de corte generativo.

Se propuso también producir un modelo de análisis textual de base mucho más lingüística y más adecuado para elaborar modelos cognitivos que expliquen el desarrollo, producción y comprensión del discurso en tanto información lingüística. Separa su modelo textual del análisis de discurso en tanto el primero dará cuenta de propiedades y características propiamente lingüísticas, abstrayéndose de aspectos propios del fenómeno discursivo — que es mucho más general— como las dimensiones narrativas, estilísticas, retóricas, literaria, etc. En este sentido, la lingüística del texto estaría incluida en el marco de un análisis del discurso, que es un estudio mucho más holístico.

Esta acotación que realiza se basa en su distinción que hace entre lo que es el concepto de "texto" y de "discurso":

1. Discurso: es una unidad observacional, esto es, la unidad que interpretamos al percibirla acústica o visualmente; corresponde al fenómeno que se puede observar y describir. Esa una unidad compleja, pues contiene o consta de múltiples dimensiones, una de las cuales puede ser la lingüística (la cual está representada por el constructo "texto"). A su vez, dentro del discurso se debe distinguir entre:

- El tipo de discurso, que es una abstracción que considera estructuras regulares y sistemáticas.
- La emisión discursiva, que es la ocurrencia empírica concreta de un discurso en un contexto único y particular.

---

<sup>191</sup> Cf. III.

<sup>192</sup> *Ibid.*:178.



2. Texto: corresponde a un término abstracto; es un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. Es, por tanto, una unidad puramente formal que representa la organización mental que genera discursos. Corresponde, por tanto, a las reglas de producción y comprensión del discurso, en términos formales. Además, se caracteriza por ser la unidad lingüística y comunicativa fundamental que posee coherencia, global y local, y cohesión; y se debe dar cuenta de ella a través de una teoría hipotético deductiva, a modo de una gramática, que especifique la competencia que le permite al hablante — oyente generar y comprender un texto.<sup>193</sup>

Siendo fiel a su fuente de inspiración generativa, este autor de formación original en el análisis literario, distingue dos niveles o estructuras en el texto:

#### 1° Estructura superficial:

Refiere a los fenómenos fonológicos, morfológicos y sintácticos asociados a la generación de todo texto. Por tanto, tiene que ver con cómo se generan las oraciones que lo conforman (por tanto, una gramática del texto debe incluir a la gramática oracional) y cómo se conectan entre sí las secuencias de oraciones en él.

Dentro del *texto*, en el nivel sintáctico también los criterios de gramaticalidad o agramaticalidad van a depender del conjunto, al igual que el fenómeno de la pronominalización, el uso de determinados conectores y su sentido. También, el uso de formas pasivas o activas, interrogativas o exclamativas, etc., se van a relacionar con los tópicos tema y rema dentro del texto, esto es, no van a depender solamente de lo sintáctico, sino también de lo semántico, esto es, de la coherencia semántica interna del texto, y de lo pragmático.

También este nivel superficial incluye fenómenos como el acento, el timbre y la entonación en el texto, los cuales obedecen a una lógica o legalidad especial propia del nivel textual y diferente del de la palabra aislada o la oración. En este sentido, la acentuación o entonación no depende de una sola oración sino del conjunto total de ellas o de su papel en la estructura global del texto. En este sentido, el fenómeno de la acentuación y entonación en el texto se relaciona con las nociones de “tema” y “rema”:

- “Tema” (‘tópico’ o ‘presuposición’) refiere a la información ya conocida en el texto.
- “Rema” (o ‘foco’) refiere a la información novedosa que se pueda incorporar. Esta dimensión del texto siempre va a recibir una entonación o acentuación especial, independiente del nivel oracional aislado.

Como se ha señalado antes, a este nivel superficial le corresponde el concepto de “cohesión”.

Podemos encontrar un desarrollo más amplio de la noción de “cohesión” y sus recursos en el modelo que plantean Halliday y Hasan en 1976<sup>194</sup>. Estos autores concuerdan con Van Dijk al considerar al texto como “la unidad semántica que se realiza

<sup>193</sup> Hay que acotar que existe, de todas formas, una diversidad de posturas frente a esta distinción entre texto y discurso:

- E. Coseriu concibe al texto como el producto de una actividad que es el discurso.
- Bernardez también concibe al texto como el producto de la actividad del hablante, y el discurso sería dicha actividad.

<sup>194</sup> M. Burdach et al. 1992.



superficialmente en oraciones”<sup>195</sup>. La cohesión, que es una propiedad superficial, por tanto, refiere a la relación que existe entre las oraciones sucesivas de un texto, la cual contribuye, de esta manera, a que él sea interpretado como una unidad coherente, es decir, que posee la propiedad de “textura”. Esta propiedad dice relación con la percepción que un lector tiene de la coherencia del texto, la cual se encuentra en directa relación con la presencia de recursos cohesivos dentro de él, los cuales permiten ligar linealmente las oraciones que conforman el discurso, y que es crucial para su interpretación.

La cohesión está constituida por el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto, pero no garantiza por sí sola la coherencia del texto. Halliday & Hasan en su modelo consideran a la cohesión como un fenómeno semántico, que se expresa a través de la gramática y del vocabulario, existiendo, por tanto, tanto cohesión gramatical como cohesión léxica. Dada la importancia de esta propiedad a nivel superficial, es necesario que revisemos sus procedimientos de construcción en todo discurso. Son los llamados “recursos de cohesión”, los que se clasifican en dos grandes categorías:

- a) Endofóricos: recursos propios al texto.
- b) Exofóricos: recursos externos a él, pero igualmente importantes para el establecimiento de su cohesión, como el contexto socio – situacional, factores socioculturales, o también otros textos distintos del analizado, o el fenómeno de la deixis, etc.

En el nivel de los recursos endofóricos se debe distinguir entre los recursos:

- Anafóricos: remiten al lazo entre un elemento del texto y otro anterior en el mismo texto. Por ejemplo, los pronombres con su antecedente.
- Catafóricos: remiten al lazo entre un elemento del texto y otro subsiguiente.

De esta forma, los recursos de cohesión constituyen relaciones entre dos o más elementos de un texto, relaciones que se manifiestan en el nivel léxico gramatical, contribuyendo a que el texto sea aprehendido como un todo coherente.

Una gramática del texto completa debe contener los distintos procedimientos de cohesión, tales como:

- (a) La recurrencia o repetición de un elemento en el texto: se considera uno de los procedimientos fundamentales de construcción textual, identificándose tres como los más frecuentes:

- Mera reiteración léxica: en este caso, se repite un elemento léxico en su identidad material y semántica, por ejemplo: “Juan está jugando con el balón. Es el balón que le regalaron sus padres.
- La repetición léxica sinonímica: en este caso, el hablante reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo léxico. Sin embargo, en la medida en que el fenómeno de la sinonimia, actualmente, está puesta en debate respecto de su realidad en la lengua, a este fenómeno se le denomina “co – referencialidad”. Por ejemplo: “El jugador lanzó la pelota al tiro de esquina. El esférico no quiere entrar al arco.”
- La repetición léxica de lo designado: también se incluye dentro del fenómeno de la correferencialidad.

- (b) La sustitución o uso de proformas: Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante el empleo de proformas de contenido muy general, especializadas en esta función sustitutiva, tales como:

---

<sup>195</sup> *Op. cit.*: 98.



- Proformas léxicas: lexemas especializados en la sustitución, que pueden tener valor nominal (como los sustantivos cosa, hecho, persona, etc.), como “ayer hubo un choque en la esquina. El hecho se produjo a las 16:00 hrs.”; o valor verbal, como el proverbio “haber” en “Pedro trabaja. Juan hace lo mismo”. Se puede considerar la sustitución con proformas léxicas como un caso más de sustitución léxica mediante ‘hiperonimos’ (lexemas que poseen un significado muy general y abarcador).
  - Pronombres: Los más comunes son los de tercera persona, y se usan como elementos sustitutivos de elementos ya aparecidos en el texto o por aparecer. Por ejemplo: “Juan y María prepararon bien el examen. Él aprobó, pero ella no pudo presentarse”. Este tipo de pronombres cumplen una función “endofórica”, a diferencia de los pronombres personales de primera y segunda persona que se usan siempre con una función “exofórica”, ya que hacen referencia a personas que interfieren en la comunicación. También tienen una función sustitutiva textual los pronombres reflexivos (“Pedro escuchó el despertador y saltó de la cama. A los cinco minutos ya se había duchado”), relativos, indefinidos (“Los conferencistas terminaron a las 19:00 hrs. Algunos fueron al cine y otros se quedaron en el hotel”) y demostrativos.
  - Proadverbios: pueden emplearse para sustituir elementos del texto con función adverbial en un empleo endofórico, como en “Nos encontramos en el monte. Allí estaba Juan”, o un empleo exofórico como en “Hace frío. Aquí, sin embargo, se está bien”
- (c) La elipsis: Refiere a un conjunto de fenómenos lingüísticos que consisten en omitir una o más palabras en la oración, no obstante lo cual su sentido queda claro. Por ejemplo, en “Pedro visitó la catedral; María el museo”, en donde el verbo es elíptico. El uso de la elipsis, ya sea en tipos de texto caracterizados por ella (como telegramas o avisos), o en textos en donde el contexto o co texto lo permite, implica un tipo de coherencia especial de parte del oyente – lector para asignarle la coherencia textual.
- (d) Una serie de recursos para establecer relaciones entre acontecimientos o situaciones en un determinado universo textual, tales como:
- Tiempos verbales.
  - Aspecto.
  - Marcadores u operadores discursivos o también llamados “pragmáticos”: Corresponden a enlaces extraoracionales que le dan cohesión lineal al texto. Constituyen un conjunto numeroso y abierto de piezas lingüísticas, no todas fácilmente catalogables en los repertorios tradicionales de clases de palabras, como adverbio, preposición, conjunción, etc., debido a que, además de presentar una función claramente proposicional, pueden estar cumpliendo una función pragmática que va más allá de su significado proposicional original. Esta última es la función que reviste especial interés, y que resultó muy útil dentro de nuestra descripción<sup>196</sup>, ya que, además de estas funciones, que podríamos denominar “literales”, estos conectores, de acuerdo al contexto situacional, pueden estar cumpliendo otras funciones, pragmáticas, respecto de lo que se está enunciando, remitiendo, nuevamente, a la competencia del oyente – lector de establecer inferencias respecto de lo dicho. Por ejemplo: Tal es el caso de conectores como “claro”, “por supuesto”, etc., que dentro de una conversación cumplen una función *fática*, esto es, de mantener abierto el canal comunicativo,

---

<sup>196</sup> Cf. capítulo cuatro II.2.6.



significando pragmáticamente “te sigo en lo que dices” o “estoy de acuerdo, continúa”. En este caso se habla de “marcadores pragmáticos”.

- (e) El orden de los constituyentes del texto en función de la importancia o novedad de sus contenidos puede ser utilizado como un recurso de cohesión, a nivel superficial. Desde el punto de vista informativo, los componentes de un enunciado suelen categorizarse polarmente en elementos “conocidos” (‘tema’) y elementos “nuevos” (‘rema’). El hablante puede utilizar esta posibilidad de polarizar la información de acuerdo a la finalidad de su discurso. Por ejemplo, el enunciado “Petrolero cargado de crudo naufragó en la Coruña”, puede ser cambiado en su orden si lo que pretende enfatizar como información con función rema es el hecho del naufragio a “Naufragó un petrolero cargado de crudo en la Coruña”; o, también, si se quisiera enfatizar que el hecho de que tuviera petróleo el barco es lo grave, el enunciado podría ordenarse como “Cargado de crudo estaba un petrolero que naufragó en la Coruña”. Este recurso se usa mucho en la prensa.
- (f) En los textos orales, la entonación tiene una importancia decisiva para la cohesión textual en el nivel superficial.

## 2º Estructura profunda:

Este segundo nivel de estructuración se refiere a la “base semántica” del texto, es decir, al procesamiento de información que implica. Las relaciones fundamentales entre las oraciones de un texto están siempre en un nivel semántico. La propiedad semántica que le da “textura” a un texto (es decir, que lo hace tal, un texto) es la “coherencia”, que es el requisito básico de todo texto y que corresponde a la estructura semántica de éste, realizándose en tres niveles:

1. Lineal o local: se refiere a las relaciones entre las diferentes proposiciones en un texto.
2. Global: se refiere a la coherencia que caracteriza al texto como un todo, y gracias a ella se le percibe como una unidad diferente de otros textos
3. Pragmática: refiere a la coherencia del texto en términos de actos y macroactos de habla.

Para procesar la información discursiva (propia de este nivel) es necesario establecer relaciones entre los hechos asignándoles coherencia. Para ello, se debe acceder a los marcos o representaciones del conocimiento histórico que proveen los enlaces omitidos (inferencias no en línea) que relacionan los elementos de un texto. Al comprender o asignar coherencia al discurso lo que se procesa son hechos, los cuales tienen que ver con la “estructura de realidad” del discurso. Un texto, en este sentido, está constituido por un conjunto de proposiciones que conforman una estructura de realidad (un ‘mundo posible’), por lo cual se debe considerar tanto una semántica intensional (referente a los significados conceptuales) como la extensional (que especifica los referentes denotados por las expresiones lingüísticas). Un modelo adecuado de Lingüística del texto debe incluir ambas semánticas, asignándole gran importancia al significado y a la referencia de las expresiones. De esta forma, la estructura profunda del texto queda conformada por tres dimensiones semánticas:

- Semántica intensional: el significado propiamente tal.
- Semántica extensional: la designación, esto es, la estructura de realidad que subyace al texto. En este sentido se señala que en cada texto se propone una estructura de



realidad, en la medida que se refiere a entidades referenciales que pueden ser objetos, individuos, sus relaciones y acontecimientos.

- El componente pragmático: el sentido, es decir, lo que se pretende lograr con ese texto. La coherencia se va a definir en términos de estas tres dimensiones.

En términos semánticos<sup>197</sup>, esto es, de estructura profunda de un texto, la unidad básica no es la "oración", sino más bien es la "proposición". Esto, debido a la incorporación de la dimensión semántica extensional, ya que una de las propiedades de la proposición es que debe tener vericondicionalidad, es decir, debe tener referencia y significado. Una proposición se define como "un hecho posible", es decir, representa lo que 'puede ser' en un determinado "mundo posible" (pudiendo existir "mundos alternativos"), en una determinada "estructura de realidad". El "mundo" se define como un "conjunto de hechos posibles". Así, la coherencia de los textos, y por tanto su textura o textualidad, va a depender de la estructura de realidad o mundo posible propio del hablante y su comunidad, lo cual representa una conexión con el enfoque cultural de la Antropología, en la medida que cada universo cultural posee una propia y particular 'visión de la realidad', su propio 'mundo posible', en términos del modelo de van Dijk.

Por tanto, la coherencia del texto no sólo va a depender de lo intensional o lo pragmático, sino que también de lo referencial, es decir, las proposiciones serán coherentes si los hechos (objetos, propiedades de ellos, individuos y relaciones entre ellos) denotados por ellos están relacionados. Lo que no deja de ser importante para los efectos de este estudio, en la medida que este parámetro, crucial en la generación y comprensión de los textos, es relativo a la estructura de realidad sobre la cual operen los hablantes – oyentes. En este sentido, van Dijk propone la siguiente arquitectura para una "estructura de realidad":

- 1) Un conjunto de 'mundos posibles' (M).
- 2) Una relación (binaria) que está definida para los elementos de M, a saber, (alternatividad y accesibilidad) (R).
- 3) Un conjunto de 'cosas' sobre las que se puede hablar formando un dominio (D).
- 4) Un conjunto de características y relaciones (P).
- 5) Un conjunto de circunstancias (F).

El criterio básico de la coherencia proposicional de los textos es referencial, es decir, las proposiciones estarán relacionadas (habrá coherencia semántica) si los hechos denotados por ellas lo están. Esta coherencia semántica (a nivel profundo) se traduce en que "se sigue hablando de lo mismo", es decir, hay una unidad temática. Eso es lo que define a un texto como tal, su **cierre semántico** (en los términos antes definidos). Ejemplifiquemos:

- En la secuencia: "Llegué atrasado a clases, se me olvidó el libro de la biblioteca, me corté con el cuchillo al prepararme el pan al desayuno y me enteré del fallecimiento de la abuela". Si todas esas proposiciones pretendieran conformar un texto, poseerían cohesión en el nivel superficial (pues se adecuan sus proposiciones fonológica y sintácticamente), pero no poseería coherencia a nivel profundo, en tanto no hay un

---

<sup>197</sup> Lo semántico en este modelo textual no sólo considera el significado intensional, esto es, el significado de las palabras y oraciones en sí, sino también el significado extensional, esto es, los referentes (las cosas referidas) que designan las palabras y oraciones. Los enfoques estructuralistas anteriores sólo se centraban en las 'intensiones' (significado puro), dejando de lado la realidad referida o 'extensiones'.



cierre semántico. Se agregaría este elemento y, por tanto, adquiriría "textura" si se le añadiera la proposición final: "Todo esto me ha ocurrido hoy en lo que, sin duda, ha sido un mal día." Con eso, se le provee de un cierre semántico y adquiere coherencia como texto.

- En la secuencia "Fuimos a la disco y bailamos toda la noche", la coherencia está dada por el hecho de que las proposiciones comparten referirse a una misma situación temporal y causalmente.
- En la misma secuencia anterior, la coherencia se podría también establecer a través de la relación textual mediada por la co-referencia (que es un fenómeno de superficie), cuya función en un texto es relacionar a los participantes en un hecho por una relación de identidad, lo que determina una continuidad de foco (es decir, se sigue hablando de lo mismo): "Juan fue a la disco con María. Ellos bailaron toda la noche".

### 6.2.1. La noción de "marco" y su importancia en el fenómeno textual.

Hemos visto, primero, cómo un emisor asigna coherencia al texto que se transformará en un discurso con cohesión, a nivel superficial, en su actividad comunicativa. Veamos ahora la otra parte del circuito, esto es, cómo el decodificador del discurso lo transforma en un texto coherente y, por tanto, procesa la información que el emisor quiso transmitirle. Esto es, de qué manera él le asigna coherencia al texto recogido. En el establecimiento de la coherencia de un determinado texto por parte de un oyente lector juega un papel trascendental, según Van Dijk, el concepto de "marco". Concepto que viene de la Psicología cognitiva y que se refiere a estructuras de conocimiento convencional que determinan la necesidad, posibilidad o normalidad de ciertos eventos en el "mundo". El "marco" codifica y organiza las expectativas de los sujetos acerca del mundo. En este sentido, el oyente - lector de un discurso establece la coherencia del texto que le subyace no sólo relacionando las proposiciones expresadas, sino que también lo hace recurriendo a las presuposiciones propias de su "conocimiento de mundo" almacenadas en su memoria, lo cual también puede tener conexión con la comunidad cultural o subcultural de la que provenga el oyente - lector. Este sujeto, cuando comprende un discurso, no sólo recurre a las proposiciones que están dichas explícitamente, sino que también recurre a las proposiciones implícitas en base al conocimiento de mundo (enciclopédico) que posee (por ejemplo, sobre lo que es ir a una disco, tener un buen o mal día, etc.). Este elemento le ayuda a hacer inferencias en el texto, es decir, en asignarle coherencia. La introducción del concepto de "marco"<sup>198</sup>, homologable al de "guión"<sup>199</sup>, tiene la trascendencia de que todos estos modelos establecen que los sujetos integran su experiencia cotidiana a su conocimiento en forma de esquemas abstractos y coinciden en que estos esquemas participan activamente en el procesamiento de nueva información (como son los discursos de sus interlocutores y en la asignación o no de su coherencia, en un nivel profundo). Con ello nos están demostrando que dentro del procesamiento cognitivo del discurso, de su comprensión (esto es, asignación de su coherencia), el conocimiento del mundo del que comprende o procesa juega un rol fundamental, muchas veces más que las características inherentes al mismo discurso. Los procesos inferenciales juegan un rol fundamental en la

---

<sup>198</sup> Minsky 1975.

<sup>199</sup> Schank & Abelson 1977.



comprensión y asignación de coherencia al discurso, ya que esta comprensión necesita la adición a la información del texto (explícita), la de la información implícita. Esto pone de relieve el conocimiento de mundo y la estructura de realidad que subyace al texto mismo y al sujeto que lo va a decodificar, lo que, a su vez, debe estar imbricado con los factores socioculturales propios de la comunidad de la que proviene cada oyente-lector, que es lo aplicamos y constatamos en el desarrollo de nuestro estudio.

De esta manera, se debe incorporar, saliendo del campo exclusivo del modelo de van Dijk, otro aspecto que tiene injerencia en el procesamiento del discurso, vinculado al concepto de "marco": el uso del conocimiento que el oyente tiene del mundo, el cual tiene un carácter sociocultural y, como tal, convencional. El conocimiento lingüístico forma parte también de este conjunto general que es el saber sociocultural sobre el mundo. Así lo señalan algunos autores, al expresar que "...la cuestión de cómo sabe la gente lo que sucede en un texto es un caso particular de la cuestión de cómo sabe la gente lo que sucede en el mundo."<sup>200</sup>

El modelo que daría cuenta de esta imbricación entre conocimiento sociocultural del mundo y conocimiento lingüístico, nos señala que el procesamiento/comprensión del discurso ocurre por la combinación de, al menos, dos actividades<sup>201</sup>:

- (a) Procesamiento ascendente: esta actividad consiste en calcular los significados de las palabras y la estructura de la oración, y construir un significado compuesto para esa oración.
- (b) Procesamiento descendente: al mismo tiempo se predice, en función del contexto y del significado compuesto de las oraciones previamente procesadas, lo que tiene más posibilidades de significar la próxima oración.

Los modelos que en lingüística han tratado de representar el procesamiento de la información lingüística, basados tradicionalmente en los estudios de inteligencia artificial, han privilegiado el modelo de procesamiento ascendente. Éste entrega al procesamiento como consistente en aceptar o rechazar las secuencias, según sean gramaticales o agramaticales. Sin embargo, esto no ocurre así en los procesadores humanos, y la analogía con los procesadores artificiales ha resultado falaz: los primeros, a diferencia de los segundos, "no rechazan el texto agramatical: intentan interpretarlo"<sup>202</sup>, esto es, gracias al "procesamiento descendente" tratamos de construir un significado compuesto para una expresión dada.

Es precisamente en este nivel de procesamiento descendente, donde se integra el conocimiento "enciclopédico" (saberes socioculturales sobre el mundo). En este punto es donde se activa el conocimiento enciclopédico para la comprensión/procesamiento del discurso, pero no la totalidad de ese conocimiento, sino que el segmento que es pertinente a la situación. Ello implica que este conocimiento debe estar organizado de una determinada forma y que debe haber un procedimiento para ponerlo en acción en una ocasión determinada. Respecto a cómo está organizado este conocimiento existen diferentes modelos conceptuales, los que se han originado en áreas como la Inteligencia Artificial y la Psicología.

---

<sup>200</sup> Brown y Yule, 1993: 288.

<sup>201</sup> *Loc. Cit.*

<sup>202</sup> *Ibid.*:289.



La idea del “conocimiento del mundo” almacenado como “marco (reconocimiento que hay otros modelos para representarlo, como el representado por el concepto de “guión” o “esquema”<sup>203</sup>) proporciona una - sugerente metáfora para representar el procesamiento/comprensión del discurso con la integración de nuestro conocimiento enciclopédico, en tanto adecuado modelo “...para pensar en la comprensión del discurso como un proceso que consiste en adaptar lo que se nos dice al armazón establecido de lo que ya sabemos.”<sup>204</sup>

### 6.2.2. La inferencia.

El concepto de “inferencia” dentro del fenómeno textual se refiere a la información implícita, no expresada en el texto, pero que se puede deducir formalmente de la estructura del texto. De esta forma, según Van Dijk, las proposiciones que provienen de marcos de conocimiento de mundo proporcionan los enlaces “omitidos” o “valores de omisión” que son necesarios para asignar coherencia a un discurso, y cuya omisión está determinada por el principio pragmático según el cual no es necesario decir lo que suponemos que el receptor ya sabe. Todo lo cual nos remite, nuevamente, a la necesaria existencia en los receptores de competencias adicionales a las puramente lingüísticas (en un sentido descriptivista e inmanetista). En términos generales podemos caracterizar a la *inferencia* como procesos de pensamiento que el lector - oyente debe realizar para poder interpretar un discurso, es decir, para pasar del significado literal de un discurso a lo que el escritor - hablante pretende realmente comunicar. Se pueden identificar dos tipos de inferencias:

- (a) Inferencias que son consecuencias necesarias, que son lógicas por tanto (deductiva o inductivamente). Este tipo de inferencia tendría participación más bien en la generación de una coherencia local. Según van Dijk corresponden a lo que se llama “inferencias en línea”. A este tipo de inferencia pertenecería la secuencia: “Hace frío sin la estufa prendida”, donde no hay mucho tiempo en encontrar el “eslabón perdido” entre las dos proposiciones implicadas.
- (b) Pero hay otro tipo de inferencias cuya “necesidad” no es tal, y que corresponden a un concepto más amplio de inferencia basado en el conocimiento sociocultural, y que nos remite más bien a un tipo de “inferencia pragmática”. Estas inferencias quedan fuera del procesamiento “en línea” del texto, pues se forman a partir de la información que proporciona el “texto base” (concepto que refiere a las proposiciones ‘más importantes’ del texto’) más el conocimiento de mundo del decodificador. Por ejemplo, una expresión como “hace frío”, dependiendo del contexto comunicativo puede ser o una afirmación o una petición indirecta para que otro encienda la estufa. Este tipo de inferencias “fuera de línea” implican un rango de tiempo de reacción mayor que aquellas en línea, en el que se establece el “eslabón perdido” que conecta a dos enunciados, en el caso: “hace frío ... ¿podrías encender la estufa por favor.?” Este tipo de inferencia “pragmática” requiere de un tiempo de procesamiento mayor (entendiendo a la inferencia con el establecimiento del eslabón perdido que une dos enunciados) ya

---

<sup>203</sup> Cf. Brown y Yule *op. cit.*

<sup>204</sup> *Ibid.*: 294.



que implica el acceder al conocimiento de mundo del oyente – lector. Por tanto, pone en juego muchas más competencias de parte del decodificador u oyente lector.

Según Van Dijk, los procesos inferenciales no son tan rígidos. Si los procesadores de un discurso generan inferencias con cierta probabilidad, y si alguna información posterior no justifica o no apoya dicha inferencia, ella es abandonada para formar otra, y así sucesivamente.

Luego de esta primera aproximación al mundo conceptual fundado por van Dijk respecto del texto, veamos ahora su propuesta de conceptos analíticos para aprehender y deconstruir la estructura de un texto, centrándonos sólo en aquellos aspectos que incorporamos al modelo de etnografía de la comunicación que aplicamos. Otros aportes de su modelo de análisis textual, que serían pertinentes si este fuese un proyecto de análisis textual en Literatura o Lingüística, pueden encontrarse in extenso en las obras ya citadas del autor. La primera herramienta que nos propone es el supuesto de base acerca de la existencia de dos niveles estructurales (*ad hoc* para un análisis) que deben distinguirse en su estructura profunda, fundamentales en el texto, a saber:

### 6.2.3. Macroestructura semántica del texto.

En líneas generales, este nivel alude al contenido global de un discurso y a su coherencia global que se resume en el concepto de “tema” o “asunto” del texto. Además, tiene un carácter abstracto, general, y es definido por el autor como “aquello que explicita la coherencia de los textos, la estructura temática-semántica global.”<sup>205</sup> ... una sucesión de proposiciones enlazadas entre sí que poseen coherencia”<sup>206</sup>. En ella, hay una gran cantidad de información, la cual puede reflejarse o no en las estructuras de superficie.

Este concepto, central en el modelo de Van Dijk, se entiende fundamentalmente en términos pragmáticos, en tanto este modelo pretende describir los textos como “sucesión de acciones” extralingüísticas, para luego estructurarlas lingüísticamente, es decir, mostrar la representación lingüística de las acciones<sup>207</sup>. De esta forma, la macroestructura representa la versión lingüística de la sucesión de acciones de la realidad, las cuales se representan en forma de predicaciones.

Además de proposiciones elementales y sus transformaciones secuenciales, la macroestructura consta de “diversos y complejos medios que garantizan la coherencia, por medio de conectores y formas específicas de relación (semántica/pragmática/comunicativa) entre las proposiciones.”<sup>208</sup> En consecuencia, un texto se considerará coherente sólo si tiene coherencia global, es decir, en este nivel. Esto es, sólo si es posible construir una macroestructura para él o, lo que es lo mismo, sólo si es posible asignarle un tema o asunto.

Debemos integrar a estas consideraciones el nivel pragmático, que también considera Van Dijk, para la asignación de una coherencia global de un texto. Así como hay una macroestructura a nivel del texto, para que el discurso sea comprendido debe haber

---

<sup>205</sup> Bernardez *op. cit.*: 187.

<sup>206</sup> *Ibid.*:181.

<sup>207</sup> Cf. II.3.4.

<sup>208</sup> Bernardez *op. cit.*:180.



también una asignación de coherencia a las secuencias de actos de habla en las que estos textos se realizan, y que dan forma también a una macro estructura pragmática, cuyo principio central es el del propósito pragmático del discurso. De esta forma, a nivel textual se requiere que se comprenda el tema y a nivel pragmático se requiere que se comprenda el propósito del hablante. La conjunción de estas dos macroestructuras – semántica y pragmática- le permitirán al hablante oyente llevar eficazmente el proceso de interacción y comunicación social. Esa es la correlación que vislumbra Van Dijk entre “texto” y “contexto”<sup>209</sup>.

#### 6.2.4. Microestructura semántica del texto.

En términos generales, este nivel refiere a las relaciones de conexión y coherencia entre las proposiciones particulares que conforman el texto, en lo que se llama la “coherencia lineal”, la cual depende de la coherencia global en el nivel de la macro estructura.

El paso de la macro a la microestructura del texto es un proceso bastante complejo, razón por la que, en su modelo, van Dijk se ha dedicado más al estudio y descripción detallada de la macroestructura. Ello, por dos motivos:

- Dentro de la microestructura está tanto el nivel superficial como profundo de las oraciones que superficialmente componen el texto.
- El paso de micro a macro estructura está dado por la supresión de información, proceso que está determinado por restricciones especiales. Restricciones, éstas:

...fundamentalmente de carácter pragmático - comunicativo. Se apoyan básicamente en los conocimientos que el hablante supone existentes en el oyente, suprimiéndose lo que éste puede reconstruir apoyándose en el contexto textual/lingüístico (el “co-texto”) o bien haciendo uso de su conocimiento de mundo.<sup>210</sup>

En este nivel, van Dijk propone la aplicación de tres tipos de reglas para hacer este paso: de elisión (de detalles sin importancia), generalización y construcción.

No obstante la complejidad que la caracteriza, este autor entrega una descripción, general por lo demás, de en qué consistiría la traducción de la macroestructura a términos de superficie en la microestructura. Según señala, en la microestructura, generada a partir de la información entregada en la macroestructura:

...figuran las proposiciones, en el orden y con la información y relaciones explícitas que deberán aparecer en la estructura superficial, en forma de oraciones en un determinado orden y estructuradas en unidades suprafrásticas... a continuación, se procede a traducir esas microestructuras en sucesiones de oraciones superficiales.<sup>211</sup>

Lo importante de la identificación de estos dos niveles estructurales y del hecho de que la comprensión o no del texto, esto es, de su coherencia, dependerá de la habilidad del oyente – lector de realizar las transformaciones correspondientes aplicando las reglas correctas. Lo cual traslada el problema de la comprensión más que al texto o discurso, solamente hacia el receptor y sus competencias de decodificación. En este sentido, la

---

<sup>209</sup> Van Dijk 1980.

<sup>210</sup> Bernardez *op. cit.*:182.

<sup>211</sup> *Loc. Cit.*



coherencia o no de un texto dependerá de la capacidad del oyente – lector de asignársela, esto es, a su competencia lingüística y extralingüística.

### 6.2.5. La incorporación del componente pragmático.

Vale la pena detenerse en este modelo y profundizar en los planteamientos de este autor, en la medida que propone un modelo de generación de textos que no se limita sólo a los aspectos formales, sino que también incorpora los elementos pragmáticos que se incluyen en dicha generación, muy importante en su aplicación a un estudio cultural. En “La ciencia del texto”<sup>212</sup>, van Dijk se aboca a revisar aspectos que tienen que ver con la “estructura externa” del texto y, por extensión, a argumentar a favor de la importancia de incorporar una concepción del texto desde la Pragmática a la Lingüística del texto, dada la estrecha unión –esa es su tesis central- entre el significado y la función de la interacción lingüística. En particular, incorpora el concepto de “acto de habla” al fenómeno textual.

Como punto de partida, el citado autor constata el doble carácter del texto, esto es, además de constituir una realización lingüística, cumple una función paralela: contribuir a la comunicación e interacción social. De esta forma, posee tanto una forma “estática”, dada por el enunciado (el objeto expresado), como una función “dinámica”, dada por las realizaciones de acciones lingüísticas o actos de habla por medio de ellos. A partir de este segundo aspecto, el autor ve la importancia incorporar a la Pragmática al ámbito textual, Definiendo a esta interdisciplina, en la que confluyen, entre otras, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología, la Lingüística, etc., como aquella que se ocupa “de las condiciones y reglas para la idoneidad de los enunciados (o actos de habla) a un contexto determinado... estudia las relaciones entre texto y contexto.”<sup>213</sup>

De esta manera, para estudiar esta relación, la Pragmática debe dar cuenta tanto de la estructura textual como de la contextual. En cuanto a la noción de *contexto*, señala que constituye una abstracción, una formalización del concepto de situación comunicativa, y está constituido por “aquellos elementos que determinan sistemáticamente la estructura y la interpretación de los enunciados (textos expresados), o bien de elementos determinados por éstos.”<sup>214</sup> Es decir, aquellos elementos de la situación comunicativa que se ligan, sistemáticamente, a la estructura textual y que determinan su interpretación. Sistemáticamente quiere decir de acuerdo con “reglas convencionales”. Esta relación entre “texto” y “contexto” sería de carácter recíproco, esto es, de “doble dirección”, en tanto:

...por un lado, ciertos rasgos textuales pueden “expresar” o incluso constituir aspectos del contexto, y por otro, la estructura del contexto determina, hasta un cierto grado, de qué rasgos deben disponer los contextos para ser aceptables –como enunciado- en el contexto.<sup>215</sup>

Luego, el autor entrega una serie de ejemplos en los cuales se muestra esta relación entre texto y contexto<sup>216</sup>:

- Las expresiones “indiciales”.
- Los verbos “performativos”.

<sup>212</sup> 1978.

<sup>213</sup> *Op. cit.*: 81.

<sup>214</sup> *Loc. cit.*

<sup>215</sup> *Ibid.*: 93.

<sup>216</sup> *Ibid.*: 95-97.



- Los "actos de habla indirectos".
- La importancia del conocimiento del hablante, tanto del "mundo" en general, como también del contexto y, en especial, del oyente en particular.
- La existencia de "partículas pragmáticas", que más que un significado fijo, tienen una función pragmática determinada.
- La posibilidad de que estructuras sintácticas adquieran una función pragmática especial.

Van Dijk destaca como uno de los principales aportes de la Filosofía del lenguaje, que da origen a la Pragmática, la constatación de que el lenguaje no sólo se utiliza para describir o señalar estados de cosas, sino que también para *realizar acciones*. Constatación que se condensa en el concepto de "actos de habla", a cuyo análisis se aboca la Pragmática, deteniéndose, entre otras cosas, en formular las condiciones para su éxito o no, condiciones que están relacionadas con los conocimientos, los deseos y las obligaciones de los hablantes. Ello, pues el "éxito" de una acción ocurre "cuando el resultado coincide con las intenciones de las personas en cuestión"<sup>217</sup>

Para adentrarse en el concepto de acto de habla, e insertarlo en el fenómeno textual, el autor hace un repaso de conceptos centrales provenientes de la "teoría de la acción". A partir de esta descripción, el autor llega a uno de sus más acertados postulados, esto es, que las acciones en la realidad no ocurren aisladas, sino que formando parte de acciones compuestas o secuencias de acciones, en donde un conjunto de acciones auxiliares o subordinadas se articulan en pos de una acción, fin o intención global. De esta "serie de acciones" se dice que poseen "macroestructura".

Los actos de habla, en tanto acciones, se estructuran también en secuencias. Es decir, aparecen, en la realidad, como "acciones compuestas" por varias "acciones parciales". En tanto acción compuesta, los actos de habla:

- Se realizan según un plan consciente.
- A través de ellos ejecutamos una acción de orden superior, esto es, un acto designativo o "acto semántico", cuyo objetivo es provocar una modificación en otras personas. En esto se basa la efectividad de su realización:

El acto de habla se ha conseguido si, de acuerdo con nuestros propósitos, modificamos los conocimientos del oyente, es decir, que él sepa que hablamos, que manifestamos este texto y que con ello expresamos un significado determinado, aludiendo a algo determinado.<sup>218</sup>

Los diferentes tipos o modalidades de actos de habla se definen en función de sus propósitos y de sus condiciones de realización. Así, identifica actos como "aseverar", "prometer", etc.

El autor también se encarga de situar los actos de habla de acuerdo a como se dan en una situación "real", es decir, insertos en las conversaciones. Es decir, se dan en la realidad dentro de interacciones lingüísticas. De esta forma, integra la teoría de los actos de habla dentro del fenómeno textual, entendido como parte del fenómeno social en general. Como prueba de ello, muestra dos ámbitos en los cuales se dan los actos de habla, vinculados a la interacción social, a saber:

- Aunque no explicita su utilización del concepto de "par adyacente" (propio del análisis conversacional), Van Dijk constata que los actos de habla se dan, dentro de la interacción social, en el marco de aquellos:

<sup>217</sup> *Ibid.*: 87.

<sup>218</sup> *Ibid.*: 91.



Al igual que las interacciones en general, también en el caso de los actos de habla debe coincidir el estado final del acto con las condiciones iniciales del siguiente... Si congratulamos a alguien, estamos creando un ligero compromiso al oyente para que nos lo agradezca.<sup>219</sup>

- Los actos de habla se rigen también por las *máximas* del “principio de cooperación” de Grice, lo que asegura el curso óptimo de la interacción.

Una vez argumentada la posibilidad de extensión de la Pragmática, en general, y de la teoría de los actos de habla, en particular, van Dijk se propone pasar a describir las características pragmáticas más específicas de las estructuras textuales. Una de ellas está dada por la ocurrencia de “conexiones” y “conectivos” en el texto entendido éste como secuencia de oraciones o proposiciones. La conexión se define en términos pragmáticos:

...Dos proposiciones están ligadas entre sí cuando las circunstancias que representan están ligadas entre sí. Esta conectividad es relativa, referida a un determinado tema (Macroestructura) del texto o a uno de sus pasajes, pero también a los que participan en la interacción verbal.<sup>220</sup>

El autor holandés en cuestión considera, de hecho, como criterio fundamental para definir esta conexión, la conciencia de tal relación tanto para el hablante como para el oyente, en función de su conocimiento de mundo. De esta forma, asevera que “...las relaciones entre oraciones no son sólo de naturaleza semántica, sino también pragmática. No se trata únicamente de expresar conexiones entre circunstancias, sino también entre actos de habla.”<sup>221</sup> De esta forma, distingue dos tipos de funciones de los conectivos en un texto: una semántica, que remite a las relaciones entre circunstancias; otra pragmática, que remite a las relaciones entre actos de habla. Ello lo lleva a dos importantes afirmaciones en relación con la concepción y análisis del fenómeno textual, a saber:

1. “...el sistema lingüístico no sólo tiene la función de expresar el estado de cosas (funciones referenciales, emocionales o expresivas), sino también la de causar o indicar relaciones entre actos de habla en la interacción comunicativa.”<sup>222</sup>
2. “...además de los requisitos de coherencia semántica, ...(las) oraciones deben estar pragmáticamente vinculadas en estos textos a causas de las acciones lingüísticas que manifiestan.”<sup>223</sup>

Posteriormente, habiendo ya evaluado la posibilidad de la incorporación de una conexión pragmática al fenómeno textual, Van Dijk se cuestiona la aplicación del mismo tipo de reglas propias del macronivel textual al macronivel pragmático o de macro acciones lingüísticas. Y la respuesta es positiva, en tanto las secuencias de acciones lingüísticas se estructuran también de forma jerárquica, donde un conjunto de acciones auxiliares se subordinan a una acción principal. De esta forma, describe así la organización de un macroacto de habla o macro acción lingüística: “...Las acciones lingüísticas globales pueden llevarse a cabo mediante la ejecución de acciones lingüísticas necesarias u opcionales preparatorias, constitutivas y consecutivas en el micronivel.”<sup>224</sup>

---

<sup>219</sup> *Ibid.*:92.

<sup>220</sup> *Ibid.*:97.

<sup>221</sup> *Ibid.*:98.

<sup>222</sup> *Ibid.*:100.

<sup>223</sup> *Ibid.*:101.

<sup>224</sup> *Ibid.*:106.



Por tanto, en la realización de un *macroacto de habla* encontramos diferentes actos auxiliares que cumplen diferentes funciones en relación con un acto principal o global, mientras otras se preocupan de factores de interacción más generales. La acción lingüística global, por su parte, garantiza, además de la conexión pragmática, la coherencia semántica de la conversación –interacción lingüística– en su conjunto.

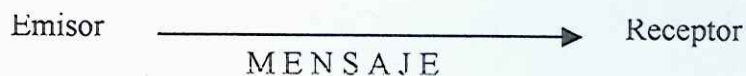
Dentro del modelo de análisis textual de van Dijk, se aprecia un intento de profundizar en las dos dimensiones del fenómeno textual, de ahí nuestro análisis detenido de él a la luz de los objetivos de este proyecto: tanto la dimensión lingüístico cognitiva (por así denominarla) como la dimensión sociocultural – interaccional del fenómeno textual. De ahí que se centre en la relación texto – contexto. Y la posibilidad de incorporar este segundo ámbito está dada por la integración de los aportes provenientes de la Pragmática. Al menos esa es su propuesta. En este sentido es la importancia que destacamos de la obra de este autor: incorporar los aportes de la Pragmática al análisis del texto y salir de la concepción tan común que buscaba sólo centrarse en el aspecto más cognitivo del fenómeno, dejando de lado su función social.

A modo de epílogo, cabe destacar que la asignación de coherencia a un texto, esto es, su interpretación y comprensión en un sentido u otro, en virtud de la injerencia del conocimiento de mundo del oyente – lector, ya sea como marcos o guiones,- y la inclusión de la dimensión pragmática, que incluye al contexto sociosituacional, es más bien un producto de la actividad de ese oyente – lector del discurso, antes que algo inherente al discurso expuesto. Esto coincide con lo que plantea E. T. Hall en una muy acertada aseveración:

Todos los organismos cuentan en gran parte con la repetición; es decir, la información procedente de un sistema se corrobora y respalda con otros sistemas en caso de falla. El hombre mismo está también programado por la cultura de modo masivamente redundante o superabundante. Si no fuera así, no podría hablar ni ejercer ninguna interacción, porque tardaría demasiado. Siempre que hablan las personas, entregan solamente parte del mensaje. El resto lo pone el que escucha. Mucho de lo que no se dice se sobreentiende. Pero las distintas culturas difieren en lo que queda tácito. (El subrayado es nuestro)<sup>225</sup>

Esta nos remite a cómo se pueden utilizar otros canales para satisfacer esta asignación de coherencia de parte del oyente – lector del discurso, aspectos ya revisados en los apartados relativos a la “Kinesia” y “Proxémica”.

De esta forma, en resumen, en esta sección II del capítulo hemos revisado enfoques acerca del lenguaje que confluyen en entregar, gracias la mirada aportada por la perspectiva fenomenológica, una nueva visión de lo que significa “hablar” una lengua, de lo que significa “comunicarse”: la comunicación es mucho más de lo que suponía el esquema de la antigua teoría de la comunicación, derivada de las tradiciones estructuralista y generativa en Lingüística y de la influencia del conductismo, sobre todo en la primera. Esto es:



<sup>225</sup> 1964: 19



Donde un emisor envía un mensaje a un receptor, y éste o lo capta o no, dependiendo de si está emitido correctamente en su estructura sintáctica, fonológica y léxica. La comunicación es algo mucho más complejo que eso: la eficacia del proceso no sólo depende de las características inherentes del mensaje, sino que también de las condiciones de su recepción, de su adecuación o no al contexto de su enunciación, de que el receptor comparta las mismas reglas “para el uso” del lenguaje que el emisor. Dentro de este marco interpretativo, entonces, se podría llegar a afirmar que una *situación lingüística nunca es propiamente lingüística*.

Lo trascendente de estos tipos de análisis es que conducen, necesariamente, a establecer la relación existente entre la estructura sociocultural de una comunidad lingüística y las normas o reglas que impone a la interacción verbal, determinando el modo en que se debe verificar la comunicación, el conjunto de factores del contexto que son o no relevantes, la competencia necesaria para cada actor.

## 7. La Semiología/ Semiótica<sup>226</sup> como perspectiva integrada:

La “Semiología”, planteada por F. de Saussure, se entiende como un proyecto de una ciencia más amplia que la Lingüística, encargada de estudiar la totalidad de los sistemas de signos que los hombres emplean.

En su acepción actual, esta disciplina integral es entendida como “ciencia general de los signos”, incluyendo, por tanto, a la Lingüística, Pragmática, y todos los enfoques antes reseñados. Su objeto es tan general como el fenómeno de la “semiosis”, es decir, el establecimiento de la relación entre una realidad no perceptible (el llamado plano del contenido) y otra perceptible (el plano de la expresión), relación que hace comunicable la primera a través de la segunda. En este sentido, toda entidad semiótica – dentro de la cual encontramos a la semiótica lingüística- implica la relación entre dos planos: **expresión** y **contenido**, que en conjunto forman al **signo**. Existen diferentes modelos de Semiótica o Semiología, de acuerdo a los cuales, siguiendo el paradigmático modelo de Semiótica que propuso Charles Morris<sup>227</sup>, tres serían los apartados que debería cubrir y, por tanto, tres sus objetos a estudiar:

1. La dimensión “sintáctica”, que alude a la relación entre los signos.
2. La dimensión “semántica”, que alude a la relación entre los signos y las realidades por ellos designadas (*designatum*).

La Semántica, por tanto, no sería más que un apartado en la Semiótica e incluiría tanto una Semántica del contenido asociado a la expresión (el *designatum*) o Semántica intensional, como también una Semántica de la referencia (el *denotatum*) que correspondería a la Semántica extensional.

3. La dimensión “pragmática”, que alude a la relación entre los signos y sus usuarios.

De acuerdo con este modelo, lo propiamente semántico correspondería a sólo un aspecto de la semiosis. Un intento por lograr aprehender la entidad semiótica en forma

---

<sup>226</sup> Términos diferentes para referirse a la misma disciplina, en la tradición europea y anglosajona, respectivamente. En la exposición se usará el término que cada autor tratado privilegie.

<sup>227</sup> 1938.



completa lo encontramos en Matus<sup>228</sup> en su propuesta de una “Semántica integral”, que incorpora elementos provenientes de la Semántica estructural (o formal), la Pragmática y de la Lingüística del texto para dar cuenta de tres entidades semióticas<sup>229</sup>:

- (a) La designación: Se refiere al contenido universal dado por la referencia (cosas, extensiones), del que se han ocupado hasta ahora, principalmente, las llamadas “Semánticas extensionales”.
- (b) El significado: Se refiere al contenido histórico proporcionado por la lengua particular (significados léxicos y gramaticales, es decir, las llamadas ‘intensiones’), del que se han hecho cargo las Semánticas intensionales (lingüísticas), como la Lexemática y Gramática.
- (c) El sentido: Se refiere al contenido particular establecido a través de la designación y el significado, pero excediéndolos, en una situación determinada, al que han atendido preferentemente las “semánticas del sentido” (como la propuesta de Coseriu acerca de una Lingüística del texto) y las orientaciones pragmáticas de la Lingüística.

Integrando los conocimientos antes revisados en torno al fenómeno textual, en tanto unidad lingüística en uso en su forma de “discurso”, en rigor, deberíamos señalar que este último posee “sentido” y no significado.

Para G. Mounin, la Semiología es “la ciencia general de todos los sistemas de comunicación”<sup>230</sup>, debiendo abarcar, como hemos visto, todos los canales por los que ella se puede llevar a cabo, y con la determinancia que los sistemas culturales imponen sobre ella (que es lo que lo hace un fenómeno específico y único de la especie humana, diferente de los sistemas de comunicación que, sin duda, también existen en otras especies animales).

De acuerdo con la definición de Mounin, no basta que lo que se estudie sea significativo en sí, sino que, por sobre todo, que sea comunicativo, esto es, que transmita información de un sistema a otro. En este sentido, se propone distinguir claramente entre:

1. Una Semiótica o Semiología de la significación, la cual abarcaría sólo a ámbitos tales como la Teoría del conocimiento, Epistemología y, a su juicio, la aplicación errónea que han hecho autores como R. Barthes, C. Lévi – Strauss y J. Lacan para estudiar las significaciones específicas de los hechos estéticos, sociales y psicológicos. Esta crítica la infiere Mounin del hecho de que “... no siempre sea fácil trazar la frontera entre los fenómenos de la vida social que corresponden realmente a una Semiología de la comunicación (y no sólo a una de la significación) y los que no corresponden a ella.”<sup>231</sup> (el paréntesis es nuestro)
2. Una Semiótica o Semiología de la comunicación que sería, según Mounin, en propiedad, una Semiología. Esta distinción tiene su punto de partida en la definición de “comunicación”, que está inspirada en la obra de Buysens, como “...los medios utilizados para influenciar a los demás y reconocidos como tales por aquel a quien se quiere influenciar.”<sup>232</sup>

---

<sup>228</sup> A. Matus, *et al.*, 1993.

<sup>229</sup> *Op. cit.* : 20.

<sup>230</sup> G. Mounin 1972: 8.

<sup>231</sup> *Ibid.*: 13.

<sup>232</sup> *Ibid.*: 14.



Esta distinción permite diferenciar como análisis semiológicos diferentes a una “nube” de una “palabra”. En cada caso, ciertamente, se trata de una Semiología diferente.

Tales “medios” (de comunicación) reconocidos por el receptor son “señales” que se relacionan con un “indicio” que corresponde a un hecho perceptible asociado a un estado de conciencia realizado para manifestación de una intención a su receptor. Tal es una relación homóloga a la de un plano del contenido y otro de la expresión.

La pregunta para dirimir si se trata de una u otra es ¿existe intención de comunicación tras esa asociación?. Eso va a determinar si es una Semiología de la significación solamente o de la comunicación. Por este énfasis en el aspecto comunicativo, encontramos muy pertinente este enfoque de la Semiología planteado por Mounin, en la medida que permite integrar todos los modelos antes revisados como instrumentos metodológicos para acceder a los distintos canales que, en conjunto, contribuyen al fenómeno comunicativo, esto es, que se puede decir conforman un “sistema de comunicación”, en propiedad, en tanto “unidades bien definidas (que) se combinan o estructuran de acuerdo con reglas bien definidas, o bien conocidas”<sup>233</sup>, lo que lo diferencia de otros fenómenos que, si bien comunican, no lo hacen conformando sistemas, siendo procedimientos asistemáticos de comunicación como las artes plásticas, la urbanidad, la gesticulación espontánea (si es que la hay, después de haber revisado el desarrollo de la Kinesia). El carácter en común de los medios de comunicación, que en propiedad son sistemas, que llenan canales alternos al verbal y el verbal escrito, es su dualidad de pautaamiento (o doble articulación) a partir de dos tipos de unidades mínimas: distintivas y portadoras de significado. En este sentido, si bien el lenguaje en tanto fenómeno comunicativo cumple este requisito al formar sistema, no puede “forzarse” a toda Semiología de la comunicación (como los gestos u otros medios) a caber dentro de este esquema (como lo vimos en el caso de la Kinesia). Es decir, no es requisito que una Semiología de la comunicación conforme sistema (al modo definido más arriba) para “comunicar”, juicio que nos permite una visión más amplia del fenómeno comunicativo, en la medida que pueden existir sistemas pautados culturalmente que permitan comunicación, pero sin poseer una “doble articulación”.

Más allá de esta precisión, el lenguaje es, por excelencia, la dimensión semiológica comunicativa. Una semiología de la comunicación referida a los sistemas comunicativos lingüísticos posee caracteres particulares, a saber:

1° Su función manifiestamente comunicativa, lo que define a las unidades lingüísticas pertenecientes al sistema distinguiéndola de las que no lo son: la voz de un hablante informa generalmente sobre su sexo, edad, a veces su corpulencia, su estado de salud, su origen geográfico y social, su estado de ánimo en ese momento. Esos indicios y síntomas son rasgos característicos, pero no funcionales. De esta forma, Mounin advierte sobre el riesgo de ver en todo a “signos”:

... la semiología nos advierte que, en el plano de un trabajo interdisciplinario, sigue siendo peligroso trasladar el modelo de explicación lingüística (basado en una definición rigurosa del signo) a conjuntos de hechos con respecto a los cuales no se haya probado previamente que se les puede aplicar dicho tratamiento.<sup>234</sup>

Lo anterior es una clara alusión a aplicaciones “poco rigurosas” que se ha hecho en otras Ciencias, como las Sociales, del modelo de la Lingüística. En este ánimo, es de

---

<sup>233</sup> *Ibid.*: 81.

<sup>234</sup> *Ibid.*: 79.



antología la crítica certera que hace a toda la construcción teórica de C. Lévi – Strauss y su Antropología estructural<sup>235</sup>.

- 2° El carácter arbitrario de los signos con que opera.
- 3° Es un medio de comunicación que funciona como sistema (de signos o símbolos): unidades bien definidas se combinan o se estructuran de acuerdo con reglas bien definidas, o bien conocidas (en algo que lo diferencia de otros, mal llamados, “lenguajes”, como las artes plásticas, la publicidad, la gesticulación espontánea, etc.).
- 4° El carácter lineal de los mensajes que con tal sistema se elaboran.
- 5° El carácter discreto de los signos con que opera.
- 6° Finalmente, **su doble articulación**, a partir, tanto de unidades mínimas portadoras de significado (monemas o morfemas) como de unidades mínimas distintivas de significado (fonemas).

No obstante destacar la interesante distinción entre Semiótica de la significación y de la comunicación, nos parece discutible, por lo menos, que determinadas semiosis (en tanto relación entre contenido y expresión), no obstante no cumplir con los requisitos establecidos anteriormente para definir un sistema de comunicación, puedan, de todas formas, comunicar algo. Ejemplos de esto son determinados gestos y usos del espacio, en los cuales no encontramos estructuración en unidades mínimas o reglas de combinación y, sin embargo, no sólo significan sino que también, por ello, comunican, en virtud de una competencia cultural que lo permite, en el marco de una interacción dada<sup>236</sup>. Este es el caso de muchos aspectos denominados “paralingüísticos”<sup>237</sup>.

Otro modelo, en este caso, semiótico, sugerente es el propuesto por Umberto Eco<sup>238</sup>, particularmente en su descentramiento de la atención exclusivamente en la relación entre los dos componentes que se hallan en la relación semiótica, contenido y expresión, que forman el llamado “signo”. Eco resuelve la gran disyuntiva, señala él, de la Semiótica contemporánea - ¿Cuál es el concepto fundamental: el signo o la semiosis?- de un modo que rompe con la tradición estructuralista, que se había centrado en el concepto de “signo”, y lo hace para poner en escena el proceso central: el de la interpretación o decodificación. Esto es, introduce a un tercer componente de la relación semiótica, como el trascendental: el sujeto que procesa el signo. Así, su modelo remite más a una triada: contenido – expresión – sujeto decodificador y toda su “competencia” para realizar tal decodificación (lo que incluye todos los elementos que ya hemos revisado). En palabras del autor:

...la idea original de signo no se basaba en la igualdad, en la correlación fija establecida por el código, en la equivalencia entre expresión y contenido, sino en la inferencia, en la interpretación, en la dinámica de la semiosis...<sup>239</sup>

La misma concepción ya se encontraba en uno de los que se considera inició la Semiótica como se la conoce hoy, Charles Peirce<sup>240</sup>, para quien la semiosis efectivamente era una relación triádica, como lo parafrasea Eco:

<sup>235</sup> *Ibid.*: 227 – 246.

<sup>236</sup> *Cf.* II.

<sup>237</sup> *Cf.* Kinesia y Proxémica.

<sup>238</sup> 1977, 1990.

<sup>239</sup> Eco 1990: 13.

<sup>240</sup> 1932, *Collected papers*, Cambridge: Mass Harvard University Press.



... la semiosis es << una acción o influencia que es, o entraña, una cooperación de tres sujetos, el signo, su objeto y su interpretante, de manera tal que esa influencia relativa no pueda en modo alguno reducirse a acciones entre pares>>. <sup>241</sup>

Basado en este supuesto, este renombrado semiótico italiano señala a la semiosis como una relación que, mediada por el sujeto decodificador, es dinámica, una realidad que se va reconstruyendo y rearticulando cada vez que se enfrenta a un sujeto interpretante:

... sólo hay signo cuando una expresión queda, inmediatamente, atrapada en la relación triádica, en la que el tercer término – el interpretante – genera automáticamente una nueva interpretación, y así hasta el infinito. Por eso para Peirce el signo no es sólo algo que está en lugar de otra cosa, o mejor, lo está siempre, pero sólo en relación con cierto punto de vista o capacidad. En realidad, el signo es lo que siempre nos hace conocer algo más. (el subrayado es nuestro). <sup>242</sup>

De esta forma, todo signo en Semiótica debe estar indisolublemente ligado al proceso de interpretación.

En su programa, Eco plantea que toda teoría semiótica general debe dar cuenta de la “función semiótica” desde dos puntos de vista, en algo en que concuerda con la distinción antes revisada en el modelo de G. Mounin:

1. Una teoría de los “códigos” o “Semiótica de la significación”.
2. Una teoría de la producción de “signos” o “Semiótica de la comunicación”, la cual debe considerar “los diversos tipos de interacción comunicativa y el uso de signos para mencionar cosas y estados del mundo.” <sup>243</sup>

De esta forma, al igual que el semiólogo francés antes citado, este autor de origen itálico propone distinguir “comunicación” de “significación”, señalando la necesidad de dos Semióticas diferentes para dar cuenta de ellos. Define el ámbito que corresponde a cada uno de estos conceptos:

- Hay significación, plantea, “cuando existe una posibilidad establecida por una convención social para generar funciones semióticas” <sup>244</sup>, esto es, de establecer una correlación entre un *contenido* (C) y una *expresión* (E), a través de una convención social. Eso conforma a un *código*.
- Hay comunicación, señala, “... cuando se aprovechan las posibilidades provistas por un sistema de comunicación para producir FISICAMENTE (sic) expresiones, y para diferentes fines prácticos.” <sup>245</sup> En este proceso se genera un circuito constituido por “el paso de una señal ... de una fuente, a través de un transmisor, a lo largo de un canal, hasta un destinatario... (Y siempre) que solicite una respuesta interpretativa de parte del destinatario” <sup>246</sup>.

La diferencia entre ambos conceptos, significación y comunicación, corresponde, por tanto, a la diferencia entre *reglas* y *procesos*. Y, como ocurre con esta diferencia, sería artificial concebirlos como separados, en tanto hay una estrecha relación entre ambos conceptos. Así lo expresa Eco al definir el estudio de la Semiótica, la cual “... estudia

---

<sup>241</sup> Eco, *op. cit.* : 14.

<sup>242</sup> *Loc. cit.*

<sup>243</sup> *Ibid.*: 18.

<sup>244</sup> *Loc. cit.*

<sup>245</sup> *Ibid.*: 19.

<sup>246</sup> *Ibid.*: 24 – 25.



todos los procesos culturales como procesos de comunicación. Y, sin embargo, cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque debajo de ellos se establece un sistema de significación.”<sup>247</sup> Agrega:

El proceso de comunicación se verifica sólo cuando existe un código. Un código es un sistema de significación que reúne entidades presentes y entidades ausentes. Siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación.<sup>248</sup>

Sin embargo, esta relación de dependencia no es recíproca, ya que, si bien toda comunicación depende de la existencia de un sistema semiótico de significación, lo contrario no ocurre: un sistema de significación, señala, es una entidad autónoma, ya que puede existir independientemente de que se lo actualice en una comunicación. De esta manera, una Semiótica de la “significación” se puede llevar a cabo autónomamente de aquella de la “comunicación”, pero no a la inversa. Esto se demuestra en la existencia de descripciones de los sistemas lingüísticos (de las lenguas naturales) o de los sistemas culturales como entidades abstractas o “virtuales”, independientemente de su actualización en la comunicación. A partir de esta última reflexión, Eco nos presenta cómo se ha extendido la noción de Semiótica al plano de la descripción de la cultura, en tanto semiótica de la significación. Este tipo de aplicación:

Ve los propios comportamientos sociales, mitos, ritos, creencias, las subdivisiones del universo, como elementos de un vasto sistema de significaciones que permite la comunicación social, la sistematización de las ideologías, el reconocimiento y la oposición entre grupos, etc.<sup>249</sup>

Este abordaje que algunos antropólogos han hecho respecto de la cultura a partir del modelo de la Lingüística y Semiótica, de acuerdo al citado autor, se ha llevado a cabo en base a dos tipos diferentes de propuestas como trasfondo:

- (a) Una propuesta más radical que considera que la cultura, por entero, debe estudiarse como fenómeno semiótico.
- (b) Una propuesta más moderada, según la cual todos los aspectos de la cultura pueden estudiarse como contenidos de una actividad semiótica. En esta posición más meridiana encontramos la posibilidad de que, sin perder la especificidad del objeto de estudio de la Antropología, se puede analizar y describir éste utilizando las herramientas de la Semiótica, ya que ella puede ser una, entre otras, de las perspectivas asumidas para observarla. Ello en la medida que la cultura puede verse como “un fenómeno de significación y de comunicación, y que humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación.”<sup>250</sup>

Eco se hace parte de esta posición más moderada, destacando la implicancia metodológica que aquella tiene para, en este caso, nuestra disciplina y una manera diferente de abordar su objeto. Al respecto señala:

Considerar la cultura en su globalidad subespecie semiótica no quiere decir tampoco que la cultura en su totalidad sea sólo comunicación y significación (ni tampoco reducir toda la vida material a procesos mentales), sino que quiere decir que la cultura en su conjunto puede comprenderse mejor si se la aborda desde un punto de vista semiótico (el subrayado es nuestro).<sup>251</sup>

<sup>247</sup> *Ibid.*: 24.

<sup>248</sup> *Ibid.*: 25.

<sup>249</sup> *Ibid.*: 29.

<sup>250</sup> *Ibid.*: 44.

<sup>251</sup> *Ibid.*: 51.



En síntesis, la cultura, y su especificidad como foco que guía la investigación y a la perspectiva antropológica de los fenómenos en la sociedad, puede abordarse metodológicamente como un sistema semiótico (lo que no quiere decir que ella sea por completo eso o se la reduzca a ello). La cultura es *cultura* y el signo (objeto de la Semiótica) es *signo*, pero la primera sí puede describirse y explicarse según la lógica de lo segundo, en la medida que provienen de un sustrato similar: la capacidad exclusivamente humana de introducir discontinuidad en la continuidad de manera arbitraria y convencional. En otras palabras, la capacidad de simbolizar.



### III. Cultura y Etnografía de la Comunicación:

A partir de los elementos teóricos que hemos entregado, podemos construir un modelo de cultura *ad hoc*, esto es, que la considere como un sistema semiótico, que justifique la necesidad de distinguir, con todos sus componentes, una "Etnografía de la Comunicación".

Miles y miles de páginas se han escrito en libros de Antropología proponiendo "definir" lo que es el concepto matriz de nuestra disciplina: la cultura. En virtud de que es el concepto que guía la observación, descripción y, en último término, explicación de los fenómenos que abordamos, su inclusión como piedra angular de nuestra construcción teórica (en la medida que en ella hemos recurrido a elementos propios de otras disciplinas, como la Lingüística, la Semiótica, la Psicolingüística, la Psicología, y otras afines) es fundamental para otorgarle identidad y especificidad antropológica a nuestro abordaje del fenómeno que hemos definido como objeto de estudio: la comunicación en una unidad educativa en contextos de pobreza y marginalidad. Frente a la necesidad de explicitar cuál es el concepto de cultura que guió nuestra investigación, no nos hemos querido sumar a esas miles de páginas de definiciones de la misma. Antes bien, lo que pretendemos es caracterizarla como constructo analítico a partir de seis rasgos que, partiendo de la única premisa de que la cultura refiere, en último término, a **sistemas de conocimiento**, definen la especificidad de tales conocimientos como "culturales" y no de otra índole (lingüísticos, etc.):

1. Un carácter aprendido. Y, si se aprende, se debe transmitir como una "herencia social".
2. Su constitución y construcción con la intervención del factor histórico.
3. Su *locus* interno, esto es, se ubica en la 'mente' (en alguna zona de la corteza cerebral), muy vinculados a los procesos de cognición, de orientación y de acción en la realidad social.
4. Su carácter intersubjetivo, esto es, no puramente individual.
5. Su carácter inconsciente o, más bien, ser un tipo de conocimiento (así como lo es el manejo de una lengua) no sujeto a un monitoreo discursivo activo. Es decir, aquello que sabemos pero "no sabemos que sabemos". Este carácter inconsciente es semejante al inconsciente que ha puesto en escena la Lingüística, más no al que propuso la teoría psicoanalítica en Psicología.
6. Corresponde a procesos 'mentales' que gatillan (articulan) conductas, y no a conductas ni productos propiamente tales.

Como complemento a estos rasgos que caracterizan a estos sistemas de conocimiento, planteamos como pertinente en este proyecto la potencialidad que encierra el concebirlos, también, como sistemas semióticos, esto es, como sistemas de signos. En esta propuesta analítica, la cultura aparece como un sistema semiótico más<sup>252</sup>, así como lo es la lengua, el

---

<sup>252</sup> Lo que no quiere decir que pensemos que la cultura sea, en rigor, un sistema semiótico, sino que, más bien, puede analizarse y describirse como tal, como comportándose como uno, lo cual, creemos, puede resultar un aporte a la descripción cultural.



sistema de luces del semáforo, de señales de auxilio, etc., compuesto de dos dimensiones (como todo sistema semiótico<sup>253</sup>):

1. Una **Semiótica de la significación**, esto es, un código que permite leer la realidad y orientarse en ella, una *base interpretativa* de las señales que el entorno nos entrega. En esta dimensión, la lengua (en su nivel semántico, sobre todo) es, sin duda, el punto objetivo de la cultura.
2. Otra, una **Semiótica de la comunicación**, esto es, un código que permite, en virtud de sus convenciones, compartir información. Esta dimensión no podemos reducirla solo a la lengua del grupo, ni en sus elementos constitutivos ni en su modo de aprehensión. Antes bien, requiere incorporar todos los aspectos, no sólo lingüísticos, que tienen injerencia en la comunicación. De ahí la necesidad de una concepción más amplia, no solo lingüística, sino que semiótica, de la comunicación. Esta dimensión de la cultura comprendería los siguientes sistemas de conocimientos o "competencias":

2.1. **Lingüísticas:** Competencias que se refieren al conocimiento que el sujeto tiene respecto del sistema lingüístico, esto es, fonológico, morfosintáctico y semántico, que le permite comunicarse con los demás componentes de su comunidad que comparten su misma lengua. En el caso de una investigación en un grupo que tenga una lengua diferente de la del investigador y, especialmente, no codificada aún, la descripción de este nivel de competencias podría ser un objeto válido en sí mismo en una investigación antropológica. En comunidades que, más allá de su "norma" local, comparten el mismo sistema lingüístico español (como en este caso) que el investigador, y considerando que esta no es una investigación que tenga por fines en sí mismos aspectos puramente lingüísticos, los aspectos de la descripción de este nivel relevantes para la investigación resultan limitados, tal vez a la descripción de algunas particularidades lexicómicas<sup>254</sup> o al establecimiento de relaciones entre fenómenos fonéticos o sintácticos y la "identidad" cultural que un grupo quiera mantener.

2.2. **Paralingüísticas:** En el marco de una definición de la "comunicación" que considera el flujo de información entre entidades por todos los canales posibles, es posible identificar dos tipos de competencias comunicativas, pautadas culturalmente, que ocupan canales alternos al verbal para transmitir información significativa:

- (a) **Kinésicas:** Competencias que refieren a los conocimientos respecto del uso con función comunicativa, en base a un código pautado culturalmente y, por tanto, aprendido en el seno de un grupo, de la gestualidad y movimientos corporales de todo orden.
- (b) **Proxémicas:** Por su parte, este tipo de competencias remiten a conocimientos, culturales, respecto del uso pautado del espacio, su disposición y de su movimiento en él, con fines comunicativos.

2.3. **Estructura de realidad**, como base de la producción/ procesamiento de textos en términos de su coherencia: Este nivel de competencias, propio de la actividad de codificación y decodificación de discursos/ textos en la interacción/ comunicación, se refiere a los conocimientos acerca del mundo ("conocimiento enciclopédico") a partir de

---

<sup>253</sup> Cf. Mounin 1972 y Eco 1990.

<sup>254</sup> Cf. Lagos 2000.



los cuales el sujeto procesa los discursos recibidos a nivel superficial como textos coherentes o no en el nivel profundo, lo que decide, a su vez, si ha comprendido el mensaje que el emisor pretendía transmitirle y, en consecuencia, actuar de acuerdo a como éste esperaba. Conocimientos que, en este caso, tienen su origen en el marco subcultural en el que ubicamos a los sujetos en cuestión y, por lo tanto, varían de aquellos que poseen otros insertos en otros marcos subculturales (más "standards"), fenómeno que, sin duda, tiene injerencia en su procesamiento de los textos recibidos como coherentes, esto es, como aceptados o no, lo cual, a su vez, tiene implicancias en la interacción, haciendo inteligibles para un observador externo ciertas conductas que, a simple vista, son catalogadas como desajustadas o inexplicables por parte de los jóvenes objeto de nuestro estudio. La descripción de esta categoría escapa ya del dominio pleno de la dimensión semiótica comunicativa en la que nos manejábamos en los demás niveles de competencia, ingresando, con ello, al nivel de descripción de la cultura en tanto "semiótica de la significación". Sin embargo, este cambio en la dimensión descrita de la cultura, no hace más que confirmar algo que ya habíamos planteado, esto es, que ambas dimensiones, la de una semiótica de la significación y la de la comunicación, no pueden separarse más que con fines analítico descriptivos: en la realidad cotidiana, en el accionar del sujeto social ambas dimensiones de la cultura operan en conjunto y simultáneamente ante cada fenómeno que le corresponde enfrentar. Aunque, teóricamente, según algunos pensadores en Semiótica<sup>255</sup>, es posible pensar en la existencia de sistemas semióticos de la significación autónomos, con independencia de su realización como semiótica de la comunicación, mientras que, lo contrario no es factible, esto es, que un sistema semiótico de la comunicación exista con independencia de uno de la significación. Es decir, que un sistema semiótico de la comunicación supone necesariamente a uno de la significación, pero lo inverso no es cierto. Lo que debemos rescatar, más allá de esta disquisición, es la relación estrecha que se debe establecer entre una semiótica de la comunicación y una de la significación, al momento de pretender dar cuenta de la primera.

**2.4. Pragmáticas:** Finalmente, este nivel de competencias (pautadas culturalmente) refiere a los conocimientos del hablante/ oyente para emitir y comprender emisiones en contextos de uso específicos, manejando aspectos que hacen posible la comunicación, tales como el uso/ comprensión de actos de habla directos e indirectos (y cómo estos deben realizarse), el uso/ comprensión de implicaturas conversacionales (y cuáles son las condiciones que en su comunidad se necesitan para que ellas se generen adecuadamente), el uso/ comprensión de macroactos de habla, etc.

La etnografía que realizamos en el microuniverso cultural que es un colegio, una sala de clases, etc., en contextos de pobreza y segregación, tuvo como su punto de partida el realizar un "corte metodológico" sobre el concepto de cultura así concebido: nos centramos en caracterizarla sólo en esta segunda dimensión, es decir, en tanto sistema "semiótico comunicativo", aunque ello implica, en parte e ineludiblemente, considerar algunos aspectos propios de ella como "sistema semiótico de significación"<sup>256</sup> (como es el caso de conocer la "estructura de realidad" que subyace al procesamiento que de los textos hace el sujeto). Esto es, centramos sólo en aquellas competencias, que componen la cultura,

---

<sup>255</sup> Eco, 1977 y 1990.

<sup>256</sup> Cf. capítulo cuatro II.3.4.



para la comunicación, que incluyen competencias lingüísticas, habilidades pragmáticas, conocimientos kinésicos, proxémicos y de procesamiento y producción discursiva/ textual. Todos conocimientos que consideramos como “culturales”, en la medida en que se adecúan a las seis características señaladas, estando determinados por la pertenencia al acervo de una determinada comunidad, sometida a ciertas condiciones sociohistóricas de vida a través del tiempo.

Si nos centramos en la descripción de la cultura en tanto semiótica de la comunicación, inmediatamente nos encontramos ante lo que catalogamos como una “etnografía de la comunicación”, que es el enfoque que aquí se plantea. ¿Qué contempla? Una descripción de la cultura desde el punto de vista de las competencias que entrega a los sujetos para comunicarse, es decir:

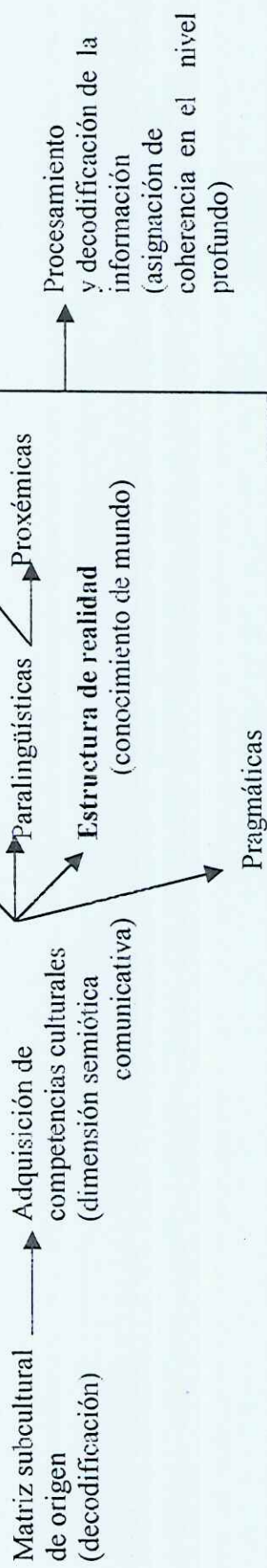
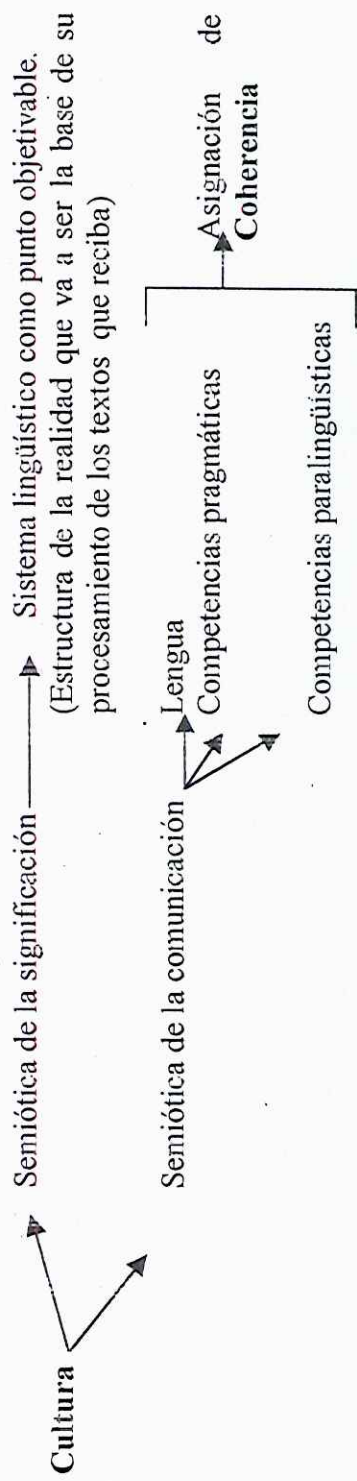
- (a) No sólo en el nivel de una Lingüística descriptiva, esto es, de los niveles fonológico, semántico y gramatical, fundamentalmente (el cual es fundamental en el caso de trabajar con comunidades que poseen una lengua nativa diferente a la del investigador; lo que no ocurre en el caso de esta investigación, en donde la comunidad estudiada, más allá de ser representante de una *norma* distinta, participa del mismo *sistema*<sup>257</sup> lingüístico hispanohablante que el investigador).
- (b) Sino, también, incorporando información que se puede obtener de otros niveles en una concepción semiótica integrada del lenguaje, todos los cuales y, en la medida que así lo sean, remiten a competencias comunicativas asociadas al marco cultural o subcultural del cual provengan sus usuarios, lo que les otorga su status antropológico y no solamente lingüístico. Niveles de análisis tales como:
  - Análisis pragmático,
  - Análisis del discurso/texto,
  - Proxémico,
  - Kinésico.

De esta forma, el enfoque aplicado logra ampliar los métodos de descripción y análisis de la cultura hacia una integración de las nuevas corrientes en Lingüística, propias de las tendencias post – estructuralistas en ella. El modelo de cultura que resume este enfoque se presenta en el siguiente gráfico:

---

<sup>257</sup> Esto, siguiendo la tricotomía propuesta por E. Coseriu de *sistema/ norma/ habla*, correspondiendo a la ‘norma’, precisamente, la incorporación del factor social y tradicional en la realización de un ‘sistema’ lingüístico abstracto y general.







**Capítulo tercero**  
**Antecedentes: educación y pobreza**



En este capítulo presentaremos algunos antecedentes, locales y teóricos, sobre los dos fenómenos que sirven de telón de fondo, con un papel no menor, en todo caso, a la etnografía de la comunicación desarrollada: en un primer plano, el escenario educacional y, luego, el fenómeno de la pobreza que sirve de contexto mayor a dicho escenario y a otros más en el país.

## **I. El abordaje interdisciplinario a la educación y al proceso de enseñanza – aprendizaje.**

### **1. Enfoque desde lo local.**

#### **1.1. La educación desde el discurso oficial: medio para superar la pobreza y lograr inserción en la modernidad.**

Ya hace varias décadas atrás, Pedro Aguirre Cerda, entonces presidente de la república, señalaba como uno de los ejes articuladores de su administración la frase “*gobernar es educar*”, resaltando la importancia que tenía la educación dentro de la temática del desarrollo, considerándolo “el” medio de movilidad social. Esta misma frase, en su espíritu, ha regresado y forma parte importante del discurso concertacionista al recuperarse la Democracia, en la década de los 90’. El recurrir nuevamente a este elemento, más allá de obedecer a una cierto discurso político, obedece a los planteamientos provenientes desde, principalmente, la CEPAL<sup>1</sup>, la cual ha relevado, en el contexto actual de globalización e internacionalización, las relaciones existentes entre educación y “desarrollo con equidad”.

La propuesta de la CEPAL para lograr una “transformación productiva con equidad” señala como tesis principal que “la transformación productiva con equidad requiere modificaciones profundas en los sistemas de educación, capacitación e innovación tecnológica”. El supuesto central tras esta propuesta es que existiría un vínculo entre educación y desarrollo económico, lo que motiva su interés por profundizar en la interrelación concreta entre sistema educativo, capacitación, investigación y desarrollo tecnológico. El objetivo que se propone, por tanto, refiere a: “Contribuir a crear ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social.”<sup>2</sup>

Para lograr lo anterior se hace muy necesaria una reforma educacional amplia y de la capacitación laboral, la cual se enmarca en la necesidad de generar capacidades endógenas

---

<sup>1</sup> CEPAL y UNESCO. 1990.

<sup>2</sup>Op. cit.: 16



para el aprovechamiento del progreso científico tecnológico, pilar para una complementariedad entre transformación productiva y equidad.

En este contexto de vinculación entre educación –en tanto formación de recursos humanos competentes a las nuevas exigencias de la globalización- y desarrollo económico con equidad, es el panorama mundial el que exige una nueva manera en que los países deben abordar la educación, en el contexto de una globalización de todo, incluida la economía o internacionalización de ésta. En este sentido, la educación debe responder a ciertas exigencias que este nuevo escenario impone, para que los países sean competentes, a saber:

- Estamos en una época de revolución científica y tecnológica.
- Existe una progresiva globalización de los mercados.
- Estamos frente a una “competitividad” basada en la incorporación y difusión del progreso técnico.
- El ciclo tecnológico se acorta.
- La automatización y erosión de la ventaja competitiva basada en la disponibilidad de mano de obra barata y de recursos naturales.

En un diagnóstico que hace la CEPAL de la situación del sistema educacional en la región, señala que entre 1950 y 1980 hubo una elevación del nivel educacional promedio de la población, lo que se considera como un reflejo de un proceso de modernización socioeconómica acelerado, aunque con profundas diferencias entre unos países y otros, con un aumento en la cobertura del sistema educacional formal y una baja en la tasa de analfabetismo. Pero, lamentablemente, a esta cobertura la acompañó una deficiente calidad en la formación impartida: la expansión de la cobertura se hizo en desmedro de la calidad de la enseñanza promedio. Calidad que se vio disminuida, sobre todo, por el hecho de ser un crecimiento educacional con un carácter inorgánico, sin instrumentación adecuada y, sobre todo, al otorgársele poca importancia a la educación para el crecimiento productivo. Ante esto, la CEPAL y la UNESCO constataban la necesidad de que la educación entregue:

1. El dominio de los códigos culturales básicos de la modernidad. Un sistema educacional adecuado debe asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad, es decir, al conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Específicamente, se refiere a capacidades requeridas para:
  - El manejo de operaciones aritméticas básicas.
  - La lectura y comprensión de un texto escrito.
  - La comunicación escrita.
  - La observación y análisis crítico del entorno.
  - La recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos.
  - La participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo.
  - En síntesis, la generación de destrezas que son base para futuros otros aprendizajes (“aprender a aprender”).

Este tipo de conocimientos se enmarca en una concepción más amplia de la sociedad moderna: una sociedad no sólo caracterizada por la incorporación de la racionalidad instrumental y el progreso técnico, sino también caracterizada por un conjunto orgánico de



ciudadanos<sup>3</sup>, capaces de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de responder a un entorno cambiante y de resolver problemas complejos.

2. El desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo. Se requiere de la transmisión de las destrezas y habilidades, de la disposición a asumir riesgos y tomar decisiones para facilitar la integración productiva de los estudiantes al mundo moderno.
3. Formación en los códigos culturales de la modernidad, esto es, impulsar la autonomía individual, la capacidad de innovar, renovarse, crear y participar. Condiciones éstas esenciales para el ejercicio de la ciudadanía y para rendir en el mundo del trabajo. Se requiere formar a los estudiantes en los valores sociales propios de una ciudadanía moderna, los que, a su vez, son los cimientos de un sistema democrático y un desarrollo con equidad.

Sin embargo, el deterioro, antes mencionado en la calidad de la educación entregada, según CEPAL y UNESCO, constituye un freno serio al desarrollo económico, político y social de la región, trayendo como consecuencia altas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y definitiva dentro del sistema escolar; el que la mitad de los niños escolarizados abandone la escuela antes de finalizar la educación primaria; y que una gran proporción de jóvenes sean funcionalmente analfabetos, es decir, egresan con las capacidades mínimas.

Otro de los problemas, y correctivos necesarios para resolverlos, analizados por la CEPAL dentro de las políticas educacionales, ha sido también el de la obsolescencia curricular de la enseñanza media. Esto último habría ocurrido por el hecho de que la ampliación de su acceso a grupos mayores de la población tuvo como consecuencia el alterar su función original: de ser un nivel educativo orientado principalmente a preparar el tránsito de los alumnos hacia la enseñanza superior, pasó a ser un nivel terminal desde donde la vasta mayoría ingresa directamente al mundo laboral. Sin embargo - y he aquí el inconveniente - tal modificación no se vio acompañada de una modificación del contenido y las estructuras de la enseñanza media. Paulatinamente la estructura de la enseñanza media se ha ido desvinculando de la evolución de la economía y la sociedad, ofreciendo experiencias de aprendizaje cada vez más alejadas de las necesarias para desempeñarse en una sociedad moderna. Lamentablemente su contenido ha seguido obedeciendo a una concepción enciclopedista, señala la entidad de economía y cooperación para latinoamérica, propia del humanismo clásico, totalmente desvinculada del mundo del trabajo, no habiendo, como consecuencia, una apertura de los sistemas educativos a las sociedades modernas y a los modos de expresión contemporáneos. Y la enseñanza técnica no ha sido una buena alternativa, principalmente por sus dificultades para combinar el estudio con el desempeño en la empresa y ofrecer experiencia laboral, falta de una correspondencia entre los estudios cursados y la ocupación desempeñada definitivamente. En vista de esta situación, la

---

<sup>3</sup> En el capítulo cuarto II.1. veremos cómo esta concepción se traslada a los significados particulares que una comunidad educativa particular, como la estudiada, pretende traspasar e imponer a su alumnos, no obstante estos provengan de un trasfondo cultural (o subcultural) tan diferente.



educación no ha funcionado como un canal de movilidad social. Ello porque, para que los cambios introducidos en la estructura social por esa vía sean permanentes, deben corresponder a modificaciones paralelas en la estructura productiva; y ello no ocurrió en América Latina y el Caribe: la expansión educativa impulsó una movilidad social apoyada básicamente en la expansión del empleo y del gasto público, cuya fragilidad quedó en evidencia en los ochenta, cuando esta base de sustentación se debilitó.

Otra de las problemáticas detectadas, y que atañe directamente a la consideración de la temática de la descentralización y a la importancia de tomar en cuenta las manifestaciones de lo "local", corresponde a que, en la expansión de la educación producida en la región, el Estado no pudo otorgar prioridad a las metas cualitativas y de equidad, generándose un cuadro de educación dispar y heterogénea de los diferentes niveles de la enseñanza, por ejemplo, a nivel de colegios privados y públicos, perjudicando especialmente a la población rural, debido a:

- Cierta inadecuación de la oferta educativa a las condiciones rurales.
- El currículum obligatorio de la educación básica es diseñado en las ciudades y resulta completamente inadecuado para los niños del medio rural.
- Escasa compatibilidad entre vacaciones escolares y períodos de alta demanda de mano de obra en el campo, lo que contribuye a la deserción temporal y a los bajos resultados educativos.
- Falta de preparación de los profesores.
- Multiplicación de escuelas de enseñanza simultánea de varios grados, sin que los profesores hayan recibido la debida preparación en esta modalidad.
- Poco compromiso de los profesores con su situación especial local

Y si bien las estadísticas a nivel de educación rural parecen exitosas –se redujo el analfabetismo, se eleva el porcentaje de población escolar -, a la luz de una consideración de lo anterior, hay que mirarlas con cuidado, ya que:

- La mayoría de población joven corresponde a analfabetos funcionales, con sólo tres años de educación primaria.
- Se redujeron los años de escolaridad. El 50% de la población alcanza sólo a los 6 años de educación básica o menos.
- Además, parecen haber aumentado las diferencias entre jóvenes rurales y urbanos, en cuanto al acceso a la educación post-primaria.

En resumen, el principal problema que han enfrentado los sistemas educativos de la región, de acuerdo con el diagnóstico que la CEPAL ha hecho en los años 90', dice relación con que se ha provocado una separación radical entre el sistema de formación de recursos humanos y las necesidades del desarrollo, al punto de volverlo casi impermeable a las inquietudes y desafíos que nacen del nuevo contexto socioeconómico y del debate internacional sobre el destino de la educación. Existe un profundo desfase entre el sistema educacional tradicional, cuyos fundamentos se diseñaron en el siglo XIX, y los requerimientos de la sociedad que se perfila para el siglo XXI, con un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y que basa cada vez más su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y creatividad, señala el organismo latinoamericano.

Sin embargo, detrás de este problema, que podríamos catalogar como netamente "curricular", hay también, y por sobre todo, un problema que atañe al esquema institucional



que le da organicidad al sistema educativo. Ante esto, CEPAL y UNESCO proponen introducir cambios a nivel institucional, para asegurar el cumplimiento de dos objetivos: primero, de la "equidad" y, luego, de la "pertinencia". Este último, un problema que ha afectado, sobre todo, a la educación rural en América Latina, en tanto las experiencias en este ámbito:

... han estado marcadas por un funcionamiento a espaldas de las realidades socioculturales locales y regionales, y sin tomar en cuenta los problemas, aspiraciones y necesidades de las poblaciones rurales. Los currículos se han construido en forma vertical y centralizada, sin considerar las diferencias culturales. Aquí... hay una falta de pertinencia cultural de la educación que se imparte a los diversos sectores de una sociedad.<sup>4</sup>

En este sentido, el principal cambio a nivel institucional tiene que ver con tender hacia una combinación entre una descentralización y una integración del sistema educativo:

1. Integración: Este principio se expresa a nivel central a través del fortalecimiento de la capacidad institucional de los países para garantizar la equidad y la integración de todos los ciudadanos a los códigos, valores y capacidades comunes. Tiene, por tanto, que ver con lograr equidad y control. Busca crear y reforzar mecanismos que aseguren la existencia de un sistema integrado hacia adentro y equitativo hacia fuera, para asegurar una igualdad de oportunidades a través de un sistema nacional unitario que evite la aparición de segregaciones y exclusiones sociales, étnicas o regionales.
2. Descentralización: Este principio se expresa en un nivel local por medio de una mayor autonomía de los establecimientos para ejecutar con mayor grado de pertinencia los programas educativos adecuados a sus contextos locales, lo cual pasa por dotar de mayor autonomía a los establecimientos para que puedan interactuar más dinámicamente con su medio y adaptarse y dotar de mayor flexibilidad la definición de programas. La implementación de cambios en este sentido aumenta la autonomía a nivel de la unidad educativa, de manera que ella pueda adaptarse a las diversas y cambiantes exigencias de su entorno, sobre todo en contextos de creciente heterogeneidad étnica y social.

En el mismo marco que los lineamientos que da la CEPAL encontramos la gran "carta" de los gobiernos concertacionistas: la tan publicitada, actualmente en proceso de ejecución, Reforma Educacional en Chile. Tal es su espíritu, al ser un intento de compatibilizar la realidad educacional con las exigencias que plantea la sociedad moderna actual, es decir, una educación "que responda a las necesidades de un proceso de formación humana integral en las condiciones socioculturales contemporáneas"<sup>5</sup>. Lo que busca la citada reforma es, lo que en términos de la propuesta de la CEPAL se señalaba, entregarle a los educandos valores culturales de la modernidad y de una moderna ciudadanía, como nos dice el profesor Leopoldo Villegas:

Toda la Reforma se ha diseñado con miras a que el alumno se maneje bien con los elementos de la Modernidad. Muchos dicen: pero ¿Cómo allá en Arica, en Putre, en Parinacota, en Visviri, en Isluga pongan diez computadores?. Oye, pero si hay que familiarizar a estos niños con el mundo real, con el mundo de lo que está pasando hoy día, con el mundo tecnológico. ¿O tú quieres que sigan

---

<sup>4</sup> Hernández y Thomas 1999: 5.

<sup>5</sup> Entrevista a Leopoldo Villegas, ex - profesor del departamento de Lingüística de la Universidad de Chile y participante en el proceso de reforma educacional dentro del Ministerio de Educación. Septiembre de 1998.



marcando el paso cuidando ovejas ahí toda su vida? No, pues, hay que integrarlos, hay que darles esas oportunidades<sup>6</sup>.

Esto es, el proceso de renovación busca formar al conjunto de jóvenes del país en unas 'competencias básicas', fundamentales para el crecimiento, identidad y auto - afirmación personal, para cualquier trayectoria laboral o de estudios, y para las perspectivas de integración cultural, política y del desarrollo del país. Tales 'competencias básicas' se pueden categorizar como referidas a:

- Capacidades fundamentales de lenguaje, comunicación y cálculo.
- Disposición personal, por ejemplo, referida al desarrollo personal: integridad, capacidad de aprender y responsabilidad individual, entre otras.
- Aptitudes cognitivas como, por ejemplo, la capacidad de abstracción.
- Conocimientos básicos del medio natural, social, de las artes, de la trascendencia y de sí mismo.”<sup>7</sup>

Por otra parte, en términos de la reforma institucional que la reforma educacional también comprende, ésta cumple, por lo menos en espíritu, con el requisito de la “descentralización” planteado por CEPAL, de manera tal de lograr una *flexibilidad* en la elaboración de planes y programas, y con ello una *pertinencia curricular* a los contextos en que se imparte. En este sentido, la reforma “pretende descentralizar y flexibilizar los currículum, buscando su adecuación a cada realidad local, y lograr una formación integral de los educandos.”<sup>8</sup> Respecto a la flexibilidad para que los establecimientos se incorporen a esta reforma y la posibilidad de una autonomía, el Ministerio de Educación le propone a los establecimientos y unidades educacionales tres opciones, a saber:

1. En primer lugar, la mantención de la formulación tal como la propone el Ministerio, cumpliendo solamente con objetivos y contenidos mínimos.
2. En segundo lugar, la adaptación de esos contenidos y objetivos mínimos en función de la realidad inmediata que tiene la unidad educativa. Es decir, que el colegio puede modificar esos planes y programas. Ya no es como antes, cuando había que pedir una autorización especial, y el Ministerio era muy cuidadoso y muy celoso en la supervigilancia del cumplimiento estricto de las directrices que emanaban de él.
3. Y en tercer lugar, la posibilidad de construir sus propios planes y programas, observando solamente la macro estructura general de esos objetivos y contenidos mínimos.

Dentro de este intento por flexibilizar la construcción de los currículum, esto es, cumplir con el objetivo de la descentralización, la pertinencia la encontramos dentro de la reforma en un programa como el MECE rural en tanto respuesta a los desafíos de la educación rural. Su propósito final es conseguir la confección de “currículum pertinentes”, que sean capaces de conciliar los elementos de la cultura universal con los propios de las culturas locales. La aplicación de estos currículum pertinentes a los contextos rurales:

...debería producir un proceso de reinterpretación de los componentes de la cultura universal por parte de los educandos, a través de sus sistemas cognoscitivos, y también una reafirmación de sus propias formas culturales, contribuyendo al fortalecimiento de su identidad cultural<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> *Loc. cit.*

<sup>7</sup> *Loc. cit.*

<sup>8</sup> Hernández y Thomas, *op.cit.*: 5

<sup>9</sup> *Ibid.*: 6.



Sin embargo, no hay que olvidar que esta reforma también busca el segundo objetivo que plantea CEPAL a nivel de reforma institucional, esto es, la **integración**. La reforma educacional actual se plantea como “la” gran herramienta para superar la pobreza al pretender dar igualdad de oportunidades a todos los educandos. Pretende, por tanto, ser equitativa. Allí se ubica entonces la eterna tensión entre descentralización, como la forma de lograr “pertinencia”, e integración, como la forma de lograr “equidad” e “igualdad de oportunidades”. Aquello es algo que, en el papel, suena bastante bien, pero habrá que esperar los resultados plenos de esta iniciativa para ver si tal tensión logró solucionarse de buena forma.

Por otro lado, el proceso de reforma al que hemos hecho alusión implica un cambio en la manera de ver la educación, imagen renovada construida a partir de cinco ejes<sup>10</sup>:

- Una educación de calidad, es decir, significativa para la persona y que cumpla con su función integradora.
- La educación desarrollada bajo el principio de equidad, en tanto la mejora cualitativa debe lograrse y ofrecerse para todos y cada uno de los sujetos que participan en el sistema educativo.
- El alumno - que se aspira formar de manera integral - desarrolle a partir de su propia experiencia capacidades y herramientas que le permitan integrarse igualitariamente a la sociedad; con conciencia crítica tanto de su proceso de aprendizaje como de la realidad social.
- Una escuela abierta y coherente con la realidad que vive la comunidad en que se encuentra.
- Un docente profesional, con capacidad de decidir; de diseñar y crear; de reflexionar y modificar su equipo de prácticas. El profesor es entendido como un facilitador de los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, se le entrega al profesor un rol protagónico en la transformación buscada, en tanto es él quien, en concreto, en su experiencia cotidiana dentro de la escuela y aula, actúa sobre la realidad educativa.

## 1.2. La realidad actual.

En Chile, actualmente, los avances en materia educacional parecieran ser auspiciosos. De acuerdo con los resultados de la encuesta CASEN 2000 relativa a la educación, se ha logrado un incremento en la cobertura en los diferentes niveles: mientras en el año 90', en materia de educación parvularia, un 20.9% de la población en edad asistía a establecimientos de ese nivel, en el 2000 esa cobertura había elevado a 32.4%, con un incremento del 12%; En el caso de la educación básica, se aumentó de un 96.8 a un 98.6% su cobertura, lo que indica que los niños entre 7 y 13 años asisten casi en su totalidad al colegio, en una cobertura del 100%; de hecho, se estima que el 100% de los niños que ingresan a la educación básica logran terminarla<sup>11</sup>. Finalmente, en cuanto a la enseñanza media, la cobertura aumentó de un 80 a un 90%. Todo esto apunta a que se ha logrado que el quintil más pobre de la población alcance hasta primero medio, mientras que el quintil más rico alcance, en promedio, un segundo año de educación superior.

<sup>10</sup> Valdivia, 1999: 6 - 7.

<sup>11</sup> Director de CONIN, junio de 2001.



A la luz de estas cifras, como meta, el estado chileno espera llegar a una población que oscile entre 14 y 15 años de escolaridad promedio, lo que eleva el capital cultural de las familias a estándares más que adecuados a países “desarrollados” o “en vías de desarrollo”.<sup>12</sup> Además, en los últimos diez años la deserción en enseñanza media ha disminuido en dos puntos, objetivo para el cual sigue trabajando el programa “Liceo para todos” de MINEDUC, focalizado en los establecimientos que presentan mayores posibilidades de que los alumnos deserten. Por otra parte, en términos del aporte fiscal en esta cobertura, este es casi universal<sup>13</sup>, correspondiendo solo a 8.9% el número de alumnos que asisten a colegios y liceos pagados por sus padres (privado particular) sin aporte fiscal. El poco más de 90% restante de los alumnos, en todos los tramos de educación, van a colegios con aporte estatal

Sin embargo, frente a estas cifras y pronósticos tan optimistas, aún en Chile hay 20.000 niños marginados de la enseñanza básica y 106.000 jóvenes lo están de la enseñanza media. Cifras que representan porcentajes muy marginales en términos de las estadísticas que se manejan para todo el país, pero que no por ello dejan de ser experiencias reales que se van a proyectar en la vida adulta de estos sujetos y de quienes los rodean. O, tal vez, frente a las proyecciones que apuntan a subir el promedio de años de escolaridad, se puede consignar la reflexión de jóvenes que viven en sectores marginados económica, política y socialmente, quienes se podrían preguntar, ante la situación del país, “¿Para qué gastar 12 años en un banco de clases si tal vez tampoco pueda encontrar trabajo?” O, como un joven de Lo Espejo que terminó su enseñanza media y ahora se encuentra desempleado, quien señala:

Creía que iba a encontrar al tiro trabajo (terminando el cuarto medio), que se iban a abrir todas las puertas, pero no pasó na' ... Ni una puerta. Y todas se cerraron y ... y además que por eso ... yo estoy en la calle así, y uno va a buscar trabajo y le dicen no .... usted tiene muy poca personalidad, mire la cara que tiene usted de irresponsable. Así lo tratan a uno.<sup>14</sup>

Por otra parte, en otros aspectos que se encuentran velados tras la complacencia que provocan las cifras y estadísticas, también, en comunas populares hay un déficit crónico de colegios, lo que, sumado a las limitaciones de las familias de escasos recursos de enviar a sus niños a escuelas fuera de la comuna, deja a estos afuera de la educación formal. Tal es el caso de Puente Alto, en donde su alcalde señala que se necesitarían 50 o 60 años para cubrir el déficit en este ámbito, por lo cual los niños que ahora se quedan al margen de la enseñanza básica van a ser adultos y, probablemente, padres o abuelos de una familia, razón por la cual sus problemas ya se habrían transmitido a las siguientes generaciones. Un caso ocurrido en una población tan popular y estigmatizada como “La Legua” también da cuenta de este problema, según narra un vecino:

A los padres y apoderados nos preocupa esta situación porque nuestros niños son de alta vulnerabilidad social, presentan problemas de conducta y tienen grandes necesidades educativas y afectivas. Sabemos que el 60% será discriminado y no tendrá más opción que permanecer en la calle con el riesgo que esto implica para todos ellos. Es cierto que el colegio no se financia con la subvención que recibe, pero por 48 años ha sido el único lugar de acogida de nuestra población.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Según señalara Daniel Contreras, vice coordinador del proyecto “Liceo para todos” de MINEDUC en el seminario “Marginalidad y exclusión social”, realizado en Julio de 2001.

<sup>13</sup> Según Leonardo Moreno, jefe de la división social de MIDEPLAN, en junio de 2001.

<sup>14</sup> Joven entrevistado en Chilevisión noticias, 2 - 10 - 2001.

<sup>15</sup> La Tercera, 4 - 11 - 2001.



O, también, como el caso de una mujer de Cerro Navia cuya hija queda excluida de la enseñanza básica, quien señala:

Me faltan útiles, ropa, uniforme ... o sea, el uniforme completo ... y mochila que me piden. Yo en estos momentos no tengo trabajo. Estoy con una señora acá. Yo salgo con mi niña a golpear las puertas para que me den alimento para ella.<sup>16</sup>

Esta situación de inequidad obviamente prolonga sus efectos hacia los siguientes niveles educacionales. Los resultados que tiene cada año el medio de ingreso a la educación superior "tradicional", la prueba de aptitud académica, revelan las diferencias existentes entre una educación municipalizada o subvencionada y aquella a la que tienen acceso aquellos cuyas familias poseen mayores recursos económicos. De hecho, el año recién pasado, 2001, no fue la excepción: un importante porcentaje de quienes no alcanzaron el puntaje mínimo de postulación a una universidad tradicional provenía de la educación municipalizada, lo que se relaciona directamente con sus bajos recursos y el bajo "capital escolar" de sus padres. En detalle, un 48,44% de alumnos provenientes de liceos municipalizados obtuvieron menos de 450 puntos en la citada evaluación, mientras que sólo un 16% de quienes egresaron de colegios privados igualaron tal marca. Esos son datos que, de vez en cuando, salen a la luz pública generando debate. Un debate que sólo dura un breve instante, mientras que en el resto del año la misma realidad criticada (y no cambiada) sigue operando y acrecentando las diferencias.

## 2. Enfoques teóricos.

### 2.1. La perspectiva etnográfica en la investigación de la educación.

En el punto anterior analizábamos la educación como un fenómeno macrosocial y sociopolítico, develando todas sus complejidades y aún pendientes interrogantes. Otra perspectiva para analizar el mismo fenómeno es la que puede encontrarse en nuestra disciplina o, más bien, en su instancia descriptiva, la etnografía. Si bien esta perspectiva es microsocia y mucho más particularista, es una falacia pensar que puede operar separada y desatendiendo a la primera perspectiva presentada. Muy por el contrario, esta última y todas aquellas relacionadas con ella (en tanto macrosociales), deben ser el fondo sobre el cual se proyecten e interpreten los resultados de una perspectiva como la que vamos a pasar a bosquejar a continuación, ya que es sólo allí donde adquieren lógica y significación<sup>17</sup>.

El Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile ha desarrollado un innovador enfoque en la investigación educativa (que, por ejemplo, se está aplicando actualmente en un proyecto acerca de la educación en Rapa Nui) que tiene su punto de partida en la aplicación de un enfoque etnográfico a tal investigación, tanto en términos metodológicos como teóricos. Tal enfoque se resume en la denominación de *Etnografía del aula*<sup>18</sup> a esta perspectiva de investigación, la cual refiere a la realización de un estudio etnográfico –con todo el despliegue metodológico que ello implica –, así como lo hace el antropólogo dentro de una comunidad cultural determinada,

<sup>16</sup> Chilevisión noticias, 2 – 10 – 2001.

<sup>17</sup> Ejercicio que también debe ser aplicado respecto de los resultados de la etnografía de la comunicación realizada.

<sup>18</sup> Alarcón *et al.* 1996.



aplicado a las interacciones que ocurren en una sala de clases, considerando a ésta como un *universo cultural en sí mismo*. Este proyecto, llevado a cabo por la citada entidad de la Universidad de Chile, buscó obtener información que contribuyera a comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza - aprendizaje en Isla de Pascua desde la perspectiva de los actores involucrados (los alumnos, sus familias y los profesores). Además, entre otros aspectos busca:

- Comprender los factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa en el aula, concebida como un medio social y culturalmente organizado.
- Comprender los significados que sostienen las interacciones propias de la práctica educativa: el sentido que los actores de la práctica educativa atribuyen a sus significados.
- Explicitar las disonancias culturales, sociales, lingüísticas, existentes entre la cotidianidad de la escuela y la del hogar.

El supuesto central de este enfoque es considerar al aula "... como un medio social y cultural organizado, cuyos participantes individuales contribuyen a la organización y a la definición de significados."<sup>19</sup> Sin embargo, no obstante partir de ese supuesto, el proyecto no cae en el error de considerar a tal medio social y cultural organizado como un "imperio dentro de un imperio" -expresión de P. Bourdieu- sino que también considera el contexto global en el que se insertan sus prácticas y la influencia que éste tiene sobre ellas:

La vida en el aula es entendida como una función no sólo de los significados universales locales, conjuntamente producidos, de un determinado grupo escolar, sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura, todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula<sup>20</sup>

Los supuestos básicos respecto de las prácticas interactivas que se dan dentro del aula, y que guían al citado enfoque son cuatro<sup>21</sup>:

- La interacción cara a cara, entre docente y alumnos, y entre alumnos, está regida -normada- por reglas específicas del contexto.
- Las actividades tienen estructuras de participación con derechos y obligaciones relativas a ellas -las reglas. Los indicios contextuales son los indicios verbales y no verbales (timbre, acento y entonación; gestos, expresión facial y distancias físicas.).
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre diferentes marcos, como resultado de la existencia de percepciones diferentes desarrolladas en experiencias interaccionales pasadas. Los choques manifiestos pueden ser objeto de observación por parte de los participantes y los investigadores, pero puede haber choques encubiertos que requieren un nivel más profundo de análisis, y que también contribuyen a producir una evaluación negativa de las aptitudes del alumno.
- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas tanto a los docentes como a los alumnos; y los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de actuación comunicativa.

Por esto, existe en este enfoque un especial énfasis en el lenguaje desarrollado en el aula. Específicamente, en el análisis del "discurso" del aula, es decir:

---

<sup>19</sup> *Ibid.*: 4.

<sup>20</sup> *Ibid.*: 5.

<sup>21</sup> *Ibid.*: 6.



... explicar las reglas que rigen el uso apropiado del lenguaje que deben aprender los alumnos; reconocer las pautas del uso del lenguaje: que incluyen las señales verbales como las no verbales; las exigencias impuestas a la competencia interaccional de los alumnos; y la relación entre la estructura de participación y el contenido de la instrucción.<sup>22</sup>

Un aspecto muy importante del proyecto citado lo constituyen sus consideraciones acerca de la existencia de un "currículum oculto" dentro del aula -dado por las interacciones mismas que allí ocurren -, que controlaría el acceso al éxito en el "currículum manifiesto", explícito en la sala de clases. Tal currículum "oculto", al cual no todos los alumnos tendrían igual acceso -lo que determinaría una disparidad en sus resultados escolares en las actividades desarrolladas en la sala-, refiere a un conjunto de normas y patrones de atribución de significado, de interpretación -a modo de clave, de código-, y prácticas que rigen, implícitamente, las interacciones dentro de la sala de clases y que se encuentra en actos cotidianos y comunes de la vida del aula, tales como los modos de asignación de turno, las maneras de explicar, los mensajes no verbales de elogio y reprobación, etc.

Un enfoque similar, que parte por considerar lo que ocurre en una sala de clases como un "universo cultural autónomo", con sus propias reglas y códigos, lo que justifica el ingreso del enfoque etnográfico a su descripción, se encuentra en Escudero<sup>23</sup>, en donde la autora se refiere a las potencialidades de la investigación (y metodología) cualitativa o interpretativa dentro de la investigación en educación<sup>24</sup>. De la unidad de análisis de este tipo de investigación - metodología señala que:

... corresponde a sistemas relativamente limitados, unidades sociales con normas compartidas de acuerdo a las cuales los miembros entienden lo circundante, actúan y evalúan acciones; este conjunto de normas subyacentes al comportamiento social constituye lo que llamamos *cultura*.<sup>25</sup>

Específicamente, este tipo de investigación hace referencia a la *investigación etnográfica* o *etnografía*, la cual, ampliando lo que ya señalábamos en el primer capítulo<sup>26</sup>, refiere "... tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo identificable de personas, como al producto de ese esfuerzo: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida."<sup>27</sup> El objetivo de una investigación tal, es decir, etnográfica, sería dar cuenta del objeto *cultura*, esto es, "... cuáles son sus componentes y sus interrelaciones, con el propósito de elaborar, en un contexto teórico, un esquema que reúna de manera fiel, percepciones, acciones y normas de juicio en una unidad social."<sup>28</sup> Además, en cuanto a sus potencialidades como método de investigación, éstas radican en que: "... parte de supuestos que permiten que el etnógrafo interprete las claves de una cultura siendo miembro de ella"<sup>29</sup>

---

<sup>22</sup> *Ibid.* :24.

<sup>23</sup> 1999.

<sup>24</sup> *Cf.* capítulo primero II.3.

<sup>25</sup> *Op. cit.* : 85.

<sup>26</sup> II.3.

<sup>27</sup> Escude, *op. cit.* : 85.

<sup>28</sup> *Loc. cit.*

<sup>29</sup> *Loc. cit.*



La investigación etnográfica, señala Escudero, se caracteriza por ser flexible, lo que se convierte en una ventaja comparativa al aplicarse a escenarios como el educacional, en la medida que su estrategia metodológica:

... no está orientada por un conjunto de procedimientos y técnicas de investigación; se trata de una actividad guiada por ciertos soportes teóricos como puntos de partida, y sigue ciertas líneas de indagación utilizando la inducción y deducción y reflexionando, a partir de la información reunida, como modo de orientar o reorientar, en términos específicos su trabajo... en el proceso de investigación el etnógrafo *aprende a interpretar*: parte de un esquema de trabajo conceptual, registra aspectos particulares de la vida humana en diferentes unidades sociales y el significado que le atribuyen sus miembros y, a partir de ahí, construye una interpretación cultural.<sup>30</sup>

En congruencia con su espíritu, las metodologías cualitativas, y en especial la etnografía, se hacen parte del supuesto de que no existen descripciones *puras*, puesto que la objetividad es ilusoria, pues el análisis y la interpretación de los datos no serían neutrales. Así, lo que perseguiría la etnografía sería la idea de una “subjetividad controlada”. El criterio de validez sería, entonces, “el acuerdo de las personas implicadas en el estudio, respecto a una determinada descripción o interpretación”

La etnografía, en tanto resultado –informe final–:

... constituye la forma de *traducir y comunicar* los significados culturales de la unidad en análisis a los miembros de otras culturas, como producto del trabajo de campo, para que se lleguen a ver los acontecimientos educativos tal como son en sí mismos, descendiendo a lo particular y no hablar de generalidades.<sup>31</sup>

Con anterioridad a la autora ya citada, Peter Woods había definido la importancia de la incorporación del enfoque etnográfico a la investigación educativa; sin embargo, estimaba que el profesor es quien, por excelencia, podía tener acceso a este conocimiento en virtud de su comprensión de lo que denomina la *situación pedagógica*, antes que un investigador “externo”. En este sentido proponía que:

Si se pretende lanzar la investigación a este terreno, son los maestros –no los investigadores– quienes deberían especificar los problemas, y sería necesaria una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimiento pedagógico por parte de los investigadores.<sup>32</sup>

Respecto de este *conocimiento pedagógico* señala que:

... el maestro es el único poseedor de conocimiento pedagógico. Es sintético, pues reúne elementos separados – por ejemplo de las distintas disciplinas– en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación (lo que incluye no sólo el medio material, sino también los recursos personales propios y los alumnos, así como la comprensión de los objetivos que en él se dan). Únicamente el maestro está al tanto de esta constelación de factores.<sup>33</sup>

Woods ve en la Etnografía no sólo como herramienta metodológica, sino también como proceso de investigación en general, la posibilidad de zanjar la separación existente entre investigador y maestro, es decir, entre la investigación educativa y la práctica docente. Así define el programa que debería seguir la Etnografía aplicada a la investigación educativa:

---

<sup>30</sup> *Loc. cit.*

<sup>31</sup> *Ibid.* : 87.

<sup>32</sup> *Op. cit.*: 16.

<sup>33</sup> *Ibid.* : 17.



...significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia en el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices.<sup>34</sup>

No obstante no estar de acuerdo con la exigencia de Woods respecto de un investigador – maestro, que incluso puede ser contraproducente para la investigación etnográfica, al no tener el maestro accesible inmediatamente la experiencia del extrañamiento o la diferencia con el escenario que describe, destacamos los aportes que, a juicio del autor, la adquisición de un enfoque etnográfico puede incluir en la investigación educativa, en tanto escenario cultural autónomo, a saber:

1. Los etnógrafos han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como alumnos.
2. Han demostrado la orientación estratégica –en oposición a la pedagógica- de gran parte de la actividad del maestro.
3. La índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente “salvaje” y carente de significado de ciertos alumnos.
4. La construcción social del conocimiento escolar.
5. Las propiedades funcionales de la cultura del alumno.
6. Las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro.
7. El significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos.

En síntesis, asumir una perspectiva *etnográfica* para observar, describir y explicar las interacciones dentro de una sala de clases o comunidad escolar, reporta la ventaja de que permite acceder a “... capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial... se trata de una información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para comprender el cumplimiento de sus deberes.”<sup>35</sup>

Tal información ha venido a llenar un vacío en la investigación educativa en el último tiempo, a saber: “... gran parte de la investigación educativa ha ignorado explícitamente la rutina, la mundanidad y el modo en que, con la mayor superficialidad y trivialidad, los miembros dan sentido al medio en que viven y lo comprenden.”<sup>36</sup>

Son estas *trivialidades* –tan importantes para estructurar la vida cotidiana de los individuos- a las que tiene acceso el etnógrafo:

... los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo, como la pérdida de una hora libre de clase, la colocación de una máquina de bebidas, la asignación de tareas en la tarde de deportes, el color de los calcetines de un alumno o pequeñas reyertas en la sala de profesores, pueden revestir tanta importancia en la visión que el maestro tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del maestro, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y sus decisiones de cada momento.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> *Ibid.* 18.

<sup>35</sup> *Ibid.* : 21.

<sup>36</sup> *Ibid.*: 22.

<sup>37</sup> *Ibid.* : 22.



Así, la perspectiva que puede aportar la etnografía, la mirada fenomenológica a la vida cotidiana, resulta de una utilidad “práctica” de consideración, como señala el autor, para el maestro, en diversos ámbitos, a saber<sup>38</sup>:

- Los maestros pueden ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro – alumno.
- Pueden encontrar asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos. Los etnógrafos se han ocupado de averiguar qué alumnos presentaban conductas inadaptadas y por qué, y han sacado a luz de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual.
- Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos, o en su propia carrera y desarrollo.

Woods también detecta que una de las principales virtudes de la Etnografía está en su vinculación con un enfoque interaccionista simbólico de la realidad social, en tanto en el escenario educacional hay “...rituales; hay fuerzas que operan en las escuelas y las personas que en ella se encuentran.”<sup>39</sup>

En síntesis, la mirada etnográfica permite una visión distinta de algunas de las dinámicas y prácticas que ocurren en el interior de la sala de clases:

Esto pone de relieve la naturaleza esencialmente democrática del enfoque a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás. Respecto del punto de vista de los alumnos, por ejemplo, se descubre que conductas tales como “hacerse ver”, “burlarse”, “dormir” o “no hacer nada”, no son conductas irracionales, infantiles o patológicas, sino que tienen hondo significado y hasta una no despreciable prioridad en la vida de los alumnos que las padecen o las practican.<sup>40</sup>

Más específicamente, el citado autor puntualiza algunos de los usos de la Etnografía dentro del ámbito educacional, de lo que resulta una suerte de “programa etnográfico” posible de realizar dentro de este escenario:

1. Los efectos que tienen sobre los individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen: como grupos fluidos, permanentes, de capacidad heterogénea, o escuelas públicas secundarias.
2. La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras antes que en índices objetivos.
3. Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores.
4. Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y de control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines.
5. Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo de los maestros, acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
6. Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.
7. Son urgentes nuevas investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el

---

<sup>38</sup> *Loc. cit.*

<sup>39</sup> *Ibid.* : 23.

<sup>40</sup> *Ibid.* : 24.



ethos escolar, la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos en la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué temas, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian; las gratificaciones psíquicas, en oposición a los problemas, presiones y obligaciones del aprender y del enseñar.

8. Las técnicas etnográficas también pueden ser muy útiles en las evaluaciones, tanto de innovaciones curriculares o reorganizaciones escolares a largo plazo, como de cursos interpuestos a corto plazo, estilos de enseñanza particulares, consecuencias de acontecimientos puntuales o el impacto de políticas específicas.

En conexión con el tópico anterior, pero entregando ahora luces más bien “temáticas”, Woods se refiere a algunos estudios etnográficos –que pueden considerarse también como temas, a los que se le puede aplicar técnicas etnográficas, a estudiar- que realizó durante su enseñanza en escuelas secundarias, a saber<sup>41</sup>:

- Muchos ejemplos de conflicto, choque o diferencia cultural, que obstaculizaban tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos. Si un maestro encuentra dificultades con un grupo particular de alumnos, y sobre todo si siente algún antagonismo respecto del comportamiento normal de éstos, vale la pena investigar las opiniones de los alumnos acerca del abanico de cuestiones a fin de comprender su motivación. Los soportes culturales calan muy hondo y es mejor identificarlos que amenazarlos.
- Siendo tantos los alumnos con los que tienen que tratar, los maestros se ven a menudo obligados a cortes tajantes a la hora de emitir un juicio acerca de un alumno. Así, se puede clasificar a un alumno como “algo tonto”, “problemático”, “travieso”, “perezoso” o “inmaduro”. El peligro, por supuesto, es que los alumnos responderán a esas etiquetas si se las dirige a ellos con fuerza suficiente. Sería útil el experimento consistente en establecer esas interacciones sobre una base diferente, etiquetar a alguno de un modo totalmente distinto y observar qué sucede. El mismo experimento podría realizarse con un grupo, o con una clase entera de alumnos.
- El análisis de los acontecimientos “críticos”. En todas las escuelas tienen lugar, de tanto en tanto, crisis que alteran el orden normal. Lo típico es que se haga de ello a alguien... si podemos por un momento salirnos de nuestro papel de maestros, examinar y analizar todos los datos e indagar las opiniones de otras personas, descubriremos que la crisis no justificaba una descalificación personal sino que era cuestión de un fallo estructural, o tal vez de un choque cultural, o de un quiebre producido por algún acontecimiento no previsto por las reglas normales –en gran parte implícitas- que rigen las relaciones. Este conocimiento sería muy útil para evitar la repetición de la misma clase de incidentes.
- Cualquier fragmento no planificado de interacción que se sospecha importante para la motivación de los alumnos, favorable o desfavorablemente. En ocasiones, algo –un aspecto de un tema dado, un cambio en el estilo docente del maestro, un comentario, una conjunción de circunstancias, una reordenación fortuita de la estructura del medio, la clase o la lección- puede tener consecuencias educativas de gran importancia. En verdad, se podría sostener que el conocimiento pedagógico que deriva de tales circunstancias tiene mucho más alcance potencial que el que se obtiene con una

---

<sup>41</sup> *Ibid.* : 26-28.



instrucción más formal, porque tiene lugar en una situación de enseñanza real y sus consecuencias son reales.

- El estudio de un alumno en particular o de grupos particulares de alumnos. Aún cuando no podamos saberlo todo acerca de nuestros alumnos, hay mucho que aprender de ellos a partir de unos pocos.
- Estudios de evaluación. La Etnografía puede ayudarnos a supervisar los efectos de nuestra enseñanza
- El lenguaje y otros medios simbólicos de comunicación. El registro de algunas lecciones y el examen de la forma de lenguaje, vocabulario, de quién habla y quién no lo hace, a quién se habla, durante cuánto tiempo y sobre qué.

Por su parte, en otros autores, como A. Tezanos, encontramos una pertinente clasificación de las investigaciones en educación con una perspectiva etnográfica. La autora distingue dos principales tipos. Primero, en uno que denomina estudios "en la escuela" encontramos todas las investigaciones o reflexiones que abordan el tema educacional, incorporando a la perspectiva antropológica, que rescatan los factores culturales que explican las dinámicas y resultados que se dan dentro de la sala de clases y en el colegio. En general, estos estudios se centran en explicar las rupturas y discontinuidades entre los valores, modelos y visiones del mundo en la "cultura escolar" y la propia de los alumnos y de sus contextos de socialización. Señalan que cuando maestros y alumnos provienen de contextos culturales diferenciados es probable que no compartan los mismos modos de competencia comunicativa y se produzcan interferencias en la comunicación y, consecuentemente, en las interacciones. Sin embargo, a modo de crítica, la autora señala que este tipo de estudios tiene la limitación de no articular la realidad escolar con el contexto social general. A este tipo de trabajos los cataloga como orientados hacia una "microetnografía", ya que su trabajo se localizaba en la observación de las interacciones entendidas como conductas verbales y no verbales al interior de la clase. Este tipo de trabajos está muy influenciado por corrientes sociolingüísticas.

En un segundo tipo de trabajos, que llama estudios etnográficos "generales" o "macroetnográficos", se supera la limitación de los primeros: articular la realidad escolar con el contexto social general. Así, estos estudios consideran la ligazón de la escolarización a otras instituciones sociales, mostrando e interpretando cómo la estructura social, incluyendo creencias y valores se relaciona con otras conductas de los participantes en las escuelas

Finalmente, en esta breve sinopsis se deben destacar los planteamientos de M. Wittrock<sup>42</sup> en torno al aporte de un enfoque etnográfico y, por tanto, la inclusión de matrices teóricas y metodológicas provenientes de la Antropología a la investigación educativa, en especial para explicar las diferencias en los resultados educacionales en términos de diferencias culturales. Este tipo de estudios, al cual se acerca el que se propone en este proyecto, parten de la hipótesis de que la existencia de expectativas divergentes acerca de la interacción humana constituye una fuente de problemas, sobre todo en un ámbito como el escenario educacional en tanto *universo cultural autónomo*.

En este tipo de trabajos, comenta Wittrock, sociólogos y antropólogos con conocimientos de Lingüística han encontrado extraño el índice de fracaso escolar entre las

---

<sup>42</sup> 1989.



poblaciones de nivel socioeconómico bajo y pertenecientes a las minorías en las sociedades desarrolladas. La explicación de tales resultados refiere a que algunas diferencias sutiles de tipo subcultural entre la comunidad y la escuela provocaban dificultades interaccionales, malentendidos y predisposiciones negativas entre docentes y alumnos en el aula. De esta manera, las diferencias culturales entre el hogar y la escuela provocan que, cuando los alumnos actúan de un modo que no coincide con las expectativas culturales del profesor respecto de los alumnos, éste percibe como frustrante y hasta temible su conducta (algo que, efectivamente, pudimos constatar en el desarrollo de nuestro estudio<sup>43</sup>).

Dentro del enfoque mencionado, para la realidad disciplinaria nacional, nos encontramos con dos trabajos, dos memorías de título, recientes, definidos como 'etnografías' en escenarios escolares. En el primero de ellos, Espiñeira<sup>44</sup> califica su trabajo como una 'etnografía escolar', centrada en la realidad de un curso de tercer año de enseñanza media de un liceo – polivalente, es decir, tanto científico humanista como técnico profesional - municipal en Santiago, trabajo que enmarca en un campo que denomina como 'Antropología de la Educación'. En su desarrollo, la autora escoge una opción metodológica basada en el acceso a la comprensión de la realidad escolar municipal a través de la subjetividad de sus alumnos, guiada por la hipótesis de que en establecimientos escolares de sectores económicos bajos los jóvenes que asisten construyan una identidad en la que se reconozcan como parte de la institución escolar, lo que permitiría –según plantea- que la sala de clases se constituya en un espacio caracterizado por rasgos de lo que denomina una "cultura juvenil popular". Este, además, es un trabajo en el que se rescata, metodológicamente, el estudio del lenguaje que circula en el escenario educacional, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico y del constructivismo sociológico de Berger y Luckman. En segundo lugar, Valdivia<sup>45</sup> nos entrega una investigación que busca determinar cómo es y cómo debiera ser la participación de los distintos agentes en el campo educacional desde la perspectiva del profesor, desde el discurso docente – analizado a partir del concepto de 'representación social' -, frente al actual proceso de reforma que el sector vive.

## 2.2. La sala de clases como un "microuniverso cultural autónomo".

Para finalizar la presente sección, pasaremos a referirnos a una línea de estudios que en los últimos años se ha abocado, desde las Ciencias Sociales, al tema de la educación desde una óptica en común: no estudiar la "educación" en términos *macro*, como una institución social, sino que estudiarla entendiéndola como un "microuniverso", donde encontramos comunicaciones, interacciones, actores y significados compartidos que organizan y dan coherencia a este 'mundo'. Por tanto, su óptica se centra en lo que sucede en las "clases", en el "aula" misma, y es campo privilegiado para la aplicación de enfoques provenientes desde marcos conceptuales y disciplinarios como la Semántica, Pragmática, Proxémica, Sociología del lenguaje, Interaccionismo Simbólico, Antropología Simbólica, Etnografía del aula, entre otros, todos los cuales convergen en una noción *constructivista*

---

<sup>43</sup> Cf. capítulo cuarto II.4.1.

<sup>44</sup> 1993.

<sup>45</sup> 1999.



de la realidad social, y en una consideración del lenguaje como un pilar fundamental en la construcción y acción social.

Habida cuenta de que un abordaje en términos etnográficos del proceso de enseñanza – aprendizaje que ocurre en una sala de clases implica el considerarlo como un *universo cultural autónomo*<sup>46</sup> en donde las interacciones están mediatizadas por patrones culturales específicos a ese escenario y que, por tanto, requiere del despliegue de ciertas competencias para desenvolverse adecuadamente en él, hemos considerado tres modelos analíticos que entregan herramientas conceptuales para aprehender y explicar cómo se constituyen estos microuniversos y las reglas por las que se rigen y cómo, a partir de esto, se puede explicar lo que sucede dentro de una sala de clases (tanto éxitos, desajustes como fracasos). Dos son básicamente teóricos y un tercero tiene la virtud de ser aplicado a una realidad específica: los problemas que se generan en el contexto de una educación en escenarios de multilingüismo y multiculturalismo. Tres modelos que, de una u otra manera, se vieron reflejados y aplicados en el desarrollo de nuestro estudio a la realidad educativa en El Castillo.

### 2.2.1. El modelo del "mercado lingüístico" de P. Bourdieu, aplicado al escenario educacional:

#### Su modelo de producción del discurso:

En el ámbito de, más bien, una Sociología del lenguaje, el autor Francés P. Bourdieu<sup>47</sup> construye, a través de una serie de neologismos, una sugerente teoría acerca de la producción del discurso, que va más allá de lo meramente lingüístico (el "código"), trascendiendo hacia el plano de lo social y lo cultural. El modelo de producción de discurso que plantea este autor francés puede reducirse a una fórmula, de la cual cada uno de sus términos componentes se constituye en un nuevo universo conceptual necesario de ser definido. Tal fórmula es la siguiente:

Habitus lingüístico + mercado lingüístico = expresión lingüística, discurso.

(En otras palabras, el discurso producido es el resultado de la competencia del locutor y del mercado en el cual se encuentra su discurso; es decir, el discurso depende, en parte, de las *condiciones de recepción*.)

Tal fórmula nos hace ver al lenguaje no sólo al nivel de las reglas inmanentes a la lengua (refutando los enfoques estructuralistas como el inaugurado por F. de Saussure o el modelo generativo transformacional de N. Chomsky<sup>48</sup>), sino que también en referencia a reglas que regulan la situación –el contexto– en que se utiliza, esto es, una comprensión donde la comunicación no sólo depende de los aspectos netamente lingüísticos, sino que implica que también hay que considerar a los receptores, el contexto y las relaciones sociales en que se insertan. De este modelo nos vamos a concentrar en destacar y desarrollar su supuesto central y el concepto de "mercado lingüístico" (y conceptos anexos a él), dejando a un lado el desarrollo del concepto de "habitus", el cual, por sí sólo,

---

<sup>46</sup> Vid. *Supra*.

<sup>47</sup> 1985.

<sup>48</sup> Cf. capítulo segundo II.1 y 2.



ocuparía varias páginas para su explicación y fundamentación. Baste sólo decir que hace referencia al componente del “código” (en este caso lingüístico) incluido en el acto comunicativo, definido por Bourdieu como el:

... sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores, sin haber sido concebidas expresamente con este fin.<sup>49</sup>

Lo trascendente del modelo de comunicación propuesto por el autor es que éste no se reduce sólo al código, esto es, no sólo deben dominarse las reglas inmanentes a la lengua para comunicarse adecuadamente, sino también dominar las reglas adecuadas a cada situación comunicativa o, como lo denomina Bourdieu, a un determinado *mercado lingüístico*. Sin embargo, el supuesto tras este modelo no debe ser pensado como algo completamente innovador, y debe ser considerado como un muy importante antecedente a él el paso dado por la propuesta de una “etnografía del habla” del antropólogo norteamericano Dell Hymes<sup>50</sup>. Enmarcado en esta concepción anterior, el concepto de *mercado lingüístico* propuesto por Bourdieu, sería una complementación a la propuesta de Hymes, en tanto uno de los conocimientos que contendría dicha “competencia comunicativa”. Desarrollemos entonces el concepto propuesto por este sociólogo del lenguaje, ya que demostró, en el curso de nuestro estudio, enormes potencialidades para el análisis del escenario educacional en tanto universo cultural autónomo.

El “mercado lingüístico” parte de la consideración de la situación efectiva de comunicación –el “contexto” o “situación” de habla– como un *mercado* donde cada hablante produce discursos, los cuales son tasados a un cierto precio o valor por sus interlocutores, lo cual determina, a fin de cuentas la eficiencia, o no en lo que se ha pretendido comunicar –si ha sido escuchado y entendido. Esta concepción parte, sin lugar a dudas, de la analogía de la situación comunicativa – intercambio de mensajes – con el intercambio económico:

Cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual se intercambia algo. Claro que este algo son palabras, pero estas palabras no sólo están hechas para comprenderse; la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, sino también una relación económica en la cual está en juego el valor del que habla: ¿Ha hablado bien o mal? ¿Es brillante o no? ¿Es alguien con quien se puede uno casar?<sup>51</sup>

El “mercado lingüístico” se define en dos dimensiones:

1. En una dimensión *concreta* remite a:

... una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas estas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística.<sup>52</sup>

2. En una dimensión *abstracta*, el mercado lingüístico corresponde a “... un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas.”<sup>53</sup>

<sup>49</sup> *Op. cit.*: 141.

<sup>50</sup> *Cf.* capítulo segundo I.1.

<sup>51</sup> Bourdieu, *op. cit.*: 122.

<sup>52</sup> *Ibid.*: 145.

<sup>53</sup> *Loc. cit.*



De esta manera, de acuerdo con esta noción, cada vez que alguien produce un discurso dirigido a ciertos receptores, estos le asignan un “precio”, un “valor” –lingüístico. Ahora, el “precio” que tal discurso adquiera depende directamente del tipo de mercado lingüístico – de sus leyes de formación de “precios” particulares y específicas - en el que se realice tal intercambio. En este sentido:

El sólo conocer la competencia lingüística no nos permite prever cuál será el valor de una actuación lingüística en el mercado. El precio que reciban los productos de una competencia determinada en un mercado determinado depende de las leyes de formación de precios propias de ese mercado... el valor de una competencia determinada depende del mercado determinado en el cual se ejerce, o, para ser más exactos, del estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores.<sup>54</sup>

Así, un ejemplo de estas leyes de formación de precios inherentes a cada mercado en particular es el que, antiguamente, en el mercado escolar, el uso del pretérito subjuntivo tenía un gran valor, ya que los profesores relacionaban su identidad profesional con el hecho de emplearlo. Sin embargo, actualmente –señala Bourdieu- tal producción sólo causaría risas entre los estudiantes. Así, vemos que el precio que cada acto de habla tiene, no le es inmanente, sino que está en estrecha relación con el mercado lingüístico en el que se realiza.

Asociados a este concepto recién destacado en el modelo el citado autor francés encontramos otros dos conceptos de similar eficacia descriptiva y explicativa aplicada a la interacción social y, sobre todo a la que se desarrolla en una sala de clases: se trata de las nociones de “relaciones lingüísticas de fuerza” y la de “capital lingüístico”.

El concepto de “capital lingüístico” introduce dentro del análisis de los procesos de comunicación la determinación proveniente desde estructuras sociales globales –de poder- sobre la eficiencia comunicativa:

Cualquier acto de interacción, cualquier comunicación lingüística –incluso entre dos personas, entre dos amigos o entre un chico y su novia-, todas las interacciones lingüísticas son tipos de micromercados que están siempre dominados por las estructuras globales... existe una relación de dependencia muy clara entre los mecanismos de dominación política y los mecanismos de formación de los precios lingüísticos característicos de una situación social determinada.<sup>55</sup>

En lo específico, el “capital lingüístico” corresponde al “... poder sobre los mecanismos de formación sobre los precios lingüísticos; el poder para hacer que funcionen en su propio provecho las leyes de formación de los precios y así recoger la plusvalía específica.”<sup>56</sup> La idea a la cual se alude con este concepto es que ciertas personas pueden comunicar, aunque tal acto no se haga de acuerdo a las reglas lingüísticamente adecuadas, por el sólo hecho de ser quienes son o de pertenecer a cierto grupo social. Ello nos remite a la situación del “locutor autorizado”, con la cual Bourdieu retoma la función esencial del lenguaje: su función social<sup>57</sup>. Una situación de comunicación donde las estructuras sociales sitúan a los hablantes de manera diferenciada, teniendo unos la “autoridad” sobre los otros, no sólo en términos sociales, sino que también en términos comunicativos. Así, para este *locutor autorizado* “... la naturaleza misma de su lenguaje indica que está autorizado para

<sup>54</sup> *Ibid.* : 145-146.

<sup>55</sup> *Ibid.* : 146.

<sup>56</sup> *Loc. cit.*

<sup>57</sup> Recordemos que, mucho antes, B. Malinowski ya la rescataba a partir de su experiencia etnográfica. Cf. capítulo segundo I.1.



hablar, a tal punto que poco importa lo que diga.”<sup>58</sup> El ejemplo más claro para tal situación es la liturgia –y más extremo aún lo es cuando es hecha en latín. Esto, en la medida que en ella: “... el locutor autorizado tiene tanta autoridad, o tiene tan claramente a su lado a las instituciones, las leyes del mercado y todo el espacio social, que puede hablar sin decir nada, sólo hablar.”<sup>59</sup>

Sin embargo, tal noción de “capital lingüístico” tampoco debe ser separada de la de “mercado lingüístico”. Todo “capital” funciona como tal y proporciona determinadas ganancias siempre en el marco de un determinado “mercado lingüístico”. Así, lo que dice el sacerdote en latín, carece de toda eficacia discursiva en un mercado lingüístico como una sala de clases. En tal mercado, el sacerdote debería extremar sus argumentos en español para que su discurso adquiriera un valor entre sus interlocutores. En segundo lugar, el concepto de “relaciones lingüísticas de fuerza” resulta indisoluble, y cumple su misma función teórica, del de “capital lingüístico”, en tanto éste sólo tiene existencia y eficacia dentro de una “relación lingüística de fuerza”. La posibilidad de existencia de este tipo de relación se fundamenta en el hecho de que, así como ocurre en los monopolios en el mercado económico, existen relaciones de fuerza objetivas que provocan que los productores y sus productos no sean iguales todos desde un principio. Así, el mercado lingüístico: “... tiene leyes de determinación de los precios que hacen que todos los productores de productos lingüísticos, de hablas, no sean iguales. Las relaciones de fuerza... provocan que ciertos productores y productos tengan un privilegio de entrada”<sup>60</sup> De esta manera, el concepto de relaciones lingüísticas de fuerza hace referencia a “relaciones que trascienden la situación, que son irreducibles a las relaciones de interacción tal como se pueden captar en la situación.”<sup>61</sup> Por tanto, en el mercado lingüístico se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica. Ello introduce dentro del análisis de las situaciones de comunicación un aspecto que, generalmente, los modelos “interaccionistas” olvidan: que lo que ocurre entre dos o más hablantes en una situación de comunicación no se puede reducir a lo que ocurre en su interacción, haciendo abstracción del marco societal general en el cual dicha interacción está inserta. No hay que olvidar - señala Bourdieu - que tal interacción no parte de “cero”, sino que está cruzada siempre, e inevitablemente, por las relaciones sociales “objetivas” –de roles y status- que guardan entre sí los hablantes. Esto es:

... las relaciones de interacción no son como un imperio dentro de un imperio; ... lo que ocurre entre dos personas, entre una patrona y su criada, entre dos colegas, o entre un colega francófono y otro germanófono... están siempre dominadas por la relación objetiva que existe entre las lenguas correspondientes, es decir, entre los grupos que las hablan.<sup>62</sup>

Además, señala el citado autor:

En cuanto dos locutores hablan entre ellos, lo que entra en juego es la relación objetiva entre sus competencias; no sólo su competencia lingüística, sino también toda su competencia social, su derecho a hablar, que objetivamente depende de su sexo, edad, religión, posición económica o social... Esta relación estructura el mercado y define una determinada ley de formación de los precios.<sup>63</sup>

<sup>58</sup> Bourdieu, *op. cit.*: 146.

<sup>59</sup> *Loc. cit.*

<sup>60</sup> *Ibid.*: 148.

<sup>61</sup> *Loc. cit.*

<sup>62</sup> *Ibid.*: 149.

<sup>63</sup> *Ibid.*: 130.



La consideración de la existencia de estas “relaciones lingüísticas de fuerza” tiene, además, una implicancia metodológica dentro de la investigación social. Ello, porque la situación de la “encuesta cultural” o “lingüística” se constituye en una interacción donde se actualizan las relaciones de fuerza, lingüísticas y culturales. Por tanto, no se puede pensar una situación de encuesta *limpia* de cualquier efecto de dominación:

Lo que registra la encuesta cultural o lingüística no es una manifestación directa de la competencia, sino un producto complejo de la relación entre una competencia y un mercado, un producto que no existe fuera de esta relación; es una *competencia en situación*, una competencia para un mercado particular.<sup>64</sup>

A partir de esta consideración, Bourdieu conecta sus conclusiones metodológicas con las destacadas por W. Labov<sup>65</sup>: entre las variables que debe tomar en cuenta un análisis sociológico riguroso también está la situación de encuesta en la que se recolectaron los datos. Así, su especial lectura del aporte del sociolingüista norteamericano destaca que:

Labov descubrió que aquello que se capta con el nombre de lenguaje popular en una encuesta, es el lenguaje popular tal como aparece en una situación de mercado dominada por los valores dominantes, es decir, un lenguaje trastornado. Las situaciones en las que se ejercen las relaciones de dominación lingüística -las situaciones oficiales-, son situaciones en las cuales las relaciones que se establecen realmente, las interacciones, son conformes a las leyes objetivas del mercado... Cuanto más se acerca una situación a lo oficial, más sometida está su ley de determinación de precios a las leyes generales.<sup>66</sup>

La manera de evitar los condicionamientos de la situación de encuesta es controlarla por medio de “... hacerla variar haciendo variar las situaciones de mercado, en lugar de dar preponderancia a una situación de mercado entre otras y ver la verdad de la lengua, la lengua popular auténtica, en el discurso que se produjo en esas condiciones.”<sup>67</sup> Así, la manera de rescatar ese lenguaje espontáneo, popular -“vernacular” diría Labov- es haciéndola aislar de las leyes de un mercado lingüístico cualquiera. Ello, ya que las leyes del mercado generalmente actúan censurando el lenguaje espontáneo:

Las leyes del mercado ejercen un efecto muy importante de *censura* en aquellos que sólo pueden hablar en situación de lenguaje espontáneo y que están condenados al silencio en las situaciones oficiales, donde están en juego elementos políticos, sociales o culturales importantes. El efecto de mercado que censura el lenguaje espontáneo es un caso particular de un efecto de censura más general: cada campo especializado, como el de la filosofía, el de la religión, el campo literario, etc., tiene sus propias leyes y tiende a censurar las palabras que no van de acuerdo con esas leyes.<sup>68</sup>

### La aplicación de su modelo a la Educación:

El modelo de producción de discurso presentado por Bourdieu encierra singulares potencialidades descriptivas y explicativas, desde un punto de vista sociocultural, para muchas situaciones que se desarrollan dentro de una sala de clases, una de cuyas

---

<sup>64</sup> *Ibid.* :151.

<sup>65</sup> *Cf.* capítulo segundo II.2.

<sup>66</sup> Bourdieu, *op. cit.* :152.

<sup>67</sup> *Loc. cit.*

<sup>68</sup> *Ibid.* :153.



aplicaciones puede ser el interpretar y comprender ciertos problemas pedagógicos. En el marco de esta aplicación, el primer elemento a considerar es definir, como lo hace el autor, a la "situación pedagógica" (la situación que se desarrolla dentro de una sala de clases en el marco del proceso de enseñanza - aprendizaje entre profesor y alumnos) como el modelo por excelencia de la "situación autorizada", es decir, aquella donde ocurre el abuso de autoridad que entraña siempre el acto de tomar la palabra.

El sistema escolar –la clase, el aula- debe ser visto como un "mercado lingüístico", hemos señalado, con leyes de fijación de los precios relativamente autónomas. A este mercado escolar, según Bourdieu, todos los niños llegan con un conjunto de expectativas respecto de cuáles serán las ganancias o sanciones que recibirán por sus producciones discursivas. Ello, porque en el "mercado escolar" a la vez que se aprende el lenguaje se aprende, al mismo tiempo, sus condiciones de *aceptabilidad*. En palabras del autor, esto implica que "... aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo qué tan redituable será en tal o cual situación. Aprendemos de manera inseparable a hablar y a evaluar por anticipado el precio que recibirá nuestro lenguaje."<sup>69</sup> Específicamente, este mercado lingüístico escolar ha fijado un "precio" que permite al alumno ponderar la aceptabilidad, o no de sus producciones discursivas, saber de antemano las posibilidades de castigo o recompensa frente a tal o cual tipo de lenguaje: la *calificación*. Tal elemento de evaluación de las producciones de los niños es fuertemente "impositiva": censura ciertas prácticas lingüísticas y favorece otras. Así, según Bourdieu, la situación escolar, en términos lingüísticos:

... ejerce una censura terrible sobre todos aquellos que proveen con conocimiento de causa cuáles son sus posibilidades de ganancias o de pérdidas según la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es más que un interés bien comprendido.<sup>70</sup>

Precisamente, dentro de esta situación de fuerte imposición en términos lingüísticos, en el mercado escolar es el profesor –en tanto autoridad- quien define la aceptabilidad y domina las leyes del mercado. Es una especie de juez: corrige y sanciona sobre el lenguaje de los alumnos. Es él quien define qué producciones discursivas son o no legítimas dentro de la sala. Ahora bien, este modelo de comunicación pedagógica enunciado requiere de ciertas condiciones sociales tácitas para su realización –funcionamiento- de la manera antes expuesta. Principalmente, tales condiciones refieren a la necesidad de producir un tipo determinado de emisores y receptores:

... para que funcione el discurso profesoral común, que se enuncia y se recibe como algo natural, se requiere una relación de autoridad - creencia, una relación entre un emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que aquél dice, a creer que merece la pena decirse. Es necesario que se produzca un receptor dispuesto a recibir, pero no es la situación pedagógica la que lo produce.<sup>71</sup>

De esta forma, toda comunicación en la situación de autoridad pedagógica supone los siguientes elementos – condiciones para su funcionamiento<sup>72</sup>:

1. Emisores legítimos: Un emisor legítimo refiere a alguien que reconozca las leyes legítimas del sistema y que, como tal, sea reconocido y cooptado.
2. Receptores legítimos: Se requieren destinatarios a quienes el emisor reconozca como dignos de recibir su mensaje, lo cual supone que el emisor tiene poder para eliminar o

<sup>69</sup> *Ibid.* :122.

<sup>70</sup> *Ibid.* :123.

<sup>71</sup> *Ibid.* :126.

<sup>72</sup> *Ibid.* :126-127.



- excluir a “los que no deberían encontrarse allí”. Así, en el caso específico de la situación pedagógica, se requieren alumnos dispuestos a reconocer al profesor como profesor, y padres que confíen sus hijos al profesor, esto es, que lo acepten como autoridad legítima.
3. Una homogeneidad en los receptores: Se requiere que los receptores sean relativamente homogéneos desde el punto de vista lingüístico, esto es: homogéneos en cuanto al conocimiento de la lengua y al reconocimiento de la lengua, y que la estructura de grupo no funcione como un sistema de censura capaz de prohibir el lenguaje que debe utilizarse.
  4. Una situación legítima: Ésta se define a partir, tanto de la estructura del grupo, como del espacio institucional dentro del que funciona este grupo. La capacidad de definir –o de imponer- esta situación legítima está dada por una serie de elementos adicionales al mensaje mismo comunicado, a los que Bourdieu denomina “signos institucionales de la importancia”, tales como:
    - Un lenguaje de la importancia: Una retórica particular cuya función es decir cuán importante es lo que se dice.
    - Este lenguaje de la importancia se ve potenciado cuanto más eminente es la situación en la que uno se encuentra: en una tarima, un lugar consagrado, al centro de un círculo, etc.
    - Estrategias de manipulación de las estructuras del espacio, como por ejemplo, en la sala de clases, donde todos los asientos de los niños miran hacia adelante al profesor, y generalmente se hayan distanciados por una área claramente delimitada de su zona de acción.
  5. Un lenguaje legítimo: Es un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, esto es, un lenguaje que responde a los criterios acostumbrados de gramaticalidad y que, además, dice *lo que dice* bien, razón por la cual lleva a creer que lo que dice es cierto. Así, su legitimidad tiene más que ver con el cómo se realiza antes que con lo que dice realmente, en la medida que el lenguaje mismo –la parte prominentemente lingüística de la comunicación- tiende a hacerse secundario. Este lenguaje legítimo es a la vez un lenguaje *dominante*, esto es, un lenguaje que no se conoce como tal, que se reconoce tácitamente como legítimo. Un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos pareciendo no ser lo que es.

El conjunto de condiciones o propiedades presentadas arriba conforman un *sistema* y se encuentran reunidas en lo que Bourdieu denomina el “estado orgánico” -un sistema de “crédito mutuo”- de un sistema escolar. Este sistema de propiedades define la *aceptabilidad social* de lo que en términos comunicativos allí ocurre: el lenguaje es escuchado (es decir, creído), obedecido y entendido (comprendido). Lo anterior, nos remite a uno de los énfasis fundamentales de la teoría de la producción de discursos en la obra de este sociólogo del lenguaje francés (del que el sistema escolar resulta ser un claro ejemplo): “una situación lingüística nunca es propiamente lingüística”<sup>73</sup>. En otras palabras, todo discurso depende, en buena parte, de las condiciones de recepción, es decir, de condiciones sociales, más allá de las estrictamente lingüísticas, que posibiliten la comunicación.

En un punto de importante trascendencia, el citado autor concibe la posibilidad de intervenir, para lograr algún efecto deseado, la situación escolar a partir de la utilización de

---

<sup>73</sup> *Ibid.* :128.



los elementos conceptuales antes señalados. En este sentido, el conocer y tener conciencia de las leyes del mercado lingüístico que opera en el contexto de una clase —de colegio-particular, puede permitir orientar adecuadamente la enseñanza en ella. Es decir, tener en cuenta que parte importante de las propiedades de una producción lingüística depende de la estructura del público de receptores, permite orientar adecuadamente la práctica educativa. En referencia a ello, Bourdieu señala:

Basta con consultar las fichas de los alumnos de una clase para percibir esta estructura: en una clase donde las tres cuartas partes de los alumnos son hijos de obreros, hay que estar consciente (desde el punto de vista del profesor y como éste lleva las interacciones y conversaciones con los alumnos en las actividades de la clase) de la necesidad de explicitar los supuestos.<sup>74</sup>

Por tanto, todo profesor debe tener en cuenta que cualquier comunicación que quiera ser eficaz supone un conocimiento del grupo que va a constituir su audiencia. Por tanto, debe *conocer* a su público receptor, lo que implica conocer las distintas “competencias” de este. Así:

... el profesor sabe que su pedagogía puede chocar en clase con una contrapedagogía, una contracultura: Él puede —y es aún una posibilidad de elección—, considerando lo que tiene que transmitir, combatir hasta cierto punto, lo cual supone que la conoce. Conocería es, por ejemplo, conocer el *peso relativo* de las diferentes formas de competencia. Entre los profundos cambios que han acontecido en el sistema escolar francés, existen efectos cualitativos de transformaciones cuantitativas: a partir de cierto umbral estadístico en el porcentaje de niños de clases populares dentro de una clase, cambia el ambiente global de ésta; son otras formas de hacer desorden y es diferente la relación con los maestros. Estas son cosas que se pueden observar y tomar en cuenta de manera práctica.<sup>75</sup>

Sin embargo, los aportes prácticos que se pueden hacer desde esta perspectiva al sistema escolar, sólo se remiten al plano de los *medios* y no al de los *contenidos* y *finés* de la enseñanza. En este sentido, lo único que se puede limitar a decir en ese tema es señalar la situación de “autoridad” en que se encuentra el profesor, como sigue:

... sólo puedo decir que los profesores deben saber que son delegados, mandatarios, y que incluso sus efectos proféticos suponen aún el apoyo de la institución. Esto no quiere decir que no deban luchar por ser parte activa en la definición de lo que tienen que enseñar.<sup>76</sup>

En síntesis, de los planteamientos de Bourdieu rescatamos lo siguiente, en relación con el modelo de cultura y comunicación que expusimos en el capítulo segundo, y al análisis e interpretación de los datos que obtuvimos (los que presentaremos en el capítulo siguiente):

- Todo discurso depende, en cuanto a su eficacia comunicativa, no sólo de sus características lingüísticas, sino también de sus condiciones de recepción. Existe un mercado lingüístico que determina el “precio” - eficacia- de esa producción. La noción de “competencia”, en el sentido chomskiano, no existe con independencia de un “mercado” que le asigne un valor. No basta con sólo dominar la “competencia lingüística” sino que también se deben dominar las leyes de formación de precios en el mercado en el cual se va a producir su discurso. El hablante debe también conocer y prever las condiciones de aceptabilidad de su discurso.

---

<sup>74</sup> *Ibid.* :131.

<sup>75</sup> *Loc. cit.*

<sup>76</sup> *Ibid.* :132.



- La situación pedagógica es el modelo de “situación autorizada”. El profesor toma la palabra en situación de autoridad. Por tanto, actúa como un “juez” determinando las reglas de aceptabilidad de las competencias de sus alumnos.
- La posibilidad de que tal situación comunicativa se constituya como legítima no depende de aspectos absolutamente lingüísticos, sino que de ciertas condiciones sociales que determinan su posibilidad.
- Por tanto, determinados lenguajes no comunican por el hecho de sus contenidos lingüísticos específicos, sino que por su eficacia social: son lenguajes autorizados, legitimados socialmente. El ejemplo más claro, la liturgia en latín.
- La situación pedagógica, en tanto “microuniverso” de interacciones, no parte de “cero”. Quienes se comunican allí están cruzados por las relaciones sociales objetivas que los determinan en sus prácticas discursivas.
- El conocer las leyes de fijación de precios de un mercado lingüístico particular, y las características de su público receptor y de sus “competencias”, permite orientar adecuadamente, y con conocimiento de causa, las prácticas educativas.
- Entendiendo las situaciones comunicativas como un “mercado lingüístico”, existen ciertas expresiones, ciertos estilos, ciertos discursos que tienen un mayor valor que otros. Eso lo saben los hablantes “competentes” en un sentido amplio, y por tanto, orientan sus producciones hacia esas “divisas fuertes” del mercado.

### 2.2.2. La teoría de los “códigos” de B. Bernstein y su aplicación a la educación.

En la sección II de este capítulo revisaremos los aspectos centrales de la llamada “teoría de los códigos” de B. Bernstein<sup>77</sup> relativos a su conexión con el fenómeno de la pobreza. De acuerdo con ello, los menores, en su proceso de socialización en el marco de un determinado estrato social, adquieren diferencialmente algún tipo de código, lo que claramente los deja desigualmente posicionados para enfrentar un escenario tan homogeneizador – en tanto standard- como es la educación. Esto nos entrega una clave acerca de la pertinencia de este modelo para abordar procesos comunicativos, como lo son los de enseñanza – aprendizaje, que se dan dentro de una sala de clases.

La investigación de este autor inglés tiene su origen en los resultados provenientes de estudios demográficos en Gran Bretaña que mostraban pautas persistentes de resultados educacionales diferenciales entre los alumnos de clase media y de clase trabajadora, además de la limitada representación de esta última en los niveles superiores del sistema educativo. En los años 50’, señala Bernstein, se pensaba que tal diferencia tenía fundamento en un atributo heredado, inmutable en los niños: el coeficiente intelectual. Sin embargo, la aplicación de test verbales y no verbales a niños, tanto de clase media como baja, otorgó resultados que dieron una mayor claridad al problema: los puntajes para los niños de clase media en ambos tipos de test eran similares, mientras que, para los niños de clase baja, los resultados en los test no verbales tendían a ser más altos con respecto a lo muy bajo de los resultados en los test verbales. Ello lo lleva a plantear que la tesis que la diferencia en los coeficientes intelectuales de los niños de cada clase no era la explicación de los diferentes resultados educativos –esto es, apelar a características innatas de los niños -, sino que la explicación estaba en factores sociales que determinaban los resultados

---

<sup>77</sup> Cf. II.3.3.



diferenciales. En tal sentido, señala que "... es más importante la clase social de la familia del niño que su coeficiente intelectual para explicar la orientación de la expresión del niño y las relaciones referenciales."<sup>78</sup> Así llega a una de las hipótesis fundantes de su teoría:

... las relaciones sociales actuaban de manera selectiva sobre los principios y núcleos de comunicación, y estos, a su vez, creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes... las relaciones sociales regulan los significados que creamos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales, y estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo.<sup>79</sup>

Es en la década del 60' cuando Bernstein, a partir de esta constatación, comienza a cimentar tales consideraciones en su teoría de los "códigos", la cual ha seguido desarrollando y ampliando hasta la actualidad. Siguiendo la orientación de su teoría, en tanto ésta establece una relación directa entre la situación de clase de un individuo y su "estructura profunda"<sup>80</sup> de comunicación, es decir que las diferencias entre las clases tendrían su correlato en el plano lingüístico en la adquisición de dos tipos de códigos diferentes: las clases sociales menos favorecidas utilizan principalmente un código "restringido" y las clases medias y elevadas un código "elaborado", además del "restringido". Pasemos a revisar y analizar en qué consisten estos conceptos<sup>81</sup>.

### Código Elaborado:

Siguiendo la tesis central del autor británico en cuestión —esto es, en síntesis, "a determinadas relaciones sociales, determinado código" —, lo que sigue será lo esperado:

Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor probabilidad de un código elaborado.<sup>82</sup>

Así, se esperará el manejo de este código a nivel de las clases más "acomodadas" de la estratificación social, esto es, aquellas medias y altas. De hecho, en muchas situaciones experimentales, Bernstein logró probar la existencia de esta estratificación a nivel de los códigos. Ahora, si bien estos planteamientos teóricos y comprobaciones los ha desarrollado a lo largo de varias décadas, sufriendo muchas reformulaciones, entre las características de éste tipo de código podemos mencionar las siguientes:

1. Permite al niño manejarse en otras áreas de la vida cultural, más allá de lo indispensable y básico, que suponen el uso del pensamiento racional —abstracto— (por ejemplo, en la escuela o la universidad).
2. Es autosuficiente, en tanto no necesita de apoyos externos al lenguaje para que quien lo posea pueda darse a entender.
3. Es entificatorio, en tanto crea entes independientemente de la realidad. Representa una abstracción, distinta de la realidad. Opera con proposiciones secundarias. En él las proposiciones primarias son elaboradas y transformadas en proposiciones de segundo orden, más elaboradas y que adquieren formato en el discurso. Aquí, tras la elaboración

<sup>78</sup> Bernstein, 1994:109.

<sup>79</sup> *Ibid.* 101.

<sup>80</sup> En los términos que planteamos en el capítulo segundo II.6.

<sup>81</sup> En la realidad estudiada pudimos sondear algunos de estos ítems, también. Cf. capítulo cuarto II.2.1.

<sup>82</sup> Bernstein, *op. cit.* :114.



de las categorías lingüísticas existen procesos de abstracción de la realidad, entendidas como una filtración intelectual que va implicando cogniciones más elaboradas, y que son funcionales en el plano del lenguaje elaborado.

4. Es sustantivador. La sustantivación consiste en la elaboración sobre una realidad tangible, perceptible, posible de ser conocida, pero que se separa de la proposicionalización, del evento específico y del lenguaje.
5. Regula un ámbito mayor de posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado.
6. Posee una base semántica con significados de tipo universal, menos local y más independiente del contexto.

### **Código Restringido:**

Así como sucedía en el caso del código elaborado, el modelo del autor, objeto de nuestra revisión en este apartado, esperaría que:

Cuanto más sencilla sea la división social del trabajo y más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material más específica y mayor la probabilidad de un código restringido.<sup>83</sup>

La adquisición de este código se encuentra en estrecha relación con las condiciones de socialización del niño, las cuales a su vez se conectan con su pertenencia a una determinada clase social. Existe una clara asociación entre el tipo de socialización –esto es, el entorno en el cual se crió el niño y la clase social a la que pertenece– y el código que maneja. Así, este código –restringido– se corresponde con los niños hijos de obreros. Para Bernstein un ambiente lingüísticamente pobre supone también una apropiación “pobre” del mundo, ya que no hay necesidad de ocupar otras formas de abstracción. Esto es, en otras palabras, este ambiente lingüístico supone un “microcosmos” pobre. Así, podríamos decir que, a la vez que se internalizan pautas lingüísticas “pobres”, se internalizan cosmovisiones “pobres”. Esta situación parte de la familia y luego continua en la escuela. Un niño socializado en un ambiente “pobre” lingüísticamente, al llegar al colegio no se adecuará a éste. Ello principalmente porque no va a tener la capacidad de adquirir un código elaborado.

Entre las características propias a este tipo de código podemos encontrar las que siguen:

1. Su manejo es insuficiente como para que el niño se mueva competentemente en otros dominios de la vida cultural que no sean aquellos efectivamente indispensables (sólo funciones primarias).
2. Se apoya en otros recursos que se hallan más allá del lenguaje. Necesita incorporar elementos paralingüísticos: movimiento de manos y gestos, necesidad de establecer relaciones de comparación, explicar con ejemplos, el empleo de “comodines” (por ejemplo, decir “cuestión”) que reemplazan la denominación de una cosa por otra –es un reductor pragmático; y a veces no es capaz de explicar una situación determinada. Por tanto, es muy poco eficaz en el lenguaje escrito.

---

<sup>83</sup> *Loc. cit.*



3. Es proposicional: El lenguaje se identifica con la realidad que tiende a manifestar, en tanto hay una relación directa entre el lenguaje manifestado y la percepción de la realidad. Manifiesta la experiencia inmediata, ya que es incapaz de abstracción. Representa al grado de cognición más simple, aquella que proposicionaliza los eventos de la realidad, por lo cual no hay una mayor elaboración cognitiva por parte del hablante. Este código opera con proposiciones primarias, es decir, a través de él el usuario de una lengua percibe un segmento de la realidad por los órganos y sentidos y, sin embargo, estos no son capaces de asignarle un valor. La estructura que puede hacer eso es la estructura cognitiva humana (pensamiento). Esa es la base lingüística, las "proposiciones primarias" de la realidad, proposiciones semánticas de la realidad que son captadas por los sentidos. Percibir una forma de lenguaje es percibir los eventos de la realidad de forma inmediata, sin elaboración posterior. Estas proposiciones están en la base de los eventos físicos que están fuera de la realidad lingüística. Es decir, al percibir la realidad, el hablante le asigna un orden en proposiciones primarias, de tal manera que al manifestarse el lenguaje sólo puede dar cuenta de esas proposiciones primarias. Sólo en un "código elaborado" se pasa al siguiente nivel de elaboración: abstraer, generalizar y operacionalizar sobre esas proposiciones primarias y transformarlas en secundarias.
4. Es verbalizador: Al nombrar un verbo en infinitivo percibimos inmediatamente la proposición primaria que está en la base de la percepción del evento en la realidad. En tal operación no hay ningún "filtro" lingüístico que suponga una elaboración cognitiva, de que esa mente pueda conocer elaboradamente esa realidad.
5. Presenta una abundancia de pronombres sin referentes. Como sus hablantes comparten las mismas experiencias, los referentes se dan como supuestos, ya que se supone que el oyente sabe de qué se trata. Los atributos específicos de las personas, de los objetos, de los sucesos, raramente se acentúan y se hacen explícitos. Así, a nivel lingüístico, la consecuencia de la gran frecuencia de los pronombres es la reducción del conjunto de calificadores, esto es, una limitación del número de los elementos de diferenciación utilizados. Sin embargo, tal característica no es inconsistente dentro de la lógica del código restringido - señala Bernstein - en la medida que "... la codificación explícita de las significaciones no es el fin esencial de los actos de comunicación que proceden del código restringido, y que el temor por la ambigüedad no actúa como presión."<sup>84</sup>
7. Regula un ámbito menor de posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado.
8. Posee una base semántica con significados de tipo particular, locales y dependientes del contexto

---

<sup>84</sup> *Ibid.* :271



## Consecuencias en el ámbito educacional:

De lo antes expuesto se sigue la siguiente conclusión: así como la división social en clases sociales –la estratificación social– señala un acceso diferencial a un conjunto de elementos materiales –dinero, bienes, etc.–, de la misma manera ésta determina un acceso diferencial –en el ámbito lingüístico– a prácticas comunicativas, y con ello a determinados códigos, lo cual, a su vez, determina un acceso diferencial a ciertas maneras de posicionarse frente a la realidad, es decir, de orientarse en ella. Esa es la lección que se extrae de la estratificación que presenta el uso de los códigos elaborado y restringido, en tanto, según el autor, “... las relaciones de clase se *transmiten* y *adquieren* mediante códigos que posicionan a los sujetos de forma diferencial, individual y en oposición con respecto a los recursos discursivos y físicos.”<sup>85</sup> (cursivas nuestras)

Ello tiene importantes consecuencias en el plano de la educación, donde se habían originado las primeras interrogantes de Bernstein. La educación, en tanto “agencia” de control simbólico – esto es, como productora y reproductora de significados socialmente considerados como legítimos, como por ejemplo, qué cosas debe o no aprender un niño, cuál es la conducta apropiada, etc.– “se especializa en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados” y, por tanto, es a través de tal código que se plantea ante todos los alumnos. En tal sentido, opera un criterio homogeneizador en la educación formal, que no toma en cuenta las diferencias en los códigos de los niños que la reciben:

Con independencia de la distribución de las orientaciones elaboradas hacia los grupos sociales en el modo de producción, la educación formal se basa esencialmente en la institucionalización de orientaciones elaboradas y de las formas contingentes de su realización, con independencia de las diferencias entre grupos sociales en su adquisición.<sup>86</sup>

Así, para el caso de las clases bajas, “la estructura de clase afecta el acceso a los códigos elaborados a través de su influencia sobre la socialización inicial en la familia y mediante su configuración esencial tanto de la estructura de la organización como de los contenidos de la educación.”<sup>87</sup> De este modo, la educación está actuando también como un medio –agencia– de reproducción cultural, esto es, de reproducción de las relaciones de poder existentes – y, con ello, de una determinada división social del trabajo. Según está lógica, “... las relaciones de clase penetran los supuestos, principios y prácticas de la escuela, situándose a los alumnos de manera diferencial según su clase social de procedencia, legitimando a unos pocos e invalidando a la mayoría.”<sup>88</sup>

En el marco de la tesis ya reseñada, Bernstein realizó una serie de investigaciones y “experimentos sociales” con niños, hijos de obreros en Londres (entre los años de post-guerra y la década del 60’), que presentaban problemas de fracaso escolar. En uno de estos trabajos experimentales pidió a un grupo de madres de estos niños que se calificaran a sí mismas según como pensarán que desarrollaban su labor de madres. Los puntajes deficientes se asignaban en virtud de un déficit en la comunicación con el niño, esto es, según ellas consideraban que hablaban poco con ellos o, porque cuando lo hacían la madre no exponía razones ni argumentaciones; a su vez, los puntajes favorables referían a lo

---

<sup>85</sup> *Ibid.* :58.

<sup>86</sup> *Ibid.* :51.

<sup>87</sup> *Ibid.* :126.

<sup>88</sup> *Ibid.* :104.



contrario. Finalmente, el citado autor logró establecer una correlación entre las madres mejor calificadas y los niños que tenían un mejor rendimiento escolar. De esta manera, señaló que una mayor estimulación lingüística en los contextos de socialización permitía a los niños enfrentar de mejor manera el proceso educativo<sup>89</sup>: al hablar más con el niño, y al exponer razones y argumentaciones ante sus preguntas, la madre sometía al niño a un modelo lingüístico de argumentación, de racionalización, esto es, un tipo de modelo que establecía relaciones lógicas entre enunciados y proposiciones, que suponen la puesta en juego de ciertas capacidades mentales. En estos modelos de argumentación se proponen ideas, relaciones lógicas entre los enunciados, relaciones causa - efecto y narraciones no lineales.

Todo lo anterior le permitió a Bernstein explicarse el comportamiento de los niños pertenecientes a diferentes clases sociales dentro de una educación planteada en términos homogeneizantes: la diferencia en los resultados respondía a factores más bien sociales antes que a deficiencias intelectuales o cognitivas:

La diferencia entre los niños no es una diferencia de facilidad/capacidad cognitiva, sino de reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los niños para leer el contexto, seleccionar su práctica interactiva y crear sus textos... Los niños de la clase media operan con la perspectiva de que los contextos instructivos de la escuela requieren reglas especializadas de comunicación y prácticas interactivas; los niños de clase baja - trabajadora operan como grupo. Estas reglas especializadas (las que son capaces de generar los niños de clase media) favorecen significados, realizaciones y prácticas instructivas y confieren un privilegio a quienes las utilizan.<sup>90</sup>

La posesión de un código elaborado por parte de los niños de la clase media de un código más universal, menos ligado a contextos inmediatos- es el que le permite adecuarse a los contextos comunicativos que "imponen" la escuela, generando las reglas especializadas que éste exige, y privilegiando los significados privilegiados por esta. En el caso de los niños de clase baja aquellas posibilidades no están dadas.

### 2.2.3. El análisis de Suzanne Romaine a la educación en el contexto pluriétnico canadiense.

Suzanne Romaine<sup>91</sup> entrega un sugerente enfoque, que en muchos aspectos incorpora los aportes – aunque críticamente aplicados- ya revisados de Bourdieu y/o Bernstein para analizar el caso concreto de la educación que se da en algunas regiones de Canadá, caracterizadas por un trasfondo multicultural. Sumariamente, la propuesta de su análisis consiste en revisar muchos de los problemas y desajustes que se dan en las salas de clases, e interpretarlos y comprenderlos en términos de una comunicación pautada culturalmente.

---

<sup>89</sup> Según Bernstein, el niño hacia los seis años está en proceso de construcción de sus estructuras mentales. Entonces comienza a conformar su pensamiento ante la exposición de los modelos lingüísticos que lo rodean, en un aspecto que también se pudo ver reflejado en los resultados obtenidos en este estudio. Cf capítulo cuarto, II.3.1.

<sup>90</sup> *Ibid.* :109.

<sup>91</sup> 1996.



## La relación entre fracaso escolar y diferencias lingüísticas:

Trabajando sobre la realidad multicultural de Estados Unidos y de Canadá, la citada autora se refiere a los altos índices de fracaso y abandono en la educación secundaria, y cómo estos son siempre más altos en los hijos de los inmigrantes que en la población autóctona. Tales índices tendrían como causa, en buena medida, problemas relativos al lenguaje de estos grupos minoritarios. De esta forma, lo que ocurriría en la escuela, al enfrentarse dominios lingüísticos distintos, sería un verdadero fenómeno de "choque cultural":

Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un importante papel de control sobre los alumnos, y les transmite los valores y usos lingüísticos dominantes, en buena medida los de las clases medias; de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo cultural y lingüístico diferente, tendrán grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto. Ello incluso es cierto para los alumnos de clase obrera que pertenecen a la cultura dominante, pero lo es mucho más para los que proceden de minorías étnicas.<sup>92</sup>

A partir de tales índices se ha generado una interpretación errónea de esta situación de fracaso escolar, de la mano de concepciones que confunden, al asociar equivocadamente, conceptos como "déficit de inteligencia" y/o "incapacidad de aprendizaje" con la posesión de una lengua no standard. Ello, principalmente producido por el uso erróneo de instrumentos de evaluación psicológica (test de inteligencia por ejemplo), frente a los cuales la autora tiene una postura crítica, en la medida que, señala, "... el éxito escolar se mide en función del dominio del inglés estándar (o de la lengua estándar correspondiente) el habla no estándar es vista como ilógica, y el bilingüismo como un problema."<sup>93</sup>

Así, el reducir los problemas escolares de las minorías a la ecuación "lenguaje no estándar = déficit en aprendizaje" -lo cual reduce la complejidad del problema en cuestión de una manera, por lo menos, errada- ha llevado a que, en muchos establecimientos, se combata el uso de dialectos por considerárseles formas sub - standard de habla y que por ello posicionan al niño en términos deficitarios. Tales consideraciones llevan, a veces, incluso, a efectos paradójicos -podríamos decir, también, "tautológicos"- como los que señala la citada sociolingüista canadiense:

Muchos autores piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes al momento de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas... Se ha hecho ver, en efecto, que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares procedentes de los grupos minoritarios... Una vez que se ha adjudicado a alguien el rótulo 'dominio limitado del inglés' o 'limitado para el aprendizaje', ya se ha encontrado la explicación para todos sus problemas, y se olvidan otros posibles factores presentes en el entorno escolar o social.<sup>94</sup>

Y, en el mismo sentido, se ha visto en otros casos:

... que los prejuicios de los profesores sobre el dominio que sus alumnos tienen del Inglés afecta la calidad de la instrucción que se les da, de modo que les asignan, por ejemplo, tareas mecánicas relacionadas con la lectura en lugar de actividades que tienen que ver con la auténtica comprensión de textos escritos.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Romaine, *op. cit.*: 227-228.

<sup>93</sup> *Ibid.*: 229.

<sup>94</sup> *Ibid.*: 231.

<sup>95</sup> *Loc. cit.*



Sin embargo, señala Romaine, así como se vio en el aporte realizado por Labov<sup>96</sup>, que muchos estudios en Sociolingüística en grupos minoritarios han cambiado el panorama frente a las lenguas “no standard”, concibiéndose a éstas como “... tan complejas, sujetas a reglas y aptas para argumentar lógicamente como cualquier lengua standard.”<sup>97</sup> Y, aún más, en muchos casos se da una resistencia de los hablantes a cambiar su lengua no standard por aquella que le impone el colegio, pues se produce un fenómeno de identidad cultural a través de la lengua hablada, en tanto la defensa de ésta se transforma en la defensa de su identidad:

Dado que tales variedades configuran de manera importante la personalidad del hablante, éste puede resistirse a cambiar al standard. Recuérdese que en Detroit los jóvenes negros del centro de la ciudad, cuya socialización se efectuaba en el seno de pandillas callejeras, eran los que más usaban las formas no estándar del habla y también los que más se oponían al sistema de valores de la escuela... (y...) mostraban los índices más altos de fracaso escolar.<sup>98</sup>

### **Críticas al modelo de B. Bernstein:**

Es innegable que para cualquier autor que intente abordar el ámbito educacional desde el lenguaje es imposible no tener como referente la obra de Basil Bernstein. El caso de S. Romaine no es la excepción, sobre todo en lo que respecta a la conexión que, a partir de sus teorías, se establece entre *lengua* y *éxito escolar*. En tal sentido, resulta interesante su descripción de lo que entiende por el concepto de “código elaborado” construido por el ya citado autor británico:

Una variedad dotada de una mayor complejidad sintáctica, visible, por ejemplo, en el mayor número de proposiciones subordinadas, conjunciones, etc. Ello produce una transmisión explícita de significados, de modo que no es preciso encontrarse en una particular situación para entenderlos. La significación depende sobre todo del texto y no del contexto.<sup>99</sup>

Según esta autora, la “teoría de los códigos” termina convirtiéndose en una “teoría del déficit”, puesto que explica el fracaso escolar por la posesión de un “código restringido” y por la falta de acceso a uno “elaborado”. Ello, para quienes tomaron sus postulados en el ámbito educacional, les entregaba la fórmula de solución al problema, esto es, que los hablantes de los grupos desfavorecidos podían mejorar sus resultados escolares si se les enseñaba el “código elaborado”. Este supuesto, como se verá en el punto II de este capítulo, sirvió de base para la implementación de una serie de programas educacionales, como por ejemplo, los llamados programas de “educación compensatoria”, que buscaban:

... proporcionar a los niños de preescolar desfavorecidos una exposición suplementaria especial a la cultura de la clase media, de forma que pudieran empezar la andadura escolar en pie de igualdad con los niños que habían entrado en contacto en casa con el código elaborado.<sup>100</sup>

De esta manera, y aunque Bernstein siempre había sido cauteloso de no caer en generalizaciones extremas, dotando a sus “códigos” de una lista de rasgos típicos, la autora rescata de algunos de estos “programas educacionales” libros de texto que, por ejemplo,

---

<sup>96</sup> Cf. capítulo segundo II.2.

<sup>97</sup> Romaine, *op. cit.*: 230

<sup>98</sup> *Loc. cit.*

<sup>99</sup> *Ibid.*: 232.

<sup>100</sup> *Ibid.*: 233.



adoptaron para detectar en escolares españoles rasgos típicos del uso de un “código restringido”, a saber<sup>101</sup>:

- Limitación del número de vocablos. Escaso empleo de sinónimos.
- La limitación es acusada en el caso de adjetivos y adverbios.
- Oraciones cortas, simples y con frecuencia inacabadas.
- Empleo simple y repetitivo de conjunciones.
- Desorganización informativa.
- Empleo frecuente de la construcción impersonal.
- Aserciones, negaciones y mandatos categóricos.
- Pudor ante las afirmaciones futuras.
- Frecuente apelación al consenso del interlocutor.
- Empleo de refranes.
- Uso abundante de interjecciones.
- Resistencia a la expresión individualizada.

Esta era la lógica de estos programas de compensación: detectar la presencia de rasgos restringidos y cambiarlos usando a estos mismos como indicadores. Sin embargo, al igual que la “teoría del déficit”<sup>102</sup> en la que se basa, tal lógica resulta ser errada:

.. lo que ocurre en realidad es que los diferentes grupos tienen maneras distintas de usar la lengua, no que la de alguno de ellos sea deficiente... puede demostrarse que las variedades no estándar del lenguaje son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como las variedades estándar, y son tan aptas como ellas para la expresión de argumentos lógicos. La lógica, sin embargo, se relaciona con la lengua de la clase media, porque son los escolares pertenecientes a esta clase los que funcionan mejor académicamente.<sup>103</sup>

En otras palabras, e incorporando aspectos aportados por los modelos de procesamiento de textos, y de información en general, en la medida que la incorporación o no de la información contenida en los discursos entregados en clase - esto es, su comprensión o no por parte del público auditor - depende de la asignación de coherencia que éste último haga respecto del texto ingresado, este corresponde a un fenómeno “profundo”, independiente de las marcas superficiales que caractericen a la emisión. Además, cada comunidad - lingüística y cultural - posee sus propios modos de asignar cohesión a los textos codificados o decodificados, lo cual no se toma en cuenta al tomar como parámetro de evaluación de capacidades el registro, más que nada en un nivel de superficie, de una comunidad dominante (llámese clase media, lengua standard o ‘cultura occidental’), en algo que revisaremos con más detención, a partir de la citada autora, en el siguiente punto

### **Crítica a los exámenes y test escolares:**

Dentro de su crítica a la interpretación de los malos resultados escolares de ciertos grupos en términos de una “deficiencia” de éstos, S. Romaine otorga un papel central en la

---

<sup>101</sup> *Ibid.*: 232.

<sup>102</sup> *Cf.* II.2.2.4.

<sup>103</sup> Romaine, *op. cit.*: 233



generación de tal interpretación errada a los test y exámenes escolares que pretenden medir C.I. (coeficiente intelectual), capacidad de aprendizaje, aptitudes lingüísticas, etc. Lo primero que remarca respecto a este tipo de mediciones es su carácter tautológico y autorreferente, en la medida que su aplicación supone ya los resultados a obtener. Por tanto, están al “servicio” de los supuestos que pretenden confirmar:

No cabe duda de que cualquier conocimiento que se mida mediante exámenes y test aparecerá desigualmente distribuido entre los alumnos de un modo que recuerda la estratificación por clases y las divisiones étnicas de la sociedad en cuestión... El test se diseñó para ser aplicado a una pequeña minoría de estudiantes blancos de clase media y evalúa en qué medida se han adquirido las normas de la clase media que se consideran necesarias para afrontar con éxito niveles educativos más altos. No es sorprendente, por tanto, que los resultados descendan cuando se usan las mismas normas para evaluar a una población étnicamente diversa.<sup>104</sup>

En estos test se encierra una autorreferencia, pues son hechos por quienes se consideran representantes de los índices “standard” (de lengua, cognición, inteligencia, etc.) y, por tanto, lo que se considera “adecuado” o “inadecuado” está definido desde sus parámetros, razón por la cual toda “diferencia” aparece como “deficiencia”. Se pretende dar, por tanto, una medida “homogénea” y “universal” a conceptos que no tienen tal característica, y que, por el contrario, tienen su definición específica en el seno de cada grupo en particular. Así, lo propone la citada autora:

Dado el sesgo hacia la lengua y la cultura del grupo social dominante, que es inherente al curriculum académico, sería sorprendente que los alumnos de los grupos minoritarios obtuvieran mejores resultados que los que imponen la norma... Las investigaciones han demostrado que cuando se diseñan pruebas que miden específicamente el tipo de conocimientos propios de las minorías, los alumnos que pertenecen a éstas lo hacen bien.<sup>105</sup>

De este modo, que un alumno no obtenga resultados positivos en estos test y exámenes no es, por ningún motivo, prueba de su falta de inteligencia o de su deficiencia en aprendizaje, sino que un índice de “... simplemente que no ha estado en contacto con las materias a las que se dirigen prioritariamente las pruebas.”<sup>106</sup> En este sentido se puede afirmar, entonces, que estas pruebas sólo pueden medir aquello que de antemano han predeterminado medir. Por otro lado, además, el error “tras” estas pruebas, sobre todo en los test de inteligencia, es la no consideración de las especificidades culturales que toma tal concepto en cada grupo. Hay, por tanto, graves sesgos culturales en estos test formales, principalmente, porque no toman en cuenta la noción de *contexto*:

No existe una relación inequívoca entre experiencias culturales y ese concepto abstracto que llamamos “inteligencia”. Los test de inteligencia están diseñados para excluir el sustrato cultural específico a través del cual las personas pertenecientes a las minorías han ido consiguiendo su inteligencia. Pero, dado que muchos aspectos de la inteligencia se aprenden a través de experiencias culturales o son mediatizados por ellas, es imposible diseñar un test independiente del contexto y la cultura. Lo cual significa que todos los tests tienen que ser interpretados desde el sustrato cultural de aquellos grupos a los que se aplican...<sup>107</sup>

Una de las principales críticas a la llamada “industria del test” apunta a la asociación que establecen entre “forma” y “contenido”, según la cual se supone que más forma equivale a más contenido. Ello, en el plano del lenguaje, se traduce en que las expresiones

<sup>104</sup> *Ibid.* :240.

<sup>105</sup> *Loc. cit.*

<sup>106</sup> *Loc. cit.*

<sup>107</sup> *Ibid.* :241.



lingüísticas sean concebidas como “recipientes” –forma- cuyos contenidos son los significados. Así, para los efectos de los test, los rasgos lingüísticos – pertenecientes al plano de la *forma* - se convierten en legítimos indicadores de capacidades lingüísticas en el niño. De esta forma ocurre, como señalábamos poco antes, que sólo se consideran los aspectos de “superficie” (propios, en este caso, del registro de un grupo dominante) como indicadores inequívocos de capacidades a nivel “profundo” (que es donde, realmente, ocurre o no el procesamiento e incorporación de nueva información):

... desde el momento en que nociones como “habilidad para extraer significados” se convierten en cifras mediante, digamos, un test de lectura, la persona que no tiene éxito con él no es sólo un individuo que hace mal los test de lectura, sino alguien incapaz de “extraer significados”. Del mismo modo, cuando los aspectos cognitivos del lenguaje son evaluados mediante test de producción de sinónimos o de creación de palabras, de quién no los haga bien no se dirá sólo que no sabe buscar sinónimos o crear palabras, sino que “carece de los aspectos cognitivos necesarios para el desarrollo del lenguaje.”<sup>108</sup>

Por tanto, nos encontramos que, en la medición de las “capacidades lingüísticas y cognitivas”, se cae en el mismo exceso que a nivel de los test de “inteligencia”, esto es, se ha reducido a ésta a un conjunto de rasgos cuantificables, se la ha “cosificado”. Tal “cosificación” lleva a confundir – u homologar- aquello que se quiere “medir” con las convenciones utilizadas para su medición, olvidando que son eso, “convenciones”. Del mismo modo, como lo denuncia la citada autora, se traspasa este sesgo al plano de las “habilidades lingüísticas” y su medición, en el plano del lenguaje:

Por este camino es fácil llegar a creer que medidas de tipo abstracto, generalmente cuantitativas, como número de piezas léxicas, tiempo de respuesta, etc., son más reales y fundamentales que los datos mismos. Una vez, que ciertos rasgos como dominio de la sintaxis compleja, ortografía, puntuación, etc., se establecen como medida de la capacidad lingüística, a duras penas ya nadie se plantea qué significa usar la lengua de forma eficiente y qué papel desempeñan en ese uso eficiente los rasgos señalados.<sup>109</sup>

Olvidar que las mediciones son “convenciones” lleva a la imposibilidad de interpretar los resultados obtenidos a la luz de otras variables, como la cultural, la situacional, etc. En el caso de los tests que miden “capacidades lingüísticas”, los que comúnmente se hacen en el plano académico, ellos no miden, en función del sesgo señalado, más que algunas dimensiones de tal realidad. Los resultados obtenidos en ellos, por tanto, tienen más que ver con el adoctrinamiento que tengan los niños en las dimensiones medidas que en el “concepto” total de “capacidad” o “competencia” lingüística que pretenden medir. Así lo ejemplifica Romaine:

Muchos estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios consiguen desarrollar capacidades comunicativas en la nueva lengua dentro de los dos primeros años de contacto con ella, mientras que en otras áreas se quedan atrás y necesitan más de siete años para alcanzar el nivel de sus compañeros monolingües. La razón por la cual la capacidad conversacional se adquiere más fácilmente estriba en parte en que está siempre ligada a un contexto, y los niños la aprenden por medio de la interacción con sus compañeros. En cambio la clase de conocimientos requeridos para hacer bien los test es considerablemente más abstracta y se aprende en buena medida mediante entrenamiento escolar.<sup>110</sup>

Precisamente, dentro de este no tener presente el carácter “convencional” de la medición (esto es, que arbitrariamente sólo está midiendo algunas dimensiones de la

<sup>108</sup> *Ibid.*:254.

<sup>109</sup> *Loc. cit.*

<sup>110</sup> *Loc. cit.*



realidad que quieren medir), una de las consideraciones que olvidan estos sistemas de evaluación es la del "contexto de uso" de las competencias lingüísticas que pretenden medirse. Sobre todo en el lenguaje, como ya se ha visto<sup>111</sup>, la consideración del "contexto" jamás debe olvidarse.

Otro elemento, dentro de la arbitrariedad no reconocida en los test, es el hecho de que de la totalidad de los "rasgos" –indicadores– que extraen analíticamente para sus mediciones (y que son, generalmente, aquellos más "superficiales" en una lengua y, por ello, más fáciles de mensurar y cuantificar), no todos son necesariamente importantes para la comunicación eficiente. De esta manera:

Los rasgos más visibles y recurrentes, como el vocabulario o la pronunciación, son medidos desde el momento mismo en que el niño inicia su andadura escolar, y se hace sin tener en cuenta su relación con otros niveles de la organización lingüística. La razón por la que se miden esos rasgos y no otros es porque creemos tenerlos bien identificados y porque su inventario es relativamente fácil de delimitar y no por su verdadera significación para el aprendizaje y desarrollo lingüístico.<sup>112</sup>

Finalmente, Romaine, en el análisis acerca de las "competencias" o "capacidades" lingüísticas de niños que poseen sustratos lingüísticos y culturales diversos, y que se enfrentan a una realidad "homogeneizante" e "impositiva" –tanto lingüística como culturalmente– como la escuela, introduce un elemento que nos indica que toda consideración respecto a tal tema no solamente debe ser entendida en términos estrictamente lingüísticos, sino que también considerar aspectos tales como las actitudes y creencias de la comunidad –escolar– respecto de tales competencias, de los hablantes, de sus contextos culturales, etc. Así, por ejemplo, los hablantes provenientes de un grupo social "estigmatizado", en el nivel de sus competencias lingüísticas también van a sufrir el mismo tipo de estigmatización y prejuicios en su contra. La autora aplica sus ideas acerca de lo que sucede en la sala de clases, esto es, cómo, dentro de una clase y de sus interacciones cotidianas, se ponen en juego un conjunto de significados legítimos y no legítimos y cómo ello determina las dinámicas que en tal situación se producen<sup>113</sup>, a un estudio de casos concretos en el escenario educacional de su país. En un estudio sobre una actividad verbal frecuente en las escuelas norteamericanas, como es el llamado *sharing time* (tiempo para compartir), se puede ver cómo la idea que tiene el profesor sobre lo que es o no una "buena contribución" a la clase no se señala de manera explícita –esto es, lo que define el profesor como buena o mala contribución es una distinción impuesta por el profesor y que no necesariamente coincide con lo que los alumnos piensan que es buena o mala contribución– y cómo eso afecta el desarrollo de esta actividad.

Esta actividad suele iniciarla el profesor preguntando: '¿quién tiene algo importante, especial o excitante que compartir?' Es él quien decide qué se entiende por "importante" y es evidente, a juzgar por los comentarios hechos por algunos alumnos, que no tienen claro qué es lo que el profesor considera importante. Así, en una ocasión le preguntó a un chico que se ofreció como voluntario para contar una historia: '¿Es muy importante? Porque esta mañana tenemos poco tiempo'. El chico contestó: 'Yo no sé si lo es o no, pero quiero contarla de todos modos.'<sup>114</sup>

<sup>111</sup> Cf. capítulo cuarto II.3.

<sup>112</sup> Romaine, *op. cit.*: 255.

<sup>113</sup> Aspecto que también pudimos desarrollar en el análisis de los datos que se obtuvieron en nuestro estudio. Cf. capítulo cuarto II.1. y 4.1.

<sup>114</sup> Romaine, 1996: 234.



Lo que el profesor definía como importante tenía menos que ver con el contenido que con cómo se narrara ese contenido. La idea era tratar de hacer los temas importantes por la manera de hablar de ellos. Ello, porque criterio principal de una narración "interesante" —desde el punto de vista del profesor— era que esta fuera fácil de seguir:

... algunos alumnos se expresaban de tal manera que al profesor le parecía que allí no había tema de ningún tipo. Él esperaba narraciones semejantes a las de los libros, en el sentido de que se detallaran e hicieran explícitos todos los pormenores, como en el "código elaborado". Apenas se suponía en la audiencia un sustrato de conocimiento compartido y los objetos tenían que ser mencionados por su nombre, incluso aunque estuvieran claramente a la vista.<sup>115</sup>

Así, su concepto de lo "importante" estaba lejos de ser compartido por todos los que estaban en la sala, y menos pertenecer al "sentido común". Por el contrario, era impuesto por el profesor dada su condición de autoridad en la clase. Éste, por su parte, suponía, al no explicitar su concepto de "importante", que todos sus alumnos poseían unas reglas de producción de discurso similares. Sin embargo, ello tenía implicancias en la dinámica de la clase: tal distinción generaba una desigualdad dentro de los educandos para poder participar satisfactoriamente —tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno mismo— en la actividad. En otras palabras, el cómo se definían los significados en el aula determinaba la participación o no de los alumnos y la evaluación de los mismos por parte del profesor. Ello lo ejemplifica Romaine mostrando cómo reacciona este profesor, en el desarrollo de esta actividad de expresión verbal, a las narraciones de dos tipos diferentes de alumnas (una, perteneciente a la raza negra y la otra, a la blanca) que compartían distintas reglas de producción de sus discursos, y por ello, dos significados distintos de lo que podía ser o no "importante". En el caso de la alumna negra su narración no se ajustaba a ninguno de los estándares fijados "tácitamente" por el profesor. Por tanto, no pudo desarrollar libremente su relato y no fue bien evaluada por el profesor, como lo narra la citada autora:

De acuerdo con el concepto que de esta actividad tiene el profesor, una narración como la expuesta es difícil de seguir. No parece tener tema, principio ni fin. El hilo de la historia debe deducirse de relaciones que en ningún momento quedan explícitas [rasgo típico del "código restringido" de Bernstein]... El resultado del desajuste en estilo y expectativas entre la profesora y la alumna es que la profesora no alcanza a coger el hilo de la narración, no capta las transiciones entre los diversos temas y, en consecuencia, no ayuda a la alumna a desarrollar la actividad de un modo adecuado. La chica dijo después que se sentía frustrada por las interrupciones de la profesora, que ella había tomado como síntoma de falta de interés por lo que estaba contando.<sup>116</sup>

En el caso del relato de la alumna blanca, que usa un estilo más acorde con el que el profesor espera, que es, en esencia, que la narración sea lo más explícita posible, ambos están "en sintonía", ya que parten de significados relativamente compartidos. La actividad resulta exitosa, es bien evaluada y ambos, profesor y alumna, se sienten realizados. De acuerdo a la narración de Romaine, el profesor "... estimula a la alumna y la orienta respecto de lo que es importante para que la narración avance... La chica capta las pistas y construye sobre ellas."<sup>117</sup> A partir de este y otros casos, se infiere que los conceptos o significados considerados como "legítimos" o no, y que se ponen en juego dentro de la interacción en la sala de clase, se encuentran enraizados en las características culturales de los grupos a los cuales pertenecen los alumnos y el profesor. Tales concepciones pueden entrar en consonancia o disonancia con los significados

<sup>115</sup> *Loc. cit.*

<sup>116</sup> *Ibid.* :235.

<sup>117</sup> *Ibid.* :236.



planteados en el contexto escolar (como pasó con las dos alumnas antes referidas), lo cual devela la posibilidad de una disonancia entre un "discurso real" y el "discurso que se exige en la escuela", presentándose esta última como un "microuniverso social diferenciado", con sus propias reglas y convenciones, con "lógicas" (culturales) particulares. Ello se confirma en los "usos escolares de la lengua", que son distintos a los usos reales o cotidianos de ella, demostrándose con esto que la situación de los alumnos, en términos comunicativos, dentro de la sala de clases, es mucho más compleja de lo que se cree, en la medida que se ven inmersos en un juego de consonancias y disonancias entre lo que han aprendido a considerar "legítimo" o "no legítimo" en sus contextos culturales (o subculturales) de origen, y lo que el profesor o la escuela califica de esa manera:

Es muy difícil tener opiniones sobre la forma de hablar que sean independientes del concepto de corrección que nos enseñaron en la escuela cuando aprendimos a leer y a escribir. Diversos estudios han demostrado que los profesores corrigen mecánicamente a los alumnos formas que son completamente aceptables en la lengua hablada. Es más, ellos mismos las usan en el aula. Así que no es sorprendente que los alumnos no sepan exactamente qué es lo que el profesor quiere.<sup>118</sup>

En otras palabras, los criterios de "corrección" (esto es, significados legítimos) dentro de la escuela suelen entrar en contradicción con los criterios o significados legitimados por los niños fuera del aula, aprendidos en sus contextos de socialización o en sus grupos de pares. Se produce un *corte* o *interferencia* entre la experiencia lingüística con la que el alumno se enfrenta en la escuela y la que ha tenido y tiene en su vida cotidiana. En este sentido, el problema del alumno, por ejemplo, no es si sabe o no producir una expresión gramaticalmente correcta o adecuada, si no que, más bien, radica en que no posee elementos para discernir entre los distintos contextos comunicativos en que debe desplegar sus competencias. A su vez, existe un "vacío" en la enseñanza al no darse cuenta de aquello y, por el contrario, interpretarlo como una falta de "competencia" o de "inteligencia".

---

<sup>118</sup> *Ibid.* :237.



## II. El fenómeno de la pobreza, telón de fondo de la etnografía de la comunicación.

### 1. Antecedentes locales:

#### 1.1. El enfoque oficial:

Lo que aquí se denomina como enfoque oficial refiere al modo en que a nivel gubernamental, históricamente, se ha tematizado e intervenido sobre el fenómeno de la pobreza en nuestro país.

##### 1.1.1. El enfoque oficial en la historia:

El hacerse cargo de los grupos socioeconómicamente más deprivados en la sociedad no es algo muy antiguo dentro de las tareas consideradas atingentes al aparato estatal. Según Palacios y Martínez<sup>119</sup>, la idea misma de la existencia de una “política social” del Estado es reciente:

La idea de que el Estado *institucionalmente* debe intervenir de manera continuada y sistemática sobre las relaciones civiles en protección de los sectores sociales más desfavorecidos o vulnerables, es relativamente moderna. Y más moderna aún es la idea de que el “grupo-objetivo” de la política social del Estado debiera ser la población que vive en condiciones de ‘pobreza’ o ‘extrema pobreza.’  
(Cursivas son nuestras)<sup>120</sup>

Tal concepción, señalan los autores, está estrechamente ligada a un cambio dentro de la sociedad en la tematización de la existencia y devenir de los sectores más desfavorecidos: desde una concepción que provenía desde la ética del cristianismo y que veía a la “gente pobre” y su situación desde un punto de vista moral, y donde la solución se centraba en la caridad, se pasa a una concepción donde el concepto que prima es el de “desigualdad”. Éste, sitúa al problema de los sectores desfavorecidos en el plano social, esto es, ver a las desigualdades como originadas en causas específicas – y puntualizables – propias de la organización social en que se vivía. Con tal desplazamiento “... se abrió un espacio legítimo para la introducción de *correctivos institucionales* en lugar de la mera apelación a la conciencia piadosa de las personas o los gobernantes”.<sup>121</sup>

De esta forma, siguiendo a los mismos autores, la noción “política social”, en tanto acción pública racional, sistemática y deliberada, tendiente a compensar a los sectores sociales desfavorecidos (la llamada “deuda social”), comienza especialmente a partir de los años veinte, centrándose en los ámbitos laboral, de vivienda, salud, educación y seguridad social.

En este primer período<sup>122</sup>, a partir de la segunda década del siglo pasado hasta el comienzo de los Gobiernos Radicales, la política social se refirió principalmente al origen y al marco de la legalización del movimiento laboral, en virtud de lo cual el Estado se

<sup>119</sup> 1996.

<sup>120</sup> *Ibid.*: 11.

<sup>121</sup> *Loc. cit.*

<sup>122</sup> Siguiendo la periodización propuesta por Canales *et al.* 1994.



constituyó como protector de los trabajadores asalariados. En tal contexto emergió la idea de un Estado que era capaz de actuar de forma activa en la corrección de las desigualdades sociales, concepción que alcanza su máxima expresión en la idea del "Estado de Bienestar", que operaba bajo el criterio rector de que a una mayor igualdad distributiva le correspondía un mayor dinamismo en el crecimiento económico. En una segunda etapa de la política social, se cristalizó el apogeo de esta concepción acerca de la intervención estatal en el periodo que fue entre 1964 y 1973, lo que Canales *et al.*<sup>123</sup> llaman una etapa de "participacionismo y reformismo social". Durante este período, según los citados autores, los alcances de la acción pública eran muy distintos a los que la caracterizarán en el cuarto final del siglo XX. Esto, ya que conceptos como "pobreza", "políticas sociales", "desarrollo rural":

Se inscribían en un imaginario social y unos programas estatales y de sellos reformista o revolucionarios, que les inscribían en concepciones heterodoxas para pensar el desarrollo... el "cambio social", en dirección a modelos más o menos utópicos de sociedad. inspiraban los diagnósticos y los diseños o planificación de los procesos sociales.<sup>124</sup>

Por otro lado, en cuanto al rol que se pensaba correspondía al Estado en tales procesos se señala que:

... el Estado se asumía como un actor central y dirigente del proceso de desarrollo. Sus políticas se asumían, y efectivamente así operaban, como los dispositivos básicos de la transformación buscada. Los alcances de la acción estatal llegaban, entonces, a las relaciones sociales fundamentales de la estructura social.<sup>125</sup>

Resaltando las diferencias entre este período y el próximo, que correspondería al régimen militar, señalan que:

Pobreza, designaba algo más complejo y urgente que lo que, luego del Régimen militar, sería simplificado en el plano de las necesidades insatisfechas... Las "políticas sociales", igualmente, no se reducían al expediente de la distribución de recursos al carenciado.<sup>126</sup>

Así, en líneas generales, las políticas sociales no tenían un sentido plenamente "asistencialista", pues buscaban atacar aspectos sociales y culturales englobados en el problema de la pobreza urbana y rural. A esto responden las dos grandes propuestas de intervención de la época: la reforma agraria y la llamada promoción popular. Esta última era el intento estatal de integración social que involucraba un profundo trabajo de "concientización" y de organización de los sectores marginales: los pobladores urbanos y campesinos. Lo anterior, se justificaba en vista a que "... la condición del campesino y del poblador va a ser leída como un fenómeno que tiende a su reproducción y que se requiere por igual una transformación de los sujetos y de una flexibilización de las estructuras."<sup>127</sup> De esta manera, en tales políticas existía una vocación integracionista y modernizante que concebía a la problemática de la pobreza y su intervención en dos niveles. Tanto a nivel estructural, cuya consecuencia lógica es la intervención a través de cambiar las estructuras sociales, como a nivel subjetivo, cuya consecuencia lógica es la intervención a través de

<sup>123</sup> *Op. cit.* : 23

<sup>124</sup> *Loc. cit.*

<sup>125</sup> *Loc. cit.*

<sup>126</sup> *Ibid.* :25.

<sup>127</sup> *Ibid.* :31.



cambiar también a los individuos, esto es, transformar sus conciencias hacia un "ethos moderno y democrático."

Sin embargo, después del golpe militar en 1973 se inicia, claramente, una tercera etapa en la intervención estatal sobre la pobreza, orientada con criterios absolutamente diferentes, cuyo influjo está aún presente en las políticas actuales de los gobiernos concertacionistas. De la mano de las crisis fiscales generalizadas en los estados latinoamericanos (la política social aplicada en Chile desde los años veinte se había traducido en un creciente desfinanciamiento de las arcas fiscales y en un aumento de los procesos inflacionarios), el momento de esplendor que habían vivido las políticas sociales en el periodo anterior culminó, dando paso a una nueva etapa en la manera estatal de intervenir sobre los grupos socioeconómicamente deprivados, caracterizada por una estricta reducción del gasto público en el ámbito social y una nueva manera de enfocar conceptual y metodológicamente esta temática, según la cual el concepto de pobreza es levantado como herramienta conceptual *ad hoc* a los nuevos tiempos, que se caracterizaron por:

- Atribuir una gran ineficiencia al Estado en su tarea distributiva, razón por la cual perdió muchas atribuciones que antes le permitían crear condiciones de mayor igualdad.
- Considerar el crecimiento económico a macro escala como la única vía para mejorar el bienestar económico de todos.
- Focalizar la política social en la erradicación de la extrema pobreza.
- Concebir al Estado como un agente subsidiario, con su capacidad interventora reducida a una mínima participación. Se produjo, por consiguiente, una importante caída en el gasto social.

El siguiente párrafo, extraído de los informes de ODEPLAN en los años 80', refleja claramente cuál era la lógica que comenzó a operar tras las políticas sociales para superar la pobreza:

... existen estudios que demuestran que si se focalizará el gasto social en las familias de escasos recursos de forma tal que los subsidios complementen el salario familiar de ellas para que sumen alrededor de 16 mil pesos mensuales, que corresponden al ingreso de los estratos medios del país, se requeriría menos del 50 por ciento del actual gasto social. La otra mitad del gasto social podría destinarse, teóricamente, a fomentar la inversión nacional con el fin de acelerar el crecimiento económico y, por esa vía, aumentar los ingresos provenientes del trabajo.<sup>128</sup>

Es claro, entonces, que el criterio fundamental usado en la aplicación de las políticas sociales fue un criterio económico (o, quizás, más bien dicho, economicista, en la medida que reduce todas las dimensiones del problema a esa variable), caracterizado por reducir el gasto social al máximo posible, disminuyendo los beneficios e incorporar al mercado como ente proveedor de ciertos servicios básicos en áreas que anteriormente eran provistas por el Estado. Definen a este nuevo enfoque en la política social:

...la coherencia y simplicidad pragmática con que define propiamente una Política de Pobreza – retomando el viejo sentido del Estado benefactor inglés y sus poor laws, actualizado en la fórmula del Estado subsidiario-. La "pobreza" queda nombrada y definida, dispuesta para un actor estatal que la atiende con políticas ad-hoc.<sup>129</sup>

Los vacíos de esta nueva propuesta se evidencian, y tienen su punto de partida en su conceptualización acerca de la pobreza:

<sup>128</sup> En Palacios y Martínez, *op. cit.*: 190.

<sup>129</sup> Canales et al., *op. cit.*: 36.



- Se la reduce, en lo que le es pertinente a la acción del Estado, sólo al ámbito de las necesidades básicas insatisfechas de una parte de la población.
- El concepto de pobreza queda definido en términos estrictos de "necesidades" y "oportunidades" individuales de la población.
- Con ello se produce una reorientación del papel que le corresponde al Estado dentro de esta problemática. Esto es, le corresponderá al Estado "sólo lo que conduzca a la reducción de la pobreza vía servicios de atención al necesitado o discriminado". De esta manera:

La cuestión queda planteada de una forma que da lugar y sentido a unas "políticas sociales", desvinculando la pobreza del Desarrollo, al menos en lo que atañe o es pertinente al Estado. El Desarrollo es competencia casi exclusiva de los actores privados —empresarios, individuos.<sup>130</sup>

El marco de referencia (o modelo) a partir del cual se gestan estas nuevas orientaciones resulta evidente: mercado e individuo, articulados en su forma dirigente en la figura del "empresario" y la "empresa", son los dos valores básicos del modelo. En cuanto al rol del Estado dentro de esta orientación, éste se encuentra reflejado en el concepto de Estado subsidiario: se resta al Estado todo protagonismo en la dirección de los procesos sociales, teniendo una tarea meramente "supletoria". Con ello la iniciativa y la dirección de los procesos recae en los agentes privados. Como mero subsidiario, el rol del estado se limita, por tanto, a "... igualar las oportunidades de aquellos individuos que viven en condiciones de extrema pobreza a fin de asegurar un nivel mínimo de vida".<sup>131</sup> Finalmente, como resultado de la implementación de este tipo de políticas sociales, se consolida una reducción del destinatario de estas políticas a su calidad de beneficiario o *pobre*, asumiendo un rol meramente pasivo, que se reduce sólo a recibir servicios y, a lo más, a elegir entre distintos oferentes a partir de la privatización de la ejecución de los programas de servicio público. Con ello, la alianza "Estado actores sociales" (que caracterizaba al enfoque del periodo anterior) es reemplazada por una estructura que tiene actividad sólo en el polo estatal.

Terminada la dictadura militar, inaugurando la década de los 90', se inicia una cuarta etapa en la forma en que el Estado se hace cargo de los grupos deprivados socioeconómicamente, enfoque que, no obstante toda la carga política que cruzaba su propuesta en términos de diferenciarse del periodo anterior, en lo medular ha seguido, hasta hoy, operando según las directrices diseñadas en la dictadura militar. Es, de esta manera, un enfoque diferente en su forma, pero tributario del que lo antecedió en su fondo. Con el advenimiento de los gobiernos de la Concertación, si bien se produjo un cambio a nivel de políticas sociales, éste no fue muy significativo ni radical, como señaláramos antes, en la medida que "... buscó el modo de continuar con los rasgos esenciales del modelo de desarrollo económico, pero acentuando fuertemente la necesidad de introducir cambios en materias sociales que tendieran a un mayor grado de justicia distributiva".<sup>132</sup>

En lo concreto, el marco gubernamental actual en el país ha definido ciertos satisfactores básicos como guía de las políticas de la superación de la pobreza e inequidad: alimentación, vivienda, educación, salud, el acceso al deporte, a la cultura, a una mejor calidad de recreación y a un medio ambiente sano. Además, las políticas sociales actuales

<sup>130</sup> *Ibid.*: 37.

<sup>131</sup> *Ibid.*: 44.

<sup>132</sup> Palacios & Martínez 1996: 192.



operan con un criterio distinto al predominante en la dictadura militar: la justicia social no se deriva automáticamente del crecimiento económico (aunque, a veces, aquello pareciera formar parte sólo del discurso público, pues, en la práctica, no se aprecia una aplicación constante de ese principio); por tanto, se establece un rol activo del Estado, a fin de saldar la "deuda social" contraída con los más pobres, cuya calidad de vida había bajado mientras el país se modernizaba. Así, entre las líneas rectoras de la política social se integra una que es de vital importancia y con conexión con el enfoque que, desde las ciencias sociales, debe darse a la "pobreza": la política social debe ser *integral* –en oposición a una concepción *asistenacilista*:

Esto significa que debe actuar en las distintas dimensiones (económicas, culturales, sociales, ambientales) que permitan mejorar la calidad de vida de la población... Se pretende romper con las situaciones estructurales que definen la existencia de la pobreza, generando a su vez una mayor productividad en los recursos humanos, lo que provocará transformaciones en la producción y en la distribución del ingreso.<sup>133</sup>

El criterio de integralidad incorporado se operacionaliza en logros en cuatro áreas. Primero, a través del mejoramiento de la atención en salud; después, a través del mejoramiento en la calidad de la educación; luego, de la capacitación ocupacional para los jóvenes que han desertado de la enseñanza media; y, finalmente, a través del apoyo y promoción de los pequeños empresarios, pirquineros, pescadores artesanales, etc. También, en el marco de las políticas sociales, se crea el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), con miras a mejorar la gestión y la información sobre este tema.

### 1.1.2. El modelo de tematización e intervención actual:

Como señaláramos antes, si bien la manera en que actualmente se interviene sobre la pobreza se diferencia de su período anterior, esto es solamente en lo formal, en su forma (discursiva y comunicacional), pues en su fondo es completamente tributario de su antecesor. Según Canales *et al.*<sup>134</sup>, el abordar e intervenir sobre el fenómeno de la pobreza constituye uno de los tópicos centrales del discurso oficialista, en tanto se le considera un deber social básico:

... una deuda de la sociedad con los discriminados y excluidos del desarrollo modernizante que se diagnostica como tendencia nacional... esta vez, a diferencia de los sesenta, la marca de la exclusión de los beneficios del progreso es puesta en la pobreza en general y no específicamente en el mundo rural.<sup>135</sup>

El Gobierno ve como una necesidad, inherente asociada a la existencia de una sana democracia, la desaparición de las desigualdades en el acceso a los beneficios del "desarrollo moderno". Por ello, el superar la pobreza es un punto central y la reducción de sus índices entra a formar parte del programa de desarrollo nacional. De este modo, durante este período se producen cambios a nivel doctrinal, institucional y programático en el modo de conceptualizar e intervenir la pobreza. En particular, hay un cambio con respecto al régimen anterior, dejando de lado una concepción "asistencialista" de la política estatal. Ello, en la medida que la "... dimensión casi exclusivamente "asistencialista" que

<sup>133</sup> *Ibid.* :194.

<sup>134</sup> *Op. cit.*

<sup>135</sup> *Ibid.* :52.



dominaba el concepto de la política de pobreza del régimen militar, es reemplazada por un conjunto multifacético de determinaciones y consecuencias.”<sup>136</sup> A diferencia de las políticas de intervención del régimen anterior, se complejiza el concepto de “pobreza” en tres grandes líneas:

- La pobreza se identifica como una demanda legitimada como un derecho. La cobertura de las necesidades básicas –salud, educación, vivienda, alimentación- son concebidas como derechos, los que en el caso de los “pobres” estarían siendo pasados a llevar. Con ello, el pobre es resituado como *ciudadano* al acabar con la noción asistencialista de intervención, en su sentido restringido y moral, y cambiarla por una concepción que politiza el fenómeno. En los términos planteados por los autores citados:

Puesta como demanda, se reconoce al otro una condición más fuerte socialmente que como beneficiario. Le asiste la legitimidad de la petición, y no sólo el merecimiento de la asistencia por la carencia o la “necesidad”. El fundamento moralista del asistencialismo es complejizado por una consideración social y política.<sup>137</sup>

- Se conceptualiza a la pobreza en términos de relaciones sociales, tanto en sus determinaciones como en sus consecuencias. Es decir, se concibe a este fenómeno como algo que “... divide a la sociedad, y es generada por ella. Sus alcances son sociales y sus bases son sociales. En este sentido, el asistencialismo es reemplazado por una concepción socio-política de la pobreza y de los pobres”.<sup>138</sup>

De esta manera, se encuentra como la causa de la pobreza a un patrón de crecimiento excluyente. Por tanto, su solución pasa también, y en una importante proporción, por la integración, por ser una tarea nacional en el más amplio sentido.

- Finalmente, en lo que refiere al rol del Estado con relación a la pobreza, se incorpora a ésta en el marco programático de la acción estatal. El supuesto central es que la pobreza es generada por un tipo de “desarrollo”; por tanto, ésta sólo podrá ser superada corrigiendo o cambiando ese patrón de desarrollo. El Estado se proyecta como un “corrector” que compensa las fallas del patrón de crecimiento económico. Así, se propone un rol más activo del gobierno en las dinámicas económicas y sociales. La imagen de tal rol está representada por la noción de “crecimiento con equidad” en tanto principal estrategia de intervención, la cual “... sintetiza una concepción desarrollista que resituaba a la pobreza como factor (des) estructurante de la sociedad. Marca la diferencia entre lo que se define como Economía de Mercado, y lo que se propone llamar economía social de mercado.”<sup>139</sup>

Además, se busca integrar acción estatal con participación y representación social. La imagen del “beneficiario” de las políticas anteriores desaparece.

En cuanto a las propuestas emanadas a nivel gubernamental, su línea central es que la superación de la pobreza “... no puede reducirse a políticas puntuales de asistencia al necesitado. Está en juego el patrón de desarrollo”.<sup>140</sup> En lo particular, se busca intervenir aquellos puntos reconocidos como fundamentos –causas- de la situación de pobreza, a saber:

---

<sup>136</sup> *Ibid.* :49.

<sup>137</sup> *Ibid.* :53.

<sup>138</sup> *Ibid.* :50.

<sup>139</sup> *Ibid.* :49.

<sup>140</sup> *Ibid.* :54.



- La desigualdad de oportunidades, particularmente en el ámbito de educación. El actual proceso de reforma educacional es un claro intento por revertir tal situación.
- La desigualdad en el nivel de ingresos, vinculado directamente a la tasa y calidad del empleo. A ello se refieren las políticas laborales estatales que apuntan al incremento del salario mínimo legal y a la regulación de las instituciones laborales.
- Mención aparte merece la creación del Fondo de Solidaridad e Inversión Social – FOSIS-, icono del combate contra la pobreza durante este período, el cual aparece como *paradigma* de una nueva manera de enfrentar la pobreza, toda vez que "... indica una reconceptualización del "potencial" social de los sujetos y organizaciones de los llamados pobres. El asistencialismo queda superado así en una concepción más "estructural" y más "participacionista" de la pobreza".<sup>141</sup>

Las líneas trazadas en este último periodo conforman la manera en que actualmente el estado procesa e interviene en el fenómeno de la pobreza. Para caracterizar este enfoque, debemos distinguir en él entre el nivel de sus definiciones en torno al tema y el de las propuestas derivadas de tal definición.

### Nivel de las definiciones:

Gran parte de lo que se puede hacer, en cuanto a estrategias de intervención dentro del fenómeno de la pobreza, tiene que ver - y se encuentra ya zanjado - con las definiciones que en torno a ella se manejen. Recordemos que desde el golpe militar de 1973, de la mano de la instauración de un nuevo modelo económico y societal, el Estado había reorientado su manera de enfocar la temática de la pobreza, dejando una impronta que se prolonga hasta hoy. Con respecto a la política social anterior, el concepto central de *desigualdad*, que articulaba toda su intervención, es reemplazado por el de *pobreza* en cuanto rector de las políticas sociales. El concepto de desigualdad llevaba implícito en sí el hecho de que el problema al que hacía referencia tenía el carácter de "relativo", esto es, que el problema de los grupos más desfavorecidos se constituía siempre con relación a un "otro":

La desigualdad es siempre relativa y, en la medida en que aumenta la productividad del trabajo, tiende a aumentar también la brecha entre ricos y pobres, o el abanico de posibilidades de distanciamiento de unos respecto de otros en materias que la civilización va incorporando como bienes "básicos".<sup>142</sup>

El concepto de "pobreza", que lo reemplaza, remite, en cambio, a una magnitud absoluta de carencias, gracias a lo cual se determina una "brecha absoluta", medible, discreta, cuantificable y, por tanto, superable algún día. El problema de los pobres refiere, por tanto, a un número finito de necesidades por satisfacer. Es en este sentido que se entiende el carácter "restrictivo" que le otorgan diversos autores<sup>143</sup> a este concepto, pues fija un límite absoluto para la condición de pobreza. De esta manera, a partir de este nuevo concepto de "pobreza", se genera un conjunto de consecuencias a nivel de la intervención del Estado y sus políticas sociales, constituyéndose en un concepto funcional a las políticas

<sup>141</sup> *Ibid.* :55.

<sup>142</sup> *Ibid.* :12.

<sup>143</sup> Palacios, Martínez, Canales, etc.



de ajuste estructural que sucedieron, en todas las naciones, a las crisis fiscales. En lo particular, entre otras consecuencias se destacan las siguientes:

- Las políticas sociales tienen una justificación ideológica para restringirse. Se restringe al “Estado de Bienestar” a un número de necesidades por ser satisfechas y a un punto hasta el cual intervenir. Es decir:

La idea de un límite *absoluto* de las necesidades o carencias atendibles socialmente reduce drásticamente tanto las materias a las que puede referirse la política social, como a la magnitud y calidad de los satisfactores que el Estado pueda legítimamente proveer a los grupos destinatarios... Se pone fecha de término a la “política social”: En el momento en que a) una cantidad determinable de personas b) haya alcanzado un nivel determinable de satisfacción de c) un conjunto también determinable de necesidades y d) esté en condiciones de reproducir por sí misma ese nivel de satisfacción, el Estado debería de cesar todo tipo de intervención compensatoria sobre las relaciones sociales.<sup>144</sup>

- La determinación de ese límite absoluto se traduce operativamente en la “línea” de pobreza o indigencia, lo que corresponde al “... mínimo de ingresos por debajo del cual una persona no podría reproducirse biológicamente como un ser útil (indigencia), o no podría cubrir necesidades sociales mínimas o “básicas” (pobreza)” (los paréntesis son nuestros).<sup>145</sup>

- La noción de pobreza, estableciendo un límite mínimo, define una suerte de “derecho de los pobres”, el cual dictamina que:

... solamente aquellos que se encuentran por sobre la línea de pobreza estarían en condiciones de competir autónomamente de acuerdo a las reglas básicas del mercado; a quienes están bajo ella, correspondería aplicarles reglas especiales de trato económico (básicamente protectoras y capacitantes).<sup>146</sup>

- También la determinación de ese límite mínimo absoluto de la pobreza define un “punto de equilibrio” para la política social del cual el gasto social no debe pasarse, en la medida que “... la sumatoria de las diferencias entre los ingresos reales de las personas que se encuentran bajo la línea de la pobreza, y la línea de la pobreza misma, define al mismo tiempo el mínimo y el máximo del gasto social estatal”.<sup>147</sup>

### 1.1.3. El “método del ingreso” y el estado actual de la pobreza en Chile.

Actualmente, dentro de este enfoque oficial, la definición de la pobreza, y sus elementos afines, está teñida, como hemos revisado, de un tinte *economicista* y *cuantitativo*. Esto, en términos operativos es muy efectivo, pero, en términos de aprehender la verdadera complejidad del fenómeno en cuestión contiene un fuerte sesgo. Ello principalmente porque la definición de la pobreza está dada por la forma de medirla, en lo que se denomina como “método del ingreso”. Tal sistema de medición, desarrollado a través de la encuesta CASEN (de caracterización socioeconómica nacional), determina qué porcentaje de grupos familiares se encuentran o no en una situación de pobreza. Para tales

---

<sup>144</sup> Canales *et al.*, *op. cit.*:12-13

<sup>145</sup> *Ibid.* : 13.

<sup>146</sup> *Loc. cit.*

<sup>147</sup> *Loc. cit.*



efectos, MIDEPLAN define la “pobreza”, siguiendo el parámetro de O.N.U., como “una situación que impide al individuo o a la familia satisfacer una o más necesidades básicas y participar plenamente en la vida social”.

Tal determinación de porcentaje de población en pobreza, efectuado a través de la encuesta CASEN, se realiza por medio de comparar el costo de una “canasta familiar básica” –construida para efectos de la encuesta- con el ingreso del grupo familiar. Tal “canasta familiar básica” se construye a partir de un conjunto de elementos que se consideran indispensables para la satisfacción de necesidades básicas. De esta manera, su costo final se constituye en un indicador cuantitativo para la supervivencia del grupo familiar, lo que se traduce en lo que se denomina línea de la pobreza – el nivel de ingresos capaz de cubrir los costos de una canasta familiar básica -, y en torno a ella se determina qué grupos familiares serán considerados “indigentes”, “pobres” o “no pobres”. De esta manera, se determinan tres grupos de población: (1) Indigentes: Aquellos individuos o grupos familiares cuyos ingresos (*per capita*, en el caso de las familias) no permitan cubrir la totalidad del costo de una canasta familiar básica, es decir, aquellos que no alcanzan a superar la *línea de la pobreza*. (2) Pobres: Aquellos individuos o grupos familiares cuyos ingresos sean capaces de cubrir un monto igual o mayor que una canasta básica, pero menos de dos. (3) “No pobres”: Aquellos individuos o grupos familiares cuyos ingresos permiten cubrir un monto equivalente a dos o más canastas básicas.

En los siguientes cuadros se podrá apreciar la evolución de la pobreza e indigencia a partir de los indicadores antes señalados.

VALOR DE LAS LÍNEAS DE INDIGENCIA Y POBREZA 1987 – 2000<sup>148</sup>  
( de Noviembre de cada año)

1. LÍNEA DE POBREZA URBANA Y RURAL (ingresos en pesos):

	1987	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Zona Urbana	10.158	18.584	28.750	30.100	34.272	37.889	40.562
Zona Rural	12.538	12.538	17.362	20.295	23.108	25.546	27.349

<sup>148</sup> Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998 y 2000. La encuesta de este último año es el indicador más reciente con que cuenta el gobierno, habiendo sido realizada en noviembre de 2000 sobre un universo de 65.036 hogares, de los cuales 38.338 correspondían a la zona urbana y 26.698 a zonas rurales, con un universo total de personas encuestadas de aproximadamente 240.000. De sus cifras, eso sí, se excluye al servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar. Sus resultados fueron entregados el día 28 de Junio de 2001.



## 2. LÍNEA DE INDIGENCIA URBANA Y RURAL (en pesos):

	1987	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Zona Urbana	5.079	9.297	12.875	15.000	17.136	18.944	20.281
Zona Rural	3.914	7.164	9.921	11.597	13.204	14.598	15.628

Sobre la base de estos indicadores, según el informe de MIDEPLAN, respecto del período 1987 –2000, los porcentajes de población en condición de pobreza e indigencia han sido:

Tipo	1987	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Indigente		12,9%	8,8%	7,6%	5,8%	5,6%	5,7%
Pobre		25,7%	23,8%	19,9%	17,4%	16,1%	14,9%
Total	44,6 %	38,6%	32,6 %	27,5 %	23,2%	21,7%	20,6%

En resumen, en el período 1987 – 1996, ha habido un descenso en la tasa de pobreza desde un 45,1% en 1987 a un 23,2% en 1996. Sin embargo, no obstante en la globalidad de los últimos 10 años se ha mejorado en términos porcentuales generales, la última medición del año 2000 reveló que con respecto a 1998 existen 30.000 indigentes más y la población sumergida en la pobreza (al menos, aquella que la medición hace visible) alcanza 3 millones 81 mil 100 personas, lo que no es algo poco estimable en tanto los ingresos de ese segmento de la población, según la “línea” establecida, no superan los 40.562 pesos. En sectores, tanto oficialista como no oficialistas, esta tendencia, que se prevee se mantendrá en el futuro próximo, producto de la “crisis económica” que vive el país desde hace tres años, no obstante haber una leve disminución de 1,1% en las tasas de pobreza ( de 21,7% en la medición de 1998 a 20,6% en la de 2000), se cataloga como un “estancamiento” en el ataque a este fenómeno y, según corrientes de opinión claramente opuestas al oficialismo, significa “un agotamiento de las estrategias utilizadas en los ’90.”<sup>149</sup>; mientras que, desde el oficialismo, se cataloga a esta tendencia más bien como una “atenuación del ritmo de disminución de la pobreza y ... estancamiento en materia de reducción de la indigencia (que)... responde principalmente a los problemas de empleo que ha enfrentado el país en los últimos dos años.”<sup>150</sup>

Al reducir el problema a cifras, mediciones e indicadores, como lo vemos, es posible interpretar estos resultados como un cambio “significativo”, cuyo correlato en la vida cotidiana de la población es, por lo menos, incierto. Así, por ejemplo, el Presidente de la República señaló ante estas cifras que “Nunca en la historia de este país, en once años, habíamos sido capaces de bajar casi al 20% los niveles de pobreza. Este es un tremendo éxito”<sup>151</sup>. Ante esto, vale la pena preguntarse, ¿qué significa que 20% de la población haya dejado la pobreza? en los términos en que en esta investigación se la pretende enfocar, esto es, en cuanto configuradora de una determinada manera de concebir y orientarse en la realidad, que a su vez, se traspasa generacionalmente.

<sup>149</sup> El Mercurio, 29 de Junio de 2001.

<sup>150</sup> Ministra de MIDEPLAN, Alejandra Krauss, en La Tercera de 29 de Junio de 2001.

<sup>151</sup> *Loc. cit.*



Tomando como punto de referencia la última medición citada, a nivel regional, la pobreza disminuyó en 8 de las trece regiones del país, aumentando en las otras cinco, especialmente en la octava y novena regiones. En los últimos dos años, la evolución a nivel regional indica lo siguiente (en porcentaje) <sup>152</sup>, correlacionada, además, con el analfabetismo y años de escolaridad por región <sup>153</sup>:

Región	1998	2000	% desocupación a 1996	Variación tasa de analfabetismo a 1996	Años de escolaridad (aumento) 1996
I	16,1	20,9	5,7	-1,2	1.7
II	13,2	13,9	4,5	-1,1	1.4
III	28,5	23,6	5,7	-0,1	1.1
IV	25,1	25,2	6,3	0,5	1.0
V	18,8	19,2	6,8	-0,7	1.1
VI	22,7	20,6	6,6	-2,0	1.0
VII	29,3	25,3	4,9	0,0	0.8
VIII	32,3	27,1	7,3	-1,1	1.3
IX	34,3	32,7	6,8	0,0	0.9
X	29,4	24,7	6,1	0,4	1.8
XI	14,8	14,3	5,5	0,1	0.7
XII	11,8	10,9	4,8	0,4	1.0
R.M.	15,4	16,1	5,1	-0,4	1.2

En los indicadores relativos al ámbito educacional, hay datos importantes respecto a la evolución de la tasa de analfabetismo regional y los años de escolaridad promedio de la población: entre 1987 y 1996 se aprecia una disminución de las tasas de analfabetismo, a nivel nacional, de un 5,4% de población analfabeta observada en 1987 (539.790 personas), a 4,9% en 1996 (499.287 personas). Las regiones que se exceptúan de este comportamiento son Coquimbo, Los Lagos, Aysén y Magallanes; en el resto de las regiones las disminuciones fluctúan entre un máximo de dos puntos porcentuales en la región del Libertador (lo que equivale a 8.404 personas analfabetas en el período) hasta cero puntos porcentuales en las regiones del Maule y la Araucanía. Esta situación se refuerza, de manera importante, con el aumento de los años de escolaridad promedio, que de 8,3 años <sup>154</sup> en 1987, finaliza en 1996 con 9,5 años de escolaridad promedio. Esta evolución se cumple en todas las regiones y de manera sistemática a través del período. Cabe destacar que las únicas regiones que se encuentran igual o sobre el promedio nacional de escolaridad son Tarapacá (10.6 años), Antofagasta (10,3 años), Atacama (9.5 años), Valparaíso (9.8 años) y Metropolitana (10.4 años).

<sup>152</sup> Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 1998 y 2000.

<sup>153</sup> Evolución de Indicadores Sociales y de Pobreza por Región CASEN 1987 - 1996. MIDEPLAN. Documentos Regionales No. 42. Santiago de Chile, Junio 1998.

<sup>154</sup> Así se señala en la fuente citada, que corresponde a una entidad estatal. Esto es, se establece un nexo entre superación de la pobreza y aumento en los años de escolaridad.



En cuanto al comportamiento diferenciado entre las regiones, desde el Maule hacia el sur se concentran las regiones con mayores índices de pobreza, y que presentan indicadores de deterioro socioeconómico, sistemáticamente sobre el promedio nacional. Dicho comportamiento coincide con regiones de relativamente alta densidad poblacional y con un importante peso de las actividades agropecuarias, tanto en la composición del producto como del empleo. Focalizándonos en la realidad de la Región Metropolitana, los resultados de la encuesta señalan que hay cerca de 9.200 familias viviendo en 143 campamentos; 70 de los cuales se encuentran en la provincia de Santiago, lugares que se caracterizan por una fuerte segregación y vida en el límite entre la pobreza y la indigencia. Como siempre, en el discurso oficialista, son dos los factores que hay que potenciar para lograr disminuir cada vez más las cifras de pobreza e indigencia: fomentar el crecimiento “macroeconómico” (“para que llegue a los que más lo necesitan”) e incrementar el acceso, además de la salud y subsidios monetarios, a una educación de mayor calidad y equidad.<sup>155</sup>

De esta forma, como señalábamos en un principio, este enfoque “oficial” está definiendo el fenómeno de la pobreza a través de su forma de medición: lo reduce a un cierto número de indicadores económicos. Así, las estrategias para superarla se supeditan a tales indicadores. Con ello se pierde la complejidad y gran variabilidad que caracteriza a la condición de pobreza en una creciente homogeneización que, a la luz de las cifras, parece ser muy efectiva, pero que tras su fachada esconde muchos vacíos.

#### 1.1.4. Nivel de propuestas:

Teniendo ya en cuenta cuáles son los criterios matrices que rigen la actual definición de la pobreza en el nivel de enfoques oficiales, a través del “método del ingreso”, el tipo de estrategias a seguir es predecible. Esto es, aquellas referidas principalmente al mejoramiento en el ámbito económico –que apuntan a la satisfacción de las “necesidades básicas” como alimentación, educación, vivienda, salud -, en estrecha relación con el nivel de ingresos de los grupos familiares, ya que, en la medida en que sus ingresos sobrepasen la “línea de la pobreza”, en ese momento, al menos en las estadísticas oficiales, dejan de ser pobres y desaparecen a los ojos del Estado y la opinión pública (aunque surge inmediatamente la pregunta de si aquel salto cuantitativo será equivalente a un salto cualitativo con relación a dicha condición, esto es, a un cambio en su percepción – sociocultural – respecto de la realidad, su papel en ella, etc.).

En líneas generales, podríamos caracterizar este enfoque a partir de las siguientes orientaciones principales, las que, a su vez, nos muestran sus principales vacíos:

- Se centra en los aspectos estructurales que rodean al tema de la pobreza. Sus determinantes y condicionantes estructurales: distribuciones de ingresos, grado de satisfacción de necesidades, etc.
- Posee una marcada orientación económica o, más bien, *economicista*, en el sentido de que son las cifras macroeconómicas las que mandan. Esto es, parten del supuesto implícito (al menos eso aparece en el discurso oficial al respecto) de que el origen y la solución del problema se halla en el campo económico.

---

<sup>155</sup> Declaraciones del Presidente de la República y la ministra de MIDEPLAN, La Nación, 29 de Junio de 2001.



- Al situarse desde una perspectiva “macrosocial” es esencialmente homogeneizador y generalizador, lo cual le impide ver las particularidades, variabilidad, heterogeneidad y complejidad que rodean al fenómeno en sus diversas manifestaciones. No obstante lo anterior, no todas las estrategias y enfoques *oficiales* se reducen a lo anteriormente expuesto. Hay múltiples enfoques que introducen perspectivas más “cualitativas” y que intentan abordar el problema en tanto parte del escenario sociocultural de los grupos, rescatando aquella especificidad y complejidad antes señaladas. Sin embargo, lo que prima como criterio general, y lo que aparece en los grandes informes a la luz pública, se rige por el llamado “método del ingreso”.

## 2. Enfoques teóricos sobre el fenómeno.

### 2.1. La perspectiva sociocultural.

Es claro que tras una situación socioeconómica deprivada – que es la que refleja el enfoque oficial del tema de la pobreza-, perpetuada y reproducida en el tiempo en un cierto grupo históricamente constituido, se generan ciertos efectos a nivel psicosocial y sociocultural en los individuos que se ven afectados por tal condición. Esta cara velada de la pobreza, esto es, su correlato psicosocial y sociocultural, que obviamente dentro de políticas de planificación nacional no es posible asumir en profundidad, ha sido puesta en escena por disciplinas tales como la Psicología social, los enfoques comunitarios en Psicología y la Antropología.

#### 2.1.1. La “cultura de la pobreza”.

Dentro de la última disciplina señalada, el antropólogo norteamericano Oscar Lewis fue el pionero en aplicar los modelos conceptuales de la Antropología cultural al fenómeno de la pobreza, constatando (ciertamente, teniendo en cuenta los vicios en los que incurrió en su enfoque) que debía existir un correlato cultural frente a la situación socioeconómicamente denominada como *pobreza*, construyendo, de esta forma, el concepto de cultura de la pobreza, a partir de sus trabajos con familias mexicanas en un estado de transición entre la vida del campo y la de la ciudad. La virtud de su neologismo antropológico, más allá de sus aciertos parciales y limitaciones, que revisaremos más adelante, fue captar que, por el hecho de vivir bajo ciertas condiciones socioeconómicas (deprivadas), un grupo humano es capaz de generar, en términos adaptativos, una “subcultura”<sup>156</sup> que lo caracteriza y que les permite adecuarse a tales condiciones en el tiempo, asignarles una coherencia y sentido dentro de su experiencia vital, y reproducirla en el tiempo a través de su traspaso a las nuevas generaciones.

---

<sup>156</sup>En términos teóricos, una “subcultura” es una manifestación cultural que, inserta en una realidad cultural mayor, ‘dominante’, presenta ciertas características diferenciales y divergentes (derivadas de factores históricos) de este contexto mayor. Sin embargo, en términos descriptivos y prácticos, una ‘subcultura’ se comporta y tiene la lógica de una ‘cultura’, en propiedad.



En "Antropología de la pobreza"<sup>157</sup>, el texto que inaugura su abordaje al tema, Lewis nos muestra lo que denomina como "cultura de la pobreza" como una manifestación subcultural – o, más bien, *contracultural*- inserta en, pero también separada de, una cierta *cultura nacional*. Ello, en la medida que la condición de pobreza afecta la participación de los individuos en la esfera de esta "cultura nacional" (entendiendo por ésta una cultura "standard", "media", "promedio" o "aceptada"), creando con ello una "subcultura" por sí misma. Así, mientras la pobreza en el escenario económico aparta a los individuos de los beneficios materiales, en el escenario cultural los aparta a ciertos grupos de la participación de los "valores", de los "bienes simbólicos" del resto, generando sus propias pautas culturales, las cuales son una reacción adaptativa a la condición socioeconómica que les toca vivir, en tanto les permiten asignar cierta coherencia<sup>158</sup> a su vida cotidiana (es decir, asignarle una "lógica interna" a los procesos que les ha tocado y les tocará enfrentar). A partir de este fundamento Lewis afirma la existencia de una **cultura de la pobreza**, en la medida que, como realidad sociocultural en la mentalidad de los sujetos y grupos, "... tiene sus propias modalidades y consecuencias distintivas y psicológicas para sus miembros".<sup>159</sup> El autor citado dota a esta "cultura de la pobreza" de un carácter *universal*, lo cual va a ser uno de los principales puntos de crítica a sus planteamientos. En tal sentido, la "cultura de la pobreza" posee rasgos que trascienden la particularidad de los contextos en que se presenta (recordemos que Lewis realiza sus estudios en unas cuantas familias mexicanas y, desde allí, extrapola los rasgos de esta subcultura y, más aún, les entrega este carácter universal, con un nivel de generalización a lo menos preocupante). Existe "una" cultura de la pobreza, podríamos decir parafraseando a Lewis, "universal", que atravesaría a todos los pobres del mundo, una manifestación cultural que "... rebasa los límites de lo regional, lo rural, lo urbano, y aún lo nacional".<sup>160</sup>

Luego, en "Los hijos de Sánchez"<sup>161</sup>, Lewis acota más sus planteamientos, depura y precisa su conceptualización anterior, dotándola de un fundamento más antropológico. Entendiendo el concepto de cultura como "un patrón de vida que pasa de generación en generación", Lewis justifica su aplicación al fenómeno de la pobreza, proponiendo la existencia de lo que presentó antes como "cultura de la pobreza":

La pobreza en las naciones modernas no sólo es un estado de privación económica, de desorganización o de ausencia de algo. Es también algo positivo en el sentido de que tiene una estructura, una disposición razonada y mecanismos de defensa, sin los cuales los pobres difícilmente podrían seguir adelante... [Así, la Cultura de la Pobreza] es un sistema de vida, notablemente persistente y estable que ha pasado de generación en generación a lo largo de las líneas familiares.<sup>162</sup>

De lo anterior se desprenden dos de los grandes aportes de la obra de este antropólogo norteamericano. Primero, la intuición respecto de que el concepto de pobreza debe extenderse más allá del plano económico al de la cultura, sea como sea que se entienda ésta -"pautas mentales", "valores", "símbolos", etc. (aunque Lewis la entiende en un sentido bastante psicológico, influido, claro está, por los modelos de cultura imperantes en su país, tales como el enfoque de "cultura y personalidad" de M. Mead y R. Benedict,

<sup>157</sup> 1959.

<sup>158</sup> En el sentido que le asignamos, en el capítulo segundo, al término.

<sup>159</sup> Lewis, 1959: 17.

<sup>160</sup> *Loc. cit.*

<sup>161</sup> 1961.

<sup>162</sup> XIV



entre otros, o la "teoría de las pautas" de A. L. Kroeber, modelos que también hemos reconocido como antecedente para el modelo que hemos aplicado en el estudio presentado aquí<sup>163</sup>). Y, en segundo lugar, el aporte de haber aplicado al estudio de tal cultura uno de los principios metodológicos centrales de la Antropología: el relativismo cultural. Esto es, toda cultura es todo lo ordenada, organizada, integrada y positiva con relación a su contexto. La pobreza debe dejar de ser vista, entonces, solamente desde el punto de vista de la "desviación". En tal sentido, tradicionalmente, señala Lewis, ha existido una tendencia a concentrarse en los rasgos negativos de esta "cultura", olvidando su carácter adaptativo; lo cual no debe ser motivo para caer en el otro extremo, esto es, de idealizarla o romantizarla, sino, más bien, corresponde a adoptar una premisa metodológica para la observación y descripción del fenómeno en cuestión. De esta manera, así como el antropólogo clásico estudiaba las culturas exóticas de los "pueblos primitivos", puede hacer lo mismo a nivel de los "pobres" de las sociedades complejas.

Respecto de con qué grupos se identificaría esta cultura de la pobreza, Lewis señala que tal concepto no es sinónimo ni de "clase trabajadora", ni de "proletariado" o "campesinado", sino que se aplica a aquellos que se encuentran en la parte más baja de la escala de la población rural y urbana:

... sólo tendría aplicación a la gente que está en el fondo mismo de la escala socioeconómica, los trabajadores más pobres, los campesinos más pobres, los cultivadores de plantaciones y esa gran masa heterogénea de pequeños artesanos y comerciantes a los que por lo general se asume como el lumpen-proletariado.<sup>164</sup>

Al igual que en "Antropología de la pobreza", Lewis afirma la existencia de ciertas características universales de esta cultura de la pobreza que trascienden las diferencias regionales, rurales, urbanas y hasta nacionales. Esta misma impresión acerca de sus generalizaciones queda al momento de analizar las características que el citado antropólogo le asigna a esta cultura de la pobreza, a saber<sup>165</sup>:

1. En cuanto a los rasgos económicos de esta "cultura de la pobreza" encontramos: la lucha constante por la vida; períodos de desocupación y subocupación; bajos salarios; diversidad de ocupaciones no calificadas; trabajo infantil; ausencia de ahorros; escasez crónica de dinero en efectivo; ausencia de reservas alimenticias en casa; sistema de hacer compras frecuentes de pequeñas cantidades de productos alimenticios muchas veces al día, a medida que se necesitan; el empeñar prendas personales; el pedir prestado a prestamistas locales a tasas usurarias de intereses; servicios crediticios espontáneos e informales organizados por vecinos; y uso de ropas y muebles de segunda mano.
2. En cuanto a las características sociales y psicológicas presentes en esta "cultura" encontramos:
  - El vivir incómodos y apretados; falta de vida privada; sentido gregario; alta incidencia de alcoholismo; el recurso frecuente a la violencia al zanjar conflictos; uso frecuente de la violencia física en la formación de los niños; golpear a la esposa; temprana iniciación en la vida sexual; uniones libres y matrimonios no legalizados; incidencia relativamente alta de abandono de madres e hijos; tendencia hacia las familias centradas en la madre y, por consiguiente, un contacto mayor con la línea materna;

<sup>163</sup> Cf. capítulo segundo 1.3.2 y 3.3.

<sup>164</sup> Lewis, 1961:XV.

<sup>165</sup> *Ibid.* :XVI - XVIII.



predominio de la familia nuclear; fuerte predisposición al autoritarismo; gran insistencia en la solidaridad familiar.

- Fuerte orientación hacia el tiempo presente, con relativamente poca capacidad de posponer sus deseos y de planear para el futuro.
  - Un sentimiento de resignación y fatalismo, basado en la realidad de la difícil situación de su vida.
  - Creencia en la superioridad masculina, la cual alcanza su cristalización en el machismo y culto a la masculinidad. Esto se correspondería además con un complejo de mártires entre las mujeres.
  - Está presente una gran tolerancia hacia la patología psicológica de todas clases.
  - Un sentimiento de inferioridad y de desvalorización personal.
  - Un fuerte sentido de la marginalidad, de abandono, de dependencia, de no pertenecer a nada. Son como extranjeros en su propio país, convencidos de que las instituciones existentes no sirven a sus intereses y necesidades.
3. Esta "cultura de la pobreza" posee un carácter adaptativo: sus rasgos pueden considerarse como tentativas de soluciones locales a problemas que no resuelven las actuales agencias e instituciones, porque la gente no tiene derecho a sus beneficios, no puede pagarlos o sospecha de ellos.
  4. Existe en esta "cultura" una actitud crítica hacia valores e instituciones de las clases dominantes, y odio a la policía y desconfianza en el gobierno y en los que ocupan un puesto alto. Esto le otorga una cualidad contraria y un potencial que puede utilizarse en movimientos políticos dirigidos contra el orden social existente.
  5. La "cultura de la pobreza" tiene un carácter residual: sus miembros intentan utilizar e integrar, en un sistema de vida operable, remanentes de creencias y costumbres de diversos orígenes.
  6. Es una cultura provincial y orientada localmente. Sus miembros sólo están parcialmente integrados en las instituciones nacionales. Por tanto, son gente marginal, aún cuando vivan en una gran ciudad. Esta marginalidad se refleja en su muy escaso sentido de la historia: son gente marginal que sólo conoce sus problemas, sus propias condiciones locales, su propia vecindad, su propio modo de vida. Por ello, no tienen conciencia de clase. Sin embargo, cuando cobran conciencia de clase —es decir, tomar conciencia de que en otras partes hay personas con similares problemas—, cuando adoptan una "visión internacionalista" del mundo, ya no forman parte, por definición, de la cultura de la pobreza, aunque siguen siendo pobres.

Esta última acotación da pie a uno de los aportes relevantes de los planteamientos de Lewis para abordar el tema de la pobreza: la distinción entre la "cultura de la pobreza" y la "pobreza" en tanto condición socioeconómica, estadística, en la medida que:

No todos los pobres desarrollan necesariamente una cultura de la pobreza... La pobreza es sólo uno de los numerosos rasgos que la configuran... los demás rasgos, especialmente los psicológicos e ideológicos son también importantes.<sup>166</sup>

De acuerdo con lo anterior, se puede dejar de ser "pobre" en términos estadísticos, es decir, en cuanto a indicadores socioeconómicos, pero en términos "culturales", esto es,

---

<sup>166</sup> *Ibid.* :XVII-XVIII.



de visión y representación de la realidad, de un *modo de vida*, según Lewis, se puede seguir perteneciendo a una “cultura de la pobreza”, y viceversa (lo cual deja en evidencia uno de los principales “puntos ciegos” de lo que hemos denominado “enfoque oficial” sobre el problema de la pobreza). Al respecto, señala el autor que “La pobreza física *per sé* (sic) puede no bastar para eliminar la cultura de la pobreza que es todo un modelo de vida. Es posible hablar de borrar la pobreza, pero borrar una cultura o subcultura es algo muy diferente...”<sup>167</sup>

De esta manera, lo anterior se constituye en un importante aporte al nivel de las políticas sociales que pretenden dar solución al problema de la pobreza. Para el antropólogo que introdujo la variable cultural en el fenómeno de la pobreza, al que aquí nos referimos, tal solución, teniendo en mente la concepción de una “cultura de la pobreza”, va más allá de la dimensión material o económica:

Es concebible que algunos países puedan eliminar la cultura de la pobreza sin elevar materialmente los niveles de vida durante algún tiempo, cambiando únicamente los sistemas de valores y las actitudes de la gente, de modo que ya no se sientan marginales, que empiecen a sentir que son su país, sus Instituciones, su Gobierno y sus líderes.<sup>168</sup>

Finalmente, en “La vida”<sup>169</sup>, Lewis amplía mucho más su teoría acerca de la existencia de una “cultura de la pobreza”, partiendo por la complejización del concepto de “pobreza” al incorporar la variable sociocultural en su definición:

... entender la pobreza y sus rasgos concomitantes como una cultura o como subcultura, con su estructura y lógica propias, como un modo de vida que se transmite de generación en generación sobre las bases familiares... nos permite admitir que la cultura de la pobreza en las naciones modernas no es sólo una cuestión de privaciones económicas, de desorganización o carencia de algo<sup>170</sup>

Según el citado autor, la “cultura de la pobreza” es un *estilo de vida* que se da entre algunos de los pobres bajo las siguientes condiciones sociales:

- Economía monetaria, trabajo asalariado y producción con fines utilitarios.
- Índice elevado y constante de desempleo y subempleo para el obrero no especializado.
- Bajos salarios.
- Carencia de organización social, política o económica, ya sea por iniciativa voluntaria o por imposición estatal, para auxiliar a la población de ingresos reducidos.
- Existencia de un régimen de parentesco bilateral más bien que unilateral.
- Existencia de un sistema de valores en la clase dominante que ponga énfasis en la acumulación de riqueza y propiedades, en la posibilidad de ascenso en la escala social y en ahorro, y que explique la indigencia económica como resultado de la incapacidad o la inferioridad personal.

Se profundiza también en los factores gatillantes de una “cultura de la pobreza” dentro de la sociedad, poniendo énfasis en su carácter adaptativo y reactivo frente a un tipo de organización discriminante y desigual que constituye la llamada sociedad capitalista:

La cultura de la pobreza es tanto una adaptación cuanto una reacción de los pobres frente a su posición marginal en una sociedad capitalista estratificada en clases y de alto nivel de individuación.

---

<sup>167</sup> *Ibid.* :XIX.

<sup>168</sup> *Ibid.* :XX.

<sup>169</sup> 1966.

<sup>170</sup> *Op. cit.* XLVI.



Representa un esfuerzo por combatir la desesperanza y la angustia motivadas por la imposibilidad de triunfar de acuerdo con los valores y las finalidades de la sociedad en general... Muchas de sus características pueden considerarse como intentos de solución local a problemas que las instituciones y organismos existentes no resuelven.<sup>171</sup>

En tal sentido, y dentro de la concepción antropológica de la cultura, la "cultura de la pobreza" presenta un rasgo "positivo":

Siguiendo la concepción tradicional, los antropólogos han dicho que la cultura dota a los seres humanos de un plan de vida, de una serie de soluciones ya preparadas para los problemas, que evitan a los individuos el tener que partir desde cero en cada generación... (Así) lo central de la cultura es su positiva función adaptativa.<sup>172</sup>

Para el autor, tal cultura se constituye en un elemento que, al transmitirse entre generaciones, perpetúa en cierta medida aquella condición de pobreza desde la cual se origina, dando lugar a una suerte de "círculo de la pobreza":

Una vez que aparece (la cultura de la pobreza), tiende a perpetuarse de generación en generación debido a su efecto sobre los niños... (estos) absorben los valores y actitudes básicos de su subcultura, quedando así mal dispuestos psicológicamente para aprovechar las mejores condiciones o las nuevas oportunidades que puedan presentarse en el transcurso de sus vidas.<sup>173</sup>

Así, la "cultura de la pobreza" debe ser considerada también, entre otros, como uno de los factores que participan en la reproducción del fenómeno de la pobreza.

Por otro lado, como se señalaba en el texto anterior del autor, existe una importante conexión entre la "cultura de la pobreza" y la "marginalidad":

La falta de participación e integración efectivas de los pobres en las principales instituciones de la sociedad general es una de las características decisivas de la cultura de la pobreza, debido a: la falta de recursos económicos, la segregación y discriminación, el temor, la suspicacia o la apatía, y la invención de soluciones locales a los problemas.<sup>174</sup>

Lewis profundiza también en la distinción entre pobreza como "cultura" y como "condición socioeconómica", señalando que "Hay muchos grados de pobreza y muchos tipos de gente pobre, pero la cultura de la pobreza se refiere sólo a cierto estilo de vida compartido por los pobres en determinados contextos históricos y sociales"<sup>175</sup>

Finalmente, y quizás en la única de sus reformulaciones respecto a sus postulados primeros en este tema, el autor esboza un juicio de valor respecto a la "cultura de la pobreza", no pudiendo escapar, a final de cuentas, de aquello que en un principio criticaba: el énfasis en la negatividad y la desviación de esta manifestación subcultural. Señala:

... Sin embargo, me parece que en general se trata de una cultura relativamente superficial. Hay una gran dosis de pathos, sufrimiento y vacío entre quienes viven en ella. La cultura de la pobreza no representa un punto de apoyo sólido, ni procura satisfacciones a largo plazo; y al estimular la desconfianza aumenta la impotencia y el aislamiento. En verdad, la pobreza de la cultura es uno de los aspectos decisivos de la cultura de la pobreza.<sup>176</sup>

En síntesis, de los postulados de Lewis podemos rescatar lo siguiente:

<sup>171</sup> *Ibid.* : XLVII.

<sup>172</sup> *Ibid.* : LV.

<sup>173</sup> *Ibid.* : XLVII.

<sup>174</sup> *Ibid.* : XLVIII.

<sup>175</sup> *Ibid.* : LI.

<sup>176</sup> *Ibid.* : LV.



- Complejizar el concepto de pobreza incorporando la variable cultural: Allí entra el enfoque antropológico del tema. Esto es, darse cuenta de que un determinado grupo, al vivir históricamente dentro de un determinado tipo de condiciones desarrolla una cierta manera de ver la realidad, de representarla, como una respuesta adaptativa. Así, más allá de los contenidos con que este autor haya dotado a su conceptualización (discutibles o no), con lo que hay que quedarse es con el fondo de ella: el fenómeno subcultural que se puede desarrollar a partir de un conjunto de circunstancias que rodean, influyen y determinan a un grupo dado por varias generaciones. Sin embargo, ante ello, caben tres reparos: (1) Evitar caer en simplificaciones u homogeneizaciones; cada caso es particular. No existe “una” cultura de la pobreza. (2) No terminar “culpano a los pobres de su pobreza”, en la medida que la conformación de un marco subcultural adaptativo perpetúa la condición de deprivación que le dio origen, al ser funcional a ella. (3) Nunca reducir la pobreza a un plano cultural solamente, sino que siempre recordar que hay una multiplicidad de otros factores y determinantes, donde lo económico es también importante.
- Se rescata también un supuesto metodológico y epistemológico: tratar a una comunidad que vive en pobreza como portadora de una cultura, implica estudiarla como cualquier otra, olvidando cualquier juicio respecto a la adecuación o no, positividad, patología o normalidad de sus conductas. Al contrario, ello implica asumirla como respondiendo a su propia lógica y organicidad. Esto, al menos en el marco de una investigación.

Otro autor que, posteriormente, retomó el concepto de “cultura de la pobreza” acuñado y desarrollado por Lewis fue Charles Valentine<sup>177</sup>, quien analiza diferentes modelos que en Ciencias Sociales, asumiendo ya la tesis acerca de la existencia de una cultura de la pobreza, buscan caracterizar al grupo catalogable como “pobre” en términos subculturales, es decir, como constituyentes de universos culturales autónomos, diferentes de, pero insertos en, un marco societal mayor (en otras palabras, una subcultura). En particular, se refiere en un análisis crítico a tres maneras de concebir la existencia sociocultural de estos subgrupos, representando tres visiones alternativas para la problemática de la pobreza, modelos que hemos agrupado, no correspondiendo a una categorización del propio autor, bajo los rótulos de “oficialista”, “revolucionario” y “antropológico”, siendo este último el que más nos interesa, ya que es el que más se acerca a una comprensión desde nuestra perspectiva disciplinaria, y sin prejuicios valóricos, del fenómeno subcultural que representa hablar de una “cultura de la pobreza” (y muy cercano a los primeros planteamientos esbozados por Oscar Lewis). Es, por tanto, el modelo de representación del fenómeno más sugerente porque considera a los *pobres* como “una subsociedad heterogénea con subculturas variables y adaptativas”, y, también, porque complejiza mucho más el concepto de “cultura de la pobreza”, enunciado primeramente por Lewis, más allá de las versiones simplificadoras de los dos modelos anteriores, ya que por primera vez se habla de “las subculturas” de la pobreza. Este modelo se sintetiza en los siguientes puntos:

- Los pobres de la clase baja exhiben ciertas pautas subculturales distintivas, pero también suscriben las normas de la clase media o del sistema total en algunas de esas mismas esferas vitales, y en otras esferas no se diferencian en nada; cada grupo étnico muestra variaciones a lo largo de estas dimensiones.

---

<sup>177</sup> 1972.



- Ya no hay una mirada patológica a esta cultura: las pautas distintivas de las subculturas de la pobreza, como la de las otras subsociedades, no sólo incluyen rasgos patógenos sino también aspectos sanos y positivos; elementos de adaptación creativa a las condiciones de privación.
- En cuanto a las causas de generación y mantención de la pobreza en tanto condición estructural y subcultural, este modelo alcanza un punto de equilibrio entre las dos posturas que tradicionalmente intentan explicar tales causas. Estas son:
  - (a) Aquellas que *culpan a los pobres por su pobreza*. Es decir, la “cultura de la pobreza” termina perpetuando la condición de pobreza desde la cual partió. Dentro de estas posturas se sitúa el modelo “oficialista” y también, aunque pueda estar sujeto a debate, los planteamientos finales de Oscar Lewis. Según Valentine, tal postura:
 

... no es más que la justificación intelectual de la clase media para culpar a los pobres por su pobreza y evitar así el reconocimiento del cambio radical que exige nuestra sociedad. Su mensaje a los pobres es: ‘cuando hayan alcanzado la respetabilidad convencional, podrán alentar la esperanza de contar con la oportunidad para dejar atrás la pobreza.’<sup>178</sup>
  - (b) Aquellas que solamente relevan los factores estructurales como causales de tal condición, esto es, un sistema de sociedad determinado, una determinada distribución de las riquezas, etc. Para el modelo analizado en este punto, en cambio, la posición estructural y las pautas subculturales de los pobres proceden de fuentes históricas y actuales que varían de uno a otro grupo étnico o regional, las cuales incluyen en casi todos los casos dos tipos de factores: (1) Por lo que la subcultura de la pobreza se autogenera. (2) Por la conducta de las capas superiores que buscan sólo sus intereses. Esto es, sin desestimar el hecho de que vivir en la pobreza ejerce un efecto “destrutivo”, los “defectos subculturales” no constituyen todo el problema fundamental. Por tanto, hay que mirar a la sociedad en general para encontrar el cambio adecuado.
- De esta manera, las vías de solución que vislumbra este modelo son también integrales, a desarrollarse en tres ámbitos. Primero, el aumento de recursos reales disponibles para los pobres. Luego, modificaciones en la estructura social total. Y, finalmente, modificaciones en ciertas pautas subculturales. Específicamente, propone eliminar todas aquellas pautas subculturales que son meros ajustes estáticos a la privación.

Por otro lado, Valentine, en el contexto de este tercer modelo, recalca la necesidad de asumir una determinada actitud epistemológica para enfrentar el fenómeno subcultural en la pobreza, una actitud que rescata la esencia de la Antropología, del mismo modo como lo veíamos en los planteamientos tempranos de Lewis, esta es, la noción de relativismo cultural:

... no debe verse en cada cultura particular un modo de vida extraño y opuesto al propio. Cabe concebir a cada modo de vida como una síntesis creadora singular y en continuo desarrollo... Esta concepción asignaría a todas y cada una de las subsociedades y subculturas un valor y una dignidad humana básicos. Ello implica la negativa constante a menoscabar un subsistema determinado por el mero hecho de que aparente transgredir nuestros propios valores o poner en peligro los intereses de nuestro subgrupo.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Valentine, *op. cit.* : 150.

<sup>179</sup> *Ibid.* :152.



... Deberíamos ser capaces de aprender a ver el mundo tal como es desde dentro de la subsociedad que nos es extraña. Guiándonos por la lógica interna de la subcultura extraña será factible descubrir, mediante la experiencia directa, las diferencias y similitudes de ese subsistema con respecto a los restantes, su orden y sus aspectos desorganizados, sus virtudes y puntos fuertes, junto con sus disfunciones y elementos patológicos.<sup>180</sup>

No obstante lo anterior, Valentine reconoce la dificultad que tal actitud engloba cuando se enfrenta a sujetos y grupos dentro de nuestra propia sociedad, al preguntarse “¿Seremos capaces de conseguir lo mismo con nuestros “extraños” más conocidos, las salvajes clases inferiores de nuestro propio país?”<sup>181</sup> También, el citado autor realiza una crítica a uno de los principales vacíos que se generan a partir de los planteamientos de O. Lewis en la consideración de la pobreza como fenómeno subcultural, también, y que, luego, son tomados en muchas políticas sociales: el perder de vista que, así como en todas las culturas antes estudiadas por los antropólogos, cada manifestación cultural es particular. Ello, pues se ha caído en una confusa homogeneización al concebir la existencia de “una” cultura de la pobreza, casi con un carácter homogéneo para todos los grupos que caen bajo este rótulo de *pobres*. De tal concepción se derivan políticas que tratan al fenómeno como “uniforme” sin estimar que, dentro de ese gran concepto que es la “pobreza”, existe una gran diversidad de manifestaciones, ya que tal fenómeno es vivido de diferentes maneras. Señala Valentine al respecto:

Es imposible lograr con éxito políticas contra la pobreza uniformes, que carezcan de comprensión o de respeto por la diversidad étnica subcultural dentro de la subsociedad y se funden en la superficial simplificación de una ‘cultura de la pobreza’ homogénea... fruto de ideas estereotipadas sobre los pobres.<sup>182</sup>

A su vez, eso es un llamado a que, en torno al tema de las “subculturas de la pobreza”, es necesario un intenso trabajo etnográfico, emulando al realizado por los antropólogos clásicos.

En otro punto importante, el citado autor define como rasgo esencial de esta subcultura de la pobreza a la dependencia, algo que veremos retomado posteriormente en otros autores.<sup>183</sup> Es precisamente este rasgo uno de los frutos de las fallidas políticas de intervención en este problema, en tanto ellas “No capacitaron a los pobres para actuar en pro de sus intereses, ya sea individual o colectivo... han tenido con frecuencia el efecto opuesto, perpetuando y reforzando la dependencia e impotencia de los pobres”.<sup>184</sup>

Sumariamente, lo destacable de los planteamientos de Ch. Valentine, en tanto continuador de las ideas de O. Lewis, con miras a la investigación planteada, son:

- Nos entrega elementos que vinculan la situación de pobreza con una problemática mayor: la marginalidad y segregación<sup>185</sup>. Generalmente se tiende a reducir el problema de la pobreza al de la desigualdad en los recursos económicos a los que tienen acceso los distintos grupos de la sociedad. Tal visión es incompleta, ya que el problema va más allá de eso: se extiende desde una desigual participación tanto en los bienes

<sup>180</sup> *Ibid.* :154.

<sup>181</sup> *Ibid.* :153.

<sup>182</sup> *Ibid.* :154.

<sup>183</sup> Palacios & Martínez 1996.

<sup>184</sup> Valentine 1972. 160.

<sup>185</sup> Cf. II.2.1.2.



económicos, como hasta también una desigual participación en ámbitos como el laboral, político y también en el nivel de los bienes simbólicos (culturales). Esa es, precisamente, la situación que se cataloga como “segregación”, la que va más allá de lo meramente económico. Y una consideración de la pobreza focalizada en sus dimensiones y alcances subculturales y, en una perspectiva más general, socioculturales, nos permite ver tal realidad. A este respecto señala Valentine:

Los sectores de los pobres que hoy se movilizan... no están exigiendo un nivel mínimo absoluto de seguridad económica, sino que igualdad... no sólo respecto del bienestar económico sino que a todos los beneficios materiales y espirituales que entraña el hecho de ser miembros de nuestra sociedad. Ello no implica que no deba concederse a todos un nivel mínimo de subsistencia... (sino que) lo que se afirma es que ninguna medida vinculada con el mantenimiento de un ingreso mínimo puede resolver el problema básico de la desigualdad.<sup>186</sup>

- Retoma el concepto de “cultura de la pobreza” de O. Lewis para darle un tratamiento más ‘particularista’ ya dentro de lo que es el fenómeno subcultural, (algo que, en su germen, si bien ya se encontraba en la obra del antropólogo pionero en la temática de la pobreza tratada desde la cultura, no estaba explícitamente planteado), esto es, como una “cultura” dentro de una “cultura” mayor o standard (que puede llamarse como *cultura nacional*, aunque muchos se cuestionan su existencia), un fenómeno muy propio de las sociedades llamadas “complejas”. Esto significa considerar a esta “subcultura de la pobreza” no como un ente completamente aislado de la totalidad cultural en la que se encuentra, sino que como un terreno de interfase, en el cual se producen, y otras veces no, cruces con esa cierta “cultura standard”. [Tal concepción de “subcultura” se ve muy bien reflejado en el planteamiento de Gaete y Vidal<sup>187</sup> respecto a que “Los pobres no son individuos que tengan una cultura diferente del resto de la sociedad, ni están absolutamente al margen de ella, sino que están integradas de modo inestable y subordinado al sistema social”<sup>188</sup>].
- Se debe ver en la subcultura de la pobreza uno de los factores de la reproducción de la condición de pobreza, pero no el único ni fundamental. Hay que mirar también a los factores estructurales que la determinan. Toda intervención no puede pensar que atacando aisladamente alguno de estos factores se alcanzará la solución. Entonces, toda intervención debe ser integral:

La ‘guerra contra la pobreza’ persigue como objetivo principal cambiar la ‘cultura de la pobreza’ en lugar de las condiciones de esta última (es dudoso que esta cultura de la pobreza actúe como fuerza perpetuadora de la desigualdad socioeconómica)... esa guerra surtirá poco efecto en la medida en que se centre, fundamentalmente, en la modificación de las presuntas costumbres y valores de los pobres en vez de hacerlo en la modificación de las estructuras económicas y políticas de la nación.<sup>189</sup>

De hecho, Valentine le otorga especial importancia a un cambio en la dimensión socioeconómica del problema, al considerarlo como punto de partida necesario para cualquier otro intento de intervención: “... las soluciones en el dominio económico, además de ser urgentes son fundamentales, en el sentido de que si no se produce un avance sustancial en este ámbito parece imposible lograr alguna otra cosa”.<sup>190</sup>

---

<sup>186</sup> Valentine 1972:161.

<sup>187</sup> 1989.

<sup>188</sup> *Op. cit.*: 15

<sup>189</sup> Valentine, *op. cit.*:160.

<sup>190</sup> *Ibid.* :163.



- No hay que asumir a esta subcultura como “desviada”. Hay que estudiarla como cualquier antropólogo estudiaría cualquier cultura, esto es, siguiendo su propia lógica (aquella del grupo estudiado).
- Hay que tener siempre en mente que tras un concepto general de pobreza, se esconde una gran diversidad de maneras de experimentar dicha condición.

Un abordaje antropológico al fenómeno de la pobreza mucho más cercano a nuestra realidad nacional y actual, lo encontramos en J. Martínez y M. Palacios<sup>191</sup>. A partir de una investigación realizada en la realidad chilena de los años 90', los autores realizan una muy profunda y crítica reactualización de la aplicación de la matriz conceptual “cultural” al fenómeno de la pobreza y sus políticas estatales de superación y, lo que le asigna más valía a su trabajo, desde la realidad actual de Chile. La introducción de la variable cultural al análisis de las políticas que actualmente abordan el tema, deja en evidencia inmediatamente los vacíos de este enfoque, ya que confunde las dimensiones socioeconómicas con las socioculturales dentro del fenómeno. El concepto de pobreza con el que se trabaja a nivel de las políticas sociales propone un axioma como fundamental: existe una identidad entre la pobreza como estrato –como condición socioeconómica, estructural- y como estamento – es decir, como un grupo poseedor de una cultura propia y diferente. Ante lo cual, señalan, se debe establecer una diferencia entre:

- La pobreza como *estrato*: Un *estrato* es una categoría de individuos que comparten una característica en común. Según los autores, la noción de pobreza alude explícitamente a un *estrato social*, esto es, un conjunto de individuos que comparten un número definido de ingresos –bajo la línea de la pobreza. Y ello los hace acreedores de un trato diferencial. La condición de ser “pobre” se fundamenta tal cual como la de “ciudadano”, aunque los autores precisan que, en este caso, se trata de una “no-ciudadanía económica”, ya que el *pobre* está, por así decirlo, fuera de las leyes del mercado, en la medida que no puede participar igualitaria y libremente, como los otros ciudadanos, en las leyes del mercado. A diferencia del resto de la población, requiere siempre de alguna clase de intervención del Estado. Ahora, respecto al por qué no pueden participar de tales leyes y por qué necesitan esa intervención estatal, es donde se pretende pasar a considerar a tal *estrato* – los pobres- como un *estamento* también: en otras palabras, se pretende situar la explicación en el plano cultural.
- La pobreza como *estamento*: El supuesto central por el cual se explica la no aplicabilidad de las leyes del mercado al estrato pobre es el de la “autorreproducción de la pobreza”, esto es:

Los efectos de la pobreza se acumulan vital e intergeneracionalmente, generando un círculo vicioso que anula la motivación de movilidad... la vida bajo el límite absoluto de ingresos que establece operativamente la “línea de la pobreza” genera a nivel de los individuos una respuesta de desesperanza aprendida respecto a las probabilidades de movilidad ascendente.<sup>192</sup>

Así, al señalar que la pobreza es a la vez una condición –socioeconómica- y una cultura que tiende a reproducirla, se está transformando al estrato pobre en un estamento social, haciendo coincidir la “situación de pobreza” con la de la “cultura de la pobreza”. La

---

<sup>191</sup> 1996.

<sup>192</sup> Palacios & Martínez 1996: 16.



pobreza deja de ser un estrato y pasa a ser, mecánica y automáticamente, un fenómeno cultural. Sin embargo, Martínez y Palacios no están de acuerdo con tales supuestos, ya que para ellos tal identidad entre el estrato pobre y la “cultura de la pobreza” –la pobreza como estamento social- no deja de ser “artificial”, pues la consideran “... una mera suposición que se adopta para el efecto de dar justificación a la definición de un grupo-objetivo de la ayuda estatal (en este caso, para la definición restrictiva de ese grupo-objetivo, y de la ayuda estatal consiguiente)”.<sup>193</sup> Esto lo afirman, principalmente, en tanto no existe evidencia empírica alguna que avale los dos supuestos centrales de la política estatal, a saber<sup>194</sup>:

- Que el estrato pobre comparta una sola “cultura”, o que los límites del conjunto que participa de la “cultura de la pobreza” se correspondan de manera efectiva con los límites del conjunto definido como “estrato” pobre a partir de un determinado corte en la distribución social de los ingresos.
- Que la orientación hacia la movilidad social encuentra su “punto de partida” al traspasarse el límite que establece la llamada “línea de pobreza”, cualquiera sea la definición operativa que se utilice para dimensionarla.

Habida cuenta de esta confusión artificial entre la pobreza como fenómeno estratal y estamental, en el marco de su investigación, los autores citados dan cuenta de los posibles efectos paradójicos que tal confusión (o, más bien dicho, no consideración de la variable cultural) producen en las políticas de superación de la pobreza. Los objetivos a cumplir por las estrategias de superación de la pobreza para cada una de las dimensiones –estratal y estamental- de ésta serían:

- a) A nivel estratal, superar la pobreza significa lograr la obtención de un nivel de ingresos superior a la “línea de la pobreza”
- b) A nivel estamental, significa que se rompan los obstáculos culturales (generados por los efectos de la misma pobreza) a las orientaciones de movilidad social.

Sin embargo, se preguntan los autores, dado que, a nivel de políticas sociales, tanto el concepto de pobreza como sus estrategias de intervención son construidos a partir de un criterio meramente económico, ¿producen los subsidios efectos culturales consistentes con el objetivo de superación de la pobreza que se proponen? La respuesta a tal pregunta guarda estrecha relación con la posibilidad o no de que el supuesto de identidad entre la pobreza como estrato y como estamento –como cultura- se de en la realidad. De esta manera, si la respuesta es negativa, los efectos de las políticas podrían ser paradójicos:

... si efectivamente no coincide el estrato pobre con el estamento pobre, los subsidios públicos serán leídos desde códigos culturales distintos dentro del universo de los pobres y su significación puede ser por ello enteramente distinta. En unos casos podrían, por ejemplo, efectivamente alentar la movilidad social y la autonomía, mientras en otros reforzar el fatalismo, el escepticismo y la dependencia.<sup>195</sup>

Ahora, luego de la investigación que realizaron los autores, la pregunta por los posibles efectos paradójicos de los subsidios encontró una respuesta que no favoreció a ninguna de las dos posiciones. Ello, ya que concluyeron que los subsidios estatales no son

---

<sup>193</sup> *Ibid.* :17.

<sup>194</sup> *Loc. cit.*

<sup>195</sup> *Ibid.* :19.



“señales” para el mundo de la pobreza, es decir, que “... no son objetos de orientación significativa de las conductas de los sectores pobres, ni en el sentido de favorecer conductas de superación de la pobreza, ni en el de alentar conductas tendientes a permanecer en ella”.<sup>196</sup>

La constatación de los dos tipos de orientaciones conductuales gatilladas por las políticas estatales, señaladas en la última cita, le permiten a Palacios y Martínez complejizar el concepto mismo de “cultura de la pobreza” para el caso de la realidad chilena (y posiblemente para otras realidades también). Partiendo de una concepción de “cultura” inserta en el fenómeno de la pobreza como “... el modo de vivir una situación enteramente común: la pobreza, y las significaciones que adquiere para las personas”<sup>197</sup>, es posible (y así lo hacen los citados autores) afirmar que no existe una identidad entre la pobreza económica –en cuanto estrato- y la “cultura de la pobreza” - la pobreza en tanto estamento. Ello, principalmente, por el hecho de que no existe “una” cultura de la pobreza dentro del estrato pobre, sino que existen “diversas culturas” dentro de él.

En términos hipotéticos, estos autores plantean la existencia, dentro del estrato pobre, de dos “culturas”, que reflejan dos actitudes diferentes que se asumen frente a la experiencia de la pobreza, y que se encuentran en conflicto:

- La cultura de la “pobreza”, definida como:

... un conjunto de referencias simbólicas (percepciones, valoraciones, conceptos, normas, costumbres...) que permiten evitar la frustración y actuar racionalmente ante una situación (socioeconómica) tenida como inamovible. Se trata, estrictamente hablando, de una contracultura, de una visión persistentemente negativa y corrosiva, que afirma sistemáticamente la inutilidad de la esperanza de cambio y se alimenta de las sucesivas “confirmaciones” que brinda la experiencia cotidiana de quienes mantienen tales expectativas.<sup>198</sup>

- La cultura de la “decencia, definida y construida a partir:

...de la afirmación de la posibilidad de *sobreponerse a los efectos degradantes* de la pobreza. Tal afirmación se fundamenta (ante la común percepción de carencia de otros recursos) en la voluntad afirmada en la sujeción a un estricto *código moral*... (el cual) se construye – hipotéticamente- a partir de cuatro mandatos básicos de ‘virtud’: Honra, Honradez, Temperancia, Fe o Causa... (Aquí) la condición socioeconómica no está revestida de fatalismo en cuanto a sus efectos degradantes.<sup>199</sup>

A modo de hipótesis, se postula que la posesión de un código de la “decencia” estaría vinculada a una condición particular: la posesión – o haberlo tendido por un largo tiempo- de un trabajo estable. Así, la inestabilidad laboral generaría incertidumbres acerca de la utilidad de la sujeción al código y una mayor vulnerabilidad frente a la “cultura de la pobreza”. Finalmente, en una afirmación sugerente para las políticas de superación que se basan en la línea de pobreza, los autores señalan que “... la “línea de la decencia”, y no la de la “pobreza”, es la que distingue la “integración social” de la “marginalidad” y que, en consecuencia, su traspaso es el paso elemental para iniciar caminos de movilidad”.<sup>200</sup>

---

<sup>196</sup> *Ibid.* :169.

<sup>197</sup> *Ibid.* :21.

<sup>198</sup> *Loc. cit.*

<sup>199</sup> *Loc. cit.*

<sup>200</sup> *Ibid.* :23.



De esta visión que aportan Palacios y Martínez en relación con la consideración de la dimensión sociocultural dentro del fenómeno de la pobreza, destacamos los siguientes aportes, considerando, también, lo que fue nuestra experiencia en terreno<sup>201</sup>:

- El diferenciar entre la pobreza como fenómeno socioeconómico –estratal, estructural- y como fenómeno cultural, que encierra en sí una gran variedad de expresiones.
- Dejar en claro los vacíos de una política de la superación de la pobreza que cree que, una vez pasado el umbral de la línea de pobreza, se ha dejado de ser “pobre”.
- Entender la cultura más que como una acumulación de rasgos y características definidas y estáticas – al modo que sí lo hace Lewis en sus obras-, como un “formato”, un “patrón” o “pauta” a través del cual ver, enfrentar y experimentar su situación de pobreza económica –y que le es común a un grupo en un tiempo histórico determinado. Y eso varía entre las personas. No todos los sujetos sometidos a los mismos estímulos responden igual, ya que es sólo un rasgo, de tantos que los conforman como individuos sociales, el que los hace compartir la característica de ser “pobre”, a saber, los ingresos económicos.

Recientemente, Pardo<sup>202</sup>, en su memoria de título, recogió la línea de trabajo de los autores anteriores sobre la cultura de la pobreza, para profundizar en los procesos de socialización primaria en grupos catalogados como pobres, en términos de su relevancia para la constitución de dicho grupo, las orientaciones que los guían, las prácticas que efectivamente se llevan a cabo en ellos, y las valoraciones que adquieren.

Trasladándonos ahora hacia los terrenos de otras disciplinas, desde la perspectiva de la psicología, Gaete y Vidal<sup>203</sup> realizan interesantes distinciones que complejizan el concepto de pobreza, incorporando, principalmente, los factores subjetivos implicados en ella. De esta forma, distinguen entre:

- Pobreza Absoluta: Se refiere a la imposibilidad de satisfacer las necesidades básicas para el desarrollo y conservación de la vida. Tales necesidades básicas serían: nutrición, vivienda y vestuario.
- Pobreza Relativa: La incorporación de este concepto a cualquier estudio sobre la pobreza –y sobre todo desde la Antropología- nos parece muy pertinente. Ello, ya que hace referencia a la dimensión subjetiva –más allá de la estadística- que también engloba el concepto de “pobreza”. Para las autoras, es “pobreza relativa” aquella pobreza en relación con el nivel de aspiraciones del sujeto en comparación con otros.
- Extrema Pobreza: Es aquel nivel en el que las carencias se hacen más intensas, peligrando incluso la conservación de la vida de los individuos que se ven afectados por ella. Para las autoras, además existe una relación entre este tipo de pobreza y el fenómeno de la “marginalidad”, en la medida que “La extrema pobreza urbana suele ubicarse geográficamente en zonas periféricas, hecho que constituye una representación concreta de su marginalidad o falta de participación de los bienes y servicios que la sociedad ofrece a sus integrantes”<sup>204</sup>.

Por otra parte, hay un rescate, de parte de estas psicólogas, del concepto de “cultura de la pobreza”, desde el punto de vista abordado en la obra de Valentine<sup>205</sup>, esto es, en tanto

---

<sup>201</sup> Cf. capítulo cuarto II..

<sup>202</sup> 1999.

<sup>203</sup> 1989.

<sup>204</sup> Gaete & Vidal 1989:15.

<sup>205</sup> *Op. cit.*



fenómeno “subcultural”, señalando que: “Los pobres no son individuos que tengan una cultura diferente al resto de la sociedad, ni están absolutamente al margen de ella, sino que están integradas de modo inestable y subordinado al sistema social”.<sup>206</sup> Tal posición marginal respecto del sistema total –incluida su cultura “promedio” o “standard”– tiene a su vez un correlato en su modo de participación en la actividad económica, esto es, con caracteres de marginalidad.

En cuanto al concepto de “cultura de la pobreza” hay una descripción muy acertada, tanto de sus fundamentos ontológicos –surge en un grupo sometido a determinadas condicionantes, sometido a determinados estímulos del entorno, como una respuesta a aquello– como de sus características. Tal concepto designaría:

... una forma de organizar la experiencia compartida por los miembros de una comunidad que está sometida a similares condiciones de carencias materiales, educación, trabajo, poder, etc. Sería un modo de vida con estructura y lógicas propias que se transmitiría sobre bases familiares, no dependería sólo de factores económicos y trascendería las diferencias regionales, ya que estas características serían adaptaciones comunes a problemas comunes.<sup>207</sup>

Precisamente, la primera parte de esta cita reviste especial importancia para la fundamentación de la existencia de una cultura de la pobreza: frente a la exposición a un entorno similar por un lapso de tiempo, esto es, la acción del factor histórico, un grupo determinado –una comunidad, un campamento, una población– se constituye en una comunidad subcultural en la medida que desarrolla pautas para responder a las exigencias de su entorno. Su misma marginalidad, que se reproduce y perpetúa a través de generaciones, les hace desarrollar patrones culturales autónomos –podemos decir, competencias diferentes: “... sus condiciones de exclusión podrían generar algunas pautas subculturales, con cierto grado de firmeza, especialmente con relación a las estructuras de supervivencia y los valores generados alrededor de estos”.<sup>208</sup> Ello, llevado al plano lingüístico arroja similares resultados: se constituyen en una comunidad lingüística al generar competencias lingüísticas con relación a las exigencias de sus entornos, para poder comunicarse competentemente en ellos. Y partiendo de aquello, generan una determinada manera de ver la realidad, de categorizarla, organizarla y actuar en ella de acuerdo a esas competencias lingüísticas.

En otra perspectiva, desde la Psicología comunitaria, Rosas<sup>209</sup> nos entrega, a partir de la noción de “lo local”, una fundamentación teórica para la construcción, y la posibilidad de la existencia, de un correlato cultural – o, más bien “subcultural” – tras el fenómeno de la pobreza. Dentro de este marco, “lo local” entendido como un “...territorio de identidad y de solidaridad; un escenario de reconocimiento cultural y de intersubjetividad en tanto lugar de representaciones y de prácticas cotidianas”<sup>210</sup>, permite incorporar el factor histórico y su efecto sobre un grupo que vive bajo determinadas condiciones socioeconómicas, que comparte un determinado conjunto de experiencias vitales a través del tiempo, generando una particular manera de orientarse en el entorno y de asignarle coherencia a su realidad

---

<sup>206</sup> Gaete & Vidal 1989, *loc. cit.*

<sup>207</sup> *Ibid.* :17.

<sup>208</sup> *Loc. cit.*

<sup>209</sup> 1994.

<sup>210</sup> Rosas, 1994: 5.



cotidiana (tan deprivada), esto es, una comunidad (o subcultura, en el sentido antropológico):

A nivel de una comunidad existen elementos compartidos entre los miembros de un grupo de personas... todos sus miembros tienen una misma idea generalizada en las vivencias de cada uno... En cada persona, en su conciencia, se ha institucionalizado un conjunto de elementos que los conforman. Un cuerpo de visiones sobre sí mismos, sobre el mundo y qué hacer con él. Hay aquí un elemento histórico, es decir, hay un peso de algo vivido colectivamente, que viene desde atrás y que empuja la realidad del presente definiéndola."(el subrayado es nuestro)<sup>211</sup>

La proposición, que surge desde esta perspectiva, para superar la condición de pobreza enfatiza, necesariamente, un desarrollo a nivel comunitario, potenciando el mundo social de lo comunitario concebido como una "microsociedad", y no centrándose exclusivamente en la dimensión económica, es decir, en el nivel de ingresos. En resumen, propone potenciar:

... la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, la autoestima, la capacidad de enseñar a otros, el autocontrol, la autorresponsabilidad, la identidad social con una realidad propia, la capacidad de autogestión, la capacidad de rechazar la dominación y la dependencia, la capacidad de estimular la creatividad, la imaginación y la comunicación, la asertividad, etc.<sup>212</sup>

### 2.1.2. Segregación y marginalidad como efectos de la pobreza.

En el análisis del fenómeno de la pobreza hay dos conceptos asociados a sus consecuencias en el plano social, esto es, de las prácticas de las personas: son los conceptos de "marginalidad" y "segregación", los que pasaremos a revisar y precisar brevemente a continuación.

Lomnitz <sup>213</sup> nos permite distinguir entre el fenómeno de la pobreza y la marginalidad, no obstante su nexo orgánico. El concepto de "marginalidad" remite a la posición del individuo o el grupo dentro de la estructura económica de producción y está definida estructuralmente por la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de producción industrial. La "pobreza", que implica sólo una situación de escasos ingresos, en este sentido, puede leerse más que como causa, como efecto de la marginalidad.

Otro fenómeno sociocultural y psicosocial asociado y, en este caso, derivado de la condición de pobreza, es el que encierra el concepto de "segregación", y que guarda más implicancias directas con la dimensión sociocultural que rodea la vida de los grupos y los individuos. Al respecto, Mora y Solano<sup>214</sup>, en el ámbito de la Sociología urbana, nos entregan una aclaratoria visión del fenómeno de "segregación" en el medio urbano y sus posibles vinculaciones con las condiciones de producción y reproducción de lo que hemos llamado "subcultura de la pobreza".

En el marco de una revisión histórica, los citados autores señalan que el concepto de segregación urbana, durante la década de los 70', fue convertido, de la mano de la elaboración de sociólogos y urbanistas franceses, en herramienta de análisis de los procesos de urbanización en las sociedades capitalistas contemporáneas. Sin embargo, sólo en los

---

<sup>211</sup> *Ibid.*: 1.

<sup>212</sup> *Ibid.*: 10.

<sup>213</sup> 1975.

<sup>214</sup> 1993.



80' fue incorporado al análisis de la realidad latinoamericana dada su pertinencia para comprender, entre otros temas, el fenómeno de expansión de la pobreza urbana. Existe una relación estrecha entre el fenómeno de segregación urbana y la manifestación de la pobreza; de ahí su pertinencia.

El concepto de "segregación urbana", según los autores debe entenderse como:

... el proceso mediante el cual se da lugar a una reorganización de la ciudad en zonas de fuerte homogeneidad socioeconómica interna y de gran disparidad entre ellas. Zonas que gozan de un acceso desigual a los medios de consumo colectivo, debido a las características socioeconómicas de sus miembros, y en las cuales se producen prácticas sociales que pueden conducir a la formación de estereotipos y estigmas de sus habitantes, tanto como a la profundización de las diferencias socioculturales existentes entre las clases y los grupos sociales radicados en la ciudad.<sup>215</sup>

Este concepto fue acuñado por la escuela francesa de Sociología urbana, principalmente con la obra de H. Lefebvre<sup>216</sup>, quien, consideramos, aporta más en el ámbito de las relaciones existentes entre *Espacio* –y la ocupación de éste por los individuos– y *Cultura*; relación ésta, donde creemos está la potencialidad de un concepto como el de "segregación urbana". Para Lefebvre, la "segregación urbana" es, ante todo, una "producción social", y el estilo característico de la organización del espacio en las sociedades capitalistas. Existirían, según el citado autor francés, tres condicionantes en la génesis de éste fenómeno. Primero, la transformación del espacio en una mercancía regida por el mercado. Luego, el acceso socialmente diferenciado al espacio urbano entre las clases sociales, en detrimento de las condiciones de vida de las clases asalariadas. Finalmente, la apropiación subjetiva del espacio y la construcción de relaciones socialmente significativas y culturalmente simbólicas en los diferentes espacios urbanos. Ello genera una particular "cotidianeidad" para cada grupo.

Para Lefebvre, la "segregación urbana" es un fenómeno que comprende dos dimensiones:

- Es social: En tanto sus raíces tienen como base la forma de organización de la sociedad misma y las relaciones sociales que los individuos establecen entre sí de cara a la reproducción de las condiciones materiales y subjetivas de existencia.
- Es espacial: En tanto esas relaciones se establecen en un territorio desigualmente equipado, diferencialmente simbólico y socialmente producido.

Es en este último punto donde encontramos una concepción muy sugerente respecto del espacio y su injerencia dentro del fenómeno cultural. Para Lefebvre:

El espacio no sólo es construido y transformado por los individuos, sino también apropiado subjetivamente, y en tanto tal, produce, estimula e inhibe diversas formas de interacción social... El espacio no es sólo el lugar en el que las prácticas sociales se llevan a cabo, sino también, un elemento que interactúa en el proceso de configuración de esas prácticas sociales, y por lo tanto, en la construcción de los sujetos y de sus formas de representación simbólicas de la ciudad.<sup>217</sup>

Otro aspecto muy importante de destacar de los planteamientos de Lefebvre, en directa relación con la posibilidad de surgimiento de ciertas pautas subculturales, dadas ciertas circunstancias de ocupación del espacio –tanto desde un punto de vista espacial y social–, son sus sugerencias<sup>218</sup> para estudiar los procesos de "segregación urbana". Esto es,

<sup>215</sup> *Op. cit.* : 25-26.

<sup>216</sup> *Ibid.* :18-19.

<sup>217</sup> *Ibid.* :18.

<sup>218</sup> *Ibid.* : 19.



en primer lugar, prestar atención a las repercusiones culturales que se producen al conformarse espacios urbanos compuestos por un mismo estrato socioeconómico. Luego, atender también a la valoración que tienen sobre su hábitat y sobre sí mismos, los grupos urbanos más pobres, en función de las relaciones sociales que establecen durante toda su vida y de cara al grado de satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. Finalmente, se debe describir y analizar los problemas de sociabilidad que surgen en esas comunidades debido a las formas de relación predominantes entre sus miembros y a las limitaciones que impone el medio ambiente en que están localizadas.

En cuanto a las corrientes de urbanismo Latinoamericano relativas a la reflexión acerca de pobreza y segregación, rescatamos aquella formada, entre otros, por Bernarda Gallardo, Eduardo Morales, Arturo Castro y Ernesto Ortega. Estos autores abordan el concepto de “segregación urbana” desde cuatro dimensiones, de las cuales destacamos dos<sup>219</sup>:

- Una dimensión sociocultural, la que refiere a los procesos de configuración de sujetos sociales en las barriadas populares y las formas de interacción social que se producen en las barriadas populares (segregadas) y las formas de apropiación cultural del espacio urbano por ellos construido. La segregación remite a la forma en que las clases y grupos sociales –segregados– se constituyen en sujetos sociales y a la vida cotidiana que tiene lugar en esas barriadas. Las angustias y privaciones culturales que produce la segregación urbana entre los pobladores son consideradas como un componente central de ese fenómeno.
- Una dimensión espacial, en la que hay una consideración del espacio, más allá de su dimensión física, hacia lo cultural. El espacio no es conceptualizado como la pura materialidad donde suceden las relaciones sociales, sino como un componente más de la vida social, que puede influir en la acción social. Esto es, considerar el espacio, socialmente producido y significado, en cuanto a su injerencia en la gestación de expresiones culturales populares. En palabras de Bernarda Gallardo:

En tanto soporte material de un modo de vida particular, el espacio y el conjunto de recursos y bienes que lo conforman o están presentes en él, condiciona lo que los sujetos pueden hacer en dicho espacio; el tipo de vida susceptible de haber o desarrollar en esas condiciones, y de alguna manera también, condiciona lo que se puede hacer en ese espacio mismo. El espacio deviene en su misma “materialidad” en recurso de socialización, en instrumento de socialización de los sujetos.<sup>220</sup>

Otro autor de esta corriente –Hernán Pozo–, en el mismo sentido, recalca el hecho de que en un espacio marginal, segregado, emerge sin embargo *algo* con carácter *sui generis*, esto es, se producen fenómenos de “emergencia social”:

En los espacios de desecho en que se ha confinado a los de abajo, existen relaciones sociales reales, solidarias, efectivas que se articulan en torno a problemas cotidianos comunes y urgentes, como el hambre y la cesantía, que no son resueltos ni por el Estado ni por las municipalidades.<sup>221</sup>

En síntesis, lo importante de un análisis de la segregación urbana que incorpore las dimensiones antes mencionadas, es poder adentrarse en los procesos sociales que se están gestando entre los grupos sociales víctimas de tal segregación, ya que con ello se logra:

---

<sup>219</sup> *Ibid.* :23.

<sup>220</sup> *Loc. cit.*

<sup>221</sup> *Loc. cit.*



...trascender en los estudios y en la discusión teórica desde el plano estructural, hacia el plano de la vida cotidiana y las formas de interacción social de los sujetos populares. En consecuencia, el concepto de segregación urbana sufre una transformación radical, pues deja de ser un concepto de raíces netamente estructuralistas para transformarse en una herramienta de análisis sociológico de la vida social, que considerando las dimensiones estructurales de este fenómeno las trasciende al incorporar las dimensiones culturales del mismo.<sup>222</sup>

Finalmente, en la obra citada de Mora y Solano encontramos una propuesta propia de conceptualización de la “segregación urbana” bastante cercana a la concepción con que encaramos el trabajo de campo realizado y su análisis *ex post*. Tal “segregación”, según ellos, es resultado directo del predominio de la lógica de organización capitalista de la ciudad, concibiéndola en la siguiente manera:

- Corresponde al resultado de:

.... la forma de inserción de los diversos grupos sociales en la estructura productiva y la relación que de ahí se deriva con respecto a sus condiciones de reproducción. (Esto es)... no todos los sectores sociales tienen las mismas posibilidades de acceso al espacio urbano debido a la desigual distribución de la riqueza social. Esta desigual distribución de la riqueza social permite o impide el acceso a ciertos espacios, bienes y servicios públicos, regulando las calidades de estas mercancías en función de la capacidad de pago de los diferentes grupos sociales.<sup>223</sup>

- Incluye en su concepción a la dimensión sociocultural, no reduciéndola a una mera clasificación estructural de los sujetos. Se ve a la “segregación”, por tanto, como un proceso que da lugar a la gestación de nuevos sujetos sociales en el proceso de reproducción del orden social:

La incorporación del análisis de la dimensión sociocultural en el fenómeno de la segregación urbana, da lugar a la identificación de los espacios y mecanismos de construcción de la subjetividad popular y de las identidades sociales, así como la relación entre esta dimensión y la acción social de los pobladores urbanos de bajos ingresos víctimas de este fenómeno.<sup>224</sup>

- Lo anterior permite una nueva manera de ver a los individuos inmersos en una situación de pobreza y segregación, en la medida que supone una “ontología” nueva para el sujeto social:

... son conceptualizados como sujetos sociales en permanente constitución, y no como un “objeto” estructuralmente determinado por la lógica del funcionamiento del sistema capitalista en general. Los pobladores se constituyen en un agente determinante de la segregación urbana, al mismo tiempo que determinado por este proceso.<sup>225</sup>

- Se destaca, por último, la importancia del estudio de los factores socioculturales en la segregación urbana, ya que ello:

Permite adentrarse en el mundo de la vida cotidiana de los pobladores; tratando de descubrir y determinar las principales formas de relación social que se establecen en los espacios urbanos segregados entre los pobladores; sus potencialidades y limitaciones políticas; las repercusiones socioculturales que genera entre los pobladores el habitar en espacios urbanos segregados y poner en discusión las formas de relación e interacción social existentes entre estos grupos sociales... posibilita profundizar el estudio de la construcción subjetiva de la realidad social –la ciudad en particular- desde la perspectiva de los pobladores.<sup>226</sup>

---

<sup>222</sup> *Ibid.* :24.

<sup>223</sup> *Loc. cit.*

<sup>224</sup> *Ibid.* :25.

<sup>225</sup> *Loc. cit.*

<sup>226</sup> *Loc. cit.*



## 2.2. La perspectiva sociolingüística.

En el ámbito de una interdisciplina dentro de la Lingüística, en un momento histórico de Estados Unidos en el que la pobreza y segregación se hicieron evidentes a los ojos de las ciencias sociales y movimientos políticos, surgió un modelo que proponía una perspectiva distinta al problema. La interdisciplina era la Sociolingüística, cuyo objeto es la caracterización del lenguaje y sus usos dentro del contexto social de su producción, y el modelo aquel propuesto por William Labov.

El contexto social norteamericano de los años 60' resultaba ser complejo, pues se comenzaba a develar la llamada "otra América", la otra cara del país del norte que se caracterizaba por grandes problemas sociales, con porcentajes no menores de su población sumidos en la pobreza y segregación. Una "cara" que se hizo visible gracias a obras provenientes desde la Antropología social y la Sociología, tales como la de Harrinton<sup>227</sup> y J. Fishman<sup>228</sup>. Con ello, se pasó a concebir el problema de la "pobreza" ya no como un problema aislado, sino que como uno que requería para su solución un cambio estructural en las líneas programáticas del desarrollo del país. Esto es, se toma conciencia de que no se trata sólo de una situación circunstancial o momentánea, sino que de una "condición crónica".

En 1964, producto de una ola de disturbios sociales, el poder federal norteamericano reacciona y dicta una ley de carácter programático. La "Ley de las actas de oportunidades económicas", la cual se enfocaba a superar la pobreza de los grandes sectores sumidos en ella, poniendo énfasis en el aspecto educacional. El punto central de tal énfasis señalaba que la educación de los niños negros de las poblaciones marginales norteamericanas debía hacerse en "inglés standard". Sin embargo, esos niños se manejaban habitualmente en otra lengua, el llamado "negro vernáculo". Esta paradoja producida fue el detonante del ingreso de la Lingüística a los problemas educacionales y sociales en Estados Unidos, así como también el punto de partida de la asociación directa entre lenguaje y perpetuación de la condición de pobreza, en tanto la carencia en el primero les impedía a los sujetos acceder a una adecuada educación y, a través de ella, a una superación de su condición originaria de pobreza, en tanto se partía del supuesto que las grandes desigualdades de la pobreza en Estados Unidos se debían a la falta de oportunidades educacionales y laborales. Se suponía, además, que a un desarrollo lingüístico "pobre" le correspondía la consecución de una lengua "pobre", y una lengua "pobre" es aquella que no cumple con los requerimientos laborales y educacionales. Luego, se cerraba el círculo de la pobreza. Este razonamiento sirvió de marco para una serie de tesis e investigaciones en el área de la Lingüística social aplicada en la pobreza. Tales tesis, en general, hacían referencia al "déficit" lingüístico y su relación con ese fenómeno de carencia socioeconómica. Dentro de estas "teorías del déficit lingüístico" hubo dos tendencias que se diferenciaron en su punto de vista:

1. Aquellas que proponían una deficiencia funcional del lenguaje de los "pobres": Quienes sustentaron esta postura señalaban que los niños de los ghettos recibían pocas estimulaciones verbales y de oraciones bien formadas, viendo disminuidas con ello sus posibilidades futuras de expresión. Tal carencia verbal los haría no aptos para razonar,

---

<sup>227</sup> *La otra América*, 1964.

<sup>228</sup> *Sociedad y pobreza*, 1964.



dado un déficit en el campo de la conceptualización, generando un Inglés no apto para el pensar “racional”, con el consiguiente fracaso escolar asociado a ello.

- Aquellas que proponían una deficiencia estructural de su lenguaje: En esta tendencia se señalaba que, en realidad, ese lenguaje de los niños negros de los ghettos no existía como tal, no era en propiedad un lenguaje, ya que carecía de estructura. No es que ese lenguaje en ciertas funciones –como señalaba la tesis anterior- no fuese apto, sino que todo el lenguaje carecía de estructura. Esta es la llamada “teoría del déficit” lingüístico, ya sea funcional o estructural. Estos cuerpos teóricos, al concluir, algunos más o menos radicalmente, que los niños que venían de los ghettos a las escuelas estaban “afectados lingüísticamente”, llevaban a una conclusión común en cuanto a cómo intervenir la pobreza –solución que en este caso provenía de los aportes de la Lingüística social- a saber:
- Lo que se debía intentar era un cambio en los hábitos lingüísticos de los niños, es decir, un cambio en su lenguaje con el fin de romper el así llamado “circulo infernal de la pobreza”.
- A los niños negros se les debía ampliar su dominio lingüístico por medio de su sensibilización lingüística hacia códigos que son más “elaborados”.

Es en el marco de estos criterios rectores que se comienzan a generar una serie de programas educacionales – “compensatorios”:

- (a) Segundo “Plan Headstart” para niños preescolares, en el año 1966: Este programa se proponía sacar a los niños y exponerlos a un lenguaje más “rico” y “elaborado” durante todo un verano. Ello se realizaba principalmente a través de talleres de expresión oral, en los cuales se sometía a los niños a la narración de cuentos o historias que supusieran un lenguaje más elaborado, con conexiones lógicas y causales, familiarizándolos con estructuras narrativas más complejas.
- (b) Programa “Follow Through”: Este era un plan mucho más radical que el anterior. Se desarrolló por nueve años. Su novedad era la incorporación del “entorno” del niño como un factor muy determinante en la generación de su déficit lingüístico. Tal “entorno” sería la matriz de sus deficiencias lingüísticas, en la medida que se caracteriza por ser lingüísticamente “pobre”, exponiendo, por tanto, a los niños a modelos lingüísticos igualmente pobres. Así, el plan implicaba sacar al niño de su entorno cotidiano, e, incluso, reduciendo los contactos con su madre a lo necesario.

Este programa estaba diseñado sobre la base de la teoría de J. Jensen, la más aceptada por la comunidad científica norteamericana en aquellos años. Según ésta, existen dos tipos de inteligencia en nivel progresivo de complejidad con el paso de una a otra: una *asociativa* y otra *conceptual*. Para Jensen, los negros de los ghettos sólo alcanzaban al primer nivel. Tal doctrina encontraba, por lo tanto, en las teorías de la deficiencia a su gran aliada.

En este escenario, dominado por múltiples estudios y propuestas amparadas bajo el alero de las “teorías del déficit lingüístico”, en 1965 se realizó un congreso sobre “Los Dialectos Sociales y la Enseñanza de la Lengua”, en el cual se rebatieron los supuestos de estas tendencias teóricas del “déficit”, recogiendo el descontento que existía entre algunos especialistas –agrupados bajo la figura de R. Shuy-, preocupados por el estudio y descripción de algunos de los dialectos sociales usados en los ghettos, frente a estos programas compensatorios de educación emanados de las doctrinas antes reseñadas. El evento, entre sus conclusiones, señaló que las tesis de J. Jensen y sus seguidores carecían de



toda base sería, asumiendo, por tanto, un punto de vista radicalmente opuesto –respecto de la relación entre lenguaje y pobreza- al seguido por las “teorías del déficit”. Entre quienes se sumaron a dicha reacción emerge una serie de autores de trascendencia, uno de los cuales fue Roger Shuy. Éste, en una línea muy similar a la que desarrollará William Labov afirmó que, frente a los programas sociales y educativos que se basaban en la declarada “inferioridad” de la lengua de los negros de los ghettos, toda lengua o variedad lingüística “está estructurada por naturaleza” – es decir, posee una estructura, una lógica propia-, ya sea una lengua standard o no-standard, tenga un prestigio social o no. Esto es, toda lengua es adecuada para satisfacer los requerimientos de sus usuarios. Algo que Boas y sus sucesores ya se habían encargado de postular y comprobar en el campo de la Antropología<sup>229</sup>. Con lo anterior, se dio fundamentación metodológica a la necesidad de descripción, a nivel de la lingüística social, de las variedades lingüísticas no-standard (hasta entonces desdeñadas como objeto de estudio) con una conexión con la lingüística aplicada, a saber: antes de criticar un registro lingüístico se le debe conocer, pues puede que existan reglas diferentes que operen en él, antes que una mera *carencia* o *déficit*. Así, se incorpora un criterio a la lingüística social que la acercará mucho al “espíritu metodológico” que caracteriza a la Antropología y Etnolingüística: la Sociolingüística, o “Lingüística de base social”, pasa a abordar el estudio de estas variedades no-standard, no en términos de *deficiencia*, sino que en cuanto *diferentes* y, por tanto, *legítimas en sí mismas* en tanto instrumentos de comunicación. Así como no hay lenguas “primitivas”, tampoco hay variedades lingüísticas “primitivas” o “inferiores” –como lo pretendían los teóricos del déficit-, en tanto cada lengua sirve al grupo social que la habla. A su vez, esto le da un nuevo marco de interpretación, desde un punto de vista lingüístico, a la situación de pobreza de los niños negros en los ghettos: los malos resultados escolares de estos menores no se deben a una *causa absoluta* (el ‘déficit lingüístico’), sino que a una multiplicidad de factores, entre los cuales uno, muy importante, es el hecho de que en el colegio se utiliza un código, un registro lingüístico, muy distinto al del medio social cotidiano para ellos, mientras su registro tiene una lógica y una funcionalidad propia, muy distinta.

Otro autor de importancia, en la reacción a los teóricos de la deficiencia fue Coleman (1966). Este antropólogo norteamericano explicitó las consideraciones antropológicas que están detrás de la identificación de las diferencias de lengua que existen en el medio social y la escuela. Señaló al respecto que Estados Unidos es una sociedad *compleja y pluricultural*, donde existen innumerables roles sociales, culturas y subculturas y, sin embargo, la educación es de carácter *monocultural*, la cual no tiende a considerar estos registros *no standard*. Por esto, la educación, en un contexto tan diverso como ese, debería partir desde la base reconociendo esta variedad cultural, la pluriculturalidad de la población que asiste al colegio.

Entre los autores que emergieron de la reacción ante la “teoría del déficit” fue William Labov el que alcanzó, con sus aportes, una mayor trascendencia. Este autor presentó en un congreso referido a la temática de la pobreza una visión alternativa a la “teoría del déficit”, y que podría denominarse como teoría de la “diferencia”, antes que de la “deficiencia”. Su trabajo “The Logic of Non Standard English” logró gran importancia,

---

<sup>229</sup> Cf. capítulo segundo I.3.1.



trascendencia e impacto. En él, Labov realizaba una descripción de un *sociolecto*<sup>230</sup> de Harlem y, desde su título, ya manifestaba la diferencia que lo separaba de los postualdos de la “teoría del déficit”: proponía la existencia de una “lógica” en el lenguaje de los negros en los ghettos, con lo cual se acerca a una comprensión antropológica del fenómeno de los sociolectos y, por extensión, de la condición de pobreza asociada a ellos. En este sentido, uno de los importantes aportes de Labov fue la crítica que realizó a los planteamientos de la “teoría del déficit”, de la cual resume su lógica argumentativa en los siguientes seis puntos:

- Los resultados de la aplicación de ciertos test lingüísticos ponen de manifiesto un “déficit verbal” de los negros.
- Este déficit es la causa del fracaso escolar y consecuentemente, de acuerdo con el “círculo infernal de la pobreza”, es la causa de la pobreza.
- Como los niños de las clases medias obtienen mejores resultados que los negros en estos test, su lenguaje es “superior” y necesario para la educación formal. Así, para educar, la lengua a utilizar debe ser cualquier otra que no sea la de un ghetto.
- Las diferencias sociales y étnicas en el campo lingüístico se asimilan con diferencias en las capacidades de abstracción, conceptualización, formalización, esto es, de un pensamiento racional en general.
- Enseñar al niño negro de los ghettos el registro lingüístico de la clase media, es enseñarles a pensar lógicamente.
- Los niños negros que aprenden este registro lingüístico “superior” deben triunfar, tanto en la educación formal como en su vida.

La crítica de Labov respecto de este tipo de razonamientos se articula, primero, desde un punto de vista metodológico, en tanto el sistema de entrevistas y de recopilación de información con el que se pretendía dar apoyo empírico a tales planteamientos, constituían, desde la base, el gran sesgo de estos planteamientos del “déficit”. La aplicación de los test a los niños negros suponía de antemano su resultado y, por tanto, sólo servían para comprobar lo que anteriormente, a priori, se señalaba en la teoría. Esto ya que las comprobaciones de deficiencia verbal a través de los test se realizaban en forma mecánica, al partir ellas del supuesto que los niños con que trataban eran, psicológicamente, como “animales”. Por tanto, el test, más que una entrevista consistía en buscar el “punto débil” del individuo. Frente a esto, Labov señalaba un aspecto metodológico relevante para cualquier estudio en Lingüística social, y que no era tomado en cuenta por los teóricos del déficit, esto es, que “el único método válido consiste en el estudio de las capacidades verbales del individuo en el mismo contexto cultural en que se desarrollan ellas”. Por otra parte, la crítica al modelo del “déficit” se articulaba desde un punto de vista teórico, en relación con la ignorancia de los teóricos de la deficiencia respecto de cómo operaba el lenguaje, lo que se reflejaba en aseveraciones tales como que ‘el lenguaje de los negros *no es lógico*’. Antes bien, el que estos teóricos señalaran que una gramática no tiene “lógica” se debía a que aún no la habían “encontrado”, más que a una carencia real. En adición a esto, el problema, señalaba Labov, era que en tales teorías (del “déficit”) había una falta de claridad fundamental en lo que se refiere a la gramática, al confundir la “lógica” con lo “explícito” o, podríamos decir en términos más simples, los aspectos de *superficie* con los

---

<sup>230</sup> El concepto de “dialecto” alude a cualquier variedad de una lengua; el concepto de “sociolecto” refiere a una variedad social del dialecto, esto es, por ejemplo, con relación al género, edad, estrato social, etc. de sus hablantes.



de *profundidad* en el lenguaje<sup>231</sup>. Esto significaba, en un postulado de gran trascendencia para la Lingüística social, que *toda lengua posee una "lógica", en tanto predetermina sus relaciones lógicas implícitas*. En otras palabras, aquellas variaciones "no lógicas" que la lengua de los negros de los ghettos presentaba respecto de una lengua standard, sí respondían a una lógica propia, a un orden, a una organización subyacente, como lo demostró en lo hechos al constatar que la supresión de la cópula verbal en el inglés no standard de los negros de ghettos era el efecto de una regla fonológica suplementaria<sup>232</sup>, representando una lógica distinta a la del inglés estándar, pero no por ello una carencia de lógica ni una deficiente (como diría la "teoría del déficit"). Así, propuso reemplazar una teoría del "déficit" por una teoría de la "diferencia".

Otro ángulo de crítica a estos planteamientos del déficit se refería al proyecto educativo que se deducía de ellos, el cual, según Labov, no tenía base ni fundamento, principalmente en lo referente a la supuesta *superioridad* de la lengua de la clase media, razón por la cual ésta debería ser asimilada por los niños negros de los ghettos. El iniciador de la Sociolingüística, si bien aceptaba que podían existir actitudes lingüísticas que estos menores debían adquirir de las clases medias, como, por ejemplo, la que refiere a modulación, manejo de vocabulario abstracto, y de ciertos modelos de corrección, sin embargo, no todos los hábitos lingüísticos de la clase media, planteaba, son *funcionales*, esto es, no todos sus hábitos son dignos ni necesarios de aceptar para estos otros grupos sociales. Ello, porque algunos de los hábitos lingüísticos – a los que cataloga como meros "adornos", "expresiones que no dicen nada" – de la clase media son puramente estilísticos o disfuncionales para otras clases sociales. En este sentido, el error que cometían estos teóricos era confundir los conceptos de una lengua "elegante", "estéticamente correcta" – como es la característica de la lengua de la clase media – con el carácter "superior" o "inferior" que se le asigne a dicho sistema. Esto es, en síntesis, no se debía confundir la "funcionalidad" de una lengua con su "estética": una lengua como la de la clase media no por ser más ornamentada es más eficiente comunicativamente.

Finalmente, otra perspectiva de crítica (no exclusiva de los planteamientos de Labov, eso sí), centrada en la propuesta de que lo que se debía hacer para solucionar el problema era lograr un cambio de los hábitos lingüísticos de los negros, rebatía esto último postulando que "no es el sujeto el objeto del cambio, sino que las condiciones en las que él se desarrolla", razón por la cual lo que había que cambiar no era al niño negro en sí – como lo planteaban los teóricos del "déficit" –, sino que la sociedad, la educación y la escuela, es decir, se requería de un cambio a nivel institucional. En este sentido, el cambio de comportamiento lingüístico no precede al acceso de la propiedad o a la mayor movilidad, sino, más bien, aquello corresponde a un "mito" – señalaban –, al igual que el "círculo infernal de la pobreza". Lo que se negaba con esto era el determinismo superficial que se le atribuía al lenguaje, aunque, de todas formas, reconociendo que tenía un papel importante en el problema, más no fundamental.

---

<sup>231</sup> Cf. capítulo segundo II.6.

<sup>232</sup> Siguiendo la secuencia de contracción, por ejemplo, "They are mine – They' re mine – They mine", correspondiendo la última a la propia de los dialectos de los negros de ghettos en cuestión.



### 2.3. Pobreza y códigos lingüísticos”: el modelo de Basil Bernstein.

Paralelamente a lo que ocurría en Estados Unidos al comenzar la segunda mitad del siglo XX, en Inglaterra B. Bernstein – cuyo modelo no sólo tiene alcances en el plano educacional, según revisamos - realizaba sugerentes planteamientos respecto de la relación entre lenguaje y la pertenencia a un determinado estrato de la estructura socioeconómica de la sociedad. De acuerdo con esta relación, en el proceso de aprendizaje del lenguaje el niño no sólo está aprendiendo un determinado código para comunicarse, sino que, a la vez, está aprendiendo la “visión de mundo” propia de la clase social a la que pertenece él, y su lugar en ese mundo, esto es:

... cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social se refuerza en él y se forma su identidad social. La estructura social se convierte en realidad psicológica a través del mundo de los actos de habla. El niño que aprende a hablar no aprende sólo un sistema de reglas lingüísticas (competencia lingüística). Pero como ese aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares, a través de una cierta forma del proceso de comunicación, forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo.<sup>233</sup>

De esta manera, este autor británico postula la existencia de una relación directa entre la clase social de un grupo, su lenguaje y su visión de la realidad. Ello, en la medida que “... las relaciones sociales actúan de manera selectiva sobre los principios y núcleos de comunicación, y estos, a su vez, creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes.”<sup>234</sup> En otras palabras, la situación de clase del sujeto determinaría en él una “estructura profunda” –código- de la comunicación. En la actuación lingüística de este sujeto operarían reglas sociales –culturales- que operarían selectivamente sobre lo que se dice, cuándo y cómo lo hace, que estructurarían la significación y determinarían la forma de la palabra. Es decir:

La estructura social determina formas de organización social que determinan códigos de comportamiento y entre ellos, comportamientos lingüísticos.<sup>235</sup>

Las relaciones sociales regulan los significados que creamos, y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales; y estos significados actúan de manera selectiva sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo.<sup>236</sup>

Es dentro de este plano de los planteamientos de Bernstein que se sitúa su interés por la reproducción de las relaciones sociales, y el papel que en dicho proceso juega el lenguaje, en la medida que se realiza a través del proceso de socialización. El citado autor distingue las tres agencias de socialización más importantes: la escuela, el grupo de pares y la familia, siendo esta última la central. Ahora, tomando en cuenta que el proceso de socialización se realiza a través de un proceso de comunicación, a través de un código de comunicación, y que éste, como se vio, es representativo de la clase social a la que se pertenece, tal código estará determinando la orientación intelectual, socio-cultural y afectiva del niño, resultado de aquel proceso de socialización. Así, se reproducen a través de ese vehículo de comunicación –y, podríamos decir, se perpetúan- las relaciones –y las diferencias- sociales. Ello, ya que la forma misma de la comunicación, es a la vez

---

<sup>233</sup> B. Bernstein 1994: 255.

<sup>234</sup> *Ibid.* :101.

<sup>235</sup> *Ibid.* :273.

<sup>236</sup> *Ibid.* : 101.



producto, productora y reproductora de determinadas relaciones sociales –en este caso, de división, de desigualdades entre las clases:

Esa forma particular de la comunicación, que orientará la percepción, es una producción de la clase social que permanece determinante, es el medio por el que se efectúa la reproducción de las relaciones sociales... los individuos aprenden, por tanto, su papel social, su identidad cultural específica por el proceso de comunicación.<sup>237</sup>

Las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.<sup>238</sup>

Bernstein construyó así, con una base experimental, dos tipos diferentes de códigos comunicativos (y estructuradores de la realidad) para los menores socializados en clases sociales distintas, a los cuales llamó código “elaborado” y “restringido”. En 1981, realizó un experimento en la *Sociological Research Unit* con niños pertenecientes tanto a la clase media como a la clase baja-obrera inglesa. A estos niños se les encargó una misma tarea: que clasificaran alimentos comunes. En sus resultados, el citado autor inglés descubrió que los niños utilizaban dos criterios de clasificación en estrecha relación con su pertenencia a una clase social, y cuya diferencia esencial radicaba en la relación que el principio de clasificación guardaba respecto de la base material, a saber:

- El principio de clasificación de los niños de clase media era relativamente independiente de un contexto específico. Aquí, la relación entre el principio de clasificación y la base material era más indirecta y menos específica. El principio de clasificación no se relacionaba mayormente con su vida cotidiana.
- El principio de clasificación de los niños de clase baja era relativamente dependiente de un contexto específico. Aquí, la relación entre el principio de clasificación y la base material era directa y específica. El principio de clasificación se relacionaba con su vida cotidiana, con sus experiencias cotidianas con los elementos clasificados.

Luego, en una segunda parte del experimento, se les pidió a los mismos niños que clasificaran de nuevo los mismos elementos pero de una nueva manera, con resultados reveladores. Mientras los niños de clase baja empleaban criterios de clasificación similares a los anteriores, los de clase media esta vez organizaban los elementos con criterios distintos, que correspondían a los criterios que habían ocupado los de la clase baja. Ello lo lleva a dos conclusiones. Primero, que los niños representativos de la clase media poseían dos principios –criterios- de clasificación, a diferencia de los que representaban a la clase baja, que sólo manejaban uno. Y, en segundo lugar, que los niños representativos de la clase media, además, presentaban un criterio de prioridad –de jerarquización- en la aplicación de esos dos principios de clasificación: primero, utilizaban aquel que se relacionaba de forma más indirecta e inespecífica con la base material y con un contexto específico; luego, aquel que se relacionaba más directamente con la base material y con un contexto específico.

A partir de esta experiencia, y de otra serie de investigaciones, Bernstein propuso la existencia de dos tipos de “códigos”, en directa relación con los principios de clasificación utilizados por los niños en cuestión: uno elaborado y otro restringido. La diferencia entre ambos no remite a sus aspectos superficiales, es decir, su diferencia no es en cuanto al vocabulario, ni a sus características fonológicas, pues en esos aspectos ambos códigos

---

<sup>237</sup> *Loc. cit.*

<sup>238</sup> *Ibid.* :26.



siguen siendo funcionales de acuerdo a los objetivos de la comunicación de cada sujeto. La diferencia entre ambos radica, más bien, en fenómenos “profundos”, es decir, en aquellos relativos a la aprehensión, cognición, percepción que, a través del lenguaje, el sujeto hace de la realidad. La diferencia entre ambos, de esta forma, no es ni en estilo, ni en cantidad de palabras, sino que en cuanto a los procesos de cognición y semantización, que cada uno determina, de los eventos de la realidad extralingüística. Ambos códigos refieren, por tanto, a diferencias en el nivel cognitivo-semántico, en tanto:

- El nivel cognitivo refiere a la capacidad de distinguir en la realidad.
- El nivel semántico refiere a la capacidad de asignar valores en el entorno.

Es importante, en este punto, destacar la distinción que existe entre la noción de código y la de “variedad dialectal” o “dialecto”, en tanto no existe una identidad entre ambos. Un dialecto hace referencia a una variedad de la lengua que varía en relación a otra por sus características fonológicas, sintácticas, morfológicas y léxicas, siendo, por tanto, en sí mismo, una lengua, encerrando, por tanto, al igual que toda lengua lo hace, el potencial para generar distintos “códigos” en su seno. Así, teóricamente, no puede existir la homologación “un dialecto = un código”, razón por la cual, no se podría confundir un código “elaborado” o “restringido” con un dialecto. Por su parte, la noción de “código”, proveniente de la teoría de la comunicación, corresponde a un sistema de señales o signos que permite la transmutación de una forma de comunicación (léase mensaje), para que se produzca el enlace entre un emisor y un receptor, pudiendo o no tener valor simbólico. Por una convención previa está destinado a representar y transmitir la información entre la fuente y su punto de destino. Corresponde, el concepto de código, más bien a una construcción formal, una suerte de *molde* que puede ser llenado con elementos. Por tanto, más que a contenidos hace referencia a maneras de organizar tales contenidos. En su traslado a la sociolingüística, los *códigos* son funciones de formas específicas de relaciones sociales. En este sentido, son cualidades de la estructura social, porque lo que se interioriza con el código son categorías sociales dadas por la función que asume en la comunicación. Existe una estrecha relación, por tanto, entre la adquisición de un código y la clase social que éste representa (como se verá en detalle más adelante). Respecto de esta relación, Bernstein es bastante categórico al señalar que “... la relación que introduce [el concepto de código] entre los factores sociales y los factores lingüísticos no es de covariancia, sino de causalidad”.<sup>239</sup> De acuerdo con esta definición, el código es mucho más que un estilo lingüístico, es más que una “variedad lingüística” o “dialectal”, como se señaló antes. Ello, porque como función social representa *formas de aprehensión del mundo*, formas en que el lenguaje trasunta una determinada visión de mundo, no en sentido general sino que en un sentido social. En este sentido, el código representa al mundo del sujeto, porque supone la forma en que el individuo concibe el mundo, esto es, una cognición de aquellas propiedades centrales que el intelecto distingue en la realidad.

El código, según Bernstein, es la “estructura profunda de la comunicación” que, por lo expuesto, contiene en su seno tanto aspectos lingüísticos como supralingüísticos. En tanto realidad lingüística, el código refiere a determinados rasgos semánticamente caracterizables, pero que, a su vez, deberían tener un correlato en las demás estructuras lingüísticas, aquellas más de “superficie”. Señala:

---

<sup>239</sup>Bernstein, 1994:274



Esos códigos, que se podrían calificar como de matrices ideológicas, primero se definen semánticamente. Tales propiedades semánticas de los códigos se espera estén representadas a niveles formales de la sintaxis, del léxico, y quizás de la fonología.<sup>240</sup>

En términos operacionales, Bernstein define al código de la siguiente manera:

1. Es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra:
  - Contextos evocadores: Selecciona contextos evocadores y también aquellos inapropiados o ilegítimos.
  - Significados: Selecciona e integra significados “relevantes” y, por tanto, presupone el concepto de significados “no relevantes” o “ilegítimos”. Los significados relevantes constituyen para los códigos relaciones “privilegiadas” y “privilegiantes”. Privilegiadas en el sentido de que tales significados, dentro del contexto, tienen prioridad; y privilegiantes, en el sentido de que tales significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes.
  - Realizaciones: Selecciona e integra formas de realización de los significados *adecuadas* y las *inadecuadas* o ilegítimas.<sup>241</sup>
2. Es un concepto inseparable de los conceptos de comunicación “legítima” e “ilegítima” y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios.
3. Es un regulador tanto de la orientación cognitiva como de las disposiciones, identidades y prácticas de los hablantes.

Luego de esta precisión conceptual previa, en lo específico, la diferencia entre los dos códigos distinguidos por Bernstein radica más que en sus contenidos, en la manera de organizar sintáctica y gramaticalmente los contenidos. Ello, ya que el citado autor supone que existen recursos lingüísticos compartidos, es decir, una base lingüística compartida por todos los hablantes, en la medida que el concepto de código “... presupone competencias (lingüísticas/cognitivas) que todos adquieren y comparten... refiere a una regulación cultural específica de la realización de (esas) competencias compartidas.”<sup>242</sup>

Los diferentes “códigos” hacen referencia a diferentes regulaciones, organizaciones de esas competencias compartidas de forma general. Por tanto, lo que revelaría la diferencia de códigos no implicaría una diferencia en las “competencias” lingüísticas de los hablantes,

---

<sup>240</sup> *Loc. cit.*

<sup>241</sup> Los tres conceptos enunciados –contextos, significados y realizaciones– deben ser definidos para poder entender mejor cómo es que el código opera en su selección. Así:

- (a) El concepto de “contexto” se refiere, más en detalle, al de contexto comunicativo especializado: este alude a que, un grupo de personas comunicándose, en una situación dada, están orientadas mutuamente por reglas propias de comunicación y de producción de discursos que se dan sólo en ese contexto. En otros contextos especializados operarán otras reglas de interacción. Por tanto, el código permite seleccionar –identificar– adecuadamente tales contextos especializados. Un ejemplo de contexto especializado es la sala de clases.
- (b) El concepto de significado alude a las orientaciones de significado que cada contexto especializado privilegia por sobre otras.
- (c) Finalmente, el concepto de “realización” alude a la producción de un texto orientado hacia el contexto especializado en que se produce y hacia los significados que este privilegia, de tal manera de que con él, quien lo produce, comunique.

<sup>242</sup> *Ibid.* :59.



sino que una diferencia a nivel de la “actuación” lingüística de los mismos. Así, donde operarían las relaciones sociales –de poder- que determinan la adquisición diferencial de los códigos, sería en el nivel de las *performances*, es decir, de las actuaciones lingüísticas, como lo señala el autor:

El problema no consiste en la naturaleza intrínseca de las diferentes variedades lingüísticas, sino en modalidades diferentes de significados, prácticas y relaciones sociales privilegiadas que operan de forma selectiva sobre los recursos lingüísticos compartidos...

... la distribución del poder y los principios de control regulan y distribuyen de forma desigual principios de performance comunicativa que sitúan de manera diferenciada a los hablantes con respecto a la fuerza de la interacción y a la manipulación del contexto.<sup>243</sup>

Es en este punto donde Bernstein se separa o, más bien, busca separarse de los “teóricos del déficit”, aunque otros autores, por el contrario, lo consideren como haciéndose parte de los postulados de tal corriente teórica (como Labov, Romaine y otros)-. Los teóricos del déficit señalaban, según él, “... que se produce una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) en un grupo y la presencia de tales atributos en otro.”<sup>244</sup>

Los planteamientos de Bernstein acerca de la existencia de códigos diferentes en el seno de clases diferentes parten de bases diferentes a la de los teóricos del déficit, es decir, no de una consideración de la naturaleza intrínseca de las distintas variedades de códigos, lo que lo acerca a un reconocimiento de la variedad y diversidad lingüística. Ello, ya que la existencia de los distintos códigos:

... se vincula a la distribución social de significados privilegiados y privilegiantes... (esto es) la distribución social de principios dominantes y dominados para la exploración, construcción e intercambio de significados legítimos, su manipulación contextual y sus relaciones mutuas.<sup>245</sup>

Así, la posesión diferencial de códigos en los niños de una clase u otra no representa prueba de la incapacidad o déficit de unos y la superioridad de otros ( como se desprendería de las teorías del déficit), sino que, más bien, representaría maneras diferentes de organización de los ‘significados’ para la producción de textos. Es decir, “La diferencia entre los niños no es una diferencia de facilidad/incapacidad cognitiva, sino de reglas de reconocimiento y realización utilizadas por los niños para leer el contexto, seleccionar su práctica interactiva y crear textos.”<sup>246</sup> Siguiendo la orientación de su teoría, en tanto ésta establece una relación directa entre la situación de clase de un individuo y su “estructura profunda” de comunicación, las diferencias entre las clases tendrían su correlato en el plano lingüístico: las clases sociales menos favorecidas utilizan principalmente un código “restringido” y las clases medias y elevadas un código “elaborado” además del “restringido”.

Contrariamente a lo que propone Bernstein, hay autores como Roamine<sup>247</sup> que plantean una relación no tan simplista ni directa entre ambos planos: el lingüístico y el social. La citada autora se plantea críticamente respecto de ciertos modelos sociolingüísticos, especialmente cuantitativos, que relacionan pertenencia de clase a práctica lingüística. En primer lugar, la citada autora se declara absolutamente cautelosa

---

<sup>243</sup> *Ibid.* : 119-122.

<sup>244</sup> *Loc. cit.*

<sup>245</sup> *Loc. cit.*

<sup>246</sup> *Ibid.* : 109.

<sup>247</sup> 1996.



frente a una posible relación de causalidad –que se deriva de los planteamientos de los modelos sociolingüísticos de Labov y Bernstein, y sobre todo el paradigma cuantitativo del primero- que vincularía a la pertenencia a una clase social determinada un determinado uso de la lengua. Así, frente a la pregunta ¿Podemos decir que los factores sociales “causan” en algún sentido la conducta lingüística en cuestión? Su respuesta escapa a todo determinismo o mecanicismo que se pudiera suponer en los modelos sociolingüísticos revisados:

... el hecho de pertenecer a la clase media y no a la clase obrera, de ser una mujer y no un hombre, de moverse en una red social densa o difusa no “causa” que hable de una determinada manera. Las correlaciones entre categorías lingüísticas y sociales no nos dicen qué clase de lengua elegirá un determinado individuo en una determinada situación o porqué.<sup>248</sup>

Tal indeterminación –no predictibilidad, podríamos decir - en la relación entre lenguaje y clase social es propia de los fenómenos humanos y de los fenómenos sociales por extensión, a diferencia de los naturales y situaciones experimentales que los emulan. Y ello está dado por una característica que poseen los seres humanos al momento de realizar sus acciones: la posibilidad de elección individual –más allá de toda ley que pretenda ser universal e inmanente. De lo más que se puede hablar en la relación entre lenguaje y clase social es de correlaciones regulares, pero no necesarias; ello, porque siempre está la posibilidad de elección:

... yo cambio sistemáticamente ciertas palabras de mi vocabulario según esté en Gran Bretaña o en Estados Unidos, y, para referirme al ascensor, uso *lift* en vez de *elevator* o viceversa... Alguien podría, entonces, decir que hay una correlación regular entre estar yo en Estados Unidos y decir *elevator*, pero no es una correlación necesaria. Siempre puedo decir *lift* si me apetece, e incluso en alguna ocasión me he olvidado de dónde estaba y he dicho la palabra “equivocada”. Tampoco el hecho de estar en un país o en otro *explica*, en el sentido riguroso del término, por qué hago esa elección. Se trata de un simple acto de acomodación motivado por mi deseo de ser entendida.<sup>249</sup>

Lo que pretende señalar esta autora con la indeterminación – en los términos de una predictibilidad como la que logran las ciencias naturales- de los actos lingüísticos en relación con la capacidad de libre elección humana, es que la determinación de tales actos responde a una multiplicidad de factores, y no sólo a uno:

El resultado de cualquier evento lingüístico vendrá determinado tanto por las elecciones efectuadas por los hablantes como por las condiciones sociales, económicas y políticas imperantes. Existen además, otras limitaciones, que son las que me impone la lengua que hablo y mi propia capacidad física y mental.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Romaine *op. cit.*: 261.

<sup>249</sup> *Ibid.* : 262.

<sup>250</sup> *Loc. cit.*



**Capítulo cuarto:**  
**Etnografía de la Comunicación en el escenario escolar de un**  
**colegio en la comuna de la Pintana.**



## I. La unidad estudiada.

En esta primera parte presentaremos las principales características que definen el sector poblacional en el que se ubica el colegio en el que centramos nuestra observación y descripción, las particularidades de su población y entorno, las características del colegio, la población estudiantil y sus apoderados. Información que servirá de base para el posterior análisis que haremos a partir de la sección II, ya centrada en la descripción etnográfica de la comunicación en el colegio y la sala de clases, sobre todo en sus determinantes emanadas del contexto subcultural del que proviene su población. Esta primera información será entregada con un análisis tradicional, no deteniéndonos en ir más allá de su superficie, no obstante también presentar discursos (como puede ser el pensamiento marista sobre la educación u otros), en virtud de que ellos serán recogidos para un análisis más en “profundidad”, posteriormente.

### 1. Comuna de La Pintana.

#### 1.1. Caracterización general.

La comuna de La Pintana se ubica en el sector sur del Gran Santiago, y su actual estructura urbana es producto de la reciente expansión territorial no planificada de la ciudad, estableciéndose, específicamente, a partir de la división de la comuna de La Granja el 22 de noviembre de 1984. Posee una superficie total de 30.3 kilómetros cuadrados, la mayor parte de los cuales corresponde a áreas no urbanizadas. La población de la comuna se agrupa en cuatro sectores, con una identidad bien marcada, bien diferenciados entre sí por su antigüedad y por su ubicación geográfica: San Rafael, El Castillo, Santo Tomás y El Roble.

Los habitantes de esta unidad comunal provienen de los programas de erradicación - forzada - llevados a cabo durante la dictadura militar, anunciados en 1974 e implementados a partir de 1979. Este reordenamiento poblacional masivo implicó grandes desplazamientos de población desde sectores céntricos o residenciales de la ciudad hacia distintos sitios semiurbanizados. Este proceso de reubicaciones masivas se realizó en un período muy breve de tiempo, entre 1982 y 1984<sup>1</sup>, con erradicaciones y radicaciones de cientos de poblaciones completas, muchas de las cuales se habían originado en tomas de tierra y campamentos previos. El efecto sociocultural de estos desplazamientos fue, según González *et al.*<sup>2</sup>, la destrucción violenta de vínculos sociales y de redes cotidianas en las que vivían, y por las que trabajaban antiguamente estas personas, perdiendo el acceso a circuitos de asistencia de los cuales eran beneficiarios y, además, sus fuentes tradicionales

---

<sup>1</sup> Al respecto, se recomienda consultar el acabado estudio que Francisco Sabatini realizó al relacionar dichos procesos con la estrategia, presente en casi todas las dictaduras latinoamericanas, entre las cuales la chilena no fue la excepción, de liberalización de los mercados del suelo, en tanto parte de los procesos de reforma económica que se implementó luego del golpe de estado. Cf. F. Sabatini, 1997, “Liberalización de los mercados de suelo y segregación social en las ciudades latinoamericanas: el caso de Santiago de Chile” Ponencia presentada en el XX congreso de estudios latinoamericanos, Guadalajara, México.

<sup>2</sup> 1994



de trabajo (dependientes de los terratenientes, como sirvientes, en sus hogares o en sus campos), vínculos que fueron irreconstruibles debido a la distancia geográfica y a las insuficiencias del transporte colectivo. Habían quedado a una ciudad entera de distancia de su lugar de trabajo, con la consiguiente alteración de las relaciones familiares producto de tener que estar casi todo el día en el trabajo, y en el transporte hacia y desde él. Esta acertada interpretación de los citados autores permite comprender la actual situación de gran parte de la población que vive en estas zonas: la pobreza – en que ya estaban estas poblaciones antes de ser erradicadas y radicadas<sup>3</sup> - traspasada intergeneracionalmente y la dependencia de agentes externos con injerencia en casi todas las áreas de su vida cotidiana, como ocurre con el Hogar de Cristo, fundaciones diversas, congregaciones religiosas, etc. en ámbitos como educación, tercera edad, juventud, prevención de consumo de drogas, entre otras.

En términos demográficos, la citada comuna se caracteriza por un fuerte crecimiento de su población en los últimos años, y un agudo hacinamiento de sus habitantes. De acuerdo al último censo realizado en el país, en 1992 la comuna había alcanzado los 153.586 habitantes, es decir, 79.654 más respecto del recuento realizado en 1982. De esta forma, el período intercensal había registrado un explosivo incremento de la población con un 10.8% de promedio anual, con una tasa de crecimiento en el decenio de 107.7%, muy superior al 16.8% registrado en todo Chile. Esto la convirtió en la comuna del país con uno de los crecimientos demográficos más altos (entre las que también se cuentan Puente Alto y Maipú) producido por migración forzada. En la proyección para el siguiente decenio, que se verificará en el censo a realizarse en 2002, se estima que si bien el factor erradicación ha cesado de actuar, la alta tasa de natalidad característica de los sectores populares puede mantener el crecimiento en niveles altos. Esta alta tasa de crecimiento se tradujo, necesariamente, en una de las más altas tasas de hacinamiento de la ciudad de Santiago: considerando que la superficie urbana de la comuna es sólo un tercio del total, la densidad real de su población alcanza a 15.998.5 habitantes por kilómetro cuadrado.

En el ámbito laboral, la estructura ocupacional de la comuna se ha caracterizado por ser poco diversificada y centrada en ocupaciones que exigen nula o muy escasa calificación, lo que guarda estrecha relación con la calidad de vida a la que pueden acceder los núcleos familiares, y con el nivel y calidad de escolaridad alcanzado por sus habitantes. Actualmente, con las altas cifras de desempleo registradas a lo largo de todo el país, producto de la inestable situación económica que estamos viviendo, se estima que en La Pintana la desocupación está superando largamente las dos cifras.

En el escenario educacional, a pesar de ser una población predominantemente joven y de origen urbano, según los datos existentes hacia 1992, esta comuna presenta una tasa relativamente alta de analfabetos<sup>4</sup>, con un 7.6%, siendo la tasa nacional de 5.4%. No obstante esto, en la última década se ha presentado un notable avance en lo que es la educación postbásica: La Pintana presenta una alta tasa de cobertura de educación media, con un 74.8% de niños en edad postbásica que concurren a establecimientos para tal efecto. Sin embargo, más allá de lo alentador del avance en la cobertura –en algo que ya se

---

<sup>3</sup> En cuanto a la pobreza estructural en la que se encuentra sumida la comuna, tal carácter se explica por el hecho de que las movilizaciones de poblaciones entre 1982 y 1983 se efectuaron en medio de una aguda crisis económica que supuso altas tasas de desocupación.

<sup>4</sup> Definidos oficialmente como “la persona de 15 años y más que es incapaz de leer y escribir un párrafo breve.”



planteaba en el capítulo anterior<sup>5</sup> -, los escolares de la comuna deben luchar contra otros factores que hacen probable que no sea tan fructífera su experiencia escolar, tales como:

- Carencias educacionales a nivel prebásico, en tanto los niños menores de 6 años en la comuna, en buena proporción, no asisten a jardines infantiles.
- El bajo capital educativo familiar, es decir, que una alta proporción de los padres de los estudiantes no ha terminado la enseñanza básica<sup>6</sup>. En este sentido, no es raro observar en algunas casas la oferta de servicios como "Se hacen curriculum", lo que evidencia las carencias, en este aspecto, de sus pobladores.
- Derivado de lo anterior, principalmente, lo que afecta mayormente es la baja escolaridad materna que se detecta en la comuna.
- Ello impediría que el niño y joven reciban estímulos educativos apropiados<sup>7</sup>. En este sentido, el proyecto que dio origen al colegio que fue centro de nuestra observación y descripción, considera importante la "educación de adultos en tanto padres".

En el ámbito material, en cuanto al tipo de habitación, un alto porcentaje de las viviendas de la comuna corresponden al tipo "social básica" o "progresivas", proyectadas por los mismos programas de erradicación que, teóricamente, contaban con los servicios básicos de electricidad, alcantarillado y agua potable.

Además de las características ya citadas, otros rasgos deficitarios de esta comuna se relacionan con los problemas de exclusión social y de pobreza estructural: mercado de trabajo local restringido, ausencia de inversiones significativas, inestabilidad laboral, cesantía, bajos ingresos, hacinamiento, malas condiciones de saneamiento, insuficiencia en los servicios educacionales prebásicos y básicos, carencias en la cobertura de enseñanza media, aislamiento geográfico, malas condiciones de transporte, falta de equipamiento recreativo y cultural, graves carencias de atención periférica de salud, alta vulnerabilidad socioeconómica y muy alto riesgo biomédico para la niñez, entre otros.

De acuerdo a la descripción del llamado "Proyecto 18"<sup>8</sup>, estudio que dio fundamento a la necesidad de una ampliación hacia la enseñanza postbásica dentro del colegio Marcelino Champagnant, carencias como las señaladas anteriormente "... restringen las oportunidades de vida de los pobladores. Generan procesos de desintegración social y de anomia: delincuencia, violencia doméstica, alcoholismo y drogadicción."<sup>9</sup> Esto, según tal diagnóstico, habría provocado una importante desconfianza entre los vecinos y falta de compromiso con iniciativas sociales, de no comprobar en éstos resultados inmediatos y traducidos en un mejoramiento visible de sus condiciones de vida. Esto, se traduce en un diagnóstico muy poco alentador y categórico, a partir de la desintegración y dependencia generada y perpetuada,

"... un panorama de grandes dificultades cotidianas y de alta conflictividad social que no hacen más que perpetuar como rasgos estructurales aquella violencia originaria de la población. Configuran un panorama de necesidades básicas insatisfechas claramente atentatorias de la dignidad

<sup>5</sup> I.1.2.

<sup>6</sup> Basta con ver la situación de los apoderados del curso en el que nos enfocamos y de aquellos cuyos hijos asisten el ciclo de EMTP en general. Cf. I.3.2.2.2.

<sup>7</sup> Algo que pudimos constatar en nuestra experiencia en el colegio, sobre todo, en las competencias lingüísticas de los alumnos. Cf. II.2.1. y 3.1.

<sup>8</sup> *Op. cit.*

<sup>9</sup> *Ibid.*: 8.



de la persona humana, y compromete gravemente un mínimo aceptable en el desarrollo integral de la persona, en particular de niños y adolescentes.”<sup>10</sup>

## 1.2. Situación de niños y jóvenes.

De acuerdo con antecedentes proporcionados por un estudio conjunto sobre la infancia en Chile de UNICEF y el INTA, en 1990, se clasificó a la comuna de La Pintana como una de las de *muy alta vulnerabilidad* de su población infantil, en todo el país. De acuerdo con esta clasificación, los menores de la comuna se hallaban en un “doble riesgo”, esto es:

(a) Riesgo socioeconómico, dado por la exposición a los siguientes problemas:

- Baja escolaridad de las madres de los recién nacidos.
- Baja escolaridad de las madres de los niños en primero básico.
- Analfabetismo (un 7.3% a 1990).
- Altas tasas de niños en primero básico que ingresan al PAE (Programa de alimentación escolar). Más del 50%.
- Alto porcentaje de población en extrema pobreza.
- Alto porcentaje de menores de 6 años en la población (15%, según censo de 1992).

(b) Riesgo biomédico, dado por la exposición a los siguientes problemas:

- Retrasos significativos en la talla y en el peso medio.
- Porcentaje significativo de menores de 6 años con evidentes rasgos de desnutrición infantil (12.2%).
- Porcentaje significativo de niños con bajo peso al nacer.
- De hecho, según INTA/UNICEF, hacia 1990, una de cada cinco personas de la comuna estaría en situaciones de riesgo biomédico.

Estos notables problemas a los que se ve enfrentada la población de la comuna guardan directa relación con su futuro desempeño educativo, como señaláramos, en tanto reflejan importantes obstáculos que dificultan seriamente cualquier proceso normal de aprendizaje, sea en un nivel prebásico, básico o en el medio. Estos antecedentes referentes a la población infantil de la comuna son no menores para la investigación cuyos resultados se exponen aquí. Ello, en virtud de que el grupo etario sobre el que se trabajó fue de jóvenes que oscilan entre los 15 y los 17 años en 2001, pero niños en la época en que se realizaron ese y otros estudios a los que se hace referencia.

En la época del censo anterior, se estimaba que por lo menos un tercio de la población que habitaba en la comuna tenía menos de 15 años. Teniendo en cuenta el hacinamiento que caracteriza a la comuna y el tipo de vivienda que, en general, poseen sus habitantes, el hogar y el concepto de familia asociada a él dista mucho de constituirse en un espacio tanto material como simbólico en el que el niño y joven desarrollen sus primeras armas en la vida social. Se produce, por tanto, lo que se conoce como la “expulsión” del hogar de niños y jóvenes, con todas las consecuencias psicosociales que tendrá para su

---

<sup>10</sup> *Ibid.*: 11.



posterior desarrollo como sujeto de una sociedad dada. Los menores se forman fuera de la casa y de la familia, es decir:

... los niños ... difícilmente encuentran en sus casas un espacio para poder cumplir las tareas escolares con cierta tranquilidad: En definitiva desestimulan los procesos educativos, a la vez que actúan como factores de expulsión de los niños y jóvenes de sus casas; allí ni hay sitio para ellos.<sup>11</sup>

## 2. El sector El Castillo<sup>12</sup>.

De los cuatro sectores en que se divide la comuna de La Pintana, El Castillo, lugar donde se ubica el colegio marista Marcelino Champagnant (nuestra unidad de estudio), representa uno de los más extremos, en cuanto a que concentra las más graves problemáticas originadas en la marginalidad. Es un sector marcado por la segregación: sus habitantes están excluidos (al margen) económica, política y socialmente de la sociedad nacional. Y no la necesitan, la mayoría de las veces. Razón por la que han construido su propio "mundo" en términos simbólicos; no obstante hay puntos de fuga: tienen que salir a trabajar, la mayoría, fuera de ahí, y ven televisión<sup>13</sup>.

Este sector de La Pintana se asentó entre los años 82' y 90' y tiene en la actualidad unos 90.000 habitantes. Se formó de poblaciones que fueron radicadas a la fuerza desde sectores del barrio alto, en lugares donde actualmente hay centros comerciales como Apumanque o el Parque Arauco, cuando llegaron los militares y ordenaron a los habitantes que subieran a camiones con todas sus pertenencias y se fueran. Así nada más. Se trataba de gente que trabajaba de jardineros, sirvientes o choferes de familias acomodadas del sector, con las cuales no sólo mantenían redes laborales sino también de asistencia, una red de asistencia paternalista que les proveía de alimentos, asistencia médica ocasional, trabajos esporádicos y vestimenta, en una relación muy parecida a las de los antiguos terratenientes en el campo chileno, de inquilinos de fundo. Esto generó expectativas y conductas fundadas en el asistencialismo que, según algunos autores, "... aún perduran entre las familias respecto de las ONG, de gran presencia en el sector ( predominantemente el Hogar de Cristo ), obstaculizando iniciativas autónomas y locales."<sup>14</sup> Además de estas familias, se erradicaron y radicaron a otras, de otros núcleos como lo eran poblaciones históricas como la José María Caro o aledañas a la Victoria, la población Santa Adriana, etc., las que, ciertamente, poseían otros marcos para vivir su situación de pobreza. De esta forma, se reunió a dos grupos diferentes, históricamente diferentes: familias que vivían rodeando centros de clase alta y vinculados a ellos, y otras que provenían de centro históricos de pobreza, cruzados por la delincuencia y segregación. Producto de este "choque" entre dos tipos diferentes de población, este sector, realmente, en esa época se convirtió en un "pueblo sin ley" – como lo catalogó poco tiempo atrás un programa de televisión que se abocó a mostrar su realidad -, un lugar en el que se enfrentaron estas dos tradiciones de

<sup>11</sup> *Loc. cit.*

<sup>12</sup> Nuestra descripción se refiere a la parte de El Castillo con la que hemos tenido contacto, esto es, al poniente limitado por Avenida Santa Rosa, al oriente por el comienzo de la comuna de Puente Alto, al norte por avenida Gabriela y al sur por una serie de terrenos baldíos sobre los cuales se proyecta construir una de las nuevas carreteras que dará acceso o salida sur a Santiago, terrenos que hace un tiempo fueron objeto de toma de unos pobladores.

<sup>13</sup> Punto que abordaremos a partir de los discursos de los alumnos en II.3. y 4.

<sup>14</sup> González *et al.* 1994: 8



pobreza, siendo recurrentes, entonces, los asesinatos, robos, violaciones y el agrupamiento en "bandas"<sup>15</sup>. A este núcleo inicial que se formó entonces, sobre todo a partir de los años 90', se le agregan habitantes que provienen del sur, producto de la fuerte migración campo - Santiago, debido a su auge económico y la baja de la actividad campesina, en virtud de la centralización del país. Esta población, descartando el buen porcentaje que está desempleado o en el sector informal, pasó a constituir la mano de obra barata para las empresas, para llenar sus cupos de sub empleos, dado su bajo nivel educacional. En este marco, al cual se agrega el hacinamiento provocado, entre otros factores, por las viviendas básicas de SERVIU, la arremetida del fenómeno de las drogas, tanto el tráfico y su consumo, y del fenómeno de las barras bravas y su violencia (que gozan de un buen nivel de organización, con células y bases, con liderazgos muy fuertes, y cruzados por el tema del pandillaje y la drogadicción), se ha generado la estigmatización tan fuerte que este sector posee en el resto de la sociedad.

Pasemos a la actualidad. El Castillo es un sector "popular", con características bastante particulares. Al ingresar a él desde avenida Santa Rosa hay una completa red de señalizaciones que se encarga de informar al visitante dónde se encuentran los diferentes centros comunitarios dependientes de organizaciones que prestan asistencia en el sector, como el Hogar de Cristo y diversas ONGs. "Adentro" es un lugar donde la gente camina por la calle y no por la vereda, preferentemente; donde no se debe mirar a los ojos ni a la cara si hay grupos en apariencia sospechosa; y donde todo ferviente simpatizante de Colo - Colo o de la Universidad de Chile debe conocer los límites, las fronteras, donde reinan las barras "bravas" de uno y otro equipo. Además, no es extraño ver en plazas o pasajes alguna "animita", en recuerdo de algún difunto que murió cerca. Ciertamente, una señal que se acostumbra a ver en carreteras o arterias muy transitadas, más no en plazas insertas en sectores residenciales.

En materia laboral, el sector presenta las más altas tasas de desocupación, siendo la informalidad y/o la exclusión en la actividad económica altas. La oferta educacional, a parte de la propuesta de la congregación marista que dio origen al colegio en el que centramos nuestra atención, es reducida y de baja calidad, según señalan alumnos y profesores. Posee un insuficiente equipamiento de servicios de salud, en tanto son dos los consultorios para el sector, que no dan abasto para atender las necesidades de los habitantes. Además, el equipamiento comunitario es en extremo deficitario: si bien se ha avanzado en la pavimentación de los pasajes y calles, el aseo y ornato en ellos es nulo; no hay teléfonos públicos y, si bien los espacios recreativos para niños y jóvenes progresivamente se han ido incorporando como plazas y canchas pavimentadas, estos lugares han sido apropiados, en su mayor parte, por las bandas/ barras bravas de algún equipo de fútbol o grupos de dudoso accionar. También, a nivel de hogares, la población ha mejorado progresivamente sus condiciones en cuanto a la infraestructura y dotación de servicios básicos. Se ha incorporado de manera generalizada el teléfono, del mismo modo que el calefont; en menor medida los computadores y, cada vez más, servicios considerados como suntuarios, como la televisión por cable y televisión satelital (SKY), los que se incorporan a las necesidades básicas cubiertas por los hogares o, al menos, a sus

---

<sup>15</sup> Estos datos históricos acerca de los primeros tiempos de este sector poblacional, se los debemos a la recopilación hecha, a partir de la oralidad de pobladores, por Luis Rojas, profesor del colegio. Se le debe agradecer a este profesor, especialmente, por la colaboración que desinteresadamente siempre estuvo llano a prestar en este y otros muchos puntos de nuestra etnografía.



expectativas. En este sentido, no es sorprendente ver emerger de las techumbres de viviendas básicas e, incluso, menos que básicas, antenas de captación satelital. También, en torno al mundo escolar, ya son una realidad para la población los transportes escolares particulares, lo que evidencia, aunque modesto, algún grado de acceso a esos medios. Sin embargo, este mayor acceso en el sector en esos ámbitos no es un índice que refleje una mayor "calidad de vida" de sus habitantes, según nos señala una profesora que está en contacto todo el tiempo con las familias cuyos hijos asisten el colegio, al ser la coordinadora para toda la EMPT de la unidad educativa en que nos centramos. Según ella, estos índices pueden llevar a una impresión errada respecto de la condición actual de la población, al "maquillar", de algún modo, la aún precaria situación en que viven, en aspectos fundamentales, "... porque no se alimentan mejor, no se visten mejor, no acceden a mejor educación. Entonces eso no está reflejando. Entonces, es como un doble estándar de pobreza."

En cuanto a la infraestructura vial y su mantención, este sector, si bien cuenta con gran parte de sus calles y pasajes pavimentados, su estado actual es de total desgaste y falta de mantención. En este sentido, parece haber una gran diferencia entre lo que sucede "adentro" – de Santa Rosa hacia la población misma – de lo que pasa "afuera" – a lo largo de todo Santa Rosa, desde que comienza la comuna. La citada arteria principal, por donde transita un importante número de vehículos particulares y locomoción colectiva, no presenta grandes problemas. Es más, en algunos sectores hasta se encuentra en agradables condiciones para el ojo de un visitante: cuenta con una ciclovía en su bandejón central; la calzada es bastante amplia y está pavimentada en buenas condiciones en algunos tramos, contando con áreas verdes y parques a su costado. Sin embargo, al aproximarse al sector de El Castillo y, más específicamente, a su vereda poniente, que es donde comienza, hacia la cordillera, emergen, progresivamente, las aguas estancadas, escombros, muros cubiertos con rayados y calles con pavimento en pésimo estado – como era el caso de la intersección poniente de las avenidas Gabriela y Santa Rosa, en el paradero 39 de esta última vía, francamente una vergüenza impensada en Barnechea o Vitacura. Pero esto es sólo una muestra de lo que uno va a encontrar cuando la locomoción ingrese por el paradero 40 al sector en cuestión y, más aún, al verdadero "corazón de este lugar: calles sin regulación ni señalización, aguas estancadas por doquier, pavimentos en muy mal estado, escombros abundantes y, lo más grave aún, en una situación que pareciera ser de abandono crónico, ya que desde la última vez que visitamos el sector con frecuencia - el año 97' – las cosas permanecen iguales (con excepción de la construcción del ciclo de EMPT del colegio Marcelino Champagnant, el cual sobresale en el paisaje cual "palacio", absolutamente rompiendo la linealidad del entorno que lo circunda), tal como permanecieron durante los siete meses que estuvimos realizando este estudio. Y, como es costumbre, esta situación se hace más precaria, al visualizarse más cuando caen precipitaciones abundantes. De hecho, es ampliamente asumido por toda la comunidad educativa (y sucedió así un día de junio) que, cuando llueve torrencialmente, una buena parte de los alumnos no puede cruzar desde un sector de la población hacia donde está el colegio, por causa de las inundaciones. Día en que la asistencia de los alumnos es muy baja y la actividad académica no tiene un desarrollo normal. Un conductor de los colectivos que ingresan a la población, desde su particular lectura, daba fe de esta precariedad material, explicándola, señalando que "... si lo que les importa (a la gente encargada de esto, Municipalidad, MOP, etc.) es tener la fachada bonita (es decir, Santa Rosa), pero para adentro, nada. Se quedan con toda la plata."



En términos socioeconómicos, la fuerza del sector informal allí no es menor, desarrollándose actividades que tienen un muy interesante trasfondo social y cultural. En primer lugar, no puede omitirse una de las instancias social y económicamente más importante: la feria libre de la calle batallón Chacabuco. Importante no sólo por los puestos tradicionales establecidos, sino que también porque en ella, en sus márgenes, se ubican muchos – predominantemente, mujeres con niños sentados en el suelo o en su coche, bastantes personas de la tercera edad, o hasta familias completas - a vender ropa, zapatos o cualquier “cachureo”. Especial importancia tiene el rubro de venta de ropa, convirtiendo a la feria en un lugar donde se viste buena parte de la población, en virtud de sus módicos precios. Además, estos sectores adicionales a la actividad de la feria poseen una importancia económica aún más *sui generis*, al ser, por definición, alguno de los lugares en donde se puede “reducir” objetos robados, como zapatos, ropa, relojes, radios, entre otros, en el sector o fuera de él, que se obtienen como fruto de las actividades delictuales más cotidianas (en los sectores populares) y de menor envergadura, como es el “robo con sorpresa” (el llamado “lanzaso”), el “cogoteo” o el “robo con escalamiento” (llamado “monra” y efectuado en contra de una propiedad), siendo una situación ampliamente conocida en el sector.

También, dentro de este sector informal se encuentra uno que trasciende, eso sí, los dominios de El Castillo propiamente tal, y se extiende a la avenida Santa Rosa en su trayecto por la comuna de La Pintana: el pedir dinero en la locomoción colectiva. Obviamente, esto no constituye ninguna novedad ni particularidad, ya que puede observarse en todo Santiago. Lo que sí tiene singularidad es el ritualismo que dicha actividad implica. Como muestra de aquello, tres casos fueron realmente notables. Primero, una pareja en la cual la mujer cargaba un lactante. Se subieron al bus a cantar con el niño en brazos y luego pidieron dinero, obteniendo una no menor recaudación. Al bajarse, el chofer del colectivo le comenta, con total naturalidad y volumen alto, a su acompañante que el bebé no era de la pareja, sino de la hermana de uno de ellos. En otra estrategia innovadora, nos encontramos con un niño que, para que el conductor le permitiera subir al bus a tocar una armónica y pedir dinero, le tuvo que decir “... nos vamos mitad y mitad”. Finalmente, se destacó un hombre que basó toda su extensa rutina en cantar una canción cuyo único verso era “Colo – Colo, el equipo que ha sabido ser campeón”, con la música del conocido himno repitiéndose una y otra vez.

### 3. El colegio.

Dentro de la comuna y sector antes descritos se ubica la unidad educativa en la que hicimos nuestra aproximación etnográfica al fenómeno comunicativo involucrado en el proceso educativo que allí se realiza. Dicha unidad educativa es el colegio Marista Marcelino Champagnant de La Pintana, constituido por tres ciclos (o niveles): primer y segundo ciclo básico y un tercer ciclo de enseñanza media técnico profesional. Fue en este último ciclo en el cual centramos nuestra observación y descripción, en virtud de los criterios que orientaron la selección de nuestra muestra<sup>16</sup>. El colegio se encuentra en el corazón mismo de El Castillo, a la altura del paradero 39 y medio de avenida Santa Rosa, en sexto de línea 13.540. Cuenta con una matrícula, en el año 2001, de 1.930 alumnos,

---

<sup>16</sup> Cf. capítulo primero, II.5.



desde pre – kinder a cuarto medio. No se puede introducir este apartado sin hablar de lo acogedor que resulta para todo visitante (que logra pasar la reja, claro está), quien siempre encuentra el gesto amable de todo profesor y funcionario, y la atenta disposición a mostrarle las dependencias del colegio.

En este establecimiento, además de su extraordinaria (para un colegio del sector) y bien mantenida infraestructura, para todos los ciclos se cuenta con una completa biblioteca, bien dotada y abierta a toda la comunidad, con ciertas precauciones, pues señalan "...aunque también tenemos delincuentes, pero menos y los controlamos." Sin embargo, la comunidad hace uso de este acceso para otros fines, que no son precisamente para la lectura, preferentemente para sacar fotocopias. Para ellos, de esta forma, la biblioteca aparece como uno de los pocos lugares dentro de El Castillo en el que pueden sacar fotocopias. Más allá de eso, nunca observamos que le dieran otro uso. Además, se cuenta con un Departamento de Asistencia Social que se encarga de analizar la situación socioeconómica de los alumnos a fin de otorgar becas para el pago de matrículas, cuotas del centro de padres, etc.; así mismo también entregar recursos tales como vestuario, útiles escolares o, si fuese el caso, víveres a las familias de los alumnos que se encuentren en mayor estado de necesidad. Este Departamento también proporciona apoyo legal a aquellos alumnos que puedan encontrarse en alguna situación irregular en el plano familiar. En el área de apoyo psicosocial a los alumnos, el colegio cuenta con un equipo multidisciplinario compuesto por psicólogos, neurólogos y psicopedagogos para atender las necesidades en esas materias que puedan afectar a los educandos. Finalmente, el colegio entrega raciones de desayuno, almuerzo y onces, a través de JUNAEB, a aproximadamente 1.100 alumnos, tanto de EGB como EMTP.

El citado establecimiento nació a partir de un catastro que la provincia Marista de Chile iniciara en junio de 1990, para estudiar y revisar la situación en que se encontraban sus miembros y las obras educativas que tenían bajo su responsabilidad. Esta congregación, la de los Hermanos Maristas, nació en Francia en 1817 de la mano de un joven sacerdote llamado Marcelino Champagnant, canonizado por la iglesia católica en 1999, quien se caracterizó por su preocupación por los jóvenes y su educación. Por esta razón, ello se transformó en leitmotiv de la congregación, su mayor propósito: la educación cristiana de los jóvenes en todo el mundo, haciendo de los destinatarios de la educación *buenos cristianos y virtuosos ciudadanos*. Hoy día, esta congregación está presente en 50 países, en los cinco continentes, cumpliendo este "mandato", y cuenta con más de cinco mil hermanos dedicados a la educación. En Chile está presente desde 1911 y cuenta con 11 colegios e institutos que gozan de un alto prestigio en el campo de la educación, siendo entre ellos la sede que se ubica en la Pintana uno de los proyectos educativos al servicio de sectores realmente carenciados de la población, con lo que se cumple con el propósito de acercarse a los más pobres, aspecto que es destacado por la congregación y los gestores del proyecto, con razonable orgullo.

### 3.1. Ethos del proyecto educativo marista.

Habiendo ya revisado las características generales y la historia del colegio en el sector, pasemos a revisar los principios – simbólicos - sobre los cuales esta institución diseña y realiza su práctica educativa, principios que tienen un nexo muy directo con su relación con el imaginario católico. En esta revisión, cabe señalar, aún nos mantendremos



en un nivel de análisis de “superficie”, ya que obtendremos importantes elementos de juicio para posteriores análisis. Siguiendo a Pérez<sup>17</sup>, el ideario institucional que guía el quehacer educativo desarrollado en el colegio Marcelino Champagnant de La Pintana, se estructura a partir de:

- Afirmar que toda persona es un ser en relación con Dios, con los demás y consigo mismo, y con la creación entera.
- Promover una sociedad solidaria – vivida ya en el colegio – que construye la fraternidad, las buenas relaciones entre todas las personas en un clima de respeto, ayuda, tolerancia y libertad, en contraste con los modelos individualistas y competitivos.
- Sostener que la familia es la primera educadora de los hijos, a la que el colegio acompaña, ofreciéndole medios y oportunidades, para que asuma su misión informativa de armonizar fe, cultura y vida.
- Considerar que el proyecto educativo marista es el resultado de un proceso comunitario, participativo y planificado que contribuye a orientar y sumar esfuerzos en la tarea de formar al “buen cristiano y virtuoso ciudadano” (que soñó Marcelino Champagnant).
- Creer en una educación inculturada, en que los educadores “van al encuentro de los jóvenes allí donde están” para anunciarles el evangelio de Jesús.
- Afirmar que la educación es un proceso cuyo protagonista es el educando. Promueve el desarrollo de la autonomía personal y le ayuda a descubrir las cosas por sí mismo.
- Creer en una educación que busca el desarrollo armónico de la persona y la prepara para la vida y la reciprocidad entre hombres y mujeres.
- Creer en una educación que busca el desarrollo de las habilidades intelectuales de los educandos, para que puedan organizar más adecuadamente los contenidos culturales que el mundo actual ofrece.
- Postular una educación que incentiva la creatividad, la investigación y la innovación pedagógica, que promueve y facilita los medios conducentes a la renovación educativa en coherencia con el modelo técnico pedagógico.

Por otra parte, este proyecto educativo se construye desde tres conceptualizaciones axiales, respecto de:

1. La “persona”, que es definida por el colegio marista como un ser:
  - En relación, y llamado a la comunión consigo mismo. Persona que acepta su realidad y se construye como sujeto de su propio destino.
  - En relación fraterna y solidaria con sus semejantes, viviendo su vocación de servicio por el Reino del Señor.
  - En relación y comunión con el mundo, administrando responsablemente el universo creado.
  - En relación filial con Dios Padre, transparentando en su vida entera la experiencia de Jesús y María, la fuerza contagiosa del Espíritu.
2. La “educación”, que gira en torno a tres estilos:
  - (a) Estilo de educación evangelizadora, definida a partir de dos orientaciones:
    - La educación marista es un proceso formativo que ofrece las condiciones para que el educando se desarrolle evolutivamente como persona humana integral.

---

<sup>17</sup> 1999.



- La educación marista contribuye a anticipar una sociedad en la que se promueva la justicia, la fraternidad, el compromiso cívico y la conciencia ecológica, formando personas capaces de transformar la sociedad con la fuerza del Evangelio.
- (b) Estilo de enseñanza y aprendizaje, definido porque el colegio marista:
- Opta por un currículo humanista y centrado en la persona que, sin descuidar lo cognitivo, en forma sistemática y progresiva haga del educando una persona integral respetando su libertad, situación sociocultural y compromiso como ser trascendente.
  - Valora a los alumnos, a los educadores, los contenidos, los medios y el ambiente como agentes y factores en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
  - Promueve una acción educativa planificada, acompañada y evaluada con estilo creativo y criterios innovadores.
- (c) Estilo de participación, definido por el hecho que:
- La comunidad educativa busca establecer una auténtica y efectiva comunión entre todos los estamentos que la componen en torno a su misión educativa.
  - La comunidad educativa requiere de una actitud de escucha constante que fomente la solidaridad, la colaboración y la confianza entre sus miembros.
  - El proyecto educativo del colegio se hace vida con la participación de toda la comunidad.
3. Finalmente, el concepto de “comunidad educativa”, la que, en el proyecto educativo marista, se define en torno a los estilos de sus tres actores:
- (a) El estilo de la comunidad religiosa (los “hermanos”): según lo plantea la congregación, la comunidad religiosa se convierte en un espacio abierto donde laicos y, especialmente, los jóvenes sienten el anuncio de Jesucristo y del Evangelio por el testimonio profético, y donde encuentren un lugar para compartir la fe y celebrar la vida.
- (b) El estilo de educador marista, definido porque este:
- Vive su misión como una auténtica vocación de servicio en la escuela, por el testimonio alegre de su vida cristiana, ofreciendo lo mejor de sí en actitud solidaria, siguiendo las huellas de Marcelino Champagnant.
  - Se inquieta por facilitar la humanización y personalización de cada alumno, atento a un desarrollo equilibrado entre las diferentes dimensiones del ser, así como a la realidad juvenil y el tipo de persona que desea formar la institución.
- (c) Y, el estilo de familia, la cual:
- Tiene a la familia de Nazaret como prototipo y modelo.
  - Se siente la primera responsable de la educación integral de sus hijos, intentando vivir como “Iglesia doméstica” unida a otras familias.



## 3.2. La comunidad ligada al colegio.

### 3.2.1. Primer y segundo ciclo.

Si bien estos ciclos no formaron parte de nuestra observación directa y descripción, nos parece importante resaltar algunas características de esta población, ya que en ella encontramos aspectos que nos pueden aportar una perspectiva diacrónica de la situación de los jóvenes con que tratamos.

Según los psicólogos que trabajan en el colegio, en estos ciclos iniciales se encuentran con niños insertos en familias "disfuncionales", con carencias afectivas y una desarmonía en las líneas de desarrollo en el control de impulsos, lo que trasunta en problemas conductuales característicos, como es la agresividad o la timidez extrema, propia de menores con síndrome "del niño maltratado", esto es, abusado y agredido física y sexualmente en su entorno. De esta forma, se trata de niños que llegan muy carenciados y deprivados, inmaduros social y emocionalmente. Además, no cuentan con los recursos afectivos con que debieran contar para estar adecuados a su etapa de desarrollo, tales como la presencia de papá, mamá o algún modelo de familia que efectivamente lo proteja. Al contrario, lo común es que permanezca sólo en su casa (cuando está ahí) y sin que nadie se preocupe de sus deberes escolares o lo que le sucede. Todo este "cuadro" hace síntoma (se hace manifiesto) en la situación de la sala de clases.

Además, se caracteriza a la población que conforma estos ciclos de enseñanza básica como "niños parentalizados", en tanto muchos de ellos cumplen el rol de los padres ausentes, encargándose, cuando sea el caso, de sus hermanos menores o de los quehaceres del hogar, razón por lo que buscan en el colegio figuras a las que entregar afecto y que le entreguen afecto a ellos. Esto, porque están obligados a asumir un rol que no les compete por su edad, con todas las carencias que ello implica; es un niño que debe ser como adulto en una edad prematura, con un "muy mal ejemplo" en la casa, señalan los especialistas. De esta manera, estos menores han crecido con el modelo de una familia que no ha cumplido con sus necesidades afectivas y, por lo tanto, lo proyectan hacia el colegio, buscando allí las figuras del padre y la madre. Por esto, los primeros ciclos se caracterizan por alumnos que se "pegan" a los profesores y funcionarios, es decir, responden muy cariñosa y aprehensivamente hacia los gestores de su proceso de enseñanza; reacción motivada por su búsqueda de alguien que cumpla el rol que no les han completado: el de una figura de referencia para el afecto y el acogimiento, lo que se refleja en las palabras de la coordinadora de enseñanza media, para quien, en un rasgo que permanece en el ciclo que ella dirige, "... a los cabros les interesa que los pesquen, ya sea para retarlos o para hacerles cariño". Esta realidad varía en su intensidad o, más bien, en su exteriorización por parte del menor, cuando los alumnos avanzan hacia el segundo ciclo (4° a 8°) y al tercero (enseñanza media); más eso no implica que no permanezca, que desaparezca, pues sigue presente, según observamos o nos enteramos a través de relatos, aún en la enseñanza media, con alumnos muy apegados a cualquier gesto de afecto y acogida de su profesor, o con profesores que son considerados como verdaderos "padres" o "madres" por parte de los alumnos, como se refleja en la siguiente opinión de un alumno de tercero medio, alguien que está a punto de terminar su educación media, según quien "... no lo miro como un profe sino como un amigo ... un amigo en el cual yo sé que puedo confiar. El me ha enseñado a tener bueno (*Sic*) valores, lo cual siempre voy a estar agradecido."



La permanencia de esta imagen, aún cuando los alumnos tengan 16, 17 o 18 años (adelantando algunas claves que se verán en el siguiente apartado), incluso, del colegio como "... el nido donde están protegidos, queridos y donde pueden ser ellos mismo...", según señala una profesora, se ve reforzada por una cercanía generacional percibida por los alumnos respecto de sus profesores, ya que el promedio de edad de los docentes de enseñanza media no sobrepasa los 30 años, lo que permite que los alumnos los perciban como 'más cercanos' a sus experiencias de vida, además del hecho de que los alumnos se han enterado que muchos provienen también de realidades poblacionales similares a la propia. Eso también se suma al hecho de que los niños y jóvenes permanecen gran parte del día en el colegio y, al llegar a la casa, es probable que no estén sus padres en ella o que se repita la dinámica a que están acostumbrados, en términos de no lograr su atención, dado que llegan cansados del trabajo y de las largas jornadas en viaje. De esta manera, no es extraño que los alumnos, aún pasados los ciclos de básica, sigan en busca de la figura del profesor (o del colegio, en general) para llenar lo que no tienen en su hogar, en virtud de que perciben la diferencia entre uno y otro entorno, como lo señala un profesor a partir de su experiencia:

"... los cabros también te ven como un punto de referencia que en algunos casos puede ser casi como un modelo; en otros casos puede ser casi como un amigo; y en otros casos puede ser como decir 'mira, es una buena persona' .... de verdad que buscan el acercarse a ti en ese otro plano .... yo creo que los cabros, a lo mejor como profe de Castellano o de Matemáticas o de Historia, a lo mejor no están ni ahí; pero mirándote a ti como persona los cabros tienen esa mirada y te buscan. Y te buscan en términos de que ... de sentirse acogidos y de acogerte también.

Sumado a estas características más individuales, pero que tienen una estrecha relación con el medio social del que son extraídos estos menores, se encuentra en estas primeras etapas en el colegio que los alumnos, a tan temprana edad, ya poseen un contacto con el tema de la droga, esto es, aparece como algo cotidiano para sus vidas. Prueba de esto son los casos de niños que son usados para trasladar droga, con otros que han sido encontrados por los profesores con droga en la mochila, o adentro de los tubos de los lápices, por ejemplo, se ha descubierto que llevaban pasta base.

### **3.2.2. Tercer ciclo: enseñanza media técnico profesional.**

El colegio marista Marcelino Champagnant cuenta con un ciclo de enseñanza media técnico profesional (que fue nuestro centro de observación y descripción), en la que cuenta con las especialidades de "construcciones metálicas" y "administración contable", las cuales son elegidas por los alumnos al pasar a tercero medio. Se debe destacar que su población no es muy grande (320 alumnos) y el espacio que ocupa siempre es alcanzable por la mirada de un observador, razón por lo cual fue una unidad abordable en términos metodológicos, sobre todo al momento de la observación de sus circuitos cotidianos y las actividades de sus participantes. Además, por esto, pudimos ampliar nuestras pretensiones, en algunos aspectos, más allá del curso en que nos concentramos, a todo el ciclo.

Luego de la constitución del colegio, en sucesivos proyectos de 1991 y 1992, la Provincia Marista delineó sus intenciones de ampliar su tarea educativa (en este caso, a la educación postbásica) – en concordancia con sus máximas doctrinarias – hacia los sectores más necesitados, lo que confluye en 1994 en la elaboración del llamado *Proyecto 18*: "Consolidación de la obra marista en La Pintana", donde se expresan los fundamentos y



los principales axiomas sobre los que se construiría el tercer ciclo, de enseñanza postbásica. Este proyecto consistió en un estudio sociológico de la población, a partir de cuyos resultados se tomó la decisión de que el ciclo de enseñanza media tuviera un carácter técnico profesional y no científico humanista. En ese estudio se encontraba una radiografía a la realidad de El Castillo a comienzos de los años 90': altos índices de cesantía, avance de la drogadicción y alcoholismo, las características de género asociado a este mundo, etc., la que constituyó un paso importantísimo en la elaboración de un proyecto técnico. En él se buscaron las posibles alternativas de educación postbásica, se analizaron las expectativas y deseos de los miembros de la comuna sobre dicha educación, de los padres y madres y el aporte de los integrantes de diferentes escuelas, en cuanto a las características que debería tener una nueva oferta educacional postbásica.

Luego, se diseñaron los planes y programas, antes de la instalación de la infraestructura, en lo que se planteaba como una educación basada en la "competencia", tarea que fue desarrollada, durante todo, un año por profesores en oficinas del colegio. Se planteó una educación personalizada (es decir, con pocos alumnos) y "para el trabajo", esto es, con énfasis en la preparación para el mundo laboral, en donde el tronco común serían las especialidades en torno a las cuales girarían las demás asignaturas, con el fin de lograr un egresado competente, que fuera el mejor en lo que hiciera, en términos de conocimientos técnicos, actitudes y presentación personal, señalan los profesores que participaron en esta primera etapa de diseño. En adición a esta preparada propuesta, como resultado de un estudio de mercado laboral se decidió las dos especialidades que se iban a otorgar, de acuerdo con las características del sector en que se emplazaría el liceo, y con el criterio de que fuesen de fácil manejo para los alumnos, y que, además, le ofreciera a éste herramientas para que pudiera, paulatinamente, ir incorporándose al mundo laboral en la medida que aprendía en el colegio. De este modo se escogió la especialidad de Construcciones Metálicas, cuyos diferentes conocimientos, en el transcurso del tiempo, le permitirían al alumno ganarse la vida en el mundo laboral. Además, se incorporó la especialidad de Administración Contable, de la cual egresarán personas que sirvieran para contabilidad, como ayudante de contador, o ayudante de servicios, en instituciones como AFP, bancos o cualquier entidad administrativa.

Los primeros años de vida de esta unidad educativa, según cuentan quienes formaron parte de su equipo fundacional, se caracterizaron por el "choque" que se produjo con el trasfondo sociocultural que había en el sector. Antes de llegar a trabajar a El Castillo, estos profesores y funcionarios tenían la expectativa de que se iban a encontrar con jóvenes de escasos recursos, es decir, pobres. Pero "pobre", para estos fundadores, no significaba, ni se asociaba directamente con población baja de intelecto, ni tampoco delincuencia, que fue – según se puede "leer" en sus relatos – con lo que se encontraron. Eso, porque la mayoría había trabajado en, o prevenía de, realidades similares, como Pudahuel, Lo Hermida, etc. y pensaba que lo que iban a encontrar en El Castillo era algo similar: pobreza, pero no más problemas que allá. Por eso, definían sus expectativas como "altas". Sin embargo, se encontraron con una población escolar que ni si quiera sabía escribir, como relata la coordinadora, una de las primeras que llegó:

Y las asignaturas que iban con las unidades de taller no podían pasarlas poh', no sabían escribir. Tuvimos que hacerles caligrafía con el profe de Castellano. Caligrafía y matemáticas dos meses. Y ¡caligrafía!



En esa época se inició la actividad solamente con los primeros medios, curso en que ya se elegía la especialidad, cuyos alumnos representaban, no obstante las expectativas de los profesores eran las mismas que las existentes para cualquier alumno de primero medio, de cualquier sector, de cualquier otro colegio, una realidad mucho más carenciada de lo que pensaban; debiendo comenzar a adecuarse a esta realidad más difícil, no sólo en lo académico, sino que también, y sobre todo, en lo conductual, pues se encontraron con una forma de comportarse de los alumnos que se escapaba de toda norma, sobre todo en lo relacionado con los hurtos. De esta forma, se tuvo que optar por eliminar muchos alumnos, echarlos, ya que se les descubría robando materiales del colegio, como herramientas, por ejemplo. Así se optó, forzados por las circunstancias - señalan -, por una política de "tolerancia cero", como la define una de las profesoras que está en el colegio desde esa época. Medida que resultó ejemplificadora, ya que al poco tiempo se empezaron a "calmar las cosas" y a funcionar al ritmo que pretendían los docentes. Esa primera época era una en que se hacían revisiones a los alumnos y se les encontraban armas blancas, o se descubría a un estudiante fumando marihuana en el baño, o que se rayaban los bancos, o, también, se descubría a alumnos que alteraban sus notas en el libro de clases, o que se amenazaban con corta cartones. Tampoco era una época en que el colegio estaba legitimado en su labor dentro de la comunidad, ya que, de hecho, algunos apoderados no guardaban mucho respeto hacia la labor de los profesores. Era una época en la que los alumnos "no querían venir a clases", y los profesores tenían que ir a buscarlos, cuando sus inasistencias se repetían, a la casa o a la plaza en que estaban. Esa era una época no tan lejana, 1997, en la que los alumnos reproducían en la escuela las conductas que habían aprendido en un medio subcultural - contracultural - en el que se habían socializado.

Sin embargo, esta realidad comenzó a cambiar en el segundo año de actividades en la enseñanza media, lo cual se explican los profesores por el hecho de que en la enseñanza básica se comenzara a implementar como criterio expulsar a alumnos por conducta, lo que redujo el número de estudiantes en el nivel de octavo básico, con lo que se autogeneró un principio de selección para el ingreso al ciclo de enseñanza media: la conducta y las calificaciones, ya que, además, en esa instancia no había espacio para todos. A esto se incorporó el establecimiento de un reglamento para todo el colegio, con conocimiento del apoderado. Desde entonces, se señala, se comienza a apreciar el cambio positivo en las conductas de la población escolar<sup>18</sup>.

El colegio, y su ciclo de EMTP, sacó el año 2000 a su primera generación de egresados, con alrededor de sesenta alumnos que obtuvieron su título, con una proporción de, aproximadamente, sesenta por ciento pertenecientes a la mención de administración y sólo un 20 por ciento a construcciones metálicas. De esta promoción, tres alumnos siguieron estudios superiores: dos ingresaron a la universidad a estudiar Pedagogía en Matemáticas y Obstetricia. El tercero, que entró a estudiar Comercio Exterior, no pudo continuar debido a limitantes económicas. Además, un alumno se encuentra estudiando una carrera técnica superior en la Universidad Católica. Todos estos estudiantes son nombrados con orgullo por parte de los docentes y la dirección como "grandes logros", atendiendo a la realidad en que se enmarca el colegio y al hecho de que este entrega una educación terminal. Sin embargo, entre los alumnos egresados y titulados la inserción laboral no ha sido completa, repartiéndose en algunos que trabajan y otros - un buen número- que están desempleados,

---

<sup>18</sup> No obstante ello, como se verá en II.4., ese "choque" sigue siendo una realidad en el imaginario tanto de los profesores como los alumnos.



como lo señala un profesor, de modo categórico: "... tenemos un altísimo número de desempleados, un altísimo número de chiquillos que no .... volvieron a su mundo, a su rutina." Por su parte, el profesor encargado de las prácticas de los alumnos, respecto de estos primeros egresados, señala algo que confirma lo anterior:

.... cuando terminaban las prácticas llegaban los chiquillos al colegio a sentarse porque no tenían que hacer nada más. Teníamos a los desempleados aquí. Y los chiquillos que están ahora veían eso, o sea, .... pucha, '¿qué estamos haciendo?' Aunque les costó ambientarse al hecho de que ya no eran parte del colegio, visitándolos hasta hoy día.

Ya ha pasado el tiempo, la situación en la enseñanza media se ha estabilizado de manera progresiva, y el colegio lleva más de una década en el sector, razón por lo cual, actualmente, hay una muy buena impresión en la comunidad acerca de él y su quehacer; hay una legitimidad, podríamos decir, algo que toda institución que pretenda intervenir en una realidad como esta desearía alcanzar como punto de partida para lograr cambios. La población "cree" en él, se adhiere a su proyecto. De hecho, los alumnos que asisten a él se "sienten diferentes" de los que van a los otros colegios y liceos del área. Sin embargo, esta legitimidad ganada, según la coordinadora de Enseñanza Media, obedece a la imagen positiva (del colegio, el comportamiento de sus profesores y alumnos) ganada por el contraste generado en un contexto que no puede ser más negativo. Por tanto, ese carácter positivo se debe a tal contraste más que a un logro real alcanzado por los alumnos del establecimiento, en una opinión en que coinciden todos quienes conforman esta unidad educativa, esto es, que su positiva imagen en la comunidad existiría "... más por un asunto de status, porque a nivel de resultados académicos reales aún están por debajo de lo esperado", punto en el que no es tan abrumadora la diferencia con los otros colegios. Esta imagen positiva que el colegio posee en la población, a su vez, produce un efecto en la misma dirección, ya que estimula a que alumnos de características positivas quieran ingresar al colegio, lo que lo vuelve a diferenciar de los otros colegios del sector a donde ingresan aquellos que son descartados ahí o, sencillamente, sienten que en el Marcelino Champagnant no podrían permanecer mucho tiempo, por notas o por conducta. Se ha generado, entonces, una dinámica de retroalimentación positiva que favorece los logros alcanzados por esta unidad educativa, en tanto esa imagen actúa, de manera informal, como un medio de selección de una población estudiantil adecuada. Esta imagen en la población que posee el colegio se ve confirmada en las palabras de un alumno de segundo año medio, quien señala que "...no es difícil entrar tampoco, pero sí es difícil mantenerse, porque exigen conducta ... Eso. Es exigente. Hay gente que le gusta que sea exigente; a otras no. Eso va ... por familias."

Según los profesores de este ciclo, en el colegio existe un problema de transición entre el 2º. ciclo y el de la enseñanza media, ya que los alumnos de primero medio presentan un rendimiento notoriamente negativo al encontrarse con exigencias a las que no estaban acostumbrados en la enseñanza básica. De esta forma, se percibe que no existe una real transición, sino, más bien, "pasar la reja (que separa los dos ciclos) de allá para acá... se pasa a otro colegio", según señala un profesor, es decir, habría dos colegios distintos. Se detecta, por tanto, un desajuste en el rendimiento producto de una suerte de diferencia en las exigencias de un ciclo a otro, en algo que revisaremos más adelante<sup>19</sup>. Algo similar pasa con las conductas: les cuesta bastante adaptarse a la disciplina más estricta que se les

---

<sup>19</sup> Cf. II.5.



pide en la EMTP. Principalmente, los alumnos ponen énfasis en que el cambio está en el paso a un sistema mucho más estricto de control conductual, como lo relata uno de ellos que cursa segundo medio:

... en la básica los profesores como que lo consienten más, pero llegando a la media como que los profesores son más duros ... así, en tareas también, es más difícil. Usted puede jugar ahí, en la básica puede jugar; aquí no tanto. Tiene que estar estudiando no más.

Así vemos, de esta forma, que también a nivel del alumnado se percibe el primer año medio como un año difícil, de transición y resistencias. Por ejemplo, en los recreos se espera que estén sentados conversando y no jugando y corriendo por todos lados, como en básica. Como lo señala otro alumno, el cambio pasa por:

... a los primeros tienen que hacerlos que ... sigan una línea. Les cuentan todas las normas y todo. A las mujeres ... bueno, por lo que fue a nosotros, citaron, hicieron una reunión primero con todas las mujeres, diciéndoles todo lo que tenían que hacer. Después con todos los hombres.

El colegio, en general, cuenta con una excelente infraestructura, tanto en su fachada externa como en el equipamiento necesario para toda unidad educativa. Esto resalta aún más al contrastar con el entorno inmediato en que se encuentra asentado. En el espacio correspondiente a la enseñanza media técnico profesional no encontramos excepción a esta sin igual condición. En este ciclo se cuenta con un avanzado – y adecuado a los requerimientos de las áreas de enseñanza – equipamiento para impartir la enseñanza, uno al que, comúnmente, no tienen acceso segmentos de la población como los beneficiados aquí, acostumbrados a los mejorados pero aún insuficientes medios existentes en la mayoría de los centros educacionales municipalizados: un moderno edificio de construcción sólida, con amplias salas y bien iluminadas; un amplio patio con dos multicanchas; un comedor para los alumnos con un grato ambiente; una capilla; una salón de actos; dos laboratorios con un total de 58 computadores que permiten que cada alumno pueda trabajar personalmente con un computador. Para la enseñanza de las especialidades impartidas, el colegio también cuenta con talleres y laboratorios equipados con maquinaria y equipos de una tecnología adecuada. Para el caso de la práctica de la especialidad de construcciones metálicas se cuenta con un amplio taller dotado de las máquinas necesarias, como lo son, en el taller de práctica de soldadura, 20 cabinas individuales con mesa de trabajo cada una con máquina de soldar en las que el alumno puede ejecutar su práctica en forma individual, además de máquinas de corte automático, lijadoras de bandas y un efectivo sistema de extracción de gases. Por su parte, para la enseñanza de la especialidad de administración contable se cuenta con un laboratorio equipado para atender a 40 alumnos, con máquinas de escribir eléctricas, calculadoras electrónicas y toda la implementación necesaria. Señalan algunos de los involucrados en el ciclo, que la buena dotación de esta unidad, tanto a nivel de infraestructura como de maquinarias e implementos, se ha logrado gracias a muchos proyectos a los que se ha postulado (de hecho, la infraestructura del ciclo de enseñanza media se construyó con el financiamiento que Fundación Andes les entregó, luego de postular y ganar un proyecto), factor a favor en su financiamiento que tienen a partir de dos rasgos propios: primero, dado su carácter de “particular”, tienen una cierta autonomía en esa materia y, en segundo lugar, a los profesores, dentro de sus tareas, está destinado que se dediquen a pensar y diseñar nuevas estrategias en el área y otras, esto es, ellos, como profesores – según señalan– “tienen ocho horas para pensar”, pagándoles por eso, además de hacer clases. Algo que en los colegios municipales no sucede (y si sucede, es más bien un epifenómeno), esto es, allí se les paga solo por hacer clases.



Los alumnos en el ciclo en cuestión deben pagar una mensualidad – casi a modo simbólico, a fin de afianzar un mayor compromiso, y sólo para cooperar en la adquisición de materiales con que se trabaja - de \$3.000, en primero y segundo medio, y de \$5.000 en tercero y cuarto medio. Alrededor del 70% de los alumnos cancela dicha cuota y los restantes están exentos de hacerlo, o poseen una beca parcial otorgada por la asistente social.

Para ingresar en kinder o primero medio el colegio realiza al postulante un proceso de selección cuidadoso, con tres pruebas – matemáticas, castellano y de habilidades manuales -. En particular, para el caso del ingreso al ciclo de enseñanza media, las postulaciones son preferenciales para los alumnos que han estado en el colegio en la enseñanza básica y hay muy pocas vacantes (10% del total) destinadas a los alumnos que vienen de afuera. En cuanto a aspectos extra académicos que cuentan a la hora de la selección, a juicio de las autoridades, la pertenencia a la religión católica no es de relevancia, ya que se aceptan otros credos también, como evangélicos, testigos de jehová, ateos, etc. En el papel, también, según la dirección, se exigiría que el alumno provenga de familias cuyos padres estén casados por el registro civil y la iglesia, pero, finalmente, eso no cuenta al trabajar en un contexto como este, ya que si así fuera “...estaríamos sin alumnos”, confiesa un docente.

Los alumnos de este ciclo, y del colegio en general, tienen incorporada la jornada escolar completa (dado que sus instalaciones así lo permiten), asistiendo a clases en dos jornadas: desde las 8:00 a las 13:00 hrs, y luego, en la tarde, desde las 14:00 a las 15:30 o 17:20 hrs, según el día, con un total de ocho horas y fracción diarias y poco menos de 40 horas semanales de clases.

A continuación describiremos con detención lo que sucede en este ciclo o nivel, en tanto parte de nuestra observación más focalizada.

### 3.2.2.1 La población del ciclo EMTP.

El ciclo de EMTP de la unidad educativa en que centramos nuestra observación y trabajo de campo, durante el año 2001, se compone de tres tipos de participantes: los llamados “hermanos” que, aunque funcionan en la práctica como profesores y orientadores del alumnado, son diferenciados en virtud de su nexo directo con la congregación marista; profesores y alumnos. Más en detalle, la composición del ciclo es la siguiente:

1. Tres cursos de nivel primero medio; tres cursos de nivel segundo medio; tres cursos de nivel tercero medio, dos de los cuales correspondían a la especialidad de administración contable; y dos cursos de nivel cuarto medio, uno de cada especialidad. Cada grupo curso cuenta con un promedio de 35 alumnos, de composición mixta, sin predominio de un sexo sobre el otro, excepto en el tercer y cuarto año de la especialidad de construcciones metálicas donde la proporción de mujeres es notablemente menor. Los alumnos que conforman el ciclo de enseñanza media son divididos en dos grupos, distinguidos por un atuendo diferente: tanto los alumnos de primero como de segundo año medio deben vestir una cotona azul dentro del establecimiento, mientras que aquellos de tercero y cuarto medio llevan una cotona de color celeste. Así, se distingue entre ellos mismos entre los que siguen especialización y los que no, constituyendo vestimenta obligatoria de los alumnos cuando están en el colegio.



2. Una oficina de coordinación para el ciclo de EMTP, cuya coordinadora hace las veces de directora de esta subunidad educativa.
3. Un inspector para todo el ciclo, el cual, según nos señalaron y pudimos comprobar, está abocado a labores administrativas y, en menor grado, a la vigilancia y coacción de las conductas de los menores.
4. Un departamento de orientación, a cargo de una orientadora y de dos hermanos maristas, encargándose estos últimos de las clases de religión en el ciclo.
5. Un psicólogo que, dentro del grupo de psicología que hay para todo el colegio, se centra en los casos de los alumnos del ciclo de EMTP.

La mayor parte de los alumnos del ciclo de EMTP provienen del mismo sector de El Castillo en La Pintana, correspondiendo una menor proporción a alumnos de otros sectores, fundamentalmente de poblaciones colindantes, pertenecientes a Puente Alto. En consonancia con la caracterización presentada antes<sup>20</sup>, la población estudiantil del colegio, en su mayoría, proviene de hogares de escasos recursos, constituidos sobre lazos precarios y con un carácter monoparental o matrifocal – cuando existen ambas figuras parentales-, en los que faltan los modelos parentales considerados básicos, y muchas veces suplidos por otras figuras, como abuelos o hermanos, lo que los sitúa en una posición de alta vulnerabilidad social, considerando las características del sector en que habitan. Sin embargo, a pesar de estos potenciales factores en contra, el alumno del ciclo en cuestión se comporta, actualmente, al menos en el interior del establecimiento educacional, de forma más o menos adecuada a los requerimientos internos. En este sentido se puede decir que, teniendo en cuenta el tipo de sector en que se encuentra, ha sido el colegio el que ha cambiado a su población, o ha recibido a la población que se puede adaptar a él, razón por la que se ven tan adecuados. Esas son las dos posibilidades<sup>21</sup>.

En la población estudiantil que asiste a este ciclo, en sus comportamientos, problemas, inquietudes y expectativas, encontramos una situación bastante representativa de lo que sucede con la juventud en El Castillo y, tal vez, con lo que sucede con ese estrato etario en otros sectores populares en el país, en lo que son experiencias que otros, pertenecientes a la sociedad de “el otro lado de la cerca”, sólo ven a través de reportajes en la televisión o en las películas, pero que estos jóvenes viven a la salida de sus casas (incluso, en ellas mismas). Nos referimos a experiencias tales como<sup>22</sup>:

- Jóvenes insertos en un entorno con una oferta permanente de drogas y con la cotidianeidad del consumo (antes, que suyo, de quienes lo rodean).
- Climas familiares muy adversos para un desarrollo psicosocial adecuado, con la cotidianeidad del maltrato infantil, el vivir inmersos en dinámicas de violencia intrafamiliar o, en el caso específico de alumnas, situaciones de expulsión del núcleo familiar y búsqueda de un escape en la elección de la pareja sobre lazos afectivos precarios, con el resultado, generalmente asociado, de un embarazo adolescente como

<sup>20</sup> Cf. 1 y 2.

<sup>21</sup> Es algo que ya comentábamos en la revisión histórica acerca de la constitución de esta unidad, y que precisaremos más adelante en II.4.

<sup>22</sup> Lo importante es que estas características no han sido obtenidas en textos o estudios sobre el mundo popular, sino que han surgido de nuestra experiencia en terreno y conversación con los jóvenes mismos o los profesores que trabajan con ellos. Sí es cierto que la bibliografía al respecto puede confirmar lo hallado.



una forma de escape a la situación que las envuelve<sup>23</sup>. Aunque pocos, en la breve historia del ciclo de enseñanza media, han ocurrido algunos casos de alumnas regulares del colegio que han quedado embarazadas, casos en los cuales la dirección ha optado por darles apoyo en la continuación de sus estudios, de manera tal de evitar que deserten del sistema educacional.

Respecto del embarazo adolescente, en El Castillo y La Pintana basta caminar por los alrededores – y, en general, recorrer toda la Avenida Santa Rosa en su trayecto por La Granja y San Ramón, también– para notar la abundante cantidad de mujeres, de muy corta edad, en estado de gravidez o ya, en esa temprana etapa de su vida, llevando niños en sus brazos. En general, en todo caso, es típico ver a las mujeres ( de todas las edades) al cuidado de uno, dos o tres niños en las calles, frente al notoriamente menor porcentaje de parejas haciéndolo, reflejando una situación de género muy característica del llamado “mundo popular” (aunque también de sociedades como la chilena, en general). Ahora bien, la temática del embarazo adolescente, además de vincularse con las dinámicas familiares a las que se ven expuestas las menores, se relaciona con el contacto temprano de éstas con la experiencia de la sexualidad, en virtud de otros factores presentes en ese entorno, como el hacinamiento, por ejemplo, o la no aislada experiencia de la “violación” en el caso de algunas menores (como comentó una de las profesoras de primero medio respecto de alumnas suyas que ya habían sido violadas a tan corta edad, como un fenómeno nada fuera de lo común).

- La vivencia de la estigmatización del joven poblacional.
- Inserción y contacto con el mundo delictual, como en el caso de tres ex alumnos que se encontraban en la cárcel, dos de los cuales se habían visto involucrados en el traslado de un vehículo robado.
- El tratamiento diferencial que en el mundo popular reciben los dos géneros, reflejado en casos de alumnas que aparecen con reiteradas inasistencias a clases, lo que hace peligrar su permanencia en el colegio, debido a la pérdida de su madre, a su ausencia en términos sociales y afectivos o la incapacidad de ésta de asumir todas las tareas hogareñas sola, teniendo la menor que hacerse cargo de sus hermanos o de muchos quehaceres en su casa.
- La cotidianeidad del contacto con actos de violencia y agresión física callejera, a través del manejo -ya sea suyo o de otros – de armas cortopunzantes o de fuego – convencionales o las llamadas “hechizas” -, los robos que han sufrido ellos o conocidos, las riñas o hechos de sangre tras fiestas o partidos de fútbol, las muertes que han visto o de las que han escuchado o las disputas de las barras bravas del sector<sup>24</sup>.

En términos del rendimiento, la población que llega al ciclo, a partir de primero medio, se encuentra caracterizada por notorios déficits escolares: un bajo nivel de aprendizaje, problemas de lecto escritura (“alumnos que no sepan leer de corrido ... leen así entrecortado, como que recién estuvieran aprendiendo a leer”, según asevera la profesora de Lengua castellana y comunicación), problemas de manejo de las operaciones básicas en matemáticas, etc.

---

<sup>23</sup> Cf. Toro 2000.

<sup>24</sup> Más adelante, en II.5., volveremos sobre algunas de estas experiencias y su conexión con los fenómenos de comunicación desarrollados en la sala de clases y en el colegio.



### 3.2.2.2. Los apoderados.

Ciertamente, de acuerdo con el contexto en el cual se inserta este establecimiento educacional, prácticamente la totalidad (más del 90%, a lo menos) de los apoderados en todos los niveles lo constituyen mujeres, ya sea las madres de los alumnos o, en su defecto, tías u otro colateral, hermanas, abuelas o terceras personas, como vecinos, cercanas al menor. Esta casi nula participación de padres es un hecho que se explica por la estructura familiar, y de roles asociado a ella, propia del mundo popular, en donde el hombre delega en la mujer los aspectos relativos a los hijos y su crianza, pues, en el papel, él se encarga de la mantención del grupo familiar. En algunos casos, hay alumnos que no cuentan con apoderado, teniendo que hacer las veces de tutores los profesores mismos, en términos de su relación con el establecimiento.

El comportamiento de estas figuras responsables por los alumnos no satisface en absoluto ni las expectativas de éstos, ni la de los profesores, prevaleciendo en el colegio la imagen de ellos como una figura neutra en el proceso educativo de cada menor. Esto, ya que se les define como un "apoderado de reunión", es decir un apoderado que no mantiene una relación permanente con el colegio, sino, más bien, sólo se preocupa de su pupilo, con presencia en el colegio, ante la instancia de la reunión de apoderados. Es un apoderado que desde la enseñanza básica - aseguran los profesores - se ha acostumbrado a que su responsabilidad con el alumno es asistir al colegio todos los meses a recibir informes de los profesores, y sólo eso; a saber qué sucede con su pupilo, de manera más personalizada y detenida, sólo si al profesor le queda algún tiempo en la reunión o, sencillamente, si ellos se lo preguntan. Como consecuencia de esta constante actitud, aparte de las reuniones no tiene otro contacto con lo que le sucede a su hijo/ pupilo en su actividad escolar, siendo muy atípica su asistencia al horario de atención de apoderados que han fijado los profesores, si lo necesitara. En este sentido, este apoderado, desde la perspectiva del educador del colegio, no aparece como una figura "cooperadora" en la educación de su pupilo, alguien que coopere con el colegio en su tarea, razón por la cual no extrañan las bajas expectativas que los profesores manejan en relación con esta figura, de quienes señalan que "... no se preocupan más allá de los niños", o "... no se comprometen mucho con su hijo, o que, si el alumno tiene algún problema, son los profesores "... los que terminan solucionando el problema".

En este punto, encontramos una confluencia con lo señalado antes respecto de la búsqueda de los alumnos, incluso en este ciclo medio, en el colegio y sus profesores como referentes sociales y afectivos. Mientras ocurre esto a nivel de los alumnos, pareciera que de parte de los padres y madres no hay una intención de que aquello no ocurra y se revierta. Más aún, lo que hacen es delegar las responsabilidades que les atañen sobre el proceso educativo de su hijo casi por completo al colegio, razón por la cual este ha ido adquiriendo, como lo señalan con certera ironía los mismos docentes, la imagen de una "guardería infantil". Las madres (y los pocos padres que lo hacen) se preocupan, en tanto apoderados, solamente de los aspectos formales de la educación de sus hijos: los materiales que necesitan, su presentación, ir a buscar los informes de notas y conducta, ir a las reuniones, etc., más no lo hacen en los aspectos "cotidianos" del proceso educativo -el 'día a día' -, los que implican una constante preocupación y comunicación, aspectos tales como el control de las actividades que realiza en el colegio, las razones de sus problemas, el ayudarlo en cosas que les causen dificultades ( como tareas, trabajos, etc.), ir a hablar al



colegio si notan algo extraño en sus conductas, etc., lo que acertadamente es definido como “hacer escuela” con su hijo/pupilo. En este sentido, el establecimiento no se siente seguro de que este apoderado controle las comunicaciones de su pupilo, controle sus tareas o le ayude si lo requiere. En un hecho que demostró cómo en el colegio no se puede contar siempre con los padres de los menores, para las JOCAS que se realizaron en 2000 se les solicitó que le escribieran una carta a su hijo/ pupilo, definida como “bonita”, “afectuosa”, para que el día final se les entregara junto con regalo. Se pensaba en esta actividad como gatilladora de una “catarsis” en los grupos. Sin embargo, pese a la importancia de la actividad, cosa que los profesores se encargaron de recalcar, un 20% de los apoderados no llegaron con las cartas, y ellos mismos, los profesores, tuvieron que escribirse las para que no se dieran cuenta los alumnos y se decepcionaran al ver a los demás con sus cartas. No las escribieron los apoderados, arguyendo que “no tuvieron tiempo” o “Yo podría decirles cosas, pero no hallaba cómo decírselas, no hallaba cómo escribirla.” Lo que los profesores interpretaron como “vergüenza” de mostrar su afecto por escrito al hijo.

Las razones, entonces, para que el apoderado delegue gran parte de sus responsabilidades en el colegio son variadas, y están en estrecha relación con el contexto de origen de la población que atiende: su nivel educacional (bajo, en general) se lo impide, extensas jornadas de trabajo o las tareas de la casa lo consumen; en algunos casos está preocupada (o) de salir a buscar comida, de salir a vender si es necesario, o ir a conversar con la vecina (como señala un profesor), etc. A esto se suma, de manera determinante, diríamos, su nivel educacional bajo, que se traduce en muy pocos de apoderados con enseñanza media completa, ubicándose la mayoría en algún grado del nivel básico, aunque no todos completándolo, y un número no despreciable sin estudios. De hecho, algunos apoderados no saben leer ni escribir – y si saben algo, son analfabetos funcionales – lo que se aprecia cuando prácticamente “dibujan” su firma – que consiste, solamente, en su nombre – al tener que cumplir con este requerimiento. Generalmente, cuando se trata de mujeres, que conforman el mayor porcentaje de apoderados en el colegio, dada su escasa escolaridad<sup>25</sup> son incapaces de tener cualquier control sobre el rendimiento académico de sus pupilos, expresando como explicación a esta falta afirmaciones tales como “... no sé como enseñarle” o “... yo le reviso los cuadernos y veo que están bien”. Lo último nos lleva al problema derivado de un analfabetismo, aunque sea funcional: el de la comprensión. Muchos apoderados, y de hecho así lo evidencian sus actitudes en la reunión (esto es, una “contemplación muda” ante el discurso del profesor), o sus consultas para entender los informes o datos que se les entregaron en dichas reuniones, no logran comprender las informaciones que se les entregan, ni mucho menos van a transmitir los mensajes que el colegio quiere transmitirle, por su intermedio, al menor que es su pupilo. Un ejemplo nos lo entrega la coordinadora al hablarnos de lo difícil que resulta que estos apoderados actúen como figuras de “control” de las acciones de los menores:

... su control, cuando le exige que controlen, es un control que no nos refleja a nosotros una preocupación o una ayuda. Es un control, sí, que nosotros le dijimos ‘mire, controle la libreta’.  
Ya. La controló. Pero si tiene seis atrasos, no alcanza a asumir que eso es problemático. No.

<sup>25</sup> Hay que recordar que por la asimetría existente entre géneros en el mundo popular, las mujeres poseen, generalmente, los niveles más bajos de educación, ya sea porque deben ayudar o suplir el rol de la madre o, para escapar de algo así inicia relaciones tempranas sobre lazos precarios quedando embarazada, debiendo dedicarse a ser mamá tempranamente, o, sencillamente, cuando hay recursos se da preferencia a los hombres, etc. Un estudio de Toro (2000) da cuenta, en el Chile actual, de estas asimetrías al analizar el fenómeno de la violencia intrafamiliar en el mundo popular.



Además, quienes imparten la enseñanza en el colegio atribuyen la actitud poco preocupada, también, a una cierta "desidia" de los apoderados, en tanto denuncian que cuando el colegio les solicita alguna colaboración concreta, es difícil que esta se haga efectiva. Al menos eso les ha enseñado la historia que han compartido en estos años. Nuestra interpretación, a la luz de la experiencia en terreno, intenta desechar estas explicaciones que alcanzan, como su último punto, factores individuales, rayanos en la arbitrariedad. Más bien, asumimos que pueden existir otras variables, anteriores, que gatillen esto que, muchos profesores, catalogan como "desidia", variables socioculturales como las que señalamos en el párrafo anterior (fundamentalmente, el 'capital cultural' de los apoderados). De esta manera, a través de un apoderado que cumple su rol de esta forma, se completa el círculo comenzado por los alumnos: el colegio termina cumpliendo el rol parental no presente en el hogar, referido a la formación del menor, ya que las madres/padres, en tanto apoderados, "... también tienen otro cuento, o sea, los apoderados tienen otros rollos, que van más allá de hacer escuela en su hijo", según señala un profesor. Hablamos de un "círculo" en la atribución y desempeño de roles al interior de la comunidad educativa, en tanto el carácter que hemos descrito como propio del apoderado ha sido, a su vez, un factor de retroalimentación para cómo el colegio ha definido su rol ante el alumno. Esto es, un ente que, dadas las características de la población que le corresponde atender, comparte con las familias de los menores la tarea de ser un referente afectivo y de acogida para ellos y, en muchos casos, las sobrepasa en la respuesta eficaz a estos requerimientos, diferencia que el alumno es capaz de percibir. En este sentido el colegio trata de reflejar una imagen de colegio "padre" o "madre", según sea la necesidad del menor (que aún, más veladamente que en los otros ciclos, sigue llenando las expectativas de alumnos de mayor edad). Lo cual puede verse comprobado en casos como el de un alumno al que se le incendió la casa, y sus compañeros y profesores fueron en su ayuda construyéndole una solución habitacional provisoria; o el caso de alumnos que pasan todo el tiempo que pueden en el colegio, quedándose después de clases ahí; o, también, lo que sucede con los egresados que siguen visitando el colegio y, en particular, en el caso de aquellos dos que fueron detenidos, solicitaban al colegio su ayuda para que diera buena fe de su conducta ante la autoridad policial y judicial.

Esta imagen que el colegio, y en especial el ciclo de enseñanza media, proyecta hacia los alumnos y sus apoderados, (y que le permite a estos últimos dejar que la institución ocupe los espacios que ellos deberían llenar) y que, a luz de los datos, puede ser catalogada como culturalmente determinada (por las características del contexto en el que se inserta el establecimiento), se comenzó a delinear ya en sus primeros años, cuando los docentes se preocupaban por los alumnos hasta el punto de irlos a recoger a las plazas donde estaban bebiendo alcohol, si es que tenían problemas de asistencia o rendimiento, como recuerda un profesor:

... fuimos nosotros como más ... más papás de ellos ... Todos estábamos involucrados en que al cabro le faltaba afecto, y por esa falta de afecto estaba haciendo cosas que no correspondían. Por lo tanto, nos tuvimos que ir acercando, acercándolo, queriéndolo y apoyándolo

Y recalcan, de esos primeros años, "... fuimos nosotros así como la mamá con pollo, me decían a mi, agarrando los alumnos para nosotros, conquistándolos." Esto ha llevado, como se ha señalado antes, a que el colegio y sus profesores muchas veces suplan el rol que los padres deberían cumplir, aspecto que asienta mucho más el perfil de un



apoderado poco comprometido con el proceso educacional de su hijo, y que delega todo en el colegio o, más bien, se confía en eso. Así lo afirma un profesor cuando señala que "... el apoderado está ausente, y esa ausencia la suplimos nosotros ... con más cercanía." Esta cercanía se traduce en que el profesor busca encontrarse con el alumno fuera de la instancia formal de clases, conversar con ellos y generar instancias de confianza en que los menores puedan "contarnos sus cosas, cosas buenas y malas...", dicen. Esto mismo se evidencia, ahora, en palabras de una alumna de tercero medio, quien señala que en su casa "... no tenemos (*Sic*) comunicación así ... en lo personal, sino que solamente .... a veces tampoco en lo escolar, sino que ellos se dan cuenta .... cuando van a las reuniones .... o en las observaciones".

De esta manera, nos encontramos con profesores que, además, buscan suplir este rol al darse cuenta de que falta, en tanto perciben que el hogar es un lugar a veces bastante hostil para el menor, no es un escape ni solución a sus problemas, como lo señala un docente: "... ahí tiene que estar uno orientando para que ellos vean de que uno siempre lo acompaña." Y, por lo demás, esto está desde un principio en el proyecto educativo, está definido desde arriba por el ethos de la congregación, como señala un profesor "... porque el trato tenía que ser distinto; el proyecto educativo decía una cosa y teníamos que hacer lo que el proyecto decía. Acercarnos al joven, llevar al joven de la mano .... y saberlo guiar." Esta parentalización del rol del colegio, reemplazando aquello que debieran cumplir los padres de los menores, es algo que está pensado desde el ethos de la comunidad religiosa, no es algo que se haya dado espontáneamente, como lo señala un hermano de la congregación, en tanto ellos pensaron al colegio como una familia para el menor:

...queremos que los chiquillos ... es decir, que vivan aquí un poco como si fuese su familia. Donde los profesores, hermanos, estemos cercanos a los chiquillos y les ayudemos en su crecimiento, les acompañemos en su crecimiento humano y cristiano.

Dicha parentalización se reproduce hasta el nivel de los alumnos, quienes muchas veces llegan a percibir y hablar de sus profesores – sobre todo los profesores jefe – como una madre o padre, como es el caso de este alumno de tercero medio, quien señala de un docente que "... más que un profesor es un amigo de verdad, o hasta como un padre",

El hecho de que el colegio y los profesores, más bien, cumplan los roles parentales o de apoderados que no son cumplidos, queda de manifiesto, además, en la existencia de la figura del "profesor tutor". Cuando un alumno presenta malos resultados académicos o de conducta persistentes, se le asigna un profesor tutor, no necesariamente su profesor jefe, que toma al estudiante, le hace un seguimiento en el tiempo, manteniendo conversaciones cada cierto período para ver sus inquietudes (preguntarle como le está yendo, qué no entiende, por ejemplo), coordinar acciones con el profesor de la o las asignaturas que el menor no capta mucho, etc.; de este modo, la labor que debería cumplir su apoderado la debe asumir un profesor para ver que, efectivamente, el menor tenga un control y una ayuda.

En detalle, y tomando dos cursos ( de un total de tres) por nivel hasta tercero medio, los números son categóricos al mostrar la tendencia de la predominancia femenina y los pocos estudios entre los apoderados:



	1° B	1° C	2° A	2° C	3° A	3° B	4° B <sup>26</sup>
Total	43	42	36	35	30	26	
Mujeres	89%	90.5%	97.2%	74%	93%	100%	100%
Hombres	11%	9.5%	2.8%				
No tiene				26%	7%		
E. media completa	3 (7%)	3 (7%)	2 (6%)	4 (11%)	2 (7%)	1 (4%)	
E. media incompleta	1 (2.3%)	9 (21%)	8 (22%)	11 (31%)	8 (27%)	7 (27%)	
E. básica completa	8 (19%)	24 alcanzan algún nivel básico.	13 (36%)	5 (14%)	6 (20%)	2 (8%)	
E. básica incompleta	28 (65%)		10 (27%)	5 (14%)	11 (37%)	16 (62%)	80%
Sin estudios	3 (7%)	4 (10%)	2 (6%)	10 (29%)	3 (10%)	1 (4%)	

Esto contrasta con lo que plantean la mayoría de los estudios acerca del éxito escolar, los cuales vinculan dicho resultado positivo, además del tema de los ingresos de los padres, al llamado "capital cultural" de éstos (indicado por los años de estudio que ellos posean). En este sentido, se señala que, sumado a un buen nivel de ingresos (más menos un millón de pesos mensuales) tienen buenos resultados académicos los hijos de padres que tienen más de 13, 14 o 15 años de educación. ¿Qué pasará entonces con estos menores cuyos padres, en promedio pueden alcanzar los 6 años de escolaridad, nada más? Entonces, no extrañan los resultados y problemáticas que tienen.

En los días en que hay reunión en todos los cursos del ciclo de media se percibe inmediatamente lo que las cifras de más arriba señalan: la abrumadora mayoría de mujeres que son apoderados, y una minoría de varones en edad laboral activa. La instancia "reunión" permite, además, identificar otros datos relevantes respecto a estas figuras, centrales - en el papel - en el proceso de enseñanza aprendizaje de todo alumno. En su comportamiento, se nota hipercorrección en el trato con profesores y funcionarios en el colegio, potencial indicio de carencias en el ámbito lingüístico. En sus caras, durante la reunión, no se detecta mucha preocupación, ni procesamiento de información (es decir, que entiendan lo que les dicen). Sólo observan, y su participación es nula, tanto cuando habla como cuando la solicita el profesor, como cuando este último abre el canal de la comunicación y les dice "Preguntas ...", y todos guardan silencio. Eso, según varios profesores, puede ser un signo de que, debido a su analfabetismo, absoluto o funcional, puede que no entiendan en realidad lo que les hablan (lo que pasa también cuando les entregan los informes de sus niños, como señaláramos antes), y no dicen nada por temor a ser avergonzados. Esto se confirma a través del hecho de que, a los pocos días, llegan donde el profesor esos apoderados preguntando para que les expliquen de nuevo, en privado. En el caso del curso en el que focalizamos nuestra observación, la asistencia a las

<sup>26</sup> Únicos datos que corresponden a una aproximación hecha por el profesor jefe. El resto fue extraído directamente de los libros de clases, por lo que son, en gran parte, exactos.



reuniones es buena, con más de 20 apoderados. En cuanto a su apariencia, si bien la mayoría de las apoderadas tienen una presentación adecuada a la situación, sobre todo en las actitudes; sin embargo, algunas no lo están y, por el contrario, se encuentran mascando chicle y haciendo globos. Se dan similares casos a nivel de los varones, como es el de uno que, abiertamente, se frota las manos con jugo de limón mientras el profesor se dirige a su auditorio. Además, en esta instancia pudimos corroborar algo que ya señalábamos poco antes, respecto de la incapacidad del apoderado para “hacer colegio” con su hijo/ pupilo: los apoderados no muestran mucha sorpresa ante lo que el profesor les cuenta de los alumnos y sus malas situaciones, lo que indica que están completamente desconectados de lo que les pasa; de hecho, una mujer mostrando su ignorancia respecto de lo que sucede con su pupilo, le pregunta al profesor “¿Los saca al pizarrón para ver si aprendieron o no a hacer el ejercicio?” Esto, también evidenciado por la experiencia de una profesora: “No saben lo que está pasando con el cabro, no saben si el cabro está pololeando, como le está yendo en el colegio ... Algunos no saben nada.”

### 3.2.2.3. El grupo curso.

El curso en el que focalizamos nuestra atención fue el segundo año medio A, compuesto por 36 alumnos, 21 varones y 15 mujeres. Sus edades fluctuaban entre los 15 y 17 años (33 alumnos), la mayoría, y unos pocos con 18 y 19 (tres alumnos). En cuanto a su residencia, 34 viven en La Pintana y 2 en la vecina Puente Alto. Sólo 25 de ellos cuenta con teléfono en sus casas. Un dato no menor es que 35 de los 36 apoderados son mujeres (no necesariamente sus madres), ninguna de las cuales alcanza a tener su enseñanza media completa, y cuatro no registran estudios. De aquellas que poseen algún estudio, sólo nueve cursaron algún nivel de la enseñanza media. De esta manera, nos encontramos con una distribución bastante representativa de lo que es la situación de los apoderados en el colegio, en la enseñanza media, como vimos en la sección anterior.

En cuanto a sus resultados académicos, estos no son muy buenos a nivel general – de hecho, al terminar el primer semestre, el profesor jefe les hizo saber a los padres que “casi la mitad del curso estaba con problemas más o menos serios” -, lo que les ha hecho ganar, junto al problema conductual que presentan, su mala fama como curso “complicado”:

- En Lengua Castellana y Comunicación presentan 18 notas rojas en la prueba última.
- En Inglés 12 notas rojas.
- En Matemáticas presentan 12 calificaciones insuficientes, también.
- En Química llegan a trece las notas rojas en la prueba pasada.
- En Física obtuvieron 23 notas rojas.
- En la asignatura de Multitaller Exploratorio (un curso donde se les acerca a lo que es la especialidad de contabilidad, correspondiéndoles en el siguiente semestre algo similar referido a la especialidad de estructuras metálicas) presentan 9 notas rojas.
- En las restantes asignaturas presentan un rendimiento medio, con destacadas excepciones (tres alumnos): Historia y Ciencias Sociales, Biología, Educación Tecnológica y Computación (sólo una nota insuficiente).

Como se aprecia, su rendimiento, en la mayoría de las asignaturas consideradas como las fundamentales, es deficiente y, aunque esto sale de lo “normal” en el nivel, debemos recordar palabras de profesores o de la orientadora, en el sentido de en el colegio



”están claros que comparados con otros contextos, los niveles de rendimiento que obtienen no serían evaluados tan aceptablemente.”

En términos de su conducta, este curso tampoco goza de buen prestigio entre los profesores. Luego de registrar las anotaciones negativas puestas en su libro de clases poco antes de finalizar el primer semestre (catastro hecho en julio de 2001), en adición a malas referencias personales de algunas (y que sacaremos a luz más adelante), hay dos anotaciones que pueden servir de muestra de cómo los profesores los han llegado a percibir, dos anotaciones negativas puestas al curso como unidad, a saber:

- “Curso que hace muy difícil realizar una clase fluida: alumnos que conversan en extremo, burlones entre ellos y poco respetuosos con la profesora.” Firmada por la profesora de Lengua Castellana y Comunicación, 14 – 05 – 01.
- “La sala está completamente sucia, lo que impide iniciar la clase. Los alumnos no tienen claridad sobre quiénes son los semaneros.” Firmado por el profesor de asignatura de Educación Tecnológica, 30 – 05 – 01.

De la totalidad del curso, sólo 6 alumnos en el primer semestre no tienen anotaciones negativas, teniendo el resto más de una; diez alumnos tienen sobre cinco anotaciones, y los que tienen más, alcanzan a las 8 anotaciones. Son un total de 107 anotaciones negativas, lo que nos habla de un promedio de 3,6 anotaciones por alumno. Los ramos que se caracterizan por este tipo de anotaciones son Lengua Castellana y Comunicación, liderando con 32, coincidentemente con muchas de ellas referidas a la temática de la comunicación en la clase; 31 de ellas pertenecen a la asignatura de Multitaller. Frente a este triste registro en cuanto a lo negativo, el curso sólo presenta cuatro anotaciones positivas entre todos sus alumnos, concentradas en el ramo de artes visuales.



## II. Comunicación y cultura escolar:

Cuando señalamos “comunicación”, lo hacemos pensando en todo proceso que involucre intercambio de información, y definimos información como todo mensaje cuyo contenido logra eliminar o reducir la “incertidumbre” (también llamada ‘contingencia’) entre quienes se comunican. Por tanto, la comunicación atañe a cualquiera de las etapas que encontramos en dicho proceso: la codificación de información, que incluye las competencias y capacidades del emisor para aquello, teniendo en cuenta las características de su público receptor, y los distintos canales por medio de los cuales lo haga; las convenciones que este emisor utilice para dicho fin y sus condiciones de realización; finalmente, las características del receptor que le permiten procesar/ decodificar de una u otra forma lo que le ha entregado. De esta manera, la comunicación se nos abre a múltiples factores que la hacen escapar de ser un proceso lineal y mecánico. Proceso que, por lo demás, es el que media toda respuesta social en las acciones de todo sujeto: sus respuestas son el resultado de la codificación/ procesamiento de información que le entregue el entorno. Esto es, a su capacidad, como receptor de señales, básicamente, de asignar coherencia – llegar a su microestructura semántica desde la macroestructura o viceversa- a las señales que le lleguen y, de ese modo, responder adecuadamente, de acuerdo al contexto sociosituacional, particular, y cultural, general, en que se encuentre.

En este sentido es que hemos observado, y pretendemos describir, los procesos de interacción dentro de la sala de clases como procesos comunicativos regulados de acuerdo a patrones culturales (pertenecientes a la dimensión semiótica comunicativa de la cultura, según la definimos<sup>27</sup>) que se han construido en este escenario particular, el curso y escuela estudiada, en el marco mayor de un contexto no menos particular: un sector de extrema pobreza y segregación como lo es El castillo, en la comuna de La Pintana. En nuestro análisis siempre hemos tratado de centrarnos en aspectos que trascendieran rasgos meramente individuales, sobre todo en la conducta de jóvenes en clases o en las relaciones con sus padres, dejándolos a un lado, para detectar procesos que ciertamente tengan alguna vinculación con el marco subcultural (contracultural, según la percepción de la mayoría de quienes integran el colegio) en el que se enmarca el colegio y, también, algunos marcos que hayan surgido dentro de esta unidad para regular lo que allí pasa, a diferencia de otros establecimientos, insertos en otras realidades socioeconómicas y socioculturales. Como quedará evidenciado, para realizar esta empresa es necesario conocer aspectos relativos a la semiótica de la significación involucrados en este proceso, incluidos en todo lo referente a la “estructura de realidad”.<sup>28</sup>

En lo que sigue nos referiremos a los tres aspectos centrales en nuestro análisis de los procesos comunicativos<sup>29</sup>, luego de lo cual pasaremos a dar contenido al modelo de análisis de la cultura (en su dimensión comunicativa) que proponemos. Primero, consideramos los significados - las reglas - que, de acuerdo a lo esperado por el colegio, debieran regir, regular, normar las interacciones que se dan dentro de la unidad educativa, en general, y dentro de la sala de clases, en particular (y los otros sub universos

---

<sup>27</sup> Cf. capítulo primero III.

<sup>28</sup> Cf. II.3.4.

<sup>29</sup> Consideramos a la interacción no verbal también un tipo de comunicación, en el marco, más amplio, de una concepción semiótica de la misma.



descubiertos). De acuerdo con la lectura que le estamos dando dentro de la investigación, refiere, en una lectura profunda, a la semiótica de la comunicación esperada por la dirección y, que en este caso en particular, rige a gran parte de los establecimientos educativos bajo el control de la congregación de los hermanos maristas. Esto, claro está, haciendo abstracción del producto *sui generis* que cada realidad particular va generando a través del tiempo, esto es, en los marcos que van construyendo los participantes para gobernar sus interacciones al constituirse como universos culturales autónomos a partir del factor histórico, en lo que se va a constituir su "currículum oculto"<sup>30</sup>, es decir, los patrones o pautas culturales que guían los procesos comunicativos que se viven dentro del aula, cuyo acceso le permite al alumno el acceso al llamado "currículum manifiesto", cuya señal exterior son las buenas calificaciones y la "buena conducta". En esta primera parte nos abocaremos a revisar aquellas reglas esperadas por la unidad educativa estudiada, en un nivel no sólo "de superficie" – retomando distinciones importantes del proceso de comprensión/ procesamiento de textos/discurso - sino que también en un nivel "profundo", razón por la cual le hemos dado el nombre genérico de "significados", ya que se encuentran en la microestructura semántica<sup>31</sup> de tales normativas. Las contrastaremos, si fuera el caso, con aquellos significados que, en virtud de las matrices culturales de las que provienen los alumnos, entran en conflicto con lo pretendido.

Luego, pasaremos a revisar el conjunto de normas y patrones de atribución de significado, de interpretación, y prácticas, que rigen, implícitamente, las interacciones dentro de la sala de clases y que se encuentra en actos cotidianos y comunes de la vida del aula, tales como los modos de asignación de turno, las maneras de explicar, los mensajes no verbales de elogio y reprobación, etc. Este análisis lo realizaremos desde dos puntos de vista: primero, aplicando algunos alcances de concepto de "mercado lingüístico" y de la teórica de los "códigos"<sup>32</sup>; después, a través de las herramientas conceptuales entregadas por la Pragmática y el análisis del texto/discurso<sup>33</sup>. Con ello esperamos construir una imagen acerca de los reglas, culturalmente establecidas dentro de un universo como es la sala de clases (y otros más que pudimos encontrar en nuestra experiencia en terreno, y que no estaban contemplados<sup>34</sup> de antemano), que rigen la interacción ahí.

Finalmente, saliendo del plano interaccional, revisaremos las estructuras semánticas de los discursos, tanto de profesores como de alumnos, respecto de los procesos vividos en el aula y en el colegio, que tengan su raíz, también, en los marcos culturales generados en dicho universo.

---

<sup>30</sup> Cf. Capítulo tercero, específicamente el punto, I.2.1., acerca de las perspectivas etnográficas sobre la educación.

<sup>31</sup> Cf. capítulo segundo II.6.2.3.

<sup>32</sup> Cf. capítulo tercero II.2.2.

<sup>33</sup> Cf. II 4. y 9.

<sup>34</sup> Cf. II.2.3.



## 1. Significados sobre el proceso educativo.

### 1.1. Nivel central.

El Departamento de Educación correspondiente a la Provincia en que se encuentra el colegio objeto de este estudio, esto es la Provincia Cordillera, establece los siguientes significados que orientarán el aprendizaje de los estudiantes. Según lo establece el jefe del Departamento en cuestión, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes deberá seguir la siguiente pauta:

- Comunica en forma clara muy precisa los objetivos de aprendizaje.
- Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.
- El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.
- Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promueve el desarrollo del pensamiento.
- Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Así mismo, respecto de las responsabilidades de los profesores, establece que:

- Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

A partir de fuentes de información secundarias producidas por el colegio<sup>35</sup>, encontramos los siguientes significados respecto de las expectativas en la regulación de las relaciones al interior de la unidad educativa:

### 1.2. Los significados que impone la unidad educativa en particular.

#### 1.2.1. El reglamento.

El reglamento que rige para todo el colegio Marcelino Champagnant corresponde a una normativa construida *ad hoc* para la realidad en que está inserto, y es obra de pocas personas: el hermano director, la coordinadora y un hermano encargado de la orientación, es decir, una elite. Como tal, nos entrega una clave para develar de qué manera observan esta realidad sus gestores, cómo la *piensan*, cuáles son los juicios (y prejuicios) que en torno a ella se manejan, y cómo querrían que fuera (es decir, cuál es el "orden" que pretenden establecer), a través de los "significados" (que se pretenden imponer) que circulan en él y en la mayoría de los documentos producidos por el colegio (desde diarios murales hasta oraciones pegadas en la pared o repartidas a los alumnos). Constituye una pieza axial para caracterizar el "microuniverso", el "orden", que los gestores de esta

---

<sup>35</sup> Cf. capítulo primero, II.4.



unidad han pretendido reproducir en el colegio y, por medio de él, en toda la comunidad de El Castillo (y aledaños) que se le vincule. Este orden al que hacemos referencia se constituye a partir de las siguientes micro estructuras semánticas o significados:

- Importancia de Cristo. Si bien, según la coordinación, sabiendo que un elevado porcentaje de alumnos suyos son evangélicos, no hay una imposición de la ritualidad de la religión católica: si no quieren rezar no rezan, pueden hacer peticiones libremente, las clases de religión se definen como “más bien valóricas”, señalan. No se hace una mayor distinción con los otros credos. Sin embargo, tras nuestra experiencia con esta realidad, y en una opinión que resulta compartida con algunos profesores, en este aspecto hay un problema con una imposición velada de una determinada creencia religiosa (católica). Velada, porque oficialmente no es una obligación ser de esa religión, pero en el día a día el alumno está tan inundado por mensajes en esa línea, como lo señala un profesor:

Acá .... la mayoría de la gente es evangélica o agnóstica o atea, digamos. Entonces, evidentemente que tú a veces sientes que los cabros, mis alumnos, mis propios alumnos, de repente sienten que aquí hay una cierta presión hacia ... un caminar

En la medida que el colegio busca, también, como objetivo la evangelización, existe una suerte de ‘obligación tácita’ de los alumnos por participar de estas actividades, como lo dice un profesor parafraseando a uno de sus alumnos, quien se interrogaba: “...Profe, yo en mi vida he ido a una iglesia porque mi familia no va a la iglesia, y aquí estoy obligado a ir a una misa.” Constituye esta, por tanto, una imposición muy sutil, y podemos constatar en buena parte de los significados que el colegio impone “veladamente” en toda su imaginaria, actividades, rituales, etc.

- La madre de Cristo, María, es buena (la llaman la “buena madre”), y la madre es “importante”. Por tanto, ambos elementos son de gran trascendencia en el momento de muchos de los rituales que se realizan en el colegio, como lo son oraciones, dirigidas por alumnos y profesores, que forman parte de los actos cívicos; o durante todo el mes de María, en el cual toda la comunidad educativa, de manera exacta a las 12:00 pm, debe salir de las salas, deteniendo toda actividad, para rezar el “Angelus” (al que, irónicamente, muchos alumnos llaman el “Dangerus”, aludiendo a un disco de Michael Jackson así titulado).
- Importancia de la asignatura de religión. Se equipara su relevancia con las demás asignaturas curricularmente relevantes, al homologarla como causal de cancelación de la matrícula. Es decir, se les otorga un mismo “peso”, e incluso más:  
Se puede poner término al contrato de prestación educacional... si el alumno repite por segunda vez en el colegio, en cursos seguidos o alternados ... si el alumno tiene en la asignatura de Religión nota inferior a cuatro o Insuficiente (Libreta de comunicaciones 2001, p. 1)

Del mismo modo, esto se reafirma como dogma en un documento de EPPE (Equipo Provincial de Pastoral Educativa) de 2001, al señalar: “En nuestro colegio, se renueva nuestra catequesis, se le da importancia a las Clases de Religión.” En este sentido, adquiere centralidad la figura de los hermanos de la congregación, como actores centrales en la construcción del colegio. De hecho se le ve, al hermano rector, como una de las instancias



más altas en la resolución de los conflictos: “Pero, los casos que ya eran muy difíciles para nosotros, los llevábamos a donde el hermano.”, dice la coordinadora del ciclo medio.

No se cree, sin embargo, a nivel de los “hermanos”, que en el tema de la religión haya una imposición, teniendo en cuenta que no todos los alumnos son católicos. Ello, pues estiman que la congregación es ecuménica, que no es proselitista. En este sentido - aseguran - apuntan a una libertad y a un respeto por los otros credos que existen en el sector. No obstante, respecto de esto otros opinan que, de todas formas, hay una imposición, pero veladamente, como señaláramos. Imposición que se ve plasmada en la reproducción de los aspectos que le han entregado a los alumnos en actos cotidianos, podríamos decir, de modo inconsciente; como se refleja en el siguiente texto, en que un alumno, en un taller de diálogos, le agradece a su familia por lo que le ha entregado, aplicando el modelo de una oración: “... por todas las cosas maravillosas que me ha dado, y sé que a través de usted le van a llegarle gracias a mi viejo y a mi hermano, por todas las cosas maravillosas que me han dado, por saberme guiar en un buen camino .... y no dejarme caer en la tentación.”

- Las conductas “adecuadas” – esto es, esperadas por el reglamento – son aquellas basadas en “valores humanos, éticos y espirituales”.
- Ellas hacen posible “un comportamiento personal y social adecuado a los distintos ámbitos de convivencia nacional.”
- Y, a su vez, hacen posible “un quehacer educativo en armonía con el medio social en el cual debe desarrollarse y participar” (el alumno).
- Promueven, también, “actitudes de respeto a los derechos y sentimientos del prójimo (Sic)...”
- Finalmente, se relaciona estas conductas con “... hábitos y valores de carácter cívico, patrióticos, religiosos, de justicia, de respeto, honestidad, disciplina...”
- Ellos son los que permiten un desarrollo “real” como personas y profesionales. Se homologa estas conductas promovidas por el colegio – las “adecuadas” – a conductas “nuevas”. Así, leemos como el primer objetivo del reglamento “Favorecer en los alumnos la adquisición de conductas nuevas”
- El “conflicto”, la “falta”, en oposición, puede entenderse como la no aparición de la conducta antes señalada.
- El colegio se opone, para sus alumnos, a “... lugares que favorezcan conductas reñidas con las buenas costumbres”. Le pide a los apoderados que velen por eso.

En síntesis, en el reglamento del colegio se establece la siguiente isosemia, en la que se funda una oposición entre lo que representa el colegio y otros “lugares”, que debemos asumir como lo que sucede afuera de la unidad educativa, esto es, en la población; ambos, referentes que poseen respectivamente valoraciones positivas y negativas:



Colegio	Lugares ... (no - colegio)
“Comportarse como corresponde”	
Conductas adecuadas	
Conductas nuevas	
	Conflicto/ falta
<i>Buenas costumbres</i>	Conductas reñidas con las buenas costumbres
Valores humanos, éticos y espirituales	
Comportamiento personal y social adecuado a los distintos ámbitos de convivencia nacional	
Armonía (quehacer educativo en armonía)	
Respeto a derechos y sentimientos del prójimo	
Civismo	
Patriotismo	
Religiosidad	
Respeto	
Honestidad	
Disciplina	

Nota: en cursivas se anotan los términos no expresados directamente, pero sí implícitamente, en el discurso.

En otras palabras, se establece un orden que se les está inculcando desde que llegan hasta que salen, a través de actos cívicos, sanciones, reuniones, etc., en donde es el colegio el espacio físico y simbólico en el que el menor debe buscar lo que allí y en la sociedad es valorado, antes que encontrarlo en su hogar, su cuadra, su barrio; en donde se encuentra todo lo contrario, esto es, se le reconoce un carácter “contracultural”. Eso es lo “antiguo” opuesto a lo “nuevo” que representa el colegio y, respectivamente, lo “malo” y lo “bueno”, en cuanto a conductas (donde lo bueno es lo esperado socialmente, como el respeto, el patriotismo, la disciplina, etc., en una sugerente asociación entre los valores que promueve el cristianismo y aquellos que son ‘estandarte’ de la modernidad). Además, lo “nuevo – bueno”, como veremos también en los discursos de los propios alumnos, reproduciendo lo que la institución les ha impuesto, implica la “superación”, el “poder salir del hoyo”, el no “estancamiento”<sup>36</sup>. Dada esta atribución de un carácter “contracultural” a los valores imperantes en El Castillo, no debe extrañar la respuesta de un profesor al preguntársele sobre si se busca compatibilizar la visión del ethos marista con lo que es la realidad tan particular de la población del sector. De acuerdo con su respuesta, no se busca ninguna compatibilidad; antes bien, lo que se busca es imponer esta visión y que se deseche lo otro, porque es “malo”. Nos dijo: “No se compatibiliza. Simplemente se dice ‘eso es malo y lo de acá es .... es lo que nos pide la sociedad’. O sea, simplemente se cierra, o sea, se combate. Punto.”

<sup>36</sup> Cf. II.6.5.



Por otro lado, en el marco de las restricciones individuales, a través de los significados impuestos encontramos un reconocimiento de las características propias de esta realidad que se quiere desechar. Esto, ya que se establece la adaptabilidad de estos significados, que norman la actividad en el colegio, respecto de la realidad con que se trata, señalando que “Al finalizar el año escolar el consejo de profesores puede estudiar y readecuar la parte del reglamento escolar, adaptándolo a la nueva realidad.” Por este aspecto es que llama la atención los énfasis que pone el reglamento, esto es, la necesidad de explicitar significados que, en otra comunidad, se manejarían en el terreno de lo implícito, en la regulación de las interacciones de una comunidad, como lo es una educativa. Lo anterior se demuestra en lo que sigue:

- Dentro de las obligaciones de los apoderados, en su punto 8, se estipula que estos deben “cancelar en dinero o reponer los destrozos o desperfectos ocasionados por su pupilo”, lo que nos está diciendo que aquella conducta forma parte de los hechos posibles dentro de la realidad en que trabajan. De otro modo, no sería necesario hacerlo explícito. Es decir, es algo que pasa y, de hecho, ocurrió con las duchas de los baños, que fueron robadas, casi en su totalidad desde los camarines de los alumnos; en un hecho que motivó una arenga a los educandos de parte del hermano rector del colegio.
- También, en el punto 13 de la misma sección se hace explícito el significado del “respeto” de parte de los apoderados: “Respetar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, tanto dentro como fuera del establecimiento” Sin embargo, los profesores del colegio gozan de gran legitimidad, al menos, en la comunidad inmediata. Nos tocó recorrer varias de las calles de El Castillo con un profesor y una de sus alumnas, en la tarde, hora en que ya las calles se ven pobladas con grupos en las esquinas, sin sucedernos nada; también, en todo momento el trato de los apoderados que iban al colegio era muy cuidado, y en la locomoción colectiva ocurría lo mismo.
- Dentro de las obligaciones de los alumnos resultan recurrentes significados como el “respeto” hacia:
  - En el desarrollo de las diferentes actividades en el colegio.
  - Compañeros.
  - Profesores.
  - Personal del colegio.
  - Los útiles de sus compañeros.
  - Los materiales y dependencias del colegio. El carácter explícito de estos dos últimos aspectos llama la atención y habla, más bien, de la posibilidad de su ocurrencia en contextos como en los que se encuentra el colegio. De ahí su obligación.
- Respecto de la presentación personal, llama la atención aquella referida a las alumnas:
  - Se señala que deben usar un jumper azul de “largo adecuado”, y definen adecuado, de manera muy acuciosa, “cuatro dedos sobre la rodilla”. Norma que hacen cumplir de forma rigurosa, sobre todo en verano, recibiendo a las alumnas dos profesoras a la entrada al colegio, midiendo estas dimensiones a la llegada en la mañana.
  - Por otro lado, está estrictamente prohibido “el uso de maquillaje”, al que incluyen dentro de la categoría de “... accesorios inadecuados”. Si son descubiertas con este tipo



de accesorios se les requisan y quedan como patrimonio del grupo de teatro. El problema no es que se les permita ir pintadas, ya que esto no es adecuado al contexto al que asisten (es norma de todo colegio, en tal sentido); lo que si es relevante es la categorización de este tipo de actos, y su fundamentación – aspecto que retomaremos en 1.2.5., al revisar los significados que el colegio intenta reproducir en torno a la “sexualidad” -. Y eso es algo sentido por las alumnas, como señala una: “...yo no niego que me pinto, pero igual, trato de hacerlo lo más leve pa’ que no me pillen.”

- En invierno, usar pantalones ajustados.

Es decir, todas disposiciones que, en su fundamentación, tienden a no resaltar los caracteres de la mujer como tal frente a sus otros, esto es, anular su sexualidad<sup>37</sup>. En este sentido, no parece algo extraño que las profesoras del colegio en general, y las del ciclo de enseñanza media no siendo la excepción, usaban atuendos como tías de jardín infantil: cubiertas por un largo delantal, que usaban religiosamente. Los profesores podían vestirse más libremente. Tampoco resulta extraño que el tema de la concepción de María sea abordado de forma tan ortodoxa en un lugar donde los embarazos adolescentes son algo más que cotidianos. Esto también se devela en la especial atención que ponen en “entrenar” a las alumnas al llegar al ciclo de enseñanza media, pues un alumno, desde la distancia, señala que, a su parecer, es un poco más “pesada la mano” para las mujeres, al citarlas a ellas primero a una reunión para explicarle las normativas.

- Las faltas consideradas graves son, entre otras: “peleas con compañeros; robos; insultos, groserías o agresiones hacia otros integrantes de la unidad educativa; nótese, indisciplina colectiva de un curso; destrucción de mobiliario de baños, salas de clase y otras dependencias; fumar, beber alcohol o consumir drogas dentro del colegio, o ser proveedor de estos elementos.” Faltas que, en su mayoría, tienen poco que ver con las actividades desarrolladas en un colegio.
- Las inasistencias son algo sancionado bastante fuertemente.
- Del mismo modo, se pone énfasis en la higiene personal.
- En cuanto a significados que se especifican para la enseñanza media técnico profesional, se prohíbe usar “aros, anillos, collares, cadenas y relojes”, principalmente, por la atracción que significan para robos. Lo mismo sucede con la prohibición de traer personal stereo.
- También resalta el hacer explícita una norma como esta: “No botar restos de comida o trapos sucios a desagües, servicios higiénicos y otros lugares no destinados para ello.”

Presentamos, a continuación, el texto del reglamento recién analizado:

---

<sup>37</sup> Algo que ciertamente les incomodaba al momento de realizar las JOCAS, como se verá más adelante.



## REGLAMENTO INTERNO ESCOLAR

### I. Presentación

El presente Reglamento Interno Escolar pretende ayudar a tomar conciencia, tanto a alumnos como a apoderados, de la importancia que tiene las formas de relación entre los distintos Estamentos del Colegio para adquirir conductas basadas en valores humanos, éticos y espirituales que posibiliten un comportamiento social y personal, adecuado a cada edad, en los distintos ámbitos de convivencia colegial, proyectada a la convivencia nacional.

Creemos que el acto disciplinario en el colegio es en sí educativo.

La capacidad que tiene una persona para comportarse en forma adecuada, en la interacción con el medio que le rodea, se puede apreciar desde el punto de vista pedagógico, porque busca enseñar y desde el punto de vista psicológico, porque busca modificar conductas y fomentar actitudes nuevas.

Pretendemos por último que el problema disciplinario sea preventivo, en el sentido de anticiparse al conflicto y disminuir la probabilidad de aparición de la falta.

En el Colegio para un mejor funcionamiento, estamos Coordinados por Ciclos:

- **Kínder y Primer Ciclo Básico** (1° a 4°), regidos por el Decreto de Planes y Programas:

Kínder: 150/89

1° y 2°: 545/96

3° y 4°: 552/97

- **Segundo Ciclo Básico** (5° a 8°), regidos por el Decreto de Planes y Programas:

5°: 220/99

6°: 81/2000

7°: -/2001

8°: 4002/80

HORARIO	VIERNES	JUEVES	MIERCOLES	MARTES	LUNES	HORA
08 <sup>00</sup> - 08 <sup>45</sup>						
08 <sup>45</sup> - 09 <sup>30</sup>						
09 <sup>30</sup> - 10 <sup>35</sup>						
10 <sup>35</sup> - 11 <sup>20</sup>						
11 <sup>30</sup> - 12 <sup>15</sup>						
12 <sup>15</sup> - 13 <sup>00</sup>						
14 <sup>00</sup> - 14 <sup>45</sup>						
14 <sup>45</sup> - 15 <sup>30</sup>						
15 <sup>30</sup> - 16 <sup>35</sup>						
16 <sup>35</sup> - 17 <sup>20</sup>						

HORARIO - DESDE EL:



- E. Media Técnico Profesional, regida por la Resolución

Exenta:

1°: 4077/99

2°: 9900/99

3°: -/2001

4°: 000642/97

## II. Objetivos

- a) Favorecer en los alumnos la adquisición de conductas nuevas, que posibiliten un comportamiento personal y social adecuado a los distintos ámbitos de la convivencia nacional.
- b) Identificar al alumno con las normas de convivencia, adecuada a su edad, que permitan un quehacer educativo en armonía con el medio social en el cual debe desarrollarse y participar.
- c) Crear actitudes de respeto a los derechos y sentimientos del prójimo; como el respeto a sí mismo, para que pueda mantener una relación enriquecedora con su entorno social y laboral.
- d) Fomentar la interiorización de hábitos y valores de carácter cívico, patrióticos, religiosos, de justicia, de respeto, honestidad, disciplina y otros que conlleven hacia un desarrollo real como personas y profesionales.

## III. Normas Generales

### A. De los Padres y Apoderados

Cada alumno debe tener como Apoderado una persona que reúna los siguientes requisitos:

- Tener un vínculo familiar, en lo posible madre o padre.
- Hacerse cargo de la educación del niño (de no ser los padres debe tener 21 años de edad como mínimo).

### Derechos de los Apoderados

1. Elegir y ser elegidos para cargos directivos.
2. Presentar cualquier proyecto o la proposición de un estudio.
3. Ser recibidos por los profesores, el Inspector, el Coordinador o el Rector, a la hora previamente fijada.
4. Velar por la buena educación de su pupilo.

5. Apoyar la labor educativa del colegio.
6. Proponer y patrocinar iniciativas que favorezcan el desarrollo integral del niño.
7. Velar por un entorno colegial, seguro y libre de lugares que favorezcan conductas reñidas con las buenas costumbres.
8. Ser citado con la debida anticipación a cada concurrencia al colegio.

### Obligaciones de los Apoderados

1. Hacer suyo el Proyecto Educativo del Colegio.
2. Asistir a las reuniones de padres y apoderados de curso.
3. Acudir puntualmente a las entrevistas que se le cite.
4. Justificar por escrito, en la Libreta de Comunicaciones, cada inasistencia de su pupilo o las propias. Si la Coordinación lo solicita la justificación será personalmente, ante el Inspector o Coordinador de Ciclo, según corresponda.
5. Retirar personalmente a su pupilo cuando deba hacerlo antes del horario de término de clases y por motivos justificados, dejando constancia en Inspectoría de esta situación.
6. Enviar puntualmente -mañana y tarde- a su pupilo con uniforme completo, todos los días hábiles. Si el atraso del alumno supera las 8.30 hrs., para ingresar al Colegio, debe ser acompañado por su apoderado.
7. Revisar los cuadernos y libreta de comunicaciones de su pupilo y asegurarse que pueda realizar las tareas que lleva para la casa.
8. Cancelar en dinero o reponer los destrozos o desperfectos ocasionados por su pupilo.
9. Asegurarse que su pupilo traiga consigo el equipo de educación física, cuando le corresponda.
10. Responsabilizarse de la higiene y presentación personal del alumno.
11. Respetar las indicaciones del Colegio referentes al ingreso y permanencia en el interior del establecimiento.
12. Colaborar con las decisiones pedagógicas y disciplinarias del Colegio, respetándolas y velando para que su pupilo también lo haga.



13. Respetar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, tanto dentro como fuera del establecimiento.

14. Conocer y respetar el Reglamento del Centro de Padres y participar activamente en las actividades que éste realice.

#### **B. De los Alumnos**

##### **Derechos de los Alumnos**

Todo alumno del Colegio Marista Marcelino Champagnat tiene derecho a:

1. Desarrollarse libremente en el marco de la propuesta del Proyecto Educativo.
2. Ser aceptado como persona, sin discriminación de ninguna naturaleza.
3. Ser tratado con cariño y respeto.
4. A tomar decisiones y a asumir responsablemente las consecuencias de estas decisiones.
5. Ser tratado con dignidad y a expresarse libremente con respeto y educación.
6. Recibir la educación integral que imparte el Colegio.
7. Proponer iniciativas que favorezcan el progreso espiritual, cultural y social de la comunidad escolar.
8. Organizarse al interior de su curso, dándose una Directiva.
9. Asimilar y cooperar con el Proyecto Educativo del Colegio.
10. Vivir y mantener los valores cristianos y maristas como Colegio de Iglesia.

11. Manifestar sus inquietudes a las autoridades competentes del Colegio para buscar las soluciones que promuevan el bien común del alumnado, y a compartir su creatividad y solidaridad con los necesitados de su entorno.
12. Estar incorporado a un curso y tener un profesor jefe que le informe, le oriente y vele por sus derechos.
13. Recibir formación académica de acuerdo a los planes y programas vigentes.
14. Participar libre y responsablemente en las actividades extraprogramáticas.

#### **Obligaciones de los Alumnos:**

Son Obligaciones del alumno Marista:

1. La asistencia diaria a clases.
2. La puntualidad en la llegada y retiro del Colegio.
3. La correcta presentación personal, que incluye el uso del uniforme completo, y la higiene personal.
4. El uso correcto y la adecuada mantención de sus útiles escolares, que tendrá debidamente identificados con su nombre y curso.
5. Llevar consigo la Libreta de Comunicaciones firmada por el apoderado y por el profesor jefe; y presentar al apoderado las comunicaciones y citaciones del colegio.
6. Realizar con empeño y responsabilidad sus tareas y trabajos escolares.
7. Respetar a sus compañeros, profesores y personal del colegio.
8. Respetar los útiles de sus compañeros y profesores: los materiales y dependencias del colegio.
9. Mantener el aseo y ornato de las dependencias del colegio.
10. El comportamiento respetuoso en el desarrollo de las diferentes actividades del colegio.

#### **IV. Disposiciones Reglamentarias:**

##### **1. Presentación Personal:**

1.1. El UNIFORME escolar consta de los siguientes elementos:

###### **Damas**

- Jumper azul (largo adecuado)
- Blusa blanca
- Calceta o pantys azules
- Delantal oficial

###### **Varones**

- Chaqueta azul (o chaleca azul)
- Pantalón gris
- Camisa blanca
- Cotona
- Calcetines azules

###### **Damas y varones:**

- Corbata propia del Colegio
- Zapatos negros



- Insignia del Colegio
- Chaleco azul marino

En temporada de invierno se podrá usar:

- Parka azul (sin adornos)
- Pantalón azul (las damas)

1.2. El equipo de educación física consta de:

- Polera blanca
- Short azul o pata negra
- Zapatillas blancas
- Calcetas blancas
- Buzo del colegio
- Útiles de aseo (para la ducha)

1.3. El corte de pelo en los hombres, será el tradicional «escolar». Las niñas deberán llevar el pelo tomado.

#### **2. De las Prohibiciones:**

Queda prohibido a todo alumno del Colegio:

- 2.1. El uso de maquillaje y accesorios inadecuados.
- 2.2. Traer «personal stereo» al Colegio.
- 2.3. La venta de cualquier artículo sin autorización.
- 2.4. Traer elementos que puedan causar daños a sí mismo o a otros.

#### **3. De las Sanciones:**

3.1. Las faltas del alumno al presente reglamento serán sancionadas.

3.2. Se consideran faltas graves, las siguientes:

- Las peleas con sus compañeros.
- Los robos.
- El mal comportamiento en el trayecto casa-colegio.
- La falsificación en documentos oficiales del Colegio.
- Los insultos, groserías o agresiones hacia otro integrante de la unidad educativa.
- La indisciplina colectiva de un curso.
- La destrucción del mobiliario de baños, salas de clase y otras dependencias.
- Fumar, beber alcohol o consumir drogas dentro del Colegio o ser proveedor de estos elementos.

3.3. La escala de sanciones será:

- Amonestación verbal.
- Anotación en la hoja de vida.
- Citación al Apoderado y seguimiento posterior.
- Suspensión de clases.
- Condicionalidad.
- Cancelación de matrícula.

3.4. Debe tenerse muy presente que:

- La suspensión de clases por uno o más de un día serán atribución del Inspector previa consulta al Coordinador.
- La condicionalidad y la cancelación de la matrícula serán estudiadas y evaluadas por el Consejo de Profesores presidido por el Coordinador, en las reuniones semanales.
- La cancelación de la matrícula se llevará a efecto previa evaluación del seguimiento y acompañamiento del plan remedial de condicionalidad.
- La cancelación de la matrícula es atribución de la Dirección del colegio, previo informe del Consejo de Profesores. Se hará efectiva al finalizar el año. Por una falta muy grave de conducta o reincidencia en varias faltas graves se podrá hacer cancelación de matrícula durante el año.

#### **4. Libreta de Comunicaciones:**

Es el medio normal de comunicación entre el Apoderado y el Colegio, la que será debidamente firmada por el apoderado.

Es obligación del alumno llevarla siempre consigo y conservarla en buenas condiciones.

#### **5. Informe de Notas:**

El INFORME DE NOTAS se entregará periódicamente a los apoderados con las calificaciones y observaciones de personalidad correspondientes y conforme al Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar correspondiente.

El apoderado que no asista a la reunión deberá retirar el Informe con el profesor jefe, en el plazo máximo de una semana.



#### 6. *Inasistencias y Ausencias:*

- 6.1. Los apoderados justificarán, por escrito, las inasistencias de sus hijos. Sin tal requisito el alumno no podrá reintegrarse al Colegio.  
Los apoderados deberán acudir a dar explicaciones de las inasistencias no justificadas por escrito, al Coordinador o Inspector del Ciclo respectivo, previa citación del mismo. La acumulación de inasistencias podrá dar lugar a suspensión temporal y/o pérdida de la matrícula al finalizar el curso escolar.
  - 6.2. El alumno que falte a clases durante una semana seguida y sin avisar al Colegio, será visitado por un funcionario del mismo Establecimiento. Se dejará constancia de su inasistencia y de no presentarse, al tercer día se le dará de baja de los Registros.
  - 6.3. La inasistencias a las actividades programadas por el colegio deben solicitarse por escrito y anticipadamente, al Coordinador del Ciclo correspondiente. Autorizada la solicitud, será presentada por el alumno a su Profesor Jefe.
  - 6.4. Ningún alumno puede terminar la jornada de clase diaria antes del horario establecido sin la autorización del Coordinador o Inspector del Ciclo respectivo. El alumno avisará al profesor que le corresponda por horario, para abandonar el Establecimiento.
  - 6.5. Toda inasistencia a PRUEBAS o EVALUACIONES avisadas con antelación, debe ser justificada personalmente por el Apoderado. Cuando corresponda se presentará el Certificado Médico respectivo.
  - 6.6. Ningún alumno podrá retirarse del Establecimiento durante la Jornada Escolar. El colegio evitará devolverlo a su casa una vez ingresado al Establecimiento.
- #### 7. *De los viajes de estudio:*
- 7.1. Todos los viajes de estudio o Visitas Técnico Pedagógicas debidamente planificados y autorizados ante la Dirección del Colegio y ante el Departamento Provincial de Educación, tendrá el carácter de obligatorio. La ausencia del alumno a esta actividad debe ser justificada personalmente

por el Apoderado ante el Profesor Jefe o el Coordinador respectivo.

- 7.2. El alumno seleccionado en deportes u otras actividades artísticas, deberá asistir a los compromisos y viajes en forma obligatoria; siempre con el buzo o uniforme del Colegio, a no ser que se indique lo contrario.

#### 8. *Para la Enseñanza Media Técnico Profesional Obligaciones de los Alumnos para mayor seguridad en Talleres y Laboratorios*

1. Acatar las órdenes impartidas por sus profesores e informar de las condiciones de inseguridad que signifiquen riesgo.
2. Informar a los profesores de cualquier accidente que ocurra en su trabajo, con lesión o sin ella.
3. Mantener el lugar de trabajo en buen estado, limpio y en orden, sin manchas de aceite, grasa u otras substancias que puedan producir resbalones.
4. Acatar los avisos colocados en tableros eléctricos, maquinarias y equipos, que informan de la existencia de anomalías.
5. Informar cualquier síntoma de enfermedad que afecte su seguridad personal y la de otros compañeros.
6. Mantener las zonas de tránsito despejadas de obstáculos para su normal circulación y no jugar ni correr dentro de las mismas.
7. No abandonar una máquina en movimiento, ni operar en ella sin estar debidamente autorizado.
8. Usar el uniforme e indumentaria indicados: overoll azul de mezclilla, zapatos apropiados (no zapatillas) y guantes en Construcciones y delantal celeste en Administración.
9. No utilizar adornos: aros, anillos, collares, cadenas y relojes.
10. No botar restos de comida o trapos sucios a desagües, servicios higiénicos y otros lugares no destinados para ello.

#### V. *Normas de prevención de riesgos, de higiene y de seguridad*

Junto con lo señalado en el Reglamento Interno para todo el personal del Colegio, agregamos para el alumnado:



1. En referencia a la higiene personal no sólo el Colegio hará hincapié en la higiene, se instruirá al mismo tiempo a los apoderados para que ellos también la inculquen a sus pupilos y controlen.
2. Todos los alumnos, tanto de E. Básica como de E. Media, tendrán como preocupación primordial, prevenir daños personales por mal manejo o mal estado de instrumentos, herramientas, útiles y aparatos de Educación Física, Educación Manual, Aulas Tecnológicas y todo lo referente a la Educación Técnico Profesional. Lo mismo recalcar sobre uso de estufas, utensilios, sustancias de laboratorios, etc.
3. En la Enseñanza Media, Especialidad de Construcciones Metálicas, se impartirá la Asignatura de Prevención de Riesgos.
4. Todos los apoderados y alumnos estarán bien informados sobre los beneficios del Seguro Escolar y los pasos a seguir en casos de accidentes.

#### VI. Anexos

1. El sistema de Evaluación se regirá por los Reglamentos Propios del Colegio, basados en:
  - 1° a 7° Básico 511/97
  - 8° Básico 146/88
  - 1° a 3° Medio 112/99
  - 4° Medio 146/88
2. Al finalizar el año escolar el Consejo de Profesores puede estudiar y readecuar la parte del Reglamento Escolar, adaptándolo a la nueva realidad.
3. Todos aquellos aspectos no contemplados en este Reglamento serán resueltos por la Rectoría del Colegio.
4. Revisado conforme a las observaciones hechas por la Dirección Provincial de Educación Cordillera.

## SEGURO ESCOLAR

### Extracto del Decreto 313

#### Artículo 1°

¿A quién protege el Seguro Escolar?

A todos los alumnos regulares de Establecimientos reconocidos por el Estado del Nivel de Transición de la Educación Parvularia, Básica, Media, Técnica, Agrícola, Comercial, Industrial, de Institutos Profesionales, de Centros de Formación Técnica y Universitaria.

¿De qué los protege?

De los accidentes que sufran con ocasión de sus estudios o en la realización de su Práctica Profesional, o en el trayecto directo, de ida o regreso, entre su casa y el establecimiento educacional o el lugar donde realice su práctica.

¿A quiénes protege?

A los estudiantes que por su trabajo reciben una remuneración afecta a leyes sociales.

¿Quiénes protegen a estos Estudiantes?

Los Organismos Administradores del Seguro Social contra riesgos del Trabajo y Enfermedades Profesionales, establecido por la Ley N° 16.744.

#### Artículo 2°

¿Desde cuándo los Alumnos están afectos a los Beneficios del Seguro?

Desde el instante en que se matriculen en alguno de los establecimientos señalados anteriormente.

¿Cuándo se suspende el Seguro?

Cuando no realicen sus estudios o su práctica educacional o profesional (vacaciones o egreso).

Casos especiales que cubre el Seguro.

- Estudiantes con régimen de Internado.
- Estudiantes que deben permanecer fuera de su residencia habitual bajo la responsabilidad de autoridades educacionales con motivo de la realización de su práctica profesional.
- Estudiantes en visita a biblioteca, museos, centros culturales, etc.

#### Artículo 3°

¿Qué se entiende por Accidente Escolar?

Es toda lesión que un estudiante sufra a causa o con ocasión de sus estudios, o en la realización de su práctica profesional o educacional, y que le produzca incapacidad o muerte.

Se consideran también los accidentes de trayecto que sufran los alumnos.



**Insignia del colegio:**



Un corazón  
sin fronteras



**Ícono y lema de la congregación Marista**



Más allá de lo que es un “reglamento”, reconocido y rotulado por todos de esa forma, el colegio, a través de otros medios (por todos sectores el colegio impone significados que tienen relación con su ethos: imágenes de San Marcelino, la virgen María, cruces, refranes relativos a la importancia del afecto o buen comportamiento en las relaciones humanas, etc.) continúa en la misma senda en cuanto a la imposición de significados que fundan el orden pretendido por él, a saber:

- La iconografía del colegio es fuerte simbólicamente, principalmente con un tema patriótico: la insignia del establecimiento representa a una bandera chilena. Es decir, tanto en los valores buscados como en su imaginería se busca una fusión entre el ser nacional y el ser marista. En este sentido, se señala en documento de EPPE de 2001 “... aún queda mucho por hacer en el campo de la predicación y de la animación litúrgica para que tengamos celebraciones más vivas y expresivas, en consonancia con el sentido de la liturgia, con el alma de nuestro pueblo y con las riquezas de la religiosidad popular.” (subrayado nuestro)
- Los significados que busca imponer, fundamentalmente centrados en una “conducta nueva”, que es la que enseña el colegio para la vida nacional, no escapan del sentido paternalista que encarna la imagen de la congregación y de su fundador, San Marcelino Champagnant, cuyo lema es “Un corazón sin fronteras”, es decir, alguien que va haciendo extensiva la “civilización” (sus valores) a todos, a todo el mundo. Es así como se ve a la educación como una misión evangelizadora más, esto es, mostrar el camino de Jesús a los que no lo conocen, así como antiguamente se hacía con los pueblos indígenas a la llegada a América. De esta forma, se señala en un documento del EPPE de los hermanos maristas de Chile, “Nos parece que se va perfilando aquí una verdadera **Espiritualidad del Educador** (sic), desde el Carisma Marista. Tanto en los logros como en los aspectos a mejorar, podemos ver las señales que Dios nos muestra para responder fielmente a esta misión evangelizadora.” Paternalismo y asistencialismo (que es el dorso de esta moneda) que no se disimula en su himno:

DIOS TE BENDIGA, EDUCADOR,  
FUERTE, INCANSABLE SEMBRADOR, DIOS  
TE BENDIGA, CHAMPAGNANT,  
GLORIOSO FUNDADOR.

1. Lanza sin miedo tus esperanzas  
En nuestros surcos de juventud.  
Lleva el camino de nuestras vidas  
hasta la plenitud.
2. Danos el fuego de tu palabra,  
danos la fuerza de tu virtud,  
danos el soplo de tu presencia,  
enséñanos a amar.



Vemos, así, un himno en donde quien lo profiere asume un papel absolutamente pasivo, al ser sólo alguien que recibe (sintácticamente, sólo es quien recibe las acciones).

Paternalismo que se ve también en la declaración del grupo objetivo al que se debe la congregación en su labor educativa (al menos, en el papel): "... entre los jóvenes, especialmente los más desatendidos." (documento de EPPE 2001) O, también, cuando en el mismo documento, se habla de "El sentido Compasivo de la educación." También, este ethos se afirma al decir que "... estamos en los inicios de la **inculturación** (sic) de la liturgia en el mundo popular, juvenil, mapuche, pascuense y aymara." Sin duda, se está entendiendo el significado que el diccionario le asigna a "inculturar", esto es, como "proceso de integración de una cultura en otra". Esta inculturación no debe ser sólo en los más pobres, sino que en los jóvenes. Esta es la llamada "opción preferencial por los pobres y por los jóvenes.... preferir a los que más lo necesitan, incluir y no excluir a los débiles, desplazarse hacia los más necesitados." (documento de EPPE 2001) En esta línea es que se habla de una educación "en la solidaridad y para la justicia". De este sentido paternalista, en la propuesta del colegio, nos habla un profesor, quien, de hecho, también lo percibe así en su práctica cotidiana, pero que también es el resultado de las carencias reales que presentan los menores en su vida, día a día, en un sector como El Castillo, al decirnos "... ven que el colegio trata de reflejarte esta imagen de colegio materno, paterno ... yo creo que a veces se peca de asistencialista en eso..."

Su idea civilizadora, eso sí, apunta a revelar algo más que conocimientos, por lo que se habla de la "civilización del amor".

Existe la opinión a nivel del profesorado de que, precisamente lo que los hace diferentes, y bastante, a los colegios cercanos, es la complementación entre estos factores que hemos revisado en este punto: un reglamento y el reforzamiento de valores como el espíritu, la creencia en Dios y el espíritu de la familia.

### **1.2.2. Departamento de Orientación.**

Esta es la unidad, que cuenta con el asesoramiento de un grupo de psicólogos que trabajan en el colegio, y que, con la red de apoyo externo formada por COSAM, CONACE, CISE, Teletón, hogares de menores de SENAME y la "Comunidad terapéutica El Castillo", que se encarga de trazar las líneas que, en términos de relaciones interpersonales y de desarrollo personal, deben seguir los alumnos. En el trabajo de este departamento, podemos observar la conciliación de tres enfoques diferentes o, más bien dicho, de tres visiones: la de la doctrina Católica, la de la Psicología y la del reconocimiento de que se está en un contexto cultural muy particular, uno en donde aquello que estos psicólogos denominan "flagelos" a los que está expuesto el menor es algo muy natural en su vida cotidiana e, incluso, puede que jueguen alguna funcionalidad en asignarle coherencia. El trabajo diseñado por esta unidad se hace a través de lo que definen como un enfoque sistémico que llegue, por lo menos, hasta el sistema familiar.

Dado su reconocimiento de las características particulares del contexto cultural en que se inserta el colegio, su labor, en el sentido de congeniar la variable cultural, lo que se busca es "nivelar" a los jóvenes, esto es, "a partir de la realidad lograr ... el máximo potencial de desarrollo en los niños", dice un psicólogo del equipo, más en un sentido psicopedagógico. Desde un sentido más psicológico, dicha labor se realiza, también, considerando las variables del contexto en el que se mueven, esto es, con la oferta



permanente de droga, con la familia disfuncional, con la realidad; es decir, en una lógica de trabajar "con", "desde" o a "partir de" sus experiencias. Sus objetivos apuntan a motivar internamente al alumno a un cambio favorable, que parte desde él, desde su toma de conciencia de sus procesos y de su intención dentro de la realidad. Sin embargo, este discurso se contradice con la práctica cotidiana, en donde las líneas trazadas por orientación se concretizan dedicando una hora de consejo de curso a las llamadas "tutorías", momento en que se trabaja con los menores temáticas relativas al desarrollo personal y social de ellos como jóvenes. Es una actividad que, sobre todo los profesores del nivel de primero medio, señalan se hace a partir de un libro o "bitácora", repartido a cada alumno, con diferentes ítems o "dimensiones formativas", que es el mismo para todos los alumnos de los colegios de la congregación, que corresponden, en su mayoría, a una realidad socioeconómica y cultural diferente a la que se encuentra en los jóvenes de aquí en El Castillo. Por lo tanto, es algo que detectan como una debilidad a mejorar a posteriori. Es decir, se debe adecuar las dimensiones formativas a desarrollar, en el libro por nivel, a este contexto particular, como lo señala uno de los psicólogos que trabaja en el colegio:

... siempre está la necesidad de trabajar en la adecuación de las dimensiones formativas a la realidad de La Pintana. Porque el material está en las carpetas, está el material, pero hay muchas actividades que hay que adecuarlas. ¿Por qué? Porque están descritas para un nivel socioeconómico medio, con condiciones familiares que, quizás, no son las de la realidad, aquí.

La adecuación de estas dimensiones pasaría, según algunos psicólogos, por incorporar, como departamento, al equipo interdisciplinario de psicólogos, psicopedagogos, y orientadores a la asistente social. Estas líneas de trabajo, denominadas "dimensiones formativas" son seis, trabajadas como objetivos transversales que crucen todo el que hacer del profesor, a saber:

- Autoconocimiento y desarrollo intelectual.
- Sociabilidad y relaciones interpersonales.
- Afectividad y sexualidad.
- Inserción social, para descubrir su rol y lugar personal en la sociedad, como constructor comprometido y agente de cambio de la misma.
- Diseño de proyecto vital.
- Cosmovisión cristiana, que involucra la acción valórica, espiritual y religiosa.

El objetivo tras este trabajo es obtener como producto un joven con la formación ética y valórica del carisma marista y, sobre todo, con herramientas de protección frente a la oferta permanente de drogas, entre otros. Sin embargo, en estas líneas es importante detectar cuáles son los significados que se busca reforzar o imponer, ya que buscan que el alumno replique el llamado "carisma marista". Algunos de los significados, extraídos de documentos producidos por del departamento de orientación a los que se tuvo acceso<sup>38</sup>, que se pretende potenciar en los menores, son:

1. Las drogas como algo negativo para la juventud, lo mismo que el alcohol.
2. Importancia de opiniones argumentadas.
3. Importancia del respeto, desarrollado a partir de:
  - Respetar la opinión de los otros.
  - Escuchar con respeto hasta el final la opinión de los otros.

---

<sup>38</sup> Cf. capítulo primero, II 6.



- Estimar y valorar la "originalidad" de cada compañero.
- 4. Importancia de la responsabilidad.
- 5. Importancia del trabajo, reflejado por:
  - Colaborar con el profesor en clase.
  - Mejorar su rendimiento a través de un plan de trabajo.
  - Trabajar en equipo.
- 6. Importancia del bien común.
- 7. Importancia de la convivencia/ tener buenas relaciones interpersonales.
- 8. Resolución no violenta de conflictos.
- 9. Amar la vida, a los demás y a sí mismo.
- 10. Expresión de afecto.
- 11. Valor de la reciprocidad.
- 12. Importancia de la confianza.
- 13. Importancia del perdón.
- 14. Importancia de la amistad.
- 15. Consolidación de la imagen de grupo curso como unidad.
- 16. Importancia de una mayor comunicación con los padres.
- 17. La sexualidad existe mediada por el "amor".
- 18. La importancia de generar iniciativas desde los alumnos, a partir del trabajo en formación de "líderes" entre ellos, que medien en sus propios conflictos. Líderes "positivos" que incidan en sus grupos de pares de formación natural, con una "conciencia de cuál es su lugar en la vida en la realidad en que están viviendo."

Otra instancia en la cual esta unidad, más bien sus líneas generales que debe adoptar cada profesor para su curso, devela los significados que rigen su percepción acerca de lo que el alumno "debe ser", se encuentra en los informes que cada profesor jefe debe entregar al apoderado en la reunión acerca de su hijo / pupilo. En dichos informes, en el ítem relativo al comportamiento del joven, se caracteriza la conducta del alumno de acuerdo con cuatro categorías de "actitudes" que pueden presentar, a saber: A equivale a "muy buena"; B equivale a "buena"; C es "normal"; D es "pasiva"; y E es "deficiente". De donde se desprende que lo "normal", esto es, aquello que es el promedio, no es ni 'bueno' ni 'muy bueno', en la realidad que se frecuenta. También, que una actitud "pasiva", lejos de verse como un signo de diferencia se ve como de deficiencia. Al menos, eso es lo que se desprende de su categorización.

De esta manera, observamos como esta subunidad educativa no es más que la prolongación de las intenciones de establecer el orden delineado en el reglamento, según explicitamos en el punto anterior.

### 1.2.3. Significados en torno a la familia.

No ha de extrañar que, en este contexto caracterizado por las familias monoparentales y matrifocales, se haya instalado una comunidad marista (donde la figura de María, la "madre", es la central). Como congregación católica, no tiene reparos en poner en escena, ya sea a través de cantos, oraciones o programas, los significados que cree legítimos en torno a la unidad familiar, como los que se expresan en un documento titulado "Núcleo: Tipo de familia. La familia marista formadora de personas". Significados tales como:



- La familia es el núcleo de la sociedad.
- El aborto se contradice con ella, que defiende la vida. No al aborto.
- No a la limitación artificial de la natalidad.
- Rechazo a la violencia.
- Importancia de la participación de todos los integrantes de la familia, incluyendo a hijos, en las decisiones de la familia.
- La familia consta de papá, mamá e hijos.

El texto es el siguiente: "La familia está al servicio de la vida en todas sus manifestaciones y desde los albores del seno materno. Al respetar, promover y defender la vida, condena claramente el aborto; sus relaciones se dan en el marco de la paternidad responsable."

- La pareja no limita artificialmente (sic) la natalidad, sino que tiene todos los hijos que puede criar y educar según su realidad.
- Si la edad de los hijos lo permite, la pareja toma en cuenta su opinión (sic) al decidir tener otro hijo.
- En el diálogo familiar y los comentarios ante la TV y la prensa, se rechaza la violencia (sic) en cualquiera de sus formas y signos, optando siempre por la vida."

Además, se acompaña el pequeño texto con otros tres, conformando la trinidad en la familia: un canto para los hijos, una oración para el padre y otra para la madre, lo que confirma su imagen de la familia. No dejan de ser interesantes estas dos oraciones en tanto muestran una imagen de los padres caracterizada por:

- El padre como un ejemplo de virtudes y modelo: "Que nunca le haga faltar el cariño y el calor de un hogar. Que mi vida sea para ellos guía, fuerza y seguridad .... Que yo sea capaz, con el ejemplo de mi vida ..."
- El padre es el que sale a buscar el sustento: "Que en mi trabajo diario tenga yo presente lo que ellos son y necesitan de mí..."
- La madre como acogedora y formadora, pero dedicada a la crianza de los hijos: "Por eso, Señor, te pido la fuerza para formar mis hijos con ternura y firmeza, para ayudarles a descubrir y a seguir su propia vocación."

No hay que ser muy agudo en la observación para constatar que la realidad de la "familia" en El castillo, las familias de los menores que asisten al colegio, dista mucho de aquella que ha construido la iglesia católica, en general, y que este colegio, en particular, en buena parte de su imagería y discursos, reproduce por doquier. Hay ahí una extraña tensión entre su reconocimiento explícito de esta realidad y su negación, implícitamente, en los hechos y discursos. No existe, en El Castillo, así como en muchas poblaciones similares, tal familia formada por madre, padre e hijos, o si lo hay, es francamente minoría abrumadora. Sí hay grupos, en los que se socializan los menores nacidos en el lugar (así como en muchos sectores populares del país), que cuentan con un jefe de hogar, representado, generalmente, por la madre o, a veces, suplida por una hermana o un a abuela. Puede darse el caso de hombres que sean jefes de hogar, en estas familias mayoritarias del sector, pero son convivientes o parejas de las madres. Esa es la media del "hogar", antes que familia, en El Castillo. Por esto, quienes reciben a los niños en el colegio se ven obligados a amoldar el concepto "canónico" de familia y considerar tal realidad como "familia", como señala la coordinadora: "... eso, para nosotros, es hogar igual ... es familia igual. En el fondo, es la realidad, y es lo que ellos tienen así como ...



como grupo, digamos. Y a lo cual se aferran, y es donde se ponen las normas.” En otros casos, minoritarios, se encuentran parejas en las que tanto hombre y mujer (es difícil identificar su relación con el menor) trabajan la mayor parte del día fuera de la casa, por lo que el cuidado de la casa y los menores recae en una hermana o, cuando se trata de alumnas, en ellas mismas cuando son hermanas mayores, con el consabido daño en el desarrollo psicosocial adecuado para ellas.

Ante esta realidad, esta unidad educativa ha tratado de ampliar la noción de “familia” a la de “comunidad educativa”, ya que en las JOCAS pasadas los docentes se dieron cuenta de que muchos alumnos se frustraron al tener que preparar presentes para sus padres, cosa que varios no tenían. Es decir, en el colegio se han ido dando cuenta de que no sirve de nada trabajar esa imagen ideal de familia – aunque es difícil que se desliguen completamente de eso – si no miran hacia la realidad local, si no lo adaptan a ella. De hecho, se han tenido que amoldar en aspectos tan comunes como actividades en que, para lograr su expresión escrita, le pidieron a los alumnos, en la asignatura de “Lengua castellana y comunicación”, que explicaran un libro leído a través de una carta a sus “apoderados”, en vez de pedirles que lo hicieran a su papá o mamá, ya que eso generaría algún grado de incomodidad – por lo antes descrito, y porque, también, hay alumnos que viven en hogares de SENAME, otros que viven solamente con la madre, etc. – lo que afectaría el desarrollo exitoso de la actividad, en tanto un factor extralingüístico que limitaría su ‘libre’ expresión.

Esta idea de la ampliación de la noción de “familia” a la de la “comunidad educativa”, a la que hacen referencia como estrategia en el colegio, se demuestra en toda su dimensión en la doctrina que tiene el colegio para controlar a los alumnos fuera del establecimiento. Allí, ellos – los estudiantes – también son “maristas” y tienen que comportarse como tales, señala la autoridad escolar, representada en la coordinadora de enseñanza media, a modo de arenga a los alumnos:

Ustedes no se mandan solos afuera. Son parte nuestra. Por lo tanto, nosotros tenemos la obligación de ir a vigilar qué están haciendo allá en el parque, y su conducta en el parque tiene que ser correcta, porque llevan detrás de ustedes el colegio marista, y llevan los profesores.... Y si ustedes afuera están haciendo cualquier cosa, que no corresponde, nosotros lo sabemos porque las apoderadas vienen a contarnos, y ustedes no están solos.

#### 1.2.4. Significados en torno a la comunicación.

En los “talleres para padres”, realizados en el colegio durante el año 2000, se aboga por tener un “buen” nivel de comunicación con los hijos. Los significados implícitos en torno a su tratamiento de la comunicación son, en primer lugar, partir de un fuerte enmarcamiento y control<sup>39</sup> por parte de los padres, basado en una autoridad que no tiene mayor fundamento. A lo menos que se llama en talleres que se autodenominan de “comunicación”, por tanto, es a abrir los canales de comunicación, como se señala en uno de los documentos producidos por la unidad de orientación para tales fines: “Es cierto que es difícil mantener un buen nivel de comunicación con nuestros hijos e hijas cuando llegan

---

<sup>39</sup> Conceptos que hacen referencia al grado de imposición de significados legítimos o no legítimos que existe en un determinado contexto comunicativo, el primero, y a la existencia de figuras que pueden definir, de modo arbitrario, cuáles son tales significados, el segundo.



a la adolescencia, pero no debemos olvidar que los **adultos** somos **nosotros** (sic), y no ellos.” La misma definición de “comunicación” – tan rígida - al interior de la familia queda de manifiesto cuando una profesora, explicando a un alumno el accionar de sus padres, le señala “... es que el está en su derecho, porque es tú papá, él te manda.” O, finalmente, esta concepción se puede graficar a través de la respuesta de una profesora, cuando habla con un apoderado acerca de cómo mejorar la comunicación con su hijo:

... y obviamente me preguntaban a mi que hacer. Entonces, yo les decía que no era quién para decirles qué es lo que tenían que hacer. O sea, ellos tienen que tratar, ellos son los adultos, ellos tienen que tratar de entablar una comunicación.

Sin embargo, se debe destacar que existe una visión, acertada, respecto de que la comunicación padre – hijo es algo que está metodológicamente antes que otros temas que se quiera tratar, como la sexualidad, afectividad, etc.

De esta forma, los significados que circulan en esta unidad educativa en torno a un “buen” nivel de comunicación, se encuentran dados por:

- La importancia de la “confianza” de los hijos sobre los padres para mantener el canal de comunicación abierto. Si no hay confianza se produce “incomunicación”.
- Se centra la comunicación en las condiciones del receptor antes que en el emisor: “se producen problemas en la comunicación cuando el/la joven se siente: frustrado, enojado, poco querido, incomprendido, rechazado, dominado, sobreexigido, desobedecido.”, se señala. Con lo que se entra en contradicción con el axioma de más arriba, en que se entregaba la potestad de definir la comunicación en los padres.
- El ser pasivo se ve como algo negativo, lo que se suma a lo que veíamos en la pauta de evaluación de conductas.
- Si bien, como se señaló, se considera que la “buena comprensión está centrada en el otro”, la “buena expresión debe centrarse en sí mismo”, en el yo.
- La comunicación se entiende en todos sus canales, lingüísticos y paralingüísticos.
- Se promueve el diálogo abierto entre alumnos y profesores “El profesor siempre está accequible a que el alumno converse y le cuente cosas”, señala la coordinadora, e iguala en el mismo plano sémico ese diálogo con características como transparencia y honestidad.

### 1.2.5. La sexualidad.

Durante el mes de agosto de 2001 tuvimos la suerte de compartir y participar con la comunidad educativa, y en especial con el grupo curso de segundo año medio en el que nos focalizamos, la realización de las “jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad”, que se realizaban por tercer año consecutivo en el ciclo de la enseñanza media. Atendiendo a las particularidades que, desde un comienzo, reconocieron los docentes en el sector en que se emplazaba el colegio, prontamente surgió la necesidad de trabajar el tema de la sexualidad a través de las JOCAS. El primer año que se realizaron, consistió en la visita al colegio de matronas, médicos, asistentes sociales y sacerdotes a responder diferentes preguntas que los alumnos hicieran sobre el tema, a través de foros con paneles, inquietudes que fueron desde temas tales como el uso de preservativo, el embarazo, el aborto, pasando por las relaciones homosexuales hasta las relaciones anales. Preguntas que, no dejando de lado la filiación del colegio, fueron respondidas siempre dándoles un



enfoque “personal” y “cristiano”. A estas primeras JOCAS se invitó a los apoderados a participar, pero sólo llegaron unos 15 - solamente mujeres, ni un sólo hombre - de una población de 200 alumnos en total, que se integraron a la conversación. La evaluación de esas primeras jornadas fue neutra, categorizándolas como unas en donde las inquietudes habían sido de índole “instintiva sexual”, señalan, dejando de lado el tema del afecto y centrándose en el tratamiento del tema desde un punto de vista biológico. Por eso, al segundo año se propusieron dar un giro hacia cubrir los aspectos afectivos y sexuales, más relativos a la comunicación, a la “experiencia por contar”, como lo llamaron. Se realizaron JOCAS sin ningún agente externo al colegio, sea apoderado u otro, y las definieron como “JOCAS “afectivas”, en tanto buscaban “despertar afectos en el alumno, sentimiento y espíritu”, señalaban; es decir, centrarse más enfáticamente en la dimensión “afectividad” en el tema y no en la sexualidad - genitalidad, según en el colegio se cataloga esa otra “dimensión” del tema. Estas últimas sí fueron evaluadas muy positivamente por los profesores, más no por los alumnos, quienes las encontraron “aburridas”.

En esta tercera versión de las JOCAS, en 2001, en el colegio, durante tres días de participación, y también a través de diversos documentos relativos al tema, pudimos constatar la existencia de una serie de significados respecto al tema de la sexualidad, y cómo el colegio piensa que debería hacerse dicho tema llegar a su comunidad estudiantil. Constatamos significados tales como:

- Lo incómodo que le resulta a un colegio católico, que afirma en toda su imaginaria que la concepción de María fue “espontánea”, sin la participación de un individuo de sexo masculino y sin acto sexual. Sin embargo, lo asumen como algo que hay que tratar. Eso nos parece importante.
- En la dimensión afectiva presenta como parte importante la “confianza”.
- La familia y comunidad como lugar de afectividad.
- El logotipo de las JOCAS más bien alude al tema del desarrollo de habilidades sociales, sin una vinculación explícita, para un adolescente, con el tema de su sexualidad: personas que van construyendo una figura afirmándose mutuamente. De hecho, en un comentario respecto de las JOCAS del año 2000, los alumnos comentaron que las encontraron “super fomes .... le faltó algo práctico.”
- La ceremonia con que se dio inicio a las JOCAS, con todos los alumnos reunidos en un salón grande, estaba plagada de simbolismo religioso, al modo de una liturgia católica: velas, la mesa decorada como en una misa, oraciones, disposición espacial como misa y se repartió un papel con un mensaje a modo de una ostia.
- Se construyen listados de cualidades positivas para tener confianza a modo de “decálogo”, similares a los diez mandamientos. Además, la forma de ordenamiento como decálogo se repite en otras instancias: “diez características para ser confiable....”, etc.
- No se considera a toda la comunidad educativa, esto es, no suma a padres y/o apoderados en el tema de la sexualidad y afectividad, en la formación en esta área. Algo, eso sí, motivado por su experiencia pasada.
- Durante los tres días sólo en una sola actividad se habló de sexualidad directamente, cuando se leen las preguntas que los alumnos han puesto en los buzones, las que, sin haberlos guiado a eso, son solamente sobre sexualidad. Fueron los únicos 45 minutos, en los tres días de “jornadas”, en que se da eso, pero en donde no se da una actividad formadora guiada desde los profesores. Lo interesante fue que en esta actividad, las preguntas apuntaban más que a conocimientos “técnicos” o “prácticos” acerca del sexo,



se referían a la búsqueda, por parte de los jóvenes, de distinciones respecto de cómo hacer uso de su sexualidad (algo importante también). De todas, una respuesta llamó la atención por lo “lejano” que resultó: era sobre cómo tener sexo y evitar el embarazo sin recurrir a técnicas como el preservativo, el coito interrumpido, las píldoras anticonceptivas o la famosa píldora “del día después”, o cualquier método anticonceptivo. Todos, coincidentemente, métodos rechazados por la Iglesia, algo que la información entregada consideró, ciertamente. La respuesta la entregó un psicólogo que señaló que, junto a su esposa, llevaban una cuenta de los días en que ella tenía su período fértil, lo que sumado al conocimiento que manejaban respecto de ciertas condiciones de su mucus vaginal (de la esposa), les permitía llevar una vida sexual placentera. Sin embargo, esta respuesta escondió cualquier referencia a los métodos anticonceptivos por los que preguntaban los menores, razón por la que cabe reflexionar: ¿Gente casi analfabeta, funcionalmente hablando, podrá tener acceso a tales conocimientos? ¿Y los otros métodos anticonceptivos, vetados por la iglesia, por qué razón no aparecen en el discurso, al menos, como información general? A partir de esto, toma coherencia lo expresado por uno de los profesores que, al parecer, no está muy contento con el resultado de las JOCAS hasta hora, en el sentido de que en el ciclo de enseñanza media predomina una tendencia “conservadora”, grupo que predomina al momento de diseñar las JOCAS.

Y esto se ve reflejado en el desarrollo de las jornadas, según pudimos apreciar. A parte de esta instancia de “preguntas”, el resto de los tres días, casi el 95% del tiempo se aboca más bien a trabajar el tema de la afectividad, sin relación a la sexualidad (en términos del conocimiento y canalización de sus necesidades en dicha área), y a las habilidades sociales (básicamente, se trabaja el tema de la “comunidad”, con la relevancia en el significado de la interdependencia, del trabajo en equipo para formar una comunidad. De hecho, el colegio valora bastante este significado, leyéndose en la sala de profesores un lema que dice “La comunidad es fuente de la vida.”) Como resultado de la actividad en el área de habilidades sociales los alumnos reproducen significados (que los rodean por todos lados), en su mayoría, que se sabe tienen un buen precio o, al menos, así se los ha enseñado: esperanza, amistad, unión, vida, amor, honestidad, transparencia, cercanía, apoyo, comprensión, confianza. Esto queda demostrado según lo señala un alumno de segundo medio, al evaluar lo que fueron estas jornadas: “... aprendí a relacionarme más con mi familia, con mis amigos... llevarme mejor con mis hermanos, mi padre y mi mamá.”; o, como lo señala también una compañera: “...para también ver la parte espiritual de cada persona.” O, como señalan varios alumnos, quienes rescatan (algo, ciertamente, también muy positivo) el poder generar instancias en que se pudiera conversar con sus compañeros. Esa marginalidad de la sexualidad queda reflejada en la opinión, un poco más directa, de una alumna, quien encuentra que “... faltó abarcar más profundamente el tema de la sexualidad que es lo que más inquieta a los jóvenes”. Lo que buscaban los alumnos, y lo explicitaron dentro de sus evaluaciones, era, precisamente, que se hicieran unas jornadas a partir de sus expectativas, sus preguntas al respecto – “...yo pensé ... me van a contestar todas las preguntas que yo tengo acá, o sea, todas mis preguntas”, dice una alumna, decepcionada – pero se hicieron, y se han hecho, desde qué es lo que espera la comunidad educativa.

- Las ceremonias con que se inicia cada día, además de vincular el tema a alusiones religiosas, también lo ligan a imágenes bucólicas, como unicornios, etc, que,



claramente, no se relacionan con el entorno del día a día que les toca vivir y experimentar a los jóvenes.

Dado el énfasis en lo religioso, muchos profesores estiman que es gracias a esto, a estos valores, que son alumnos tan diferentes los que hay en el colegio, no obstante el medio adverso, como lo señala una profesora: "Es la formación ... O sea, yo noto que la formación que los niños vienen teniendo ... de partida, por ser un colegio de iglesia." Se le asigna importancia a aquello.

La imposición de significados en este ámbito comienza desde que los alumnos ingresan al colegio (especialmente hablando), ya que nos encontramos con que la señora que está encargada de la portería reproduce, en su cotidianeidad, también los significados que la unidad educativa maneja, en consonancia con su ethos católico, en torno a la sexualidad de los jóvenes. La señora señala que entre sus labores está no permitir que los alumnos, y vigilar para que esto no ocurra, al menos en la cuadra inmediata al colegio, se pongan a fumar o se estén besando, porque "... se ve mal que se estén besando .... hay niños chicos." Otro indicio de esta relación entre sexualidad y lo "malo", lo encontramos cuando hablamos con la coordinadora del ciclo, quien nos señalaba respecto al tipo de pantalón que ellos decretan como adecuado, y al cual las alumnas, en reiteradas ocasiones, han demostrado no acomodarse, que "la norma es pantalón de vestir ... y de vestir es suelto, no apretado, porque apretado ya es un blue jean; entonces viene, y comentan con las otras compañeras, los chiquillos la miran y todo eso ... o sea, no." Esto se transmite al tipo de comportamiento que desean en las alumnas, que se diferencie de los de otros colegios, cuya realidad no quieren acá, como señala una profesora: "...acá hay algunos colegios alrededor que usted ve a las niñas con unos jumper super cortos, hablan de la cintura hacia abajo; o sea, ellas no van a estudiar, van a una fiesta prácticamente como van maquilladas y como se arreglan..." Lo contrario a eso es lo que denominan, además del manejo de un más cuidado vocabulario, ser "señorita". Entonces, hay toda una carga en esa evaluación. Es una carga que relaciona el sexo con los "sucio" y "cochino", en este caso, lo "malo". Lo mismo lo alcanza a replicar un alumno en su evaluación de las JOCAS pasadas, quien señala que le sirvieron "...para tener cuidado con el sexo y afectividad que no siempre son buenas".

Es difícil, producto de su orientación principal, que este colegio pueda transmitir otros significados más acordes con la realidad que viven los menores en el tema de la sexualidad. De hecho, durante todo el mes de noviembre, mes de María, rezan una oración llamada "Angelus", un canto religioso que habla acerca del acto de la concepción de manera muy poco realista, imponiendo un significado discordante con la realidad que les tocará vivir a los jóvenes, dice: "El ángel del señor le anunció a María. Y concibió por obra del espíritu Santo."

Vemos, por tanto, a modo de conclusión de este punto II.1., que hay, en torno a muchos temas, una fuerte imposición de significados, en el papel, de parte de la unidad educativa, de la mano de su directa vinculación con la iglesia católica, un dogma acerca de la vida que cruza toda su manera de ver la realidad, aún ante la realidad particular en la que trabaja. De hecho, así lo comenta uno de los profesores que estuvo en la gestación de este proyecto educativo, quien lo define como un 'dogma institucional':



... tiene un sesgo que está dado por el dogma, el dogma religioso católico... ahí hay cosas que, a lo mejor, no tienen una mirada tan de la realidad y otras que quedan fuera. Hay una atención a la diversidad que cuesta, a veces, un poco ... una aceptación de algunos elementos que pueden ser naturales pero que, a veces, no se aceptan como tales.

Esto queda de manifiesto, sobre todo, en el tema de la sexualidad. Este enfoque discursivo acerca de la sexualidad se aleja de la realidad cotidiana de los jóvenes con que el colegio trata: el hacinamiento en que se vive en las casas hace que el tema de la sexualidad, al no haber intimidad, sea algo muy poco privado, desde temprana edad, en niños y niñas. Ven que sus madres han tenido diferentes parejas, cuando es el caso. Y, además, uno de los componentes de la violencia intrafamiliar que se puede dar es, precisamente, la agresión sexual.

Sin embargo, para alejarse un tanto de los estereotipos, hay que señalar que, más allá del nivel de los planteamientos “desde arriba” – que, de todas maneras, tienen su representatividad en el día a día de los alumnos, en las salas, en los actos, etc. - a nivel del trabajo de profesores hay un poco más entendimiento de esta particularidad. Así, por ejemplo, hay un reconocimiento de que la “normalidad” de las relaciones sexuales en niñas, sobre todo, es algo patente, señalan “... la relación sexual es normal, es parte de su vida. O sea, ella tiene que comer, tiene que dormir. Por lo tanto, cuando ella tiene edad para tener relaciones tiene que tener. Es natural. Entonces, nosotros no podemos decirle ‘no puedes tenerlas’.” Por tanto, a partir de este reconocimiento, las personas que trabajan directamente con los menores tienen que resolver esta tensión entre la imagen como colegio católico y la realidad en que trabajan; y a lo que apuntan es que, al menos, se imponga cierto “orden” en este destino ineludible, esto es, que sea informadamente que realicen su sexualidad, esto es, “... meterle en la cabeza de que no puede ser una cosa tan al lote.”, señalan. En un discurso tras el cual, nuevamente, encontramos la isosemia referida antes, identificándose la realidad de los jóvenes – es decir, el fondo, que reconoce el colegio como ‘contracultural’, en que se han socializado - con “desorden”, mientras que lo que le propone el colegio es lo contrario. Al menos, eso es lo que “circula” en todo momento y en cada uno de los integrantes de esta unidad educativa, en cómo ellos *piensan* esta realidad y su devenir.

## 2. Estructura y legalidad de los procesos comunicativos en el aula.

Ya antes hemos visto los significados pretendidos, tanto por un nivel central como local, que deberían regir lo que sucede dentro del escenario educativo. Ahora, pasaremos a revisar cuál ha sido el producto – cultural - *sui generis*, resultado de la conjunción de los diferentes participantes y sus contextos de origen, que ha pasado ha regular lo que, en términos comunicativos, allí ocurre. De acuerdo al modelo de cultura que hemos planteado, este marco regulatorio propio de este universo cultural autónomo (como es la escuela y los distintos “subuniversos” que, dentro de ella, hemos identificado), y todo el contexto general, tan particular, que lo rodea y en el que se inserta, pasaría a constituir – con todas las limitaciones que, en términos de generalización, que un estudio descriptivo como este reconoce – la semiótica de la comunicación que caracteriza a la “cultura” escolar en esta unidad, representativa de lo que son otras unidades insertas en contextos culturales mayores, de similares características, postulamos. Por tanto, cumple con nuestro objeto de



ser el resultado de una etnografía de la comunicación. Veremos, además, como es imposible desligarse de considerar aspectos pertenecientes a la semiótica de la significación de esta cultura para entender aspectos de ella en su plano comunicativo.

## 2.1. El lenguaje:

En este punto, caracterizaremos el uso de la lengua dentro de la sala de clases (lengua en el estricto sentido de sistema doblemente articulado<sup>40</sup>) tal cual ocurre en la práctica educativa, ya sea en el aula o en los diversos "subuniversos" que se insertan en el universo - colegio. En general, como se verá, nos encontramos frente a una realización del sistema de la lengua española con importantes variaciones respecto de lo esperado, sobre todo para jóvenes (en el caso de aquellos que cursan tercero y cuarto medio) que pueden estar a poco tiempo de salir al mundo laboral o a su vida como ciudadanos. Variaciones que pueden resultar en "limitantes" enfrentados a contextos que no sean los que acostumbran, más allá de su experiencia local (contextos que deberán, en algún momento, visitar o contactar, ya sea física o simbólicamente), aunque siempre nuestra descripción evitará caer en una visión desde el déficit o la anormalidad en cuanto a la realización de la lengua, observándola siempre desde el punto de vista de su funcionalidad respecto de los contextos en que es o puede ser utilizada. Esta caracterización se ha hecho en base a materiales u observación de cursos de todos los niveles del ciclo de enseñanza media, y se estructurará a partir de los siguientes niveles:

### 2.1.1. El léxico.

Si bien no recolectamos una muestra acabada de lo que puede ser el léxico utilizado dentro del ciclo de enseñanza media (no formaba parte de nuestros objetivos, en un principio), el contacto que tuvimos con los alumnos, su desempeño en clases y los documentos que producían, nos permite evaluar que, consistentemente con su actuación en un estilo poco cuidado (entiendase, "informal"), aunque estén en clases, los jóvenes utilizan frecuentemente un vocabulario propio de su edad y de su lugar de origen, aunque se estén dirigiendo a un profesor. Así, por ejemplo, nos encontramos con casos tales como preguntar "...¿Cuándo usted haga la prueba, con unos ejercicios más brígidis?...". no demostrándose mayor resistencia a estas actuaciones de parte de los profesores, excepto cuando se trata de la clase de Lengua castellana y comunicación<sup>41</sup>. Claro que esta flexibilidad, que permite el uso de un vocabulario más local, no es tan extrema como para llegar al uso libre de *garabatos* de parte de alumnos o profesores, ya que no es permitido, de manera estricta.

De esta forma, no es extraño que se utilicen lexemas o expresiones representantes de un léxico local (o del sociolecto asociado a su grupo etario), tales como "llevarla" (en el sentido de dominar física y simbólicamente una situación), "cuatico", "chorongo" (en tanto alguien con ínfulas de 'choro'), "dar jugo" (en el sentido de una autoridad que se torna

<sup>40</sup> Siguiendo las definiciones de Martinet o Robbins.

<sup>41</sup> Aspecto que confirma lo que plantearemos respecto a posibles correctivos en esta materia, esto es, que tal ámbito (el de la expresión oral) sea percibido en las otras asignaturas como importante, corrigiendo a los alumnos en sus usos 'no canónicos'.



estricta y sancionadora), "ser chato" (para definir a un profesor que no agrada), "ahí está la mano" (para hacerle entender a un profesor que el alumno ha logrado comprender su explicación), etc. Además, se debe destacar el uso de expresiones que pueden resultarles útiles en cualquier contexto para nombrar objetos o ideas que no logran denominar por su propio nombre; abundando, de esta manera, el uso de "cuestiones", "así", "eso", etc. para referirse a todo (en algo que profundizaremos más adelante, en cuanto a sus implicancias cognitivas<sup>42</sup>).

Existiendo un reconocimiento de parte de los profesores (no sólo del antiguo ramo de castellano) de que las limitantes en el lenguaje, en general, de los alumnos, pero que ellos solamente logran caracterizar como "falta de vocabulario" – inspirado en lo antes señalado –, algunos plantean la necesidad, en ciertas ocasiones, de "bajar al nivel de los alumnos" para alcanzar los objetivos académicos y formativos que se plantean, es decir, aceptar de alguna forma ese léxico para lograr conectar con los estudiantes, como lo explica un profesor "... muchas veces, estos alumnos tienen un vocabulario que ellos dominan, un vocabulario de barrio y ... y para lograr algunos objetivos ... uno tiene que hacerlo así." Tras esto está el supuesto de que si se utilizara un vocabulario más universal y menos local, sería difícil trabajar con los jóvenes. Este planteamiento confirma, entonces, nuestra impresión descrita arriba, en cuanto a la aceptación de los profesores de esta situación en contextos que exigen otra actuación.

### 2.1.2. La expresión escrita.

Centrándonos en un fenómeno que, si bien forma parte de la expresión escrita, generalmente no es muy considerado en la informalidad, pero sí en contextos más exigentes en ese ámbito (por ejemplo, al confeccionar un *curriculum vitae*), como es la ortografía, nos encontramos, nuevamente, con una actuación que potencialmente puede resultar limitante para el alumno cuando se encuentre en otros contextos. Pudimos comprobar esto a través de diversos textos que recogimos de parte de los alumnos de segundo, tercero y cuarto medio<sup>43</sup> (e incluso apoderados, lo que demuestra la persistencia de esta característica en el tiempo) del colegio en cuestión; textos producidos para la asignatura de lengua castellana y comunicación, y otras más. Textos todos que demuestran carencias extremas respecto a los cánones estándar en aspectos de la expresión como es el léxico adecuado, la sintaxis y, en su forma, en la ortografía aplicada, todo lo cual redundaba en una escasa cohesión en lo escrito. Lo que remarca más esta evaluación es el hecho de que esto ocurra aún cuando estos textos se produzcan en contextos altamente formales, como lo es la exigencia en una clase en el colegio, muchas veces con el factor calificación mediando. Por esta situación, estimamos como valiosos estos análisis, en tanto reflejan posiblemente que lo que debe ocurrir en el uso cotidiano puede ser, incluso, algo más extremo; pero resulta, a fin de cuentas, representativo de sus limitaciones (potenciales, en relación a otros contextos) en este ámbito.

---

<sup>42</sup> Cf. 2.1.6.

<sup>43</sup> Optamos por no considerar, en lo particular, a alumnos de primero medio, dada su cercanía con niveles más básicos de educación y de desarrollo cognitivo, lo que podría explicar limitaciones en este y otros planos, más allá de las determinaciones culturales. Ya, a partir de segundo, se supone, los alumnos de este colegio deberían estar más adecuados a sus exigencias, según señaláramos antes en 1.3.2.1. y 3.2.2.



Las constantes vacilaciones representadas por el uso alternado (y sin patrones definidos) de formas correctas e incorrectas, agregando o quitando formas, o transformandolas o manteniéndolas, son claros índices – así como también quedaba atestiguado en documentos coloniales respecto de la evolución que presentaba el español de la península en la población de América - del no conocimiento de las formas canónicas o la "lealtad" a aquellas que no lo son, en el uso. En la selección que presentamos a continuación hemos optado por sólo considerar fenómenos que respondan a patrones recurrentes de construcción de formas no canónicas, la mayoría debidas a la total vacilación en la resolución de gran parte de las inexactitudes y ambigüedades del sistema fonológico español<sup>44</sup>. Esta selección es reflejo de una norma ortográfica que apunta a una escritura fonética, esto es, escribir como se habla. Lo cual comienza con estos dos fenómenos, muy recurrentes, que aislamos de los restantes:

- Inexistencia o vacilación de la letra (grafema) mayúscula: "... se metió. despues...", etc. (una muy larga lista que sería inoficioso agregar, ya que se olvida en casi la totalidad de los casos).
- Inexistencia o vacilación de la acentuación: "cumplio", "jovenes", "sé que nunca me defraudara", "dias", "internán", etc. En realidad, la norma es que no se pongan acentos casi nunca.

Hemos estimado pertinente no desarrollar con mayor profundidad estos dos fenómenos, en tanto están presentes, de alguna manera, en todo escolar, independiente del lugar en que se esté, hasta en un nivel de cuarto medio, como se puede comprobar al contrastar los documentos recolectados en este colegio de El Castillo con otros de alumnos de sectores con otros niveles socioeconómicos. Más aún, responden a un modelo que puede encontrarse reflejado en los medios de comunicación de masas, en la publicidad (donde no extraña ver un aviso que dice "El Metropolitano cambio" en vez de "El Metropolitano cambió", por ejemplo), en el "chateo" de las personas a través de inter net, etc. Sin embargo, siguiendo con la actuación de los alumnos en materia de ortografía, si encontramos otros fenómenos que no son tan generalizables o tan "esperables", y que sí resultan característicos (tal vez de lo ocurre en colegios de otros sectores como El Castillo), y que también se corresponde con las impresiones del sistema ortográfico con respecto al sistema fonológico en español, actualmente. Nos referimos a:

- (a) Vacilación en uso de <h>, representada por casos tales como: "hecharon", "hiba", "abia", "isiera", "iso", "aya", "handava", "proivida", "ermana", "handa", "abermes", "otel", "el lugar de los echos", "ubiese", "... desde hay a tendio su mano derecha (desde ahí tendió su mano derecha)", "hera", "haora", "eridos", "queaseres", "a llegado", "camino asia", "... hay me siento tranquila" (ahí me siento tranquila), "e vivido", "a sido", "aga", "... y haci baja el monto...", "abitual", "iso", "haci todo va a resultar", "ay (hay)", "agan", "onrada", "ubiera", "reabilitación", "... que se an logrado", "a cambiado", "hacerca", "ubiera", "onestidad", "aprendi arto", "ubo", "icieron", "la sala de onores", "...las preguntas que yo me asia", "no pense que iva hacer haci", "aria (haría)", "ahy aprendo ... (ahí aprendo)", "...lo aprensibos que son...", "isiste", "istoria", "umilde", "coerentes", "abiles", "asemos algo", "ha donde vayas..."

<sup>44</sup> Cf. Contreras, 1994.



- (b) No distinción entre <b> y <v>, reflejada en vacilaciones y confusiones como: "biendo", "cerbesa", "savia", "iva a tener", "havia", "bamos", "vueno", "buelva", "bio", "havia", "volcillo", "abansado", "bolvio", "imbestigar", "averse", "ribalidad", "ovediente", "deves", "veneficiar", "llebariamos", "... ban a molestar", "boy", "beo", "save", "deveria", "bamos", "devido", "... ba (a) ayudar", "a beces", "barios", "andavamos", "revajando", "reveldes", "andavan", "inbolucrados", "biene", "devilidad", "vaile", "tubiste", "tratavan", "llevava", "huvo", "sirbio" (se sobrepone una <v> a una <b> en la escritura), conversacion/ combersacion", "nos trata como vestias...", "vidimencionales", "barios", "dibidir", "sirbe".
- (c) No distinción entre <c>, <s> y <z>, en casos como: "conosco", "insertidumbre", "ascensor", "quisas", "embaraso", "resien", "esforsarse", "encerio" (en serio), "dise", "capas" (capaz), "moso", "acesino", "asecino", "empeso", "espoza", "vecez", "suficiente", "centada", "a veses", "... camino asia", "concecuente", "sierta", "no alcansamos", "sifra", "ofrese", "pasiencia", "decear", "decearle", "deceando", "decición", "aserca", "ocación", "mensionar", "fortalesas", "enpesar", "... aquellos que lo deceen", "converzarlo", "partisipar", "consiencia", "nos hase realizar", "enzeña", "acignan", "tencion", "expresarce", "insentivan", "responderce", "situacion", "conosimientos", "prevención", "pasiencia", "fásil", "huevo", "asercarse", "tridimensional", "deceado", "enseñansa", "enzeñe".
- (d) No distinción entre <j> y <g>: "coleguio", "urjente", "gurara" (jurara), "diguieron", "consego" (consejo), "dega" (deja), "digo" (dijo), "higa", "dige", "gunto" (junto), "no me justa", "...se equivoca con mijo..." (...con migo).
- (e) No distinción entre <ll> e <y> : "... no hayaba que hacer", "ballan", "lla", "valla", "alludan", "material de apollo".

Para demostrar el por qué nos parecen fenómenos, de algún modo, particulares, más adelante entregaremos una muestra escrita de un estudiante, en un registro totalmente informal, de un colegio de un colegio municipalizado pero en un sector de clase media, como es la comuna de Santiago centro.

### 2.1.3. Actuación en los niveles fonético/ fonológico.

Los fenómenos ortográficos recién revisados, en tanto han sido extraídos de documentos producidos por alumnos en instancias más o menos formales (como son trabajos que los alumnos saben que van a ser revisados o evaluados por el profesor), nos permiten inferir la ocurrencia de ciertos fenómenos fonéticos, de modificación fonética del sistema fonológico del español hablado en Chile, al menos; lo que nos permite, indirectamente, alcanzar algunas muestras de las particularidades que caracterizan el habla de quienes asisten a esta unidad educativa y, por su intermedio, una muestra representativa de lo que ocurre con los jóvenes que habitan en el sector de El Castillo. Fenómenos que resultan muy interesantes desde un punto de vista lingüístico, en tanto se producen por determinaciones, a veces, sintácticas, otras morfológicas y que, a su vez, pueden producir modificaciones en estos niveles. En el marco de este análisis, hemos excluído considerar



algunos fenómenos de modificación fonética, reflejados en la escritura, comunes dentro de un habla informal, (mayoritariamente en la juventud, pero también en los otros segmentos etarios) como "decih", "vai", "hagai", etc. En el caso del universo de emisiones de los alumnos del ciclo de EMTP, encontramos huellas de la ocurrencia de una amplia gama de modificaciones fonéticas, en casi todas sus posibilidades, es decir:

(a) **Elisión:**

Refiere a la no pronunciación de un sonido, consonante o vocal. En estos documentos nos encontramos con los casos más frecuentes, esto es, pérdida de <d> intervocálica o final de palabra, y de <s> final de palabra; lo que refleja que replican la elisión que realizan de estos sonidos en el hablar. Casos como: "... tomaran medidas demasiado drastica e impulsiva.", "... hay personas en la que uno puede confiar.", "... sus amigos eran muy importante", "... tuvieron muchos hijo", "gracia", "... unas ganas enorme de llorar", "... y quedaron muy contento y orgulloso...", "todos quedaron pasmado", "nosotro", "dos poleras azules estampada", "un par de bototo", "esto materiales", "los mese", "... si creen en sigo mismo", "todos sono capaz", "cinco cosa", "las plaza", "sean fuerte", "nosotros mismo", "... y otro van fuera...", "los colegio", "compartimo", "los otro alumnos", "las fortaleza", "dos día", "lo llevaron (por 'nos llevaron', en lo que corresponde a un caso de sustitución, también)", "los mismo profesores...", "estabamos reunido como curso", "ivamo hablando de nuestros problemas", "los distinto curso", "tener mas confianza con los profesor jefe", "más confianza con mis compañero", "...no me gustan y son fome", "...nos preparan para cuando trabajemo ...", "...estoy en activida todo el tiempo", "...son interesante...", "... y meno de los gringos", "...son muy mandones y no le gusta escuchar...", "...las clases que me parecen buena ...", "en algún acepto" (por "en algún aspecto". Éste resulta interesante como un caso que suma a la elisión de un sonido /s/ una metátesis en la que el sonido oclusivo velar y la vocal anterior se trasladan), "No hay clases mala...", "...pueden ser aburrída", "...las que estan relacionada ...", "...si esas no fueran importante...", "entonce", "...todo somos como somos", "que hubieran mas ramo ...", "...que nos especialicemos con las mano", "Estas cosas que aprendo en el colegio después me va a ayudar ..." (fenómeno que dejamos para el final de esta lista ya que en él, al igual como sucede con /s/ en los otros casos, se elide la marca de pluralidad que es /n/, en este caso, lo que indica que la determinación está dada, más bien, por fenómenos del nivel morfosintáctico).

Otros casos de ocurrencia de elisión en posición intervocálica se deben a la dificultad que presentan los grupos consonánticos, como en: "mostruosa", "satisfaccion", "reacción". Consideramos este último fenómeno como elisión y no sustitución, ya que estimamos que lo que se produce es la pérdida de uno de los componentes del fonema africado en cuestión, su componente oclusivo, quedando sólo el fonema fricativo. Similar caso ocurre, pensamos, en "no esplica" o "esplicar" o "esperimentar".

Como un fenómeno concomitante a la elisión, en tanto la produce, también, se encuentran casos de **juntura**, esto es, producto de la contigüidad de dos sonidos iguales en el habla se pierde uno de ellos, cosa que estos jóvenes traspasan a la expresión escrita. Un caso especial de juntura, que lleva a una modificación tanto morfológica como ortográfica en la actuación de estos jóvenes es "... como iba hacer verdad" (por "cómo iba a ser verdad"). Sucede algo similar en la secuencia "... y hacer responsable ..." (y a ser responsable, en realidad) o "...una clase va hacer mala" – aunque, en estos casos, no ocurre la elisión de un sonido, produciéndose solamente un fenómeno de modificación



morfológica. Un caso diferente, pero no menos interesante, de elisión por juntura determina que se pierda una forma verbal en "... a tomar más atención a los profesores a no ser desordenen ..." (por "a no hacer desorden", en que, si bien se encuentra en medio el morfema "no", la juntura y elisión se produce porque el joven replica la estructura anterior - a + acción - y se figura producir la secuencia "a hacer"), en "no pense que iba hacer haci", donde la juntura determina que cambie la morfología de la palabra usada y 'a ser' se transforme en un verbo

(b) **Adición:** Se distinguen dos tipos de este fenómeno según el lugar donde se ubica el nuevo sonido:

- **Paragoge:** Fenómeno que refiere a la adición de un sonido al final de palabra. Tal es el caso de "nadien", "no me gusta nadien", "... no se le discriminan a nadie..." (por "no se le discrimina a nadie"), "altiros", "ojalás", "...entiende y nos dan...", "Historia por que salen de lo común ...", "casete".
- **Epéntesis:** Fenómeno que refiere a la adición de un sonido que ocurre en posición inicial o intermedia de palabra. Tal es el caso de: "estijeras" (por "tijeras"), "emprestar" (por "prestar"), "diguieron" (por "dijeron"), relacionado con una ultracorrección, "tristre", "paramentro (por parámetro), "extricto (lo asumimos como una adición de un sonido oclusivo, producto de una ultracorrección, bajo una lógica similiar que "estremo", en que ocurre el proceso inverso)", igual caso ocurre en "estructuras" o también en "explendido"

(c) **Sustitución:**

Fenómeno que consiste en el reemplazo de un sonido por otro debido a un fenómeno fonético, en su mayor parte, de asimilación, esto es, la modificación de un sonido por influencia de otro. En los documentos producidos por los jóvenes asistentes al colegio en que realizamos el estudio, se dan casos como: "inabmitible", "esclamaron", "extrictamente" (aunque también puede verse como una epéntesis), "peliando", "canviado", "disperte" (por "desperté"), "siguro", "instantaniamente", "... o sera incubrimiento", "imbestigar" (lo que ocurre por una errónea interpretación ortográfica de lo que ocurre fonéticamente - interpretación que no ocurriría si el joven hubiese estado expuesto a modelos lingüísticos adecuados desde pequeño -, esto es, fonéticamente quien escribe se da cuenta que la nasal que produce es bilabial - como una <m> - y no alveolar - como una <n> -, debido a la asimilación con el sonido bilabial que le sigue en la cadena hablada, pero no comete el error de escribir <investigar>, ya que aplica la regla que indica que no puede escribirse una secuencia <m - v>, más sí <m - b>, incurriendo en la forma no canónica), lo mismo ocurre en "combersación" o "embidia", o "desembolverme", "comversando" (donde se desconoce la norma ortográfica citada); "estraño", "estrema", "salsichas", "... que los llevaran al salon", "...los enseña... (nos enseña)", "...no los a hecho clase...", "no los sirve", "...esto hace que no los motivemos a estudiar", "enpesar", "divilidad", "...los unieron en grupo", "... cuando lo llevaron a la sala (existe elisión de 'los')", "tenimos", "... que haiga un respeto...", "erronias", "Que no sian muy exigentes".



(d) **Metátesis:**

Fenómeno que refiere al intercambio de sonidos dentro de la palabra, como en: "esperescen" (por esperense), "arrempetida" (aquí ocurre una sustitución de el grafema <n> por <m> en virtud de que fonéticamente se pierde el rasgo de alveolar de la nasal por el de bilabialidad, debido a su asimilación con el sonido bilabial que le sigue, hay, por tanto, un fenómeno de asimilación fonética, también), "sipnosi" (por sinopsis", habiendo una elisión de la /s/ final)

Luego de esta revisión, que nos muestra cuáles son las competencias lingüísticas en el nivel señalado que circulan en los alumnos de este colegio, y que suponemos representativas de la situación del sector, pasamos a reproducir unos breves textos escritos por alumnos de cuarto año medio días antes de licenciarse. Lo hacemos con el ánimo de mostrar la persistencia de muchos de los fenómenos señalados, en la actuación de sujetos que se supone ya terminaron su proceso de formación y salen al mundo laboral, lo que, ciertamente, los restringirá en tal desempeño hipotético, en particular, y en su vida como personas, en general:

- "con esfuerzo y union se les abriran muchas puertas"
- "con esfuerzo todo se puede lograr"
- "Les deceo lo mejor en sus estudios y nunca se desanimen y piensen siempre positivo, y tengan siempre presente de que si creen en sigo mismo y se tienen fé logaran muchas cosas en the life"
- "Manten siempre la mirada hacia delante, si caes te vuelves a levantar, porque nada es imposible si tu te lo propones. Tu familia siempre estará contigo"
- "El futuro lo construye uno pero tienes que saber como construirlo"
- "Sean sencillos y pasenlo chanco. Estudien llegaran lejos y siempre recuerden que Dios los esta mirando. Cuidense: si ponen empeño llegaran lejos."
- "a los que estan recién comenzando, cada dia pueden ser mejores, cada dia nos enseña algo nuevo, no desaprovechen esta oportunidad que se les ofrece; Recuerden que todo lo que tenemos ahora, nos servira algun dia. ¡Mucha fuerza!"
- "Sigán trinfando y serán una gran persona. Porque todo somo capaz"
- "durante estos 4 años lo e pasado super bien y me e sentido bien por que e aprendido mas de dios de Maria y Jesus"
- "bueno lo que mas me gusto es que me acerque a Jesus y aprendi de su vida y de loque el iso"
- "con religion aprendi a valorar la iglesia como ella se lo merece"

A continuación se presenta uno de estos textos completos, relativo a los mensajes de los alumnos de cuarto año medio, como muestra de cuán evidente es la situación, en el tópico señalado, de estos futuros trabajadores.



Ahora, recurriendo a anotaciones de jóvenes de edades similares, pero pertenecientes a colegios cuya población corresponde a un nivel socioeconómico mayor, como es un colegio en la comuna de Santiago (que presentamos en el anexo) constatamos que, si bien no es lo normal que los jóvenes de una edad correspondiente a un nivel de cuarto medio se expresen de manera impecable de forma escrita, sí nos es posible apreciar que sus yerros se limitan, en lo que comparten con los jóvenes de este colegio, a la casi total ausencia de los acentos y de las grafías mayúsculas, cuando corresponde. Sin embargo, esto no pasa más allá como es en el caso de los jóvenes pertenecientes a este contexto popular urbano. Las características de su expresión oral y escrita, podemos decir, son atribuibles a su especificidad como grupo. Especificidad que viene dada ya por los que son antecedentes inmediatos de los menores, sus padres, quienes son sus modelos más inmediatos. Por lo cual no nos extraña encontrar en materiales, recolectados en el mes de agosto de 2001, similares limitaciones en la expresión, en este caso de las madres (y unos pocos padres) de los menores que, en textos "formales" como lo son compromisos escritos para con el mejoramiento del rendimiento de su representado. En estos textos<sup>45</sup>, breves por lo demás, encontramos situaciones que no se esperarían ya en un sujeto adulto, y menos en el marco de documentos con algún grado de formalidad, tales como:

- Inexistencia o vacilación de la letra mayúscula: "yo Apoderado de Israel Porma...", "yo me comprometo...", "me comprometo..."etc.
- Inexistencia o vacilación de la acentuación: "... que el cumpla...", "...los días", "...al día", "Maria...", "... una hora de estudio o mas...", "...el mismo", "despues", "comprometio", "confio", "esta" (verbo ser)
- Vacilación en uso de <h>: "aser", "... lo que le edad"
- No distinción entre <c>, <S> y <z>: "aser" (por hacer)
- No distinción entre <b> y <v>: "bigilarla", "... las horas que deve", "aprobechar"
- No distinción entre <j> y <g>: "aconsegarla"
- No distinción entre <ll> e <y> : en uno de los documentos una de las madres escribe "ayudar" con una <ll> sobrepuesta a la <y>, lo que evidencia sus dudas.

En cuanto a fenómenos de modificación fonética, reflejados en la escritura, encontramos en el habla de estos apoderados casi todas sus posibilidades, es decir:

- (a) Elisión: "... en sus tarea", "... las hora", "... los cuaderno", "...sus nota", "... las materia"  
 En el caso especial de elisión rotulado como "aféresis", ocurrida al inicio de una palabra, se realiza en los casos de juntura siguientes: "Me comprometo a poyar a..." (en donde se pierde un sonido a al reiterarse consecutivamente 'a apoyar'. Entonces, quien habla, lo reproduce en la escritura sin darse cuenta), o en otros caso el sonido que se pierde es la preposición "a": "me còmprometo a estudiar .... y ayudar ...", cuando coincide con el sonido que comienza la siguiente palabra.
- (b) Adición como paragoge: "... preocuparme de revisarles sus cuadernos" (mientras que el sujeto que recibe la acción es uno, su hijo), "y que arregles sus nota" (igual que el caso anterior)

<sup>45</sup> Cf. anexo para encontrar los textos completos.



- (c) Sustitución: Se dan casos como: "comverse" (el sonido nasal se asimila al carácter bilabial del que la sigue y se cambia a uno bilabial también, perdiéndose el alveolar), "defraides".
- (d) Metátesis: Como en "...su cauderno",

Muchos de estos fenómenos se encuentran formando parte de ultracorrecciones, propias de un hablar de norma "inculta", en instancias más o menos formales.

La persistencia de estos fenómenos aún hasta niveles como cuarto medio y posteriores (como es el caso de apoderados) se debe, en mayor medida, a la carencia que presentan los menores en cuanto a la exposición a modelos lingüísticos canónicos, lo que se explica por su escasa cercanía con la lectura<sup>46</sup>, como lo señala la profesora de Lengua castellana y comunicación, y lo generaliza a toda la comuna, en tanto que

... un profe en La Pintana no puede quedarse con que 'Ah no, los cabros tienen que leerse el Quijote'. O sea, yo te digo, ojalá ... leyeran, ojalá que leyeran cualquier cosa. Porque yo te digo, ni siquiera La Cuarta, que es lo más básico. Y claro, muchas veces a los alumnos tú les pides 'Tarea: haga un listado de los diarios que se publican'. La cuarta, la tercera y el Mercurio, porque sale en la tele, y nada más poh'.

También, siguiendo lo planteado por Contreras<sup>47</sup>, esta persistencia se explica por la creencia de aspectos tales como este sólo son materia de injerencia del profesor de Lengua castellana y comunicación, restando esta exigencia (propia y hacia los alumnos) a su clase. La otra razón es que esa exigencia tampoco podría hacerse efectiva. El profesor sabe de la situación en este ámbito es muy limitante por parte del alumno, por lo que, por ejemplo, no considera la ortografía desde un punto de vista correctivo, ya que "... si no, me deberían nota", señala.

#### 2.1.4. El estilo.

En correspondencia con lo que se planteaba en los niveles anteriores, los jóvenes no diferencian entre los estilos que ocupan, siendo común el manejarse en el estilo informal de su registro, lo que no es mayormente resistido por los profesores, porque es algo recíproco, a veces, lo que nos parece un indicador de la horizontalidad que caracteriza sus interacciones. De parte de los profesores hacia los alumnos, para poder hablarles cuando ellos están haciendo mucho ruido, se usa el gritar para llamarles la atención, casi como dentro de un a multitud proyectando la voz con sus manos. Con el grito, cuyo efecto está más que probado en el colegio, hacen caso. De hecho, una vez en que se nos hacían incontrolables dentro de la sala, y no se utilizaba el grito como estrategia, una alumna, como esperándolo, comentó "Parece que el profesor está afónico".

Otro ejemplo, que refleja la no estricta verticalidad a todo momento con el profesor, lo que redundaba en el estilo utilizado en la sala de clases, queda reflejada a partir de la siguiente situación: entra una alumna de otro curso a la sala y comienzan los varones a silbarle; el profesor, inmediatamente, los hace callar y les dice "Haber, los seudo caballeros ...." y algunos alumnos de los puestos de atrás le dicen "... voh' poh'." Y no pasó más allá

<sup>46</sup> Cf. la revisión respecto a la expresión oral.

<sup>47</sup> *Op.cit.*



esta situación, en tanto no hubo castigo ni reprimenda hacia los emisores de tal contestación.

### 2.1.5. Expresión oral y escrita.

Según su desempeño en la asignatura de Lengua castellana y comunicación, que es donde se pone de manifiesto claramente (aunque en las demás asignaturas, cuando hay una instancia de participación y expresión, también ocurre) los alumnos no están habituados a expresarse en forma fluida; razón por la cual para ellos el tema de la expresión oral es algo bastante "duro", señala una de las profesoras que imparte el antes llamado "Castellano", caracterizando a los alumnos como "bastante monosilábicos", en su generalidad. La expresión escrita, como ya revisamos, se muestra como una instancia aún más complicada. En los requisitos que la profesora pone en escena para tal evaluación, claro, están mediando los criterios de "claridad" (entendámos, 'cohesión') y "coherencia", en tanto carencias. Si bien se señala, como un atenuador, que es un trabajo a largo plazo el mejorar estos aspectos, más arriba tenemos los resultados de alumnos poco antes de egresar: sus discursos/ textos están lejos de ajustarse a los cánones de claridad y coherencia que se exigiran en el mundo laboral (no obstante que algunos sean obreros desempeñándose en tareas manuales, tendrán que leer y entender contratos, explicar o entender instrucciones, etc.) o en su vida como adultos, en general (tendrán que, fundamentalmente, ser capaces de ayudar a sus hijos en sus quehaceres estudiantiles cuando se lo requieran o tendrán que ser capaces de entender lo que les señalen los profesores o administrativos en diversas instancias, como reuniones de apoderados, por ejemplo, en un aspecto que, como señalamos antes<sup>48</sup>, explica las principales carencias que presentan los apoderados en un establecimiento como este y sus consecuencias en el resultado de sus hijos/ pupilos). La profesora que se encarga de la lengua y su uso en los dos primeros niveles del ciclo, constatando este vacío, define sus metas como centrarse en que los alumnos puedan "entender lo que leen, escribir lo que entiende y hablar lo que entiende." (remarcando que hay otros profesores que pueden marcar otros énfasis, fruto de lo cual no se genera una línea de trabajo en el tiempo, diluyéndose esta posibilidad en el criterio de cada profesor, en lo que él defina como "lo esperado". Así, unos se preocupan de la ortografía, otro de la caligrafía, otros más en la redacción o la comprensión, etc.).

La dificultad reconocida en este plano, la expresión oral y escrita, y su correlato en una comprensión correspondiente, se relaciona con la falta, en la población, casi total de hábitos de lectura, hasta etapas avanzadas ya de vida escolar. Es así como hay alumnos que, en tercero medio, le han dicho a su profesora que 'es la primera vez que se terminan de leer un libro'. Los factores que explican esta carencia, crónica, además de aquellos relativos al control y motivación/ estimulación de parte de los padres, se encuentran en una limitante 'material': en las bibliotecas no hay suficientes ejemplares para prestar a alumnos, a los que no se les puede pedir que compren tal o cual libro no más. Y ahí, los jóvenes tienen dos opciones: o lo encuentran en la feria – que se define como la "librería" de la población – con ediciones muy resumidas o muy malas, o en una librería donde cuesta 5 mil u ocho mil pesos, que no tienen, por lo cual desisten en su lectura, al poco tiempo.

---

<sup>48</sup> Cf. I.3.2.2.2.



Dejando a un lado esta limitante 'material', la primera resistencia con que se encuentra la posibilidad de superar la carencia señalada, es que a los alumnos "no les gusta leer" (la dificultad de "que agarren un libro", dice una profesora), por lo tanto, "hay que andar buscándoles uno por uno el libro que lea y que le guste, y conseguirselo", señala la profesora. Además, debe ser algo que los motive, les interese, que no sea "fome" para sus expectativas, lo que está definido por, de acuerdo a los parámetros de los alumnos: "pocas páginas, letra grande, poco texto y harto dibujo". Es decir, una lectura bastante fácil, bastante concreta, en tanto su nivel de abstracción es bastante bajo. La segunda resistencia, en este sentido, es que, si toman un libro, no lo pueden comprender porque poseen un vocabulario bastante reducido, consecuencia de su manejo del lenguaje en su entorno cotidiano y de los modelos a que han estado expuestos (aspecto en el que profundizaremos más adelante<sup>49</sup>): la televisión y su pobreza o el estímulo casi nulo de parte de sus padres. Y, aunque se encuentren con una palabra que no entienden, en un contexto determinado, no son capaces de deducir su significado de tal contexto, señala la profesora del área en cuestión.

Ahora, estas limitaciones en vocabulario, conectores, etc., se tornan en limitaciones de expresión, lo que transforma en un problema aún mayor el que los profesores puedan evaluar si los alumnos llegaron a comprender lo que leyeron. Como consecuencia de lo anterior, hay un gran problema con la redacción de textos, a cualquier nivel: descriptivo, narrativo o argumentativo. Es decir, problemas en cuanto al manejo de recursos cohesivos para construirlos, condición central para expresarse, oralmente o por escrito, fuera del Castillo, en un potencial mundo laboral. Eso, ya que lo que tienen les basta para expresarse dentro, en sus circuitos cotidianos, en tanto que comparten una base de interpretación que les permite, de todas maneras, asignarle coherencia a lo que emiten o reciben. Pero, insistimos en preguntarnos, ¿les bastará eso para cuando salgan "afuera" a buscar empleo, o cuando sean padres que 'formen' a sus hijos? Esto, pues aspectos como ortografía o recursos de cohesión (como los que quedan reflejados en los análisis anteriores o en los documentos presentados en el anexo de este escrito) no son otra cosa que el reverso de una moneda, cuya otra cara son procesos mentales, lo que agudiza mucho más el problema acerca del modo en como ellos se posicionarán frente al mundo.

Esta situación deficitaria ha llevado a los docentes a "descubrir" que esta problemática que afrontan los menores no tiene tanto que ver con una cuestión intelectual, sino, más bien, con una situación derivada del marco subcultural del que provienen los menores con que ellos trabajan: falta de hábitos de lectura, falta de estimulación constante más allá del colegio, persistencia de la visión "fatalista" de la realidad (mediante la que se explica la falta de esfuerzo para el logro y de proyección de metas hacia el futuro que encuentran en los jóvenes que son sus alumnos), o la normalización del estancamiento, etc.

En cuanto a las soluciones, el que no se implementen no es un asunto de desidia de los profesores de lengua castellana, ya que ellos mismos, no obstante reconocer esta situación tan deficitaria, señalan que "si pusieran la vara alta no habría resultados positivos". Razón por la cual definen su postura como "realista", en algo que pudimos observar en otros ámbitos de la docencia. Sin embargo, más allá de este "realismo" en las expectativas, creemos, así como lo señala la profesora Lidia Contreras<sup>50</sup> – aunque sólo para el ámbito de la ortografía –, un importante avance se lograría si se cambiara la percepción

---

<sup>49</sup> Cf. II.3.1.

<sup>50</sup> *Op. cit.*



en todos los profesores de aspectos como lo que hemos señalado, en relación a las habilidades lingüísticas de los alumnos, no se consideraran como un énfasis privativo de la asignatura de Lengua y comunicación, y lo incluyeran dentro de las exigencias a sus respectivas materias.

#### 2.1.6. Análisis desde la perspectiva de la teoría de los "códigos" de B. Bernstein<sup>51</sup>.

En virtud de la realidad lingüística encontrada, nos parece apropiado ofrecer una lectura adicional desde la conceptualización iniciada por este autor, ya que ella se orienta, precisamente, hacia la consideración de cómo se desarrolla el lenguaje en los estratos socioeconómicos más bajos, en Inglaterra, también. Recogemos esto, ya que tal concepto de "código" refiere a aspectos relativos a la "estructura profunda de la comunicación", propias de un nivel semántico, y que, de alguna manera, reflejan la forma en que el individuo concibe, distingue y aprehende el mundo que lo rodea. No deja de ser sugerente, en este sentido, que encontremos algunos rasgos de lo que se define como "código restringido" en el lenguaje propio de los alumnos de esta escuela en El Castillo; a su vez, una realidad representativa acerca de jóvenes de escasos recursos y de un sector marginal de la ciudad.

De acuerdo a lo establecido por el citado autor británico, y sumado a lo que hemos corroborado en nuestra descripción y análisis de estos alumnos, al ser su base lingüística tan limitada, producto de su escasa exposición a modelos lingüísticos canónicos – como los hemos llamado – quienes han sido socializados en ese medio deberían internalizar, a su vez, cosmovisiones "pobres". Esto ocurriría en virtud de la posesión del llamado "código restringido", del que encontramos algunas muestras en la expresión oral y escrita de los jóvenes, en todos los niveles de la EMTP, de esta unidad educativa. Uno de estos rasgos es su limitación para crear entes independientes de la realidad, esto es, manejar abstracciones. Con esto nos encontramos en muchas de las producciones lingüísticas de los alumnos del ciclo de enseñanza media de este colegio, con una muy notoria incapacidad de manejar y entender significados abstractos, intentando siempre ligarlos, ellos o los profesores para que los alumnos puedan comprender, a significados locales, concretos. Esto, develado por situaciones como:

- Primero, en una mirada a la clase en general, la lógica de una clase es: actividad estructurada, transición (señalada por un "marcador pragmático") e inicio de una nueva actividad estructurada, señalada por otro marcador pragmático. Como, por ejemplo, cuando el profesor les dice a los alumnos "escriban lo siguiente por favor..." o "copiando por favor...", lo que revela que sólo cuando estos jóvenes están expuestos a significados concretos y directos captan más fácilmente las señales que el profesor quiere entregarles (en el caso citado, que lo que se dijo es importante), con lo que los canales están, casi en su totalidad, dedicados a recibir el mensaje. O cuando dice "ejemplo ...", también<sup>52</sup>.
- Por otro lado, dentro de dos asignaturas fundamentales, como matemáticas y lengua castellana y comunicación, encontramos situaciones similares que apuntan a la característica señalada para la expresión lingüística de los menores. En primer lugar, en

<sup>51</sup> Cf. capítulo tercero I.2.2.2. y II.2.3.

<sup>52</sup> Profundizaremos en la estructura interna de la clase a partir de aspectos pragmáticos en II.2.6.



la asignatura de matemáticas se les produce un grave inconveniente a estos alumnos, en tanto que, a medida que van avanzando en cursos de EMTP, se les va exigiendo trabajar con operaciones, cada vez más, basadas en la lógica matemática, que exigen abstracciones de su parte. Por ejemplo, en un cuarto año, como sucedía con la materia de álgebra, "identidades trigonométricas", una materia que trabaja sobre operaciones formales, lógicas, que requieren de total abstracción. De este modo, trabajando sobre la demostración de una "identidad" - operación lógica -, el profesor tiene que introducir una categoría concreta para que los alumnos entiendan a qué se refiere: utiliza las categorías de si algo es "mentira" o "verdad". En este sentido, es claro que clases como matemáticas (una de las clases de que más participamos), el profesor tenía que, cada vez más, traducir los términos lógico - formales con que trabajaba hacia conceptos más "concretos", como era el caso cuando, finalmente, les decía a sus alumnos "¿Qué letras son despejadas para cada caso?", refiriéndose a ángulos. Un caso similar ocurría cuando se estaba revisando el tema de "probabilidades", y los alumnos - de cuarto medio - lo relacionaban, y el profesor lo tenía que hacer para que entiendan, con el tema de la predicción del clima o los juegos de azar. En otro ejemplo, ante la pregunta '¿cuáles son los números reales?', requiriendo el profesor una definición netamente conceptual, los alumnos demuestran lo 'poco cómodos' que se sienten al trabajar con conceptos abstractos, y contestan '... son el uno, dos, tres, cuatro, etc.' De hecho, en el marco de un consejo de profesores en que se veía los problemas que se detectaban en matemáticas, una de las soluciones que se comentaba era "buscar cosas más didácticas .... acercarle las cosas, hacerselas más simpáticas". Claro está, para un nivel de primero medio se hablaba.

- También, en una asignatura que se vincula directamente al trato con el lenguaje, como Lengua castellana y comunicación, en las actividades que implican lectura, los alumnos, sobre todo de niveles como primero y segundo medio, le han expresado su deseo de que les pidan libros "con poco de texto y más dibujos", lo que la profesora respectiva interpreta como

... una lectura bastante fácil, bastante concreta, porque el nivel de abstracción de los alumnos también es bastante .... bajo. De hecho, creo que no han terminado de madurar la etapa concreta. Y es un tema super complicado, porque nosotros nos vamos a encontrar con que los objetivos para segundo medio, primero medio .... son más elevados de nivel que lo que nosotros encontramos en los alumnos.

Continuando con las ilustraciones acerca del concepto de "código restringido" en el marco de la asignatura de Lengua castellana y comunicación, hasta niveles avanzados, como un tercero medio, se evidencian los problemas de los alumnos para extraer significados más abstractos de textos que han leído, no pudiendo soslayar el umbral de una literatura más "realista", según la profesora, lo que se demuestra por el hecho de que cada vez que se les pide que extraigan de lo leído algo que no esté explícito en el texto, los alumnos se complican mucho. La profesora del ramo da cuenta de esto cuando señala que

... en octavo nosotros, en teoría, deberíamos empezar a trabajar un poco más con temas valóricos, un poco más abstractos, en el que los niños le den vuelta a las ideas, traten de aproximar su pensar con el que se plantea. Y cuesta. Y nosotros vamos a llegar a un nivel de tercero medio, donde los alumnos todavía no son capaces de relacionar, a lo mejor, valores con los temas que se plantean.

Así, por ejemplo, en un libro como "La tregua", cuando se les pide a los alumnos que relacionen esa historia con algo que tiene que ver con ellos, se muestran incapaces de



pensar en el tema en abstracto: los "amores prohibidos"; y sólo lo piensan en términos concretos como, por ejemplo, que a su abuelo le sucedió algo similar, que es la replicación de la misma historia pero con otros personajes, reflejo de una nula aprehensión de lo que, en términos conceptuales, el autor quiso entregar. Es decir, el alumno se demuestra, nuevamente, incapaz de dar el "salto" a mayores niveles de abstracción. Como lo narra la profesora:

... es la historia de un hombre mayor que se enamora de una muchacha más joven .... ¿de qué modo crees tú que esta historia tiene algo que ver contigo? ¿Qué tema crees tú, que se plantea ahí, tú has vivido o alguien de tu familia lo ha vivido? Entonces, claro, todos empiezan con lo del abuelo, qué sé yo. Pero yo les digo no, algo más cercano a ti. Alguna vez que tú has sentido a lo mejor un amor, qué sé yo, prohibido o que no es muy bien visto, o el tema de la disgregación familiar.

De hecho, para poder comentar los libros con los alumnos y explicárselos, los profesores hablan de "acercárselos" a experiencias tuyas, es decir, "hacérselos significativos", lo que, nuevamente, nos remite a significados concretos. Sólo de esa forma se pueden desarrollar bien las actividades que quiere el profesor, sobre todo si éstas consisten en que expresen los jóvenes lo que leyeron. Un objetivo similar es perseguido por otra estrategia pedagógica implementada: estimular a los alumnos con el tema de la "competencia" y su relación con actividades curriculares, esto es, trabajar con el fin de que les lleguen a los alumnos significados concretos de lo que hacen, no abstractos, tales como que el resultado de su buen trabajo implica que ellos "ganan". Como también lo hace la profesora de lengua y comunicación con la lectura de libros, para estimular a los alumnos: les da un libro para cada uno, ya que

... es más rico, porque los niños, muchas veces, sienten que su libro, si les ha gustado, merece ser hablado, ser comentado .... y en ese sentido se genera una suerte de competencia sana entre ellos: 'Ah, mi libro es más choro', o no sé poh', 'el mío tiene la letra más grande', por último.

Esta percepción de que los alumnos "enganchan" sólo cuando se les acercan (es decir, se le aproximan a significados más concretos o locales) los contenidos, se operacionaliza también cuando comentan en el curso los libros, en una instancia que busca generar una discusión, la que sólo resulta cuando los comentarios se acercan a significados más concretos, básicamente, experiencias personales, como lo señala la profesora: "... ahí, cuando nosotros logramos enganchar con el tema más cercano, vamos abriendo un poquito más la discusión. O sea, nosotros tenemos que llegar al plano más personal para poder generar una conversación más colectiva."

Por otro lado, el lenguaje, evidenciado en exposiciones y en documentos escritos, es, como antes señalábamos, de una ausencia total de elementos que asignen cohesión a las proposiciones, es decir, nulidad de conectores; no obstante lo cual, de todas maneras, se dan a entender, porque es lo que les basta en sus circuitos cotidianos al compartir una determinada base interpretativa, la que les permite conocer los "enlaces omitidos" en un texto insuficiente en lo cohesivo. De esta manera, vimos que es una práctica reiterada la recurrencia a conceptos generalizadores como: "cosas así", "... y eso no más", "...y que...", "cuestión". Esta, según Bernstein es también otra característica de este código restringido, el llamado uso de "comodines", los que reemplazan la denominación de una entidad por otra, por un elemento generalizador que no da cuenta de toda su riqueza individual.



## 2.2. Uso del espacio.

En cuanto al uso que quienes participan en el escenario escolar estudiado hacen del espacio con fines comunicativos, ya sea atribuyendo o transmitiendo determinados significados, en un proceso que está pautado culturalmente dentro de ese mismo universo cultural, lo hemos encontrado estructurado en dos niveles, siguiendo a Hall<sup>53</sup>:

1. Los usos significativos del espacio no relativos a la interacción inmediata, pero que sí la median, o tienen por funcionalidad aquello, de manera mediata. Este aspecto, en el caso de la comunidad educativa en cuestión, dice relación con la existencia de ciertos espacios "sagrados", que transmiten los significados que el colegio quiere hacer llegar a sus alumnos.

Hay variadas características de la disposición del espacio establecida en el ciclo de EMTP que llaman la atención, por la intención (de imponer un orden, al que ya hemos hecho referencia antes<sup>54</sup>) que develan. Primero, a nivel de infraestructura, es un hecho no menor que los dos religiosos (los "hermanos") que trabajan en el ciclo de EMTP tengan una ubicación en sus oficinas que les permite dominar completamente qué están haciendo los menores, en prácticamente todo el lugar, mucho más de lo que tienen los profesores o el inspector; este último está recluido en una sala muy pequeña casi sin ninguna visión estratégica sobre lo que hacen los alumnos.

Por otro lado, en las salas de clases encontramos espacios claramente diferenciados, fundadores de un orden (cultural) también. Todas las salas, de primero a cuarto medio, tienen el mismo patrón de ocupación del espacio, con espacios *sagrados*, cuyos significados refuerzan en el día a día lo que el colegio pretende que ellos interioricen<sup>55</sup>, a saber:

- (a) El diario mural al frente de donde se sientan los alumnos, a un costado del pizarrón y junto al espacio reservado para el profesor. Un espacio, immaculado (en la mayoría de las ocasiones), con la imagen de San Marcelino y María, junto a alguna moraleja que casi siempre es: "Con Jesús y María nuestra vida es alegría". Este es un espacio donde se supone que los alumnos deben reproducir o hacer presentes mensajes que son valorados dentro de la unidad educativa, mensajes siempre cargados de un simbolismo en la dirección que la congregación desea (esto es, la manera en cómo se *piensa* al alumno y su conducta), como, por ejemplo:
  - En otra sala, de un cuarto año medio, está un cartel que dice "Cuando soy obediente...".
  - También, en alguna sala, el espacio se ocupa para imponer mensajes en contra de la píldora del día después, catalogándola como "abortiva"; afiches contra el aborto, etc., o, también, mensajes como: "La única fortuna que vale la pena de hallar, es una meta en la vida"; "Vivan estos días inolvidables para que vivan por siempre en sus corazones";
  - Diversas imágenes de Jesús;
  - Mensajes como "No puedo cambiar la dirección del viento, pero sí ajustar las velas a mi barca para llegar a mi destino";

---

<sup>53</sup> Cf. capítulo segundo II.5.

<sup>54</sup> Cf. II.1.1.

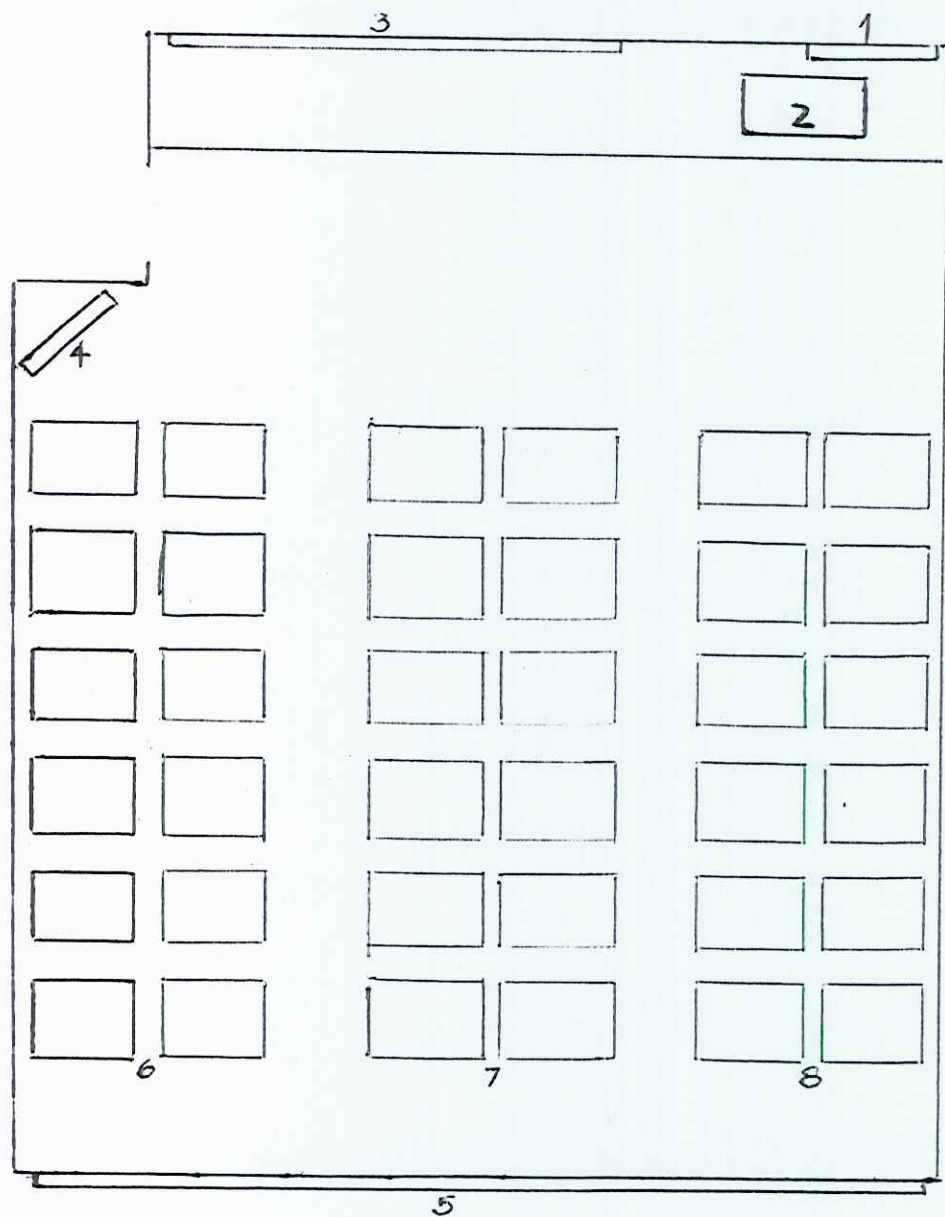
<sup>55</sup> Cf. capítulo cuarto I.3.1. y II.1.2.



- "Lo importante no es comenzar, si no (sic), terminar lo hecho"; ligado a una imagen de Jesus puede haber un mensaje como "He aquí el corazón que tanto ha amado a los hombres. Sagrado corazón de Jesus en vos confío. Sagrado corazón de Jesus, yo creo en vuestro amor para conmigo";
  - O, junto a una imagen de Jesus la leyenda "Se busca. Recompensa \$ vida eterna";
  - "Comparte tu alegría y sembraremos", "perdona y serás perdonado".
  - Este y otros tipos de mensajes fueron reproducidos por los alumnos de cuarto medio antes de graduarse, quienes dejaron pegados, al lado de la sala de profesores, papeles, todos con un dibujo de Marcelino al centro, con mensajes que reproducían los mismos significados: unión, esfuerzo, fe, dios, etc.
- (b) Al lado de la puerta, el espacio conocido por todos como "rincón de María" con un altar para la oración.
- (c) Y, en el fondo de la sala, una foto de San Mardelino y una cruz.

A continuación presentamos esquemáticamente los espacios señalados en la sala:





Donde:

1. Espacio para el "diario mural".
2. Espacio del profesor.
3. Pizarrón.
4. "Rincón de María" ("de la fe").
5. Muro de fondo de la sala, generalmente con una cruz en medio, más mensajes.
- 6, 7 y 8 Espacios para los alumnos.



Lo interesante en esta conformación del espacio, en general, es que con lo que se ocupa este diario mural es de iniciativa de cada curso, y no es impuesto por otras instancias; es el espacio del curso. Pero, desde la educación básica les vienen enseñando cuáles son los espacios importantes y, en consecuencia, qué cosas (y sus significados asociados) 'importantes' son las que van ahí: el "rincón de la fe", que en la enseñanza media es el denominado "rincón de María", en donde ponen un verdadero altar con una imagen de la madre de Jesús. Además, se les acostumbra a los alumnos a que tiene que haber lugares donde esté la biblia, María, Marcelino Champagnant, material que, en todo caso, es aportado a cada curso por el colegio, correspondiendo a los alumnos ubicarlas (en los lugares que han aprendido para aquello), de manera tal de replicar el modelo. Sin embargo, estos espacios no son creados/ re - creados por todo el curso, ya que, si bien no se exige, son siempre algunos los que se preocupan de aquello. De esta forma, la coordinadora de la enseñanza media nos señala cómo hay una manera de manejar el espacio que el colegio les ha "impuesto" (a los alumnos):

O sea, de todas maneras, nosotros como que llevamos un mensaje que el diario mural es una parte importante. El rincón de María también es importante y que hay que poner cosas importamntes. O sea, es como una dinámica asumida, natural .... eso viene de la básica para acá. Es una conducta ya adquirida, un hábito que existe. (El subrayado es nuestro)

Aún más interesante y sugerente es que esto se replique también en el nivel de los profesores. Lo mismo ocurre en la sala de profesores. Su diario mural, además de tener informaciones relativas a su labor, es un espacio privilegiado para contener oraciones o mensajes con los mismos "valores cristianos". Es el caso de un papel con "Diez reglas para derramar amor y amistad", en donde se incentivan actitudes como el diálogo, el sonreír, ser amistoso y atento, ser cordial, mostrar interés por los demás, ser considerado, ser generoso, ser respetuoso y servir al prójimo. Además de este uso del espacio del diario mural, se repite el mismo patrón que en las salas de clases: al fondo y arriba en la pared una Cruz de madera a cuyo alrededor se pegan los nombres de los profesores del ciclo. A un costado en la pared, un gran corazón rojo de cartulina con mensajes pegados, de un contenido similar al que encontramos en las salas de los alumnos. En la pared contraria, a la entrada un cuadro de San Marcelino, donde aparece María al centro, Marcelino junto al padre Hurtado abrazando a tres niños, más abajo militares desfilando y una pareja bailando cueca. Entre otros personajes más, un presidente dando un discurso. A un costado, un cuadro con niños de diferentes razas con texto alusivo a la "Hermandad". Esto es, un cuadro en el que se reúne todo el imaginario de la congregación en relación con la educación: valores cristianos y valores patrios – ciudadanos.

2. Por otro lado, también consideramos los usos significativos del espacio que tienen una incidencia inmediata en la interacción comunicativa, donde se aprecia más claramente como "comunica el espacio".

Primero, desde el punto de vista del profesor, ciertamente que su posición jerárquica dentro de la sala está reforzada por el lugar de su asiento, espacio que no es ocupado ni invadido nunca por alumnos, en un aspecto que refuerza también la dirección que debe tener el flujo de información en la sala. Sin embargo, hay instantes en que el profesor puede introducir variaciones en este uso del espacio, con fines comunicativos especiales, que



logran ser entendidas entre los alumnos, generando una conducta esperada por el primero. Así, por ejemplo, el docente, cuando se va al final de la sala, sea de pie o sentado, les está dejando el dominio de la situación a los alumnos, dejando de ser él un "foco", siendo un aspecto proxémico que funciona como un acto de habla indirecto, en virtud de una inferencia no lineal que hacen los jóvenes.

Después, desde el punto de vista de los alumnos, estos no pueden disponer durante el recreo de las salas de clase. Además, no obstante no estar encerrados, no salen del sector reservado para el ciclo de enseñanza media durante el recreo y se concentran en el patio que da a la sala de profesores. No utilizan, salvo excepciones, las canchas para juego. De esta manera, el uso que hacen del espacio resulta en su conducta característica (tranquila y ordenada). En cuanto a la disposición del espacio dentro de la sala de clases, al estructurarse a partir de tres filas en donde dos alumnos comparten un espacio contiguo, se favorece la generación de diadas para la conversación, en cualquier momento. Algo que atenta, en muchos instantes, contra el desarrollo normal de la clase. Facilita, también, la conformación de subgrupos entre los alumnos al tener plena movilidad sus bancos, tanto sillas como mesas.

El ocupar espacios que sean distintos al de la sala de clases estimula, desde el punto de vista de los alumnos, en cierto modo, su adhesión a las actividades propuestas, en tanto perciben una diferencia que los predispone a una mayor apertura de los canales de comunicación y a una consecuente mayor participación en lo propuesto. Esto se comprueba cuando los alumnos van a los distintos talleres y, en especial, cuando van a la sala de computación. También, dentro de sus expectativas, le asignan un importante valor a poder realizar actividades académicas en espacios convencionalmente no destinados a aquello, como ocurre en las actividades que se llevan a cabo en el patio del colegio, ya que allí se rompen las restricciones que el espacio "sala" les impone a sus conductas. En este sentido se comprueba que la conformación del espacio determina las conductas de los sujetos, principalmente, ya que "afuera" su desorden no aparecerá tan claro, preguntando, incluso, algunos alumnos (de manera insistente) "¿Por qué no salimos al patio a hacer la actividad? ... Nos sentimos más libres ahí."

La incidencia que la conformación del espacio puede tener en la generación de ambientes más propicios para la conversación y una discusión más adecuada o no de los alumnos, constatamos que sí se demuestra cuando se "rompió" con la estructura tradicional de la sala, con un efecto positivo: la disposición tradicional promueve una participación que sólo puede darse en un plano vertical, sin considerar cada alumno a sus compañeros, más allá de la figura central del profesor; mientras da la impresión que el mensaje que emite no va dirigido a sus compañeros, razón por la cual no hay mayor atención de su parte, excepto salvedades. En agosto, cuando se realizaron las jornadas de conversación acerca de sexualidad y afectividad, se pensó en una distribución del espacio distinta, la cual, efectivamente, hizo participar de manera ordenada y respetuosa a cada uno de los alumnos asistentes, junto a su profesor. El cambio espacial en cuestión consistía en agrupar a los alumnos en torno a un círculo, donde el profesor no ocupaba ningún lugar de preeminencia, sino que era uno más antes de tomar la palabra; círculo en el cual todos se miraban, perdiéndose el foco hacia una sola persona, siendo todos, a la vez, el foco de atención. En dicha experiencia no hubo interrupciones mayores, ni disrupciones, en comparación a las que sí ocurrían en una clase con disposición espacial "normal". Lo mismo ha ocurrido - una variación en las dinámicas comunicativas logradas - en asignaturas en que se ha intentado innovaciones similares en lo espacial, como es el caso de



Lengua castellana y comunicación, en los primeros y segundos medios, en donde la profesora a cargo ha constatado que un elemento que favorece el logro exitoso de una actividad, como un foro en el que los alumnos comenten los libros leídos, se ha relacionado con un quiebre en la disposición espacial normal de la sala, de los alumnos, a través de orientarlos unos hacia otros (frente a frente), lo que le ha permitido un diálogo sin interrupciones que son habituales, pudiéndose, incluso, generar una discusión en orden. De ello da fe la docente en cuestión:

.... nos ponemos todos rodilla con rodilla. Entonces, nos miramos. Porque cuando estamos en posición frontal, obviamente el que está más atrás no es visto por los que están más adelante, y ahí se generan situaciones de menor respeto. En cambio, el mirarse, el estar cara a cara, para los niños es bastante importante, y saber decir las cosas, interpretar los gestos de los compañeros, así como 'ah, otra vez está diciendo leseras', o 'mira, este leyó un libro', o 'puede comentar', y eso es como una retroalimentación bastante rica.

### 2.3. Características del "contexto comunicativo".

Entendemos por contexto comunicativo a la situación – extralingüística –, espacio – temporalmente determinada, en que se verifica un intercambio comunicativo, y en la que sus participantes reconocen la existencia de reglas, culturalmente determinadas, que regulan tal intercambio, señalando lo aceptado a no. Desde el punto de vista de su regulación, se distingue dos tipos de contextos: especializados y no especializados, según la cantidad de normas que debe manejar el participante de manera tal de operar competentemente en él, en términos comunicativos, como lo señala Hymes - dentro de su construcción de la *competencia comunicativa* -, "para no ser solo un ser parlante, sino también comunicante."

En el caso de la escuela, que no representa un único contexto comunicativo, sino que varios y complejos (sub – contextos o sub – universos culturales) subsumidos en él, claramente nos encontramos en el marco de un "contexto especializado", con múltiples normas que deben conocer y manejar sus participantes, no sólo en el nivel de las normas de conducta explícitas – como el uniforme, presentación personal, venir con falda a un dedo de la rodilla, pelo a tres centímetros de la camisa, no venir con pelo teñido, no venir con aro, no venir con cosméticos, etc. –, sino que, y principalmente, en aspectos implícitos presentes en la interacción. Esto, como lo intuye un docente, de modo ilustrativo, aunque a veces no todos los profesores estén de acuerdo con esas medidas:

... si estai jugando jugando el juego, tenis que jugarlo como corresponde. O sea, es como cuando te invitan a almorzar a una casa, compadre, y comen todos con tenedor y tú ... queríai comerte la presa con la mano. O sea,... tenis que hacer el esfuerzo.

Este carácter especializado del colegio, y de todos los microuniversos contenidos en él, está definido por el hecho de que les exige a sus participantes reconocer diferentes tipos de contextos, que coexisten ahí, en los cuales deben "entrar" y "salir" constantemente, con reglas diferentes que los regulan y que él debe manejar. En este sentido - postulamos - la escuela, en tanto universo cultural mayor, agrupa en su seno a múltiples contextos, muy especializados y diferentes entre sí, conformando micro universos (o sub – universos) menores para la interacción, entre los que deben transitar sus participantes; microuniversos que representan variados contextos (o sub – contextos) donde operan diferentes reglas, dentro de la misma unidad educativa. Sub – contextos tales como el "colegio", como



totalidad, los tres ciclos por los que pasan los alumnos<sup>56</sup>, la "sala de clases", la "biblioteca", la "sala de profesores", el "camarín", el "momento de la oración", el "recreo", el "acto cívico", etc., contextos definidos y diferenciados, en sus límites, tanto espacial como simbólicamente (en la percepción que sus participantes tienen de la diferencia con otros contextos, diferencia dada por las reglas que los rigen). Por tanto, la escuela está lejos de representar un escenario homogéneo para los intercambios comunicativos, como se piensa, sino, más bien como un universo complejo para la interacción, exigiéndole a sus participantes el manejo de múltiples reglas de reconocimiento y participación, en tanto los micro universos que están contenidos en ella presentan normas disímiles, que hacen que unas acciones sean aceptadas y valoradas en unos, mientras que en otros no.

Iniciemos nuestra revisión de estos diversos contextos y sus reglas, considerando al colegio como un todo, como un gran contexto especializado, que regula lo que dentro de sus paredes ocurre de una manera diferente (según reglas socioculturales que rigen la interacción/ comunicación de sus participantes) a como ocurre "fuera" de él, esto es, en la población, el pasaje, el hogar de los menores. En este sentido, los alumnos han aprendido que deben comportarse de una determinada forma ahí, diferente de como lo hacen en su entorno poblacional cotidiano. Esto, ya que es un espacio social en el que no pueden resolver sus conflictos en forma violenta, el robo no es algo "normal", no se puede fumar - cigarrillos o droga -, no se puede hablar con jerga o garabatos (aunque, como ya señalamos, este factor es un tanto más flexible), etc<sup>57</sup>. Este carácter especializado es percibido sólo intuitivamente por los alumnos, como se refleja en el descontento de un alumno que había sido castigado a estar fuera de la sala en virtud de sus reiteradas faltas y, sobre todo, porque había sido descubierto al hacer la "cimarra" días atrás, quien develaba acertadamente tal carácter del escenario escolar versus lo que ocurre afuera de ahí, develando también, de paso, el "control" que ejercen las autoridades pedagógicas y el "enmarcamiento" rígido que establecen: le causaba mucho enojo el "doble standard" del inspector, ya que "prohíbe fumar en el colegio, pero él en su oficina tiene todo lleno de humo", señalaba. El mismo descontento le causaba que ocurra algo similar en el hogar de menores en el que vive, el mismo "doble estándar". Ese apelativo no es otra cosa que la operación de reglas diferentes entre contextos que se han definido de forma diferente.

Otro contexto que puede distinguirse, ahora dentro de este mayor que es el colegio, es la sala de clases, la cual lo es, claramente, en tanto un espacio físico y social en el que operan reglas diferentes a "afuera de la sala de clases". Así, por ejemplo, lo que es "simpático" o "divertido" es algo diferente a lo que ocurre afuera. En este sentido, no obstante que un profesor encuentre a un curso que enuncia bromas simpáticas, no puede festejárselas y reírse de ellas en clase. Fuera de la clase sí, como nos señaló una profesora, en un comentario de pasillo, al salir de un curso visto como problemático, "... pero son super simpáticos." Y, de hecho, junto con dicha docente comentamos y nos reímos de las bromas que en su momento crearon una disrupción en la sala, pero fuera de la situación clase y sin la presencia de los alumnos en cuestión. Es decir, hay reglas que hacen que

---

<sup>56</sup> Recordando lo que señalábamos respecto a lo difícil que consideraban, profesores y alumnos, el paso desde el ciclo de enseñanza básica a la enseñanza media.

<sup>57</sup> Este es un aspecto en el que profundizaremos más adelante, II.3., cuando nos refiramos a las posibles disonancias entre las exigencias del colegio y lo aprendido y experimentado por los menores en su mundo poblacional.



idénticos actos sean valorados de diferente manera adentro o afuera de la sala de clases. El caso más gráfico, en este sentido, corresponde a uno de los alumnos que, casi unánimemente, era catalogado por los profesores como uno de los que causaba más desorden en la sala, en tanto se paseaba por la aula, durante la clase, sin pedir permiso, o la interrumpía arrojando ironías y molestando a sus compañeros, por ejemplo. Por estas razones era sancionado frecuentemente dentro de la sala, generalmente con anotaciones y con reiteradas llamadas de atención. Sin embargo, en la conversación entre pasillos, más de algún profesor comentaba que lo encontraba muy simpático, ya que sus "tallas" eran muy buenas, aspecto en el cual coincidíamos; en una situación que clarifica que es el profesor quien, de manera unilateral, define lo que puede ser y lo que no (en este caso, 'simpático') en la clase, lo que puede ser diferente a lo que los alumnos perciban, generándose los problemas. Es así que existe la percepción de que buena parte de los problemas de los cursos – en este caso específico, referido al segundo medio en el que nos centramos – se derivan del hecho de que los alumnos no saben discernir entre los contextos en que deben participar, y sus reglas especiales, es decir, a juicio de una profesora que les ha puesto bastantes de sus muchas anotaciones negativas, "... por ellos tú pasaras con la broma todo el día. Entonces, no entienden que de repente hay oportunidades para trabajar y otras oportunidades para conversar, para reírse, para leerse, para todo." (El subrayado es nuestro).

Lo mismo ocurre con el lenguaje que es considerado "adecuado" o no, aspecto en que también se produce una diferencia entre adentro y afuera de clases o, más bien, entre presencia o ausencia de profesor en dicha situación. Los mismos profesores perciben que donde opera, ciertamente, esta especialización es con el tema de la expresión oral, en que la diferencia la marcan en "si está o no el profesor". Es decir, su expresión es aceptable "mientras está el profesor, tratan, pero se les olvida después, están solos y se les olvida", dice una profesora. Los alumnos mismos también se dan cuenta de la presencia de esta regulación a este nivel, en tanto que, en cuanto al lenguaje a utilizar, los jóvenes tienen claro que se debe regir de acuerdo a ciertas reglas, como en la diferencia que hacen respecto de la familia o con los amigos, como lo señala un alumno:

... yo no me voy a poner a hablar de ... no sé poh' .... a garabatos con mi papá, porque .... como lo hago con mis amigos, porque, porque le tengo respeto a mi papá. A mis amigos les tengo respeto, pero ese es el vocabulario que yo uso con ellos ... por eso.

Es decir, antes que una materia relativa a valores intrínsecos al acto comunicativo, lo que define los valores en cuestión – si es adecuado o no, si es divertido o no, etc. - son las reglas que cada contexto impone a lo que ahí ocurra, incluido el lenguaje y su estilo.

Más aún, se puede considerar cada clase (asignatura) de profesores diferentes, de diferentes ramos, como un contexto que funciona con diferentes reglas, como lo dice un docente "... resulta que todos somos docentes ... somos personas, entonces tenemos distintas visiones de cómo se hacen las cosas poh' ... O sea, ¡chuta!, somos 20 profesores que tenemos visiones muy distintas con respecto a muchos temas." Así, por ejemplo, el que cada clase exija adecuarse a reglas diferentes queda en claro por cómo, lo que a otros ojos (de profesores) parece un desorden reprimible, para este profesor no lo es así, siendo, por tanto, algo permitido en su clase:

Yo no le tengo temor al desorden en la sala ... porque creo que a veces el desorden en la sala ... te produce un efecto positivo ... por ejemplo, cuando tú estai hablando con los cabros y todos te empiezan a gritar ¡cinco!, ¡diez!, que es un desorden, y tú escuchai de afuera y creís que hay la media chacra adentro. Pero tú te dai cuenta que eso va activando a que todos empiecen a tratar de



dar una respuesta a algo. Entonces, ese es un desorden positivo.... Porque el desorden, según mi perspectiva te da una perspectiva de naturalidad en el cabro ... No es una cuestión de que te están metiendo algo a la fuerza .... Incluso, tú te dai cuenta de que cuando hay ciertas situaciones de desorden aparente ...un alumno es capaz de decirle a otro que se equivocó y decirle que es de otra manera.

De esta manera, nos encontramos con otro espacio –simbólico - aún más diferenciado en cuanto a su regulación a la interacción que puede o no ocurrir dentro de él. Con el cual se complejiza aún más el cuadro total en el cual participa un alumno en un colegio. Como señala un profesor, en tanto el alumno:

... sala de una clase a otra, y pasa de un mundo a otro... Hay profesores que no pueden hacer su clase si alguien dice una palabra en clases .... y otros que son fanáticos de los trabajos en grupo. Y hay otros profesores que son fanáticos de que el cabro haga un trabajo en el patio y no en la sala.

Un caso concreto, en este sentido, ocurre en la clase de Religión de este curso, donde le reclaman al profesor que tienen este año por su diferencia respecto del profesor anterior, más que en la exigencia que les impone, en la manera en que regula lo que sucede en la sala: "... el hermano nos dejaba salir al patio .... era más dinámica la clase .... y nos traía música el hermano."

Por otro lado, dentro de una clase misma, el profesor puede definir momentos de "seriedad" y momentos de "distensión", pero eso es algo que define él, de manera unilateral, como lo señala una colega: "... ahí es cuando digo 'bueno, la cortan o se van para afuera', así de simple; o 'hay que trabajar, y cuando hay que leer, leamos todos'." En todo caso, esta definición de contextos es un poco más ambigua y difusa que en los otros contextos (que revisaremos en lo que sigue), lo que puede resultar problemático para los alumnos y generar, por tanto, conductas no apropiadas de su parte, dado que opera ahí fuertemente el control y el enmarcamiento.

Otros contextos que se distinguen dentro del colegio son, por ejemplo, el "recreo", como una instancia que permite generar una mayor cercanía entre alumnos y profesores, en que se puede dar un acercamiento más íntimo, que va más allá de lo académico. Es lo que distintos docentes definen como la relación de "patio", un contexto que éstos definen como algo diferente a la sala de clases, en tanto le permite relacionarse en otras situaciones con los alumnos, según dice un profesor, "ahí tenís otra instancia pa' estar con él (alumno)" Aquí se desarrolla un aspecto kinésico que gatilla inferencias de parte de los alumnos, como es la "palmada" del profesor, el gesto de acogimiento que los hace inmediatamente acercarse a ciertos profesores. Ellos, los alumnos, captan inmediatamente esta actitud, ya que contrasta con lo que están acostumbrados en su medio cotidiano, y los hace cotizar bien a ese profesor, a diferencia de otros que no lo hacen. De hecho, comenta un profesor, sobre todo en el comienzo de esta experiencia educativa, cuando los docentes se acercaban a los alumnos con esta gestualidad, los menores se atemorizaban, ya que interpretaban esa cercanía y la intensión de la "caricia" o la "palmada" como amenazante, en virtud de su experiencia cotidiana, tan próxima a los golpes y la violencia.

Ahora, desde el punto de vista de los profesores, el contexto definido por el espacio "sala de profesores" es muy claro, en tanto diferente de los otros en que interactúan. En dicho lugar operan reglas que los docentes no encuentran aplicables a los escenarios que comparten con alumnos, al menos. La sala de profesores es un espacio donde funcionan



otras reglas acerca de lo aceptado o no; es otro universo discursivo, en lo estilístico y en los contenidos. Por ejemplo, al llegar a las 7: 40 A.M., nos encontrábamos en la sala a los profesores tomando café o té y conversando, bromeando con ironías del tipo 'te vas a pichicatear' que a nivel de los alumnos no pasarían tan desapercibidas ni tan festejadas por los docentes; con lo que nos vemos, nuevamente, frente a actos idénticos que, en otros contextos, serían valorados de modo diferente (como en la sala de clases o entre alumnos). También, en otra ilustración a este aspecto, en el marco de un consejo de profesores, mientras un profesor exponía determinados argumentos, buena parte del resto incurría en una acción que, claramente, sancionarían en el marco de una actividad realizada por los alumnos: aunque habla un colega, algunos comen con algún grado de ruido, toman y se sirven bebida, etc.; o, en otro momento, aún hablando el colega, algunos se levantan de sus asientos y reponen en los platos de cartón los alimentos (papas fritas, ramitas, maní, etc.) que se están consumiendo al ver que se acabaron. Del mismo modo, los profesores fuera de la sala, entre ellos, pueden hacer bromas que en la sala no les aceptarían a los alumnos. Además, pueden hablar en un lenguaje y estilo en que no hablarían en la sala de clases. En una ocasión, los profesores recordaban ufanándose de sus anécdotas como estudiantes universitarios, en actitudes que no admitirían en sus alumnos ahora, pero entre ellos se las ensalsaban: como tomaban alcohol en los pastos del Instituto Pedagógico, hasta quedar "tirados", no iban a clases, diciendo "yo hice pastos uno, dos, tres, cuatro ...". El mismo discernimiento entre contextos lo aplican con el tema de consumo de cigarros: jamás se les ve fumando en clases o en patios, sino que sólo entre ellos mismos y en la sala de profesores.

Otros contextos diferenciados que existen al interior de este contexto mayor, como es el colegio, son los recreos, los actos cívicos, la biblioteca, los momentos de "oración", en los que no pudimos profundizar más allá de identificarlos, por motivos de extensión de este estudio. Pero esta identificación puede ser el punto de partida para una posterior descripción.

Dentro de la caracterización de los contextos comunicativos (podemos decir, ahora, en propiedad) dentro del colegio, se debe también señalar que, derivado de su carácter compartido con cualquier otra institución similar, esto es, ser una agencia de control simbólico que transmite y reproduce significados considerados socialmente como adecuados, en este lugar, las comunicaciones / interacciones permitidas y no permitidas existen en virtud de un fuerte enmarcamiento, siguiendo lo propuesto por B. Bernstein<sup>58</sup>, esto es, en el marco de contextos comunicativos caracterizados por una fuerte imposición de los significados legítimos y no legítimos para la comunicación, como hemos visto en los puntos anteriores, en los cuales se develan los principios que el colegio pretende inculcar en el alumno, ya sea a nivel de iconografía existente en el entorno, en el uso de los espacios, o a través normas propiamente tales. Prueba de esto es lo que muchos docentes definen como la "doctrina" que se sigue en el colegio para manejar a los alumnos, calificada como "doctrina del palo y el garrote", que tanto alumnos como algunos profesores coinciden en calificar como demasiado coercitiva, demasiado rígida. Pero efectiva, desde el punto de vista de los objetivos que la unidad educativa se ha planteado respecto de la población, y reconociendo sus particularidades, constatadas en los problemas que tuvieron, sobre todo al comienzo de esta experiencia. Esta característica mencionada se

---

<sup>58</sup> Cf. capítulo tercero I. 2.2.2.



corresponde, entonces, con un modo de definición de la comunicación, más bien impositiva que co-productiva, y que es en la que ocurre en todo escenario escolar, pues, como la define Boudieu<sup>59</sup>, este es representativo de la "situación de autoridad", por excelencia. Esto, ya que de otro modo no podría funcionar adecuadamente. Sin embargo, esta imposición ocurre en virtud de condicionantes sociales - como es la simbología religiosa o "figuras de autoridad" relativas a ella - antes que por el uso de modelos lingüísticos impositivos o de señales violentas.

#### 2.4. Participación en las actividades propuestas.

En general, no solamente en el curso en el que nos centramos, sino que en otros a los que tuvimos acceso también, esta participación no era en el sentido pretendido por los profesores. En clases lectivas era un esfuerzo adicional para el profesor conseguir la atención de los alumnos; al abrir instancias de diálogo y preguntas, el ruido y la falta de respeto por la opinión del otro primaban antes que el emitir opiniones en forma ordenada. En este punto, claro, cabe hacer una distinción: algunos profesores sostienen que esta situación varía respecto de la posición en la jornada de clases en que se encuentre. Así, los mejores cursos - en el sentido de los que presentan un comportamiento más adecuado - para hacer clases - sostienen - son los que corresponden a las primeras horas de la jornada, ya que vienen "recién despertando y con frío", mientras que los menos adecuados son los de las últimas horas de la jornada. De hecho, en clases no era extraño descubrir a los alumnos, antes que poniendo plenamente atención a ella, cuando su estructura lo permitía, terminando trabajos o tareas de otra asignatura. Al parecer, la jornada completa los obliga a esto, en tanto no reconocen otro espacio, más que el colegio, para realizar sus quehaceres escolares.

En cuanto a los estímulos a la participación de los alumnos, encontramos, como en todo colegio, la calificación como el principal medio; y, en cuanto a las sanciones, éstas resultan de variado tipo, en donde el conocimiento que de ellas tienen los alumnos los hace clasificar a los profesores de acuerdo al grado de riesgo que, para su persona, éstas reportan. Así, por ejemplo, se considera poco amenazante un docente que lo único que hace es decir "cállense" o llamar la atención simplemente (en una categorización que les indica que "con ese docente se puede hacer bastante desorden"), lo que sí toman en cuenta es al profesor que llega a la sanción "anotación" o a mandar fuera de la sala al alumno (con el consiguiente encuentro con el inspector) o dejarlo castigado en la sala después de la clase. Si no se enfrentan a estas últimas "señales" -que son consideradas "mano dura" - de parte del docente, se le "suben al chorro", afirman. También, otras sanciones más directas, que sí logran variar la conducta de los alumnos, consisten en condicionarlos con bajar su puntaje en una posterior evaluación, o, lo que marca un quiebre en la clase, dada su efectividad en la coerción, es el mandato "¡salga de la sala!", diríamos que aún más que la amenaza de una anotación, como lo confirma el relato de una de las profesoras al señalar "... uno que tú echas para afuera como que ahí, recién, se centran un poco en lo que tienen que hacer.". Sin embargo, la sanción más drástica es la suspensión de clases y expulsión del colegio. La última es, en la práctica, un traslado forzado a otro colegio, ya que no es la intención de las autoridades y docentes que el alumno quede a la "deriva", sin importar si

---

<sup>59</sup> *Op. cit.*



sigue estudiando o no. Por su parte, en cuanto a las "recompensas", la más utilizada es compartida por toda unidad educativa, la calificación y, una más en el plano social, el reconocimiento público (sobre todo entre sus pares) de la labor realizada correctamente, lo que se valora mucho más que una silenciosa anotación positiva en el libro de clases, las que no tienen tanto valor social a los ojos de un alumno.

## 2.5. Participación en actos de habla.

Hemos establecido que el componente pragmático debe también ser integrado a las competencias comunicativas que debe poseer todo sujeto para operar adecuadamente, en términos comunicativos, en los diversos contextos sociosituacionales en que le corresponde participar<sup>60</sup>, como, por ejemplo, el contexto especializado que es el universo cultural fundado en el colegio, y todos los micro universos que incluye. De estos, uno en particular, la sala de clases, funciona como tal en virtud de una compleja red de "actos de habla" que todo participante ha aprendido a generar y, principalmente (ya que en su mayoría son producidos por un sujeto, el profesor, hacia los alumnos), a decodificar. Sin embargo, tales actos no son fenómenos aislados, sino que ocurren en el marco de secuencias mayores e integradas, formando acciones compuestas y complejas, que, globalmente, funcionan socialmente como un solo acto de habla, esto es, un "macro acto de habla" que, dentro de la sala de clases, no es otra cosa que la realización de una clase de una determinada asignatura, la mayoría de las veces. Al integrarse en esta estructura mayor, cada uno de esos actos comunicativos particulares está cumpliendo una función en ella, que apunta a al logro de la intención final que, en el marco de una sala de clases, es que funcione como tal – una clase de una asignatura –, esto es, socialmente como una instancia en que un profesor entrega conocimientos a los alumnos, los cuales atienden a ello. Como veremos en la breve selección de actos de habla que ocurren en la sala de clases y su función en relación con la estructura global, que presentamos más abajo, las funciones que ellos cumplen ocurren en virtud de generar implicaturas a través de actos de habla indirectos y del uso de diversos marcadores pragmáticos (con una función análoga a la de los marcadores discursivos, pero en un nivel pragmático), actos de decodificación – mediados por una serie de inferencias no lineales<sup>61</sup> – que requieren que todos quienes están allí compartan una base interpretativa similar, adquirida durante todo el tiempo que han compartido esos espacios, es decir, una base interpretativa propia de ese universo cultural que es la escuela. Funciones que van desde la preparación para otros actos, la finalización, la generación de "transiciones" en el la linealidad de la clase, etc. Funciones que pasamos a describir:

1. **Inicio o preparación:** En esta categoría, incluimos todos los actos que le indiquen a los alumnos que deben despejar el canal comunicativo a las señales que el profesor va a emitir, en tanto lo que viene es "importante" –es decir, corresponde a la función *rema* en el discurso emitido. De esta forma, al parecer, estaríamos frente a la siguiente estructura: una marca para abrir el canal a nuevos mensajes implica que los alumnos ponen atención a lo que viene; lo van escuchando, y cuando ya lo han categorizado

---

<sup>60</sup> Cf. II.3.

<sup>61</sup> Cf. capítulo segundo II.6.



como importante o no (que aporta información nueva o no, esto es, que reduce la incertidumbre o no —desde una lectura 'clásica' de la teoría de la comunicación), se mantiene la atención (hasta que la información pierde tal carácter) o comienza el "ruido" o desorden, en el cual que el curso funciona como un todo. Sin embargo, para un alumno —en algo que sale de los esquemas de una teoría clásica de la comunicación— la información importante no tiene sólo que ver con el hecho de que le aporte novedad o no (o si no, nunca se produciría desorden en una sala), sino que también con otras condicionantes, como "utilidad práctica en un futuro mediato e inmediato", "el profesor o funcionario que enuncia ese mensaje es legitimado por mí para tales efectos, en virtud de mi experiencia pasada con él, de sus capacidades académicas, su calidad como persona, etc.", "la información es entregada de una forma que reduce al mínimo mis distracciones en la atención", etc. Los actos de habla que cumplen la función de marcador pragmático aquí reseñada, entre otros, son:

- "... bien, saquen sus cuadernos", como un acto que indica inicio de la actividad académica. Significa, "oficialmente, comienza la clase", "voy a decir algo importante". Esto, porque, automáticamente, no todos tienen sus cuadernos sobre la mesa al inicio cronológico de la clase, y sacan sus cuadernos cuando el profesor lo dice, lo que significa que el curso no funciona muy bien en la situación pedagógica. Si ocurriera lo contrario, sin mediar palabra del profesor, la situación funcionaría 'correctamente'.
  - El profesor dice, "... eso, con respecto a las actividades", después de haberse referido a unas actividades extra académicas en el marco de una clase, lo que indica, pragmáticamente, que se va a pasar a otro tema y guardan silencio (es decir lo entienden), para recibir el nuevo mensaje.
  - Dice "... una cosa importante" para marcar que pongan atención, y los alumnos lo hacen.
  - "... vamos moviendo los lapicitos" sirve para llamarles la atención a los alumnos y que trabajen en las actividades que él les ha pedido.
  - "Ejercicios", luego de haber pasado por una explicación, abre el canal para nuevas señales.
  - "Bien, a sus cuadernos" es una marca que indica que tienen que anotar lo que está en la pizarra.
  - Los alumnos entienden que el profesor amplía su clase a los mensajes que ellos le puedan entregar, es decir, a hacer la clase en ese momento un poco más dialógica, cuando utiliza expresiones como "¿Se entiende?, ¿Está claro?, ¿Se entiende un poco la idea?" Además de la pregunta, que en sí es eso, esa es la función de esos enunciados, es decir, un marcador que es leído por los alumnos como invitación a participar, aunque al modo en que participan en este colegio.
2. **Generación de transiciones:** Esto es, actos que rompen con la linealidad de lo que es la clase, ya sea de parte de alumnos o profesores. En este sentido, podemos definir el llamado "desorden" de los alumnos como transiciones, en tanto rupturas de la linealidad de una clase, que provienen unilateralmente de parte de los alumnos, ya que es el profesor quien posee el "control" de lo que ocurre ahí en términos comunicativos e interaccionales.



- La transición la marca algún quiebre en la linealidad de la clase, generalmente una broma, regulada por el profesor. También puede ser tratar un tema extracurricular, como actividades a realizar o alguna comunicación. También está marcada por "Copien eso por favor"; o también puede estar marcada porque el profesor se da vuelta hacia la pizarra para escribir algo; etc.
  - Los alumnos dicen "permiso" y, sin esperar señal del profesor, se levantan de su asiento no más, en tanto tal enunciado es solo una acción preparatoria, que no busca una respuesta de parte del profesor.
  - "Chiquillos" es otro marcador para llamar la atención y para señalar que se pasa de una transición a un tema.
3. **Mantenimiento de la apertura del canal de comunicación:** Es decir, actos tendientes a retornar a la linealidad de una clase, la cual es, en términos *profundos*, "el profesor entrega conocimientos importantes acerca de determinada materia, lo que deben atender los alumnos", tales como:
- "Usted está en la cuerda floja" como una manera de llamar la atención para que el alumno se calle y ponga atención.
  - "Pongan atención, por favor", significa 'silencio los que están haciendo ruido y desorden'. El que el profesor diga poco este marcador es un índice de que está funcionando bien la situación en la sala. Respecto a este marcador, hay diferentes modalidades, como ocurre con la expresión "quiero que pongan atención, por favor", que enfatiza aún más la importancia de lo que se va a decir, rompiendo con la continuidad. En este sentido, el profesor enfatiza sus mandatos personalizando – esto es, con la figura del 'apóstrofe' - en su emisión, como, por ejemplo, para hacer callar, "Pongan atención, Carolina", en donde el profesor utiliza los nombres de los alumnos para llamar la atención de forma más enfática, sin necesariamente levantar la voz, lo que es interpretado por los alumnos como una orden aún más categórica; también, con otras modalidades como "escucha por favor" o "escucha"; o, para detener la conversación de dos alumnas, en los primeros puestos de la sala, el profesor utiliza un "señoritas, por favor", y de inmediato se callan. Funciona como una orden drástica de silencio, sin serlo, explícitamente.
  - Se utiliza el mismo recurso para enfatizar una explicación, como en "... te pregunto a ti",.
  - "Bien" es un marcador usado para llamar la atención para señalar que se pone fin a una transición, y que se va a pasar a otra unidad temática. También está el marcador "entonces", que abre nuevamente el canal para la emisión de mensajes relevantes.
  - "Haber" es otro marcador que sirve para abrir el canal comunicativo para la incorporación de nueva información. Les indica a los alumnos que lo que viene en el discurso es información nueva. Lo mismo que "pongan atención por favor", expresión que, al parecer, cumple la doble función de hacer callar a los alumnos y abrir el canal comunicativo.
  - Cuando es imposible hacer que el curso guarde silencio para poder realizar las actividades escolares, más que cualquier mandato verbal, golpear con el libro de clases en la mesa es un acto – que entra en el ámbito de lo kinésico - que los calla inmediatamente. Pudimos constatar esto con diferentes profesores, y tanto en clases



normales como también en actividades distintas, como en un trabajo grupal que se estaba realizando con los alumnos de todos los segundos medios, en un salón, en el marco de las JOCAS. Este acto de habla, realizado a través de códigos kinésicos, es reconocido, incluso, por los alumnos mismos, como cuando ellos nos aconsejaban usarlo - "golpee en la mesa profe", señalaban - como estrategia para hacer callar a sus demás compañeros, una vez que nos resultaba imposible imponer orden en la sala. Y respondían ante ese estímulo, funcionando, por tanto, también como un marcador pragmático. Algo similar ocurre con un estímulo kinésico cuando el profesor, impedido de hablar por el abrumador bullicio, se ubica frente a los alumnos y comienza a agitar sus brazos lo más extendidamente, llamándolos a callarse, cosa que hacen.

- "Aquí la cosa se nos puso más espesa", funciona como un marcador -un tanto alejado del cánón esperado en una clase - para indicar que se debe poner, más aún, atención sobre lo que se va a pasar a explicar.

#### 4. Finalización del acto.

- "Bien, se borra la pizarra" funciona como un aviso de que tienen que apurarse los alumnos, ya que va a finalizar la actividad que se encuentran realizando.
- El marcador "Bien..." es uno que los alumnos son capaces de leer como un índice de que va a terminar una transición, y que se va a introducir algo nuevo e importante. También puede utilizarse como índice de que los contenidos a pasar en la clase se han agotado, esto es, que la clase concluye.

Los actos de habla que hemos descrito más arriba se encuentran cumpliendo una función - en alguna de las cuatro categorías que hemos señalado - dentro de una macro estructura pragmática (y semántica, también), principal dentro de lo que es el sistema escolar, que es la "clase". Pero en la escuela, en el conjunto total de comunicaciones que ocurren en su seno, nos encontramos con otras macro estructuras pragmáticas en las que se participa, las que corresponden a:

- **El momento de la oración:** durante el mes de María, la "buena madre", a las doce en punto, los profesores y alumnos detienen sus actividades académicas para rezar el "Angelus" (llamado por los alumnos como el "dangerous"), no observándose mucha adhesión en su participación, lo que se confirma en las palabras de una profesora, según quien ellos (los alumnos) "no respetan" esta instancia. Sucede algo similar cuando se hace una oración dentro de los actos cívicos con todos los cursos formados en el patio, como lo narra una alumna desde su perspectiva: "... igual se hace las oraciones, pero no con el sentido de ... de oración. Porque igual todos conversan, y el inspector anda sacando a los niños... viendo la cotona, pero justo en la oración." O también, en años anteriores, todos los días, a la primera hora de la mañana, el profesor que entraba al curso le hacía recitar una oración, cosa que después empezaron a hacer los alumnos mismos, solos. Ahora, en la actualidad, sólo se hace la oración el lunes y el viernes, pero se mantiene eso. Pero esa tradición de la oración a primera hora de la mañana ha ido pasando, lo cual, según se puede interpretar de la opinión de ciertos profesores, cumplía la función de ser o actuar como un acto de habla, preparatorio, para los otros que se realizarían en el marco de la clase, es decir, como cumpliendo una



función pragmática en la macro estructura semántica mayor, como son los contenidos que se van a pasar en la clase. Esta función "preparatoria", en palabras de los docentes, estaría dada por que:

... dentro de los profesores que lo hacen, y yo lo he hecho también, pero no siempre, se produce como una suerte de calma. El alumno cuando viene entrando a clases viene como complicado, y la bulla de entrar, de mover las sillas, de prepararse, y al tener un instante de oración se calma, se sosiegan, y es bueno. Se produce un ambiente bueno para el profe. Y eso es como una quietud. Entonces, se te dispone anímicamente diferente.

En la actualidad, un acto de habla que puede (cuando se realiza adecuadamente) estar cumpliendo una similar función – esto es, ser preparatorio de – es el "pasar la lista" al comenzar cada clase, en tanto, en su transcurso, los alumnos van adecuándose, de la mano de los llamados de atención del profesor que sean necesarios para hacer callar a su público, al ambiente un poco más normado que debe imperar en una clase. En este sentido, también se le puede ver como una macroestructura pragmática – semántica, compuesta de variados actos de habla que, como globalidad, cumplirían la función señalada.

- Los **actos cívicos** pueden ser también considerados macro estructuras pragmáticas, para la cual están todos los alumnos del ciclo formados en filas en el patio (en una fila las mujeres y en la otra los hombres), siendo un profesor en el pasillo central el que lleva el control. Primero se canta el himno nacional, acompañado del hizamiento de la bandera. De parte de los alumnos, esto es casi un ritual mecánico, en el que poco importa el contenido, ya que están preocupados de cualquier otra cosa mientras, muy distraídamente, enuncian los versos de la canción, desatendiendo lo que sucede con la bandera, aunque el profesor les llame al respeto, haciendo gala de un nacionalismo que concuerda con el ethos (según ya revisamos) del colegio, señalando argumentos tales como "... guardar completo silencio, porque, ojo, no es cualquier emblema patrio de una nación extranjera, es la nuestra. Así que respeto." Durante todo el acto los profesores e inspector se pasean por las distintas filas, corrigiendo lo que haya que corregir de la conducta de los jóvenes. Después de esta sección "patriótica", se pasa al momento de la "oración": realizada por dos profesores, siendo uno el que lee un pasaje de la Biblia y el otro quien realiza una interpretación del mismo, luego. Además, se gatillan las respuestas rituales necesarias de parte de un auditorio en una ceremonia religiosa, como decir amén tras un enunciado de quien tiene la palabra, pero no con mucho ímpetu ni compenetración de parte de la mayoría de los alumnos. Luego, viene el desarrollo del *leid motiv* del acto en particular: el mes del mar, de la patria, fin de semestre, etc. Vemos, entonces, cómo hay diversos actos de habla que, en conjunto, dan forma, secuencialmente, a esta macro estructura, cuya función semántica no podría verificarse si no estuvieran presentes estos actos particulares.
- Finalizando esta breve revisión, otra macro estructura la encontramos en la importancia que se le asigna a participar en la actividad de "hacer patio" con los alumnos, esto es, aprovechar los recreos para conversar con ellos acerca de sus inquietudes, lo cual los alumnos evalúan muy bien como actitud de un profesor hacia ellos. Señalamos "macro estructura" en tanto se compone de actos de habla bien definidos, desarrollados a través del tiempo, como lo define una profesora:

... en lo posible, siempre tratamos de preocuparnos del chiquillo como persona. O sea, si tiene un problema estamos conscientes de que a lo mejor no lo vamos a solucionar, no vamos a tener los



medios para... pero ya con escucharlo, ya con darle una palabra de aliento, con después -... a los días después verlo en el recreo y preguntarle cómo está, cómo sigue, ellos se sienten bien.

Hay macroestructuras que los alumnos tienen mejor catalogadas en términos de sus intereses, lo que los hace participar de manera más adecuada en ellas e integrar, efectivamente, el mensaje (información) que se les ha pretendido entregar, como lo es una clase y su tema. De esta forma, confirmamos que esta macro estructura pragmática puede resultar funcional a una macro estructura semántica, como lo señala un profesor de Computación en relación a la diferencia que él capta entre la reacción de sus alumnos en esa asignatura y en Matemáticas: hay una reacción diferente, en tanto las macro estructuras les hacen seleccionar de diferente manera la información:

Yo hago dos asignaturas, computación y matemáticas. Siento que la asignatura de computación, además de ser muy atractiva, los cabros realmente aprenden bien. Todos. Yo diría que todos ... porque, evidentemente, tiene que ver con áreas de interés. Tiene que ver con áreas de interés, por lo tanto la motivación es mucho mayor. Por lo tanto, lo que yo puedo entregar como contenido de computación es mucho más fácilmente absorbido por ellos.

Es decir, la estructura de una y otra clase predispondrían a los alumnos de diferente forma a integrar lo enseñado, más allá de su real dificultad, lo que guarda relación, pensamos, con el concepto de lograr un "aprendizaje significativo". Aunque, en todo caso, planteamos la interrogante respecto de dónde proviene la determinancia: desde las macro estructuras pragmáticas a las semánticas o viceversa. A eso apuntan las intenciones que tienen los profesores de implementar nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza:

... yo creo que por ahí ... falta un mayor desarrollo .... en particular, yo he tratado de ir generando algunas estrategias nuevas, incluso conversadas con ellos ... de manera que, una les sean más atractivas, y segunda, les sean menos duras también pa' aprenderlas, no quitándole el nivel de exigencia.

## 2.6. Asignación de coherencia en la clase.

Como también señaláramos en nuestra construcción teórica previa<sup>62</sup>, las macro estructuras pragmáticas y los actos particulares que las constituyen, que funcionan en el escenario escolar descrito, se desarrollan en forma paralela a estructuras semánticas que también se desarrollan allí, las cuales, efectivamente, portan la información que se pretende entregar. Sin embargo, ambas estructuras están integradas para desempeñar esta función, por lo que el nivel pragmático antes descrito también juega un papel en la asignación de coherencia - representativa del nivel semántico - a los discursos que ahí circulen, definiendo qué información es importante o no

En este sentido, la posibilidad de cada participante de funcionar adecuadamente en este contexto, que ya hemos definido como especializado (y que afecta tanto a alumnos como profesores, en el cual "valen" de una determinada forma actos que afuera de este contexto pueden ser valorados de otra manera) radica en su capacidad de asignar correctamente, o reconocer, la "función semántica" de las acciones o emisiones que ahí se producen: saber cuándo se puede hablar o no, cuándo poner atención o no, cuándo anotar o no, etc. Lo que llamamos función semántica (aunque, dependiendo del punto de vista,

---

<sup>62</sup> Cf. capítulo segundo II. 3.4.



también podría llamarse "función pragmática"; lo que obviamos, al considerar que el componente central en toda comunicación gira, finalmente, en torno a transmitir significados -información acerca de la realidad -, en algo que puede ayudar, como lo demostramos, el componente pragmático en retroalimentación con lo semántico) no es otra cosa que la aprehensión de la relación de cada acción o emisión con la estructura (semántica) global pretendida. Es decir, antes de comprender qué es el cuadrado de un polinomio o un discurso argumentativo, se debe comprender que es "algo importante", "algo que se entiende", "algo que me sirve" o no, según aquello en lo que la unidad educativa quiera poner énfasis (suponiendo, claro, que estamos frente a alumnos capacitados cognitivamente, para dar el siguiente paso). Es en torno a esto, creemos, que el alumno se incorpora a la linealidad de la clase o no (esto último, representado, objetivamente, por el desorden).

La clase, en cuanto al desorden que se puede provocar en ella, tiene una cierta estructura, generada a partir de cómo los alumnos interpretan el grado de importancia o no que tiene la información para ellos (previo, creemos, al hecho de que la entiendan o no; o, eventualmente, ambos criterios pueden fusionarse en algún momento), algo en lo que actúan como grupo curso, lo que se devela en la estructura de la clase: cuando el profesor comienza a decir algo nuevo, antes de lo cual hay un breve silencio de su parte o un marcador pragmático que lo indica, los alumnos están callados y quietos, dejando el canal abierto para la incorporación del nuevo mensaje, dependiendo de sus señales externas. Por ejemplo, si los nuevos contenidos implican aspectos tales como notas, plazos, pruebas, etc. Esto, hasta que algo les da la indicación para llenar el canal con otras señales: una ironía del profesor, una invitación al diálogo, el no acoplamiento con las expectativas de ellos, etc. Al parecer, los alumnos son capaces de "leer" la estructura de una clase y hacer, de manera, estructurada, su desorden. La lógica de una clase, desde esta perspectiva, sería (como ya señalábamos antes): actividad estructurada, transición (indicada por un marcador pragmático) e inicio de una nueva actividad estructurada, señalada por otro marcador pragmático, como, de acuerdo a casos que ya hemos revisado, cuando el profesor les dice a los alumnos "escriban lo siguiente por favor..." o "copinado por favor...", o cuando dice "ejemplo ...", etc., lo que revela que sólo cuando están expuestos a significados concretos y directos captan más fácilmente las señales, con lo que los canales están, casi en su totalidad, dedicados a recibir el mensaje, siempre obviando alguna excepción que ya nos remite al plano de lo individual (algo que sale de las pretensiones y alcances de un estudio antropológico como este). A su vez, cuando el curso está realmente adecuado a las exigencias de la clase, es una muestra de que los jóvenes han detectado que lo que les están pasando es algo que es importante; y ¿qué es importante?: ..... Al parecer, nada sería intrínsecamente así, sino que, más bien, "importante" es lo que hace que los alumnos sean capaces de leer cuándo hay algo importante en lo dicho y que necesita de los canales de comunicación despejados, esto es, no hacer ruido ni desorden; es cuando catalogan lo que se está diciendo como parte de "lo no conocido y conectado con mi vida"..... Otro factor que definirá esto "importante" está dado, como veremos también más adelante, porque los alumnos "sientan que está entendiendo" aquello, o no.

Sin embargo, en adición a esto, participa en la asignación de coherencia a lo que ocurre en una sala de clases, y en el colegio en general, el manejo de "marcos propios" a



este escenario, los cuales, muchas veces, se apartan de lo que debieran ser los "marcos"<sup>63</sup> existentes para un escenario escolar. Recordemos, antes, que los "marcos" refieren a estructuras de conocimiento convencional que determinan la necesidad, posibilidad o normalidad de ciertos eventos en el "mundo", siendo un factor anexo a la relación de las proposiciones expresada en un discurso, según el cual el sujeto asigna coherencia a los textos. El "marco" codifica y organiza las expectativas de los sujetos acerca del mundo, en este caso, escolar. De esta forma, nos encontramos con muchas acciones de alumnos y profesores que, más bien, resultan mecánicas, en virtud de la operación de "marcos" referidos a diferentes instancias relativas al proceso de enseñanza - aprendizaje, convirtiéndose en verdaderos "rituales" que afirmaban a la comunidad -escolar- más allá de sus contenidos.

En esta materia, nos sorprendió encontrar la inexistencia de marcos que creíamos inherentes a toda situación pedagógica. Primero, no existe el marco de "si quiere preguntar u opinar algo, levante la mano". En una clase de Matemáticas, los alumnos preguntan así no más, sin mediar una señal; sólo hablan, y el profesor responde inmediatamente. O, en una clase donde el curso no se comporta para nada adecuado, uno de los aspectos que hace que el curso se "irrite" con el profesor, razón por la cual explican su mal comportamiento ahí, señalan los propios alumnos, es cuando el docente les solicita ese mínimo gesto, como lo narra una alumna de segundo medio: "...el profesor se va mucho pa'l otro lado de, qué sé yo ... de 'levantar la mano pa' hablar' .... como mucha represión en ese sentido, o sea, el profesor no va al grano con su clase." No existe, por tanto, entre los alumnos un marco acerca de lo que debieran hacer para participar en una sala de clases, o, más bien, el que manejan es el que rige su accionar en todos los espacios, lo que también se relaciona con la especialización de este contexto, la que no alcanzarían, por tanto, a distinguir. De hecho, los alumnos le reclaman a los profesores esa exigencia para la participación dentro de una clase, algo a lo que deberían estar acostumbrados, pero no lo están, diciéndole al profesor de Religión "Ah, hermano, ¿pa' qué tenemos que levantar la mano?...".

Esto se demuestra en toda su extensión, al momento de surgir alguna inquietud dentro del alumnado, la que no se enuncia muy canónicamente (para lo esperado en una sala de clases), ni en su forma ni en su fondo: a veces, basta un espontáneo "no entiendo", interrumpiendo abruptamente la exposición del profesor, a lo que él responde sin problema. Otros alumnos, más adecuados, a veces pueden introducir un "profe..." como acto preparatorio para tal enunciado. En segundo lugar, en un nivel que se supone a que ya debiera estar, por lo menos, acostumbrado un alumno de cuarto medio, fue necesario que el profesor iniciara su clase con un "saquen sus cuadernos" o "los cuadernos encima por favor", algo que debería formar parte del terreno de lo 'obvio' (pero, desde una perspectiva cultural, lo "obvio" es lo menos obvio que puede haber, claro está) para una clase. Sucede lo mismo cuando en el segundo año en que nos centramos, los alumnos esperaban a que el profesor dijera "anotar" o "cópíenlo, por favor", para que tomaran nota de lo que les dictaba. Incluso, cuando se les dicta algo, preguntan "¿anotamos?". O, también, una profesora refiriéndose a lo inaceptable de esta situación, señala que "... y de repente te hacen unas preguntas .... pero ... estúpidas: 'Saquen el cuaderno porque hay que escribir', 'Ah, ¿hay que sacar el cuaderno?, por decirte poh'. O sea, en esa onda." Ahora, si bien, ella cataloga estas reacciones como "estúpidas", en realidad, más que reflejar algún déficit

<sup>63</sup> En el significado más especializado que le dábamos al concepto en II.6.2.1. del capítulo primero.



cognitivo o atencional, reflejan la inexistencia de los marcos apropiados a una "clase", o la existencia de otros.

Otros marcos que operan en la realización de la clase, refieren a la linealidad (su normal transcurso) que debe tener ésta, lo que decide quiebres en ella o no, que pueden jugar a favor o en contra de los objetivos del profesor. En este sentido, se distinguen dos escenarios: desarrollo normal de la clase o momento de desorden. En los momentos de desorden, el profesor ha perdido el mando y, por tanto, no aparece tan extraño que los alumnos mismos tomen el control, y se censuren entre ellos, se hagan callar o se corrijan, por ejemplo. Sin embargo, si esto ocurriera en el desarrollo normal de una clase, se vería como algo atípico, de muy poca probabilidad de aparición, como lo dice un profesor: "... cuando estai en esta cuestión más rígida y más estructurada (opuesta al momento del desorden), que un cabro logre llamarle la atención al otro te quiebra la clase." En este sentido, un profesor podría manejar la clase, conociendo la existencia y estructura de este "marco". El pasar de una situación a otra (momentos de atención o de desorden), si la maneja el profesor, puede estar dada por la ocurrencia de marcadores pragmáticos que le digan al menor "sí, ahora pueden hacer su entrada o hacer lo que gusten", tales como un error obvio de parte del profesor o una ironía, etc. Por ejemplo, según lo plantea un profesor, "... decir que 2 más 4 te da 8. Entonces, el cabro evidentemente que en ese sentido te va a decir 'no poh' profe, es 6'." Esto pasa por alumnos que son más 'osados', y hacen algo que rompe el marco de la clase, esto es, que el profesor explique y ellos escuchen o hagan una pregunta; y, a raíz de un quiebre, presente en la percepción de los alumnos, se pasa a otro esquema en que ellos, de alguna manera, pasan a tener el control; ese es el desorden. Del lado de los alumnos también existen otros recursos para generar ese quiebre en la linealidad de la clase, fruto de lo cual comienza el marco "desorden", que, generalmente, es terminado por una acción "fuerte" de control de parte del profesor; recursos tales como, según señala un profesor

... mandarse una talla inconducente. Entonces, ese es un buen gancho pa' tomarse hacia un buen desorden .... o que alguien te empezó, por ejemplo... de repente pasa que a veces hay un cabro que te empezó a hacer preguntas y te volvió a preguntar otra cosa, y te volvió a preguntar otra cosa, y tú te dai cuenta que el cabro no te está preguntando pa' ... pa' entender lo que tú estai diciendo, sino que te está preguntando pa' detener la clase ... entonces, de eso se cuelga el resto también.



### 3. Estructura de la comunicación y socialización primaria.

En este apartado nos referiremos, luego de haber conocido cómo está estructurada la comunicación en el interior de la unidad educativa, especialmente en una sala de clases, dada la particularidad de la comunidad a que este colegio atiende y de su consideración – implícitamente – como una manifestación "contracultural"<sup>64</sup>, a la forma de estructurar la comunicación, a las que denominamos "orientaciones primarias", que el alumno, ha adquirido en las agencias de socialización primarias<sup>65</sup> desde las que proviene, esto es, el núcleo mismo donde se reproduce, asumimos, la matriz subcultural relacionada con la condición de pobreza y segregación. Hemos realizado esta reconstrucción a partir de relatos de los menores, profesores y de documentos producidos por la unidad educacional.

Estas competencias, postulamos, son adecuadas en el marco subcultural en el que se mueven cotidianamente los menores, sin corresponder, necesariamente, a las que son exigidas o valoradas en el marco cultural "stándard" que exigen instituciones como la escuela, cualquier instancia laboral, etc., en una posible instancia de "choque" que analizaremos en el cuarto punto de este capítulo, frente a lo que el colegio plantea en este terreno.

#### 3.1. Modelos lingüísticos.

Desde hace mucho se conoce que la exposición a modelos lingüísticos adecuados de parte de los agentes más cercanos en la socialización primaria de un menor, mayoritariamente sus padres, asegura no sólo un buen desarrollo de las capacidades lingüísticas del sujeto, sino que su mayor posibilidad de alcanzar buenos rendimientos intelectuales, esto, en el caso de la exposición a modelos lingüísticos denominados como "argumentativos"<sup>66</sup>. Sin embargo, en una característica propia de contextos como en los que se nacen y se desarrollan los jóvenes de El Castillo, que asisten al colegio en el que focalizamos nuestro estudio, esa no es la norma, con todas las consecuencias posteriores en su desarrollo (en este caso, lingüístico), ya descritas en el punto II.2.1. En general, estos jóvenes han estado expuestos, desde la infancia, a modelos lingüísticos "impositivos" en sus hogares, en donde la argumentación no ha jugado, por tanto, un rol primordial. Esto lo señalan los profesionales que trabajan con ellos cuando ingresan a la instancia socializadora que el colegio representa, en tanto se encuentran con niños que vienen de sus hogares con un modelo de resolución de conflictos violento, esto, tanto en un plano físico como verbal. Lo cual también se hace extensivo a la calle, y los pares con los que convive ahí, en tanto se constituye en un importante espacio socializador desde edades tempranas, en el mundo popular chileno; un lugar donde, potencialmente, también han pasado bastante tiempo. De esta forma, en su manera de relacionarse verbalmente con los demás, este joven (producto de su historia) está marcado por una gran violencia interaccional, modelo que replica, con

---

<sup>64</sup> Cf. capítulo cuarto II.1.2.

<sup>65</sup> Categoría en la cual no sólo consideramos, ciertamente, a la familia, sino que también, en una característica propia de los entornos "populares", la extensa red de relaciones con parientes, otros y sus propios pares, en las que se ven inmersos los menores en su ambiente cotidiano de origen.

<sup>66</sup> Bernstein *op. cit.*



expresiones que lindan en el garabato o, sencillamente, con el grito como primera herramienta para imponerse y no respetar el espacio de su interlocutor. Esto es algo que los profesores detectan en su trabajo cotidiano en el colegio, pero que no logran detener, sobre todo cuando "abren" su clase a la participación de los alumnos, al diálogo. Lo cual se explica porque tanto en su casa, con sus padres, como en la calle, han aprendido que esta es una forma válida de expresarse, no censurable y muy efectiva; una forma de expresarse, a juicio de una de las dos profesoras de Lengua castellana y comunicación en el ciclo de enseñanza media, que termina imponiéndose más allá de que en el colegio ellos - los docentes - les intenten promover el uso otra, porque

... el entorno es así poh'. El entorno que tienen ellos acá es hablar con garabatos, es de gritar, es de hablar así a lo choro. Y tú sales a la calle y, no sé poh', yo veo de repente a las mamás subiendo y bajando a garabatos a un niñito en la calle, o hablando con puros garabatos. Entonces, para ellos es natural ... es natural.

Los profesores se dieron cuenta de esta cotidianeidad, para los menores, del maltrato o el modo de relacionarse violentamente en su casa, cuando al comienzo de este proyecto educativo ellos reaccionaban impensadamente cuando el profesor se acercaba con gestos de cariño y acogida, que son comunes y esperados en la actualidad, pero que en ese entonces los alumnos interpretaban el intento de aproximación física de cualquier persona hacia ellos (una pauta kinésica aprendida en su entorno de socialización primaria) que invadiera su espacio inmediato (un abrazo, por ejemplo), como una señal de que esa persona intentaría agredirlo, por lo cual asumían una gestualidad que reflejaba una defensa de su cuerpo. Así lo relata un profesor: "... muchas veces nos acercamos a los jóvenes para tratarlos con cariño, y el alumno como que arrancaba de uno cobijándose, como para defenderse..."

A partir de documentos producidos por alumnos de tercer año medio (los dos que hay en ciclo), de manera autónoma y sin presencia del investigador (ya que se realizaron en el marco de un "taller" que se hizo sobre la comunicación con los padres), se tuvo acceso a cómo perciben ellos que se desarrolla la comunicación en sus hogares; en una visión dentro de la que destaca esta violencia "interaccional", por llamarla de alguna forma. De esta forma, nos encontramos con representaciones (recreaciones de parte de los jóvenes respecto de las situaciones cotidianas que viven) que caracterizan al diálogo familiar con abundantes gritos, interrupciones, dos o tres personas hablando al mismo tiempo y, finalmente, la constante de que "cierra" el intercambio comunicativo quien da el grito o la descalificación agresiva antes que el otro.<sup>67</sup> A esto se suma el hecho de que la mayoría de los jóvenes han recibido, y lo siguen haciendo, muy poca estimulación lingüística en sus hogares, ya que o su padre o madre pasan gran parte del día fuera de la casa, reduciéndose sus estímulos cotidianos a los modelos que encuentre en la calle, y aquellos que le entregue la televisión, principalmente. Esto queda develado en un diálogo que recrearon los mismos alumnos, en el que la hija recrimina a sus padres el que no la tomen en cuenta: "... como usted ... que siempre se dedica a ver puras teleseries, a salir a comadrear y nunca no está ni ahí con migo. Y qué (al padre), usted va a puro trabajar ... trabaja...". Igual que el caso de una alumna que señala que no puede casi nunca conversar con su padre, ya que cuando él llega del trabajo, ella ya está acostada, y luego se va muy temprano en la mañana. Así, la dinámica de los niños y jóvenes consiste, según ellos confiesan, en pasar la mayor parte del tiempo en el colegio, llegar a una casa donde no hay

<sup>67</sup> Cf. Anexo. Allí se encuentra la transcripción de estas dos actividades.



nadie –o, si lo hay, nadie que pueda o se interese por conversar con el/ella -, y sus padre o madre llegan más tarde. Y en los hogares, no hay instancias de comunicación. De hecho, el colegio ha realizado varios talleres con los apoderados (llamados "escuelas para padres" atendiendo a este punto), ya que han detectado que "... el generar estas oportunidades de que se discutan estos temas es generar una instancia que ellos a veces no la tienen en su cotidiano.", según señala un profesor jefe de enseñanza media.

En relación con lo anterior, durante el año 2000 se hizo una encuesta a los apoderados, en el marco de las reuniones, respecto a los temas que a ellos les gustaría tocar dentro de una actividad a realizar, rotulada como "talleres para padres". Entre los tres temas seleccionados, el primer lugar ocupado fue el de la "comunicación padre – hijo". Estos talleres sirvieron, por lo demás, como una instancia catártica en la que distintos apoderados se sintieron identificados y llegaron, incluso, a las lágrimas. En el marco de ese primer taller los alumnos de un cuarto medio expresaron, a través de una representación, cuál era la situación que caracterizaba su relación comunicativa con los padres, o, más bien, cómo ellos la percibían, en algo que causó impacto en los padres, en tanto la caracterización reflejaba frustración en los menores: cuando ellos vienen a la casa con algún problema y quieren contárselo a su madre, ella, en virtud de que está ocupada, cocinando o en otro quehacer, no los toma en cuenta, no los "pesca", en su vocabulario.

También, como se señaló, la violencia en términos interaccionales cruza la comunicación cotidiana en los hogares, como es característico en sectores populares, siendo el grito, o la voz alta, o la expresión "fuerte" lo que prima ante el diálogo o los argumentos, como lo relata esta alumna al referirse a cómo le hubiese gustado que fuera la comunicación en su casa, especialmente con su madre, esto es, que:

... Se hubiese dado el tiempo de escucharme y después de ... de criticarme o felicitarme ... Nunca fue así. Yo no alcanzaba a terminar de decir las cosas y ella ya estaba poniendo el grito en el cielo... Se enoja al tiro por todo. Uno no puede decir nada ... 'Ya, es tarde', 'Porque ahora no' (replicando alguna de las expresiones que usa su madre para cortar la comunicación, esto es, con cero argumentación y diálogo).

Y eso se puede explicar a partir de lo que fue la experiencia pasada de esta madre, a través de lo que nos damos cuenta de que lo que está haciendo en la vida adulta es replicar el modelo al que ella estuvo expuesta, de igual modo, en su socialización primaria; es decir, algo que se transfiere transgeneracionalmente, como lo entiende una alumna/ hija, sometida a similares procesos: "Vivió sin papá... su mamá la dejó botada. Anduvo de una casa en otra. Después le vivían pegando ...", nos comenta la misma alumna.

En cuanto a los modelos según los cuales ocurren los intercambios comunicativos en los hogares de los alumnos, los docentes reconocen dos tipos: "... el apoderado impone, a veces, cuando es capaz de imponer, impone o sea, no escucha". Pero también existe el otro extremo " (el apoderado) ... perdió la autoridad porque el niño tiene una personalidad más fuerte. Como perdió autoridad, no se comunica."

Esta imposición que se aprecia en la comunicación en los hogares y sus familias, se ve trasladada a los escenarios en que viven otros menores que asisten el colegio: los hogares de menores en que viven bajo la tutela de "tíos". En el siguiente relato del alumno que viene de "hogar" queda de manifiesto la manera de relacionarse que puede ocurrir (no sabemos si es la norma general, pero ocurre) en cuanto a la forma de transmitir mensajes. Este alumno señala que cuando dormía, uno de los "tíos", de los que está bajo su cargo

... fue y me tiró todas las sábanas pa' atrás y me dijo 'Ya, te vai pa' afuera. Te vai a dormir con los perros si querís, pero aquí adentro no vai a dormir?... Y dijo '¿ah, no?', y fue y me empujó así y



me fui pa' afuera .... y yo le dije 'Yo no voy a irme con los perros, pero me voy a irme de esta cuestión'. Y dijo 'ándate'.

O, a este mismo alumno —que es uno de los que presenta considerables problemas de adaptación en el colegio— como le confidenció un tío con el que ha tenido problemas: '...aquí adentro yo soy el tío Miguel, pero afuera yo soy el Miguel'. Y yo le dije 'Ah, ¿y que me va a hacer? Me dijo, ' si es posible te voy a agarrarte a puras patadas en la raja'."

Entonces, no debe extrañar que los alumnos, de acuerdo con este mismo modelo, evalúan sus posibilidades con los profesores: o son blandos o se ponen rígidos, según sólo amenacen verbalmente o lo hagan con anotaciones y expulsiones fuera de la sala. Y sólo en estos últimos casos se comportan de manera más adecuada, en general como curso.

Todo lo anteriormente señalado es, precisamente, una de las situaciones que el colegio detecta que produce que los muchachos, muchas veces, no tomen como referente a la familia como fuente de una "opinión válida" según la cual modificar, eventualmente, sus conductas. Esto aparece, sobre todo, como muy necesario al momento de que los jóvenes puedan orientarse en temas como la sexualidad, como lo señala la coordinadora del ciclo:

La mamá dice 'No. Si yo le he dicho todo lo que tiene que saber, lo bueno y lo malo'. Pero eso es recitarle algo, pero eso no es diálogo. Porque la niña tiene unos problemas íntimos, que son tontos por último, pero no se los comunica. Hay niñas que tienen relaciones con su pololo y la mamá dice 'No. Pero si yo le he dicho todo lo bueno y lo malo; ella sabe'.

### 3.2. Modelos y televisión.

A esta exposición de los jóvenes a modelos como los mencionados, se suma lo ya señalado acerca de la escasa exposición a modelos que podrían normativizar sus competencias, como es el caso de la lectura<sup>68</sup>. Como explicación de esto último, encontramos una combinación entre una falta de acceso por recursos económicos, y, también, una excesiva penetración de medios de comunicación de masas como la televisión, y los modelos que se encuentran en ella, a la que los jóvenes perciben como único contacto con la realidad "exterior" (más allá de El Castillo); un rasgo que comparten con una buena proporción de la población nacional (y mundial), a raíz de la hegemonía de que goza esta industria cultural. De hecho, algunos alumnos de este colegio revelan en sus afirmaciones que su rutina, después de llegar del colegio a sus casas, y hasta dormir, pasa por, o gira en torno a, la televisión, con circuitos bien definidos de acuerdo al horario. Es decir, su tiempo fuera del colegio está estructurado por este medio de comunicación masivo (por ejemplo, "programa juvenil + teleserie + noticias + película o programa" ... y a dormir).

Esto se devela en documentos producidos por alumnos de segundo medio del colegio, respecto de este medio audiovisual, que no falta en ningún hogar en los que los jóvenes reafirman esta importancia de la televisión como un importante medio de contacto con el mundo, como se refleja en las palabras de una alumna de este nivel, quien señala que "...si yo quiero saber algo solo me basta con ver un poco de televisión". Además, y lo que hace más extrema su adhesión a este medio, de la opinión de los alumnos se desprende que existe la noción de que al ver televisión no se está perdiendo tiempo, afirmando que "... a veces, algunos jovenes hacen otras cosas o pierden el tiempo entonces hay (ahí) puede

---

<sup>68</sup> Cf. II.2.1.



servir la T.V." Por otro lado, la competencia que puede tener ésta con otros medios es desigual, en tanto, por ejemplo, el diario no se constituye en un medio alternativo (y, por lo tanto, la lectura tampoco), siempre por el tema económico, como lo señala un alumno: "...porque de repente uno no puede comprar el diario prende la T.V en las noticias y las ve."

Importante es, además, el grado de confianza y veracidad que le otorgan a la televisión como un "reflejo objetivo" de lo que es la realidad, reafirmando nuestro postulado de que es su "contacto" con ella, como se desprende de varias de sus opiniones: "...podemos saber lo que acontece en el mundo."; "...lo importante que nos entrega es ver la vida como es..."; "La noticia dice las cosas más importantes...". En este sentido, se considera al espacio "noticiero" como fuente única de contacto con la realidad: "... nos están informando diariamente sobre los acontecimientos que ocurren diariamente". Se destaca, a través de esto, como una forma muy prestigiosa el "dar información", por lo que resulta generalizada la percepción de los conductores de estos programas se constituyen en modelos lingüísticos para ellos, en donde la "forma en que hablan" le da importancia a lo que dicen, señalando que "hablan bien". A los programas de este tipo, que equiparan con los de índole "cultural", los señalan explícitamente como modelos lingüísticos, resaltando fundamentalmente su vocabulario, lo que es una señal más de sus carencias en esta área.

También en las opiniones de estos alumnos aparece, con bastante notoriedad, la influencia de los llamados "programas de ayuda social", y sus conductores pasan a constituirse en personas que, por extensión, son modelos de "lo importante", incluido lo lingüístico. Como lo señala una alumna: "... sí, dice cosas importantes la Teletón, Hola Andrea, Hola Eli por ser solidarios." También se incluyen en estos modelos ya que "...ayudan mucho a las gentes pobres".

La exposición a estos modelos, representados por estos dos tipos de programas, antes citados, no podríamos catalogarla como nociva, ya que se desenvuelven en algún clima de formalidad, aunque notoriamente ésta es mayor en los programas periodísticos y de noticias. Sin embargo, y he ahí la mayor carencia, los alumnos demuestran que el "filtro" - que les indica qué ver o no - para ellos no sólo está en lo que es "importante", según creen, en la televisión, sino que, y principalmente, por lo que los hace "...pasar el tiempo más rápido" u "olvidarse de sus problemas", según dicen, razón por lo cual nos encontramos con su marcada preferencia por programas "juveniles", caracterizados por un uso muy poco canónico de la lengua. Aspecto en que no habría problema si los jóvenes pudiesen manejar otros registros cuando la situación lo exigiese, cosa que no se puede asegurar de los alumnos de este colegio, en este ciclo. El problema es, por tanto, su constitución en "modelo lingüístico". De alguna manera, los animadores de estos programas, y quienes participan en ellos, se constituyen en modelos para estos alumnos en la medida que se sienten identificados con su registro, ya que "...hablan normal", o "usan el mismo vocabulario que usamos los jóvenes", justifican. El erigir como modelos o referentes este tipo de estímulos en el ámbito lingüístico, se constituye en una limitación para estos jóvenes en la medida que no tienen acceso a otros modelos - más allá de la situación artificial que es el colegio - ni en sus casas, ni con sus amigos, ni en lecturas (por lo menos, de un diario que, excepto alguna excepción, debe manejarse con criterios de redacción y ortografía).

En el siguiente cuadro resumimos las impresiones de los jóvenes respecto al tema:



Importante	Personajes modelos	Manera de hablar modelo
Dar información (lo que pasa en el mundo)	Los que leen noticias/periodistas	Lenguaje formal que uso con gente adulta/ "hablan bien"
Educa a la persona		
Entretención (que me hagan reír, olvidar los problemas): teleseries, programas juveniles, etc.	Algunos animadores, generalmente, los que son jóvenes también o que pretenden serlo al conducir un espacio así rotulado	"...usa la jerga juvenil ...el mismo vocabulario que usamos los jóvenes" "...hablan igual que uno.." y no a lo "cuico". "lenguaje juvenil" "...hablan más relajado o sea no tan formal, sino como uno." "...hablan normal" (espontáneos y naturales)
Cultura (conocimiento)	Algunos animadores	"...es obvio que tienen un excelente vocabulario..."
	El presidente	
"...ayudan a veces a personas necesitadas"	Animadoras de estos programas	

### 3.3. Comunicación padres/ hijos.

Como se ha señalado de manera reiterada en puntos anteriores, una de las "sellos" del colegio es que ha ocupado muchas veces los espacios que padres y madres han dejado vacíos en la formación de sus hijos<sup>69</sup>, espacios que tienen que ver con el "día a día" en el desarrollo de un niño o adolescente. Eso deja en evidencia que no hay, o hay muy pocas, instancias en que ambos puedan comunicarse efectivamente, lo que se corresponde con la predominancia de los modelos lingüísticos impositivos, a que hacíamos referencia antes. Prueba de ello son las opiniones de los profesores de que muchos apoderados no saben qué pasa con los alumnos que son sus pupilos (en este caso, sus hijos), porque no hay comunicación con ellos en el cotidiano, por su trabajo, porque llegan tarde, etc. Esta falta de la comunicación en la familia la grafica un profesor contrastando la experiencia que tiene un niño en condiciones "normales" con aquella que tienen los menores con quienes ellos trabajan en este colegio de El Castillo:

..... tal vez, la suerte que tuvimos nosotros que podíamos salir el fin de semana con nuestros papás .... por lo menos ver la tele, conversar y .... poner disciplina también, porque aquí los chiquillos en la casa no tienen una disciplina, sobre todo los que viven con la pura madre. No hay disciplina. La figura paterna no existe. Y cuando existe, está ausente. 'Bah', ¿hiciste una embarrada' .... pa', pa' (golpiza) y listo, y se va. No está la figura que te toma el hombro y te conversa, y te sale a abrazar.

<sup>69</sup> Cf. I.3.2.1. y 3.2.2.2.



Se tiene la percepción de que los alumnos (sobre todo cuando son niños) reciben maltratos como algo cotidiano, como una forma de comunicación válida entre padres e hijos. En este sentido, el problema referido a la estimulación lingüística (escasa) mediante modelos "canónicos", se retroalimenta con la escasez de "momentos de estimulación", sobre todo en la familia. La comunicación en la casa, por la experiencia de los profesores, funciona muy poco, lo cual queda demostrado por el hecho de que haya muy poco control de los padres respecto de cómo le va a su hijo en el colegio, tanto en conducta como en calificaciones, de lo cual se llegan a enterar recién en el colegio, cuando asisten a alguna reunión de apoderados (lo que vuelve a confirmar la idea de la delegación de este rol en el colegio<sup>70</sup>). Como lo interpreta una profesora señalando que los alumnos "manipulan a los apoderados", fenómeno que nosotros podemos atribuir a una ausencia casi total en el flujo de información, lo que confirma la citada docente afirmando que:

... de repente, el apoderado me ha tocado muchas veces que viene aquí super enojado a pelear, a discutir, vienen alteradísimos de repente; pero uno, cuando le empieza a contar delante del niño por qué se le mandó a buscar, cuáles son los motivos, ahí como que recién se van centrando un poco y ... y captan cuál fue la situación real... vienen con otra disposición porque no saben realmente lo que ha pasado, y al llegar acá bajan un poco ese nivel.

Claro está, su reacción puede justificarse desde la carencia de comunicación al interior de la familia: si el menor no le comunica nada, y el apoderado tampoco toma mucha iniciativa en saber qué pasa con él, ve que lo mandan a llamar y le ocupan su tiempo, y para qué, si él no ha visto nada. De ahí su irritación. Comunicación respecto de la cual hay, por tanto, una muy mala impresión en los profesores, atribuyéndole, en buena medida, la responsabilidad de lo que ocurre con los alumnos, en tanto perciben que no hay comunicación entre padres e hijos, más allá de la violencia, del intercambio violento, como lo dice un profesor: "En una familia donde no hay comunicación, donde el papá con el hijo no conversan nunca, ni pelean casi ... o pelean no más, pero no conversan, no tienen interrelación." Y, de hecho, muchos de los problemas que tienen los hijos no se detectan y detienen a tiempo por este motivo, precisamente, aseguran: "... el apoderado le puede decir (al profesor) 'no, si yo converso con mi hijo', pero no lo hacen. El apoderado no .... Hasta me atrevería a decir que muchos apoderados saben que sus hijos consumen drogas y no quieren meterse."

Respecto de las razones de esta falta de comunicación, los profesores piensan que se encuentran las largas jornadas laborales, la jornada completa del colegio (nuevamente el colegio reforzando el "círculo vicioso" en esta materia. Primero, como señalábamos, era su cercanía con el menor), los apoderados prefieren estar viendo la televisión o comentando las copuchas (le llaman "liviandad", pero estimamos que es una acción derivada de su falta de educación - capital cultural - y su confianza en la acción de un colegio, como éste, que asume, a un nivel al que ya hemos hecho referencia, la responsabilidad en la educación del menor), o el caso de mamás que son absorbidas por los grupos religiosos que visitan (como el caso de una niña que, rechazada por el curso, no era tomada en cuenta por la madre porque ésta pertenecía a un grupo pentecostal, al que dedicaba gran parte de su tiempo, tras lo cual la alumna terminó viviendo con su 'pololo').

Veamos ahora esta situación desde la perspectiva de los jóvenes que asisten al colegio. Gran parte de los problemas que los alumnos señalan respecto a la comunicación

---

<sup>70</sup> Cf. I.3.2.2.2.



con sus padres, no refiere a la inexistencia de comunicación, sino que a su insatisfacción respecto de qué se comunican, pues ellos quisieran hablar de temas *más de ellos*, pero casi siempre, señalan, las comunicaciones giran en torno a temas generales, o que son lejanos a sus problemáticas. El punto de partida de esta situación, de acuerdo con la interpretación de los jóvenes, es que nunca sus padres se acercan a preguntarles respecto de lo que les sucede, y su comunicación no va más allá "solamente de lo que pasa en la casa o la tele", como señala un alumno de tercero medio. Además, casi toda la comunicación – sea calificada como buena o mala – gira en torno a la figura materna. El padre, aunque viva con ellos siempre está ausente en su discurso, como afirma una alumna, categóricamente: "... mi mamá siempre se preocupó más de lo que era el colegio, mi papá nunca .... nunca me ha preguntado cómo me ha ido." Esta figura paterna está ausente o porque no lo ven en la casa o porque sencillamente no aparece, lo que confirma la imagen que los estudios de género han construido acerca del mundo popular, en el que el rol de la crianza de los hijos (la "casa") se le deja a la mujer – con las implicancias en la dimensión comunicativa que aquí rescatamos –; como narra un alumno de segundo medio, quien estuvo un tiempo sin estudiar (razón por la cual, con 19 años cursa segundo medio), al preguntársele si su padre, que vivía separado de él, (mientras su madre se hacía cargo de él, sola) le recriminaba o le decía algo porque no estudiaba, respondiendo que su progenitor "... no opinaba. No, porque mi mamá era la que hablaba". O, como señala otra alumna, sollozando "... tengo más confianza con mi mamá porque a mi papá no lo veo nunca y .... lo único que yo puedo decir es que me hace harta falta mi papá ...". En este sentido, en casi la totalidad de los discursos recogidos al respecto, la figura que los alumnos relacionan con comunicación es la de la madre o una figura femenina paralela, tal como una tía o una hermana. Y, cuando no está la comunicación con la figura materna, la figura paterna tampoco aparece, tampoco logra cumplir con esta función, por otros motivos, como lo señala esta alumna de segundo año medio, en relación con el entorno familiar en el que se crió (una alumna que se había intentado quitar la vida un tiempo antes de hablar con nosotros):

... mi papá, igual había mejor comunicación, pero él siempre ha sido bueno pa' tomar, así que aunque yo quisiera conversar con él siempre iba a estar curado .... antes él tomaba todos los fines de semana, así que pa' estar pasando malos ratos con él prefería salir. Estar en cualquier lado, quedarme en cualquier lado, menos en la casa.

Retomando una constante que revisábamos en el punto referido a la caracterización del tipo de apoderado del colegio, que éste se informe de lo que está pasando con su pupilo/hijo sólo cuando va a reuniones o lo llaman los profesores, especialmente, del colegio, es un indicador de que no fluye mucha información de lo que le sucede más allá de esa instancia, lo que hace a los jóvenes categorizar los tipos de comunicación que se pueden tener en el seno de su familia en "comunicación en lo personal"/ "comunicación en lo escolar (o, la parte de los estudios)", atribuyendo una mayor relevancia – un mayor valor – a la primera. En todo caso, muchas veces, ninguno de los dos tipos de comunicación detectados por los alumnos funciona efectivamente; la segunda lo hace y, a veces, arrastra al funcionamiento del primer tipo, sólo cuando el colegio interviene, cumpliendo este rol deficitario en la familia de los jóvenes.



### 3.4. Estructura de realidad subyacente a la codificación y decodificación de mensajes.

Señalábamos en el primer capítulo de este escrito que, así como, más allá de términos puramente analíticos, resulta imposible separar la semiótica de la comunicación de aquella de la significación en la descripción de todo sistema semiótico, en este caso, de la cultura. Razón por la cual se hace necesario explicitar, dentro de los límites que pudo tener nuestra investigación, los elementos que constituían la base interpretativa – la estructura de realidad – de acuerdo con lo cual los alumnos de este colegio, pertenecientes a una manifestación subcultural que operaría en el mundo popular y, en este caso, a un sector característicamente pobre y marginado del resto de la sociedad. Base de interpretación que explicará, como veremos posteriormente<sup>71</sup>, algunas de las disonancias que, sobre todo al comienzo de la experiencia educativa representada por este establecimiento educacional, se produjeron entre lo que el colegio pretendía imponer a los alumnos y lo que éstos estaban acostumbrados en tanto maneras de orientar sus conductas; en un "choque" que develó la existencia de esta base "subcultural". En otras palabras, lo que hizo que los alumnos antes, y también, en menor cuantía, hoy día, no entendieran los mensajes que el colegio les pretende entregar, de acuerdo a los significados que sobre la educación, la vida ciudadana y el mundo maneja esta institución – agencia-, es también (puede ser entendido como) un problema de comunicación, en tanto interviene una estructura de realidad que impide integrar tal mensaje en el sentido pretendido por su emisor.

Recordemos que este concepto de "estructura de realidad" hace referencia a conocimientos, originados en el marco cultural o subcultural del que provienen los participantes en la comunicación, que tienen injerencia en el procesamiento que ellos hagan de los textos, como coherentes o no, es decir, como aceptados y comprendidos o no. Habría antes que acotar, en todo caso, que esta descripción de la dimensión significativa de la manifestación subcultural existente entre los jóvenes de El Castillo que asisten al colegio objeto de nuestro estudio, ciertamente vinculada a su experiencia histórica del fenómeno de la pobreza y la segregación, no constituyeron, en ningún momento, centro de nuestro estudio, por lo que su mención corresponde sólo a una aproximación inicial y tangencial, atingente sólo a aquellos aspectos que tuvieran alguna injerencia en el fenómeno comunicativo desarrollado en la escuela y sus diversos sub – universos (o sub – contextos) incluidos en ella. Una aproximación en profundidad a esta dimensión implicaría, por sí sola, la realización de otro estudio, posterior y complementario a la descripción que aquí hemos presentado.

La estructura de realidad a la que nos referimos, desarrolla en los sujetos distinciones en dos niveles, con sus respectivos contenidos:

1. **Lo posible/ imposible**, en términos factuales: Es decir, aquellas cosas que pueden o no ocurrir en la realidad que los sujetos reconocen como cotidiana.

La estructura de realidad que los profesores definen como lo "natural", donde los menores que son sus alumnos se han criado, obedece a los códigos de la promiscuidad, el hacinamiento, la violencia como una manera legítima de relacionarse, etc.; como lo define, de manera muy gráfica, una profesora, a partir de lo que ha sido su experiencia como

---

<sup>71</sup> Cf. II.4.1.



profesora jefe de un primer año medio y de otros tantos que ha tenido a su cargo en su historia en el colegio, que nos habla de lo que es natural para estos jóvenes, y que explica gran parte de sus desajustes en la escuela:

Hay cosas que ellos las ven tan naturales, como es de que, no sé poh', la mamá tiene cuatro hijos de diferentes personas, o que ya ha tenido dos parejas, o que no viven con el papá y viven con el conviviente de la mamá, o que viven hacinados en su casa, o sea, seis personas en una pieza, por decirte. Entonces, para ellos todo eso es natural. O, que, no sé, que a una chiquilla le peguen con una correa y le dejen la correa marcada en las piernas es natural. O que, en la mañana vean que a un estudiante lo están asaltando es natural. Pasa siempre ...

A nivel de los alumnos, pudimos acceder a este aspecto de la estructura de realidad a través del análisis de diferentes textos producidos por ellos. Primero, para alumnos desde segundo a cuarto medio<sup>72</sup>, lo posible o no posible en términos factuales queda de manifiesto en discursos producidos por alumnos de segundo año al confeccionar un cuento<sup>73</sup> en el cual los jóvenes señalan que se narra la "vida cotidiana de Andrés", que es el protagonista. Forman parte de esta vida, catalogada como "cotidiana", hechos tales como:

- A los 16 años un niño se comienza a juntar con jóvenes que tenían una pandilla, "los vagoalbos", relacionada con las barras bravas. Allí le ofrecieron y consumió cocaína.
- Allí comenzó su "mala vida": llegar tarde, comportarse grosera y alteradamente, desobedecer a los padres; fumaba y tomaba de todo, "... y lo peor de todo, que robaba."
- Existe una escasa comunicación con los padres y una relación violenta con estos: "... al llegar a la casa la niña (su hermana) no quiso contarle a sus padres lo que había visto, por miedo a que ellos tomaran medidas demasiado drástica e impulsiva hacia su hermano."
- El joven se intoxica por consumir drogas y es internado por sus padres en un centro de rehabilitación de menores.
- Este problema unió a la familia al "hacerla compartir penas y alegrías".
- Después de salir de ahí, él siguió consumiendo drogas.
- Su hermana muere por una intoxicación por una sobredosis de calmantes.
- Después de recuperarse, vuelve a recaer en su adicción y deja embarazada a una joven, estando bajo efecto de las drogas.
- Se contagia con el virus del SIDA por haberse inyectado varias veces drogas, habiendo contagiado a la joven con que tuvo relaciones y que esperaba su hijo.
- Esta situación lo hizo preocuparse por ambos y dejar las drogas, y empezar a trabajar.
- Luego de esto, adquiere protagonismo una mujer que se hace cargo de la niña, cuando el padre muere por el SIDA y la niña presenta los síntomas.

En otra historia, ahora escrita por alumnos de tercer año medio, vuelven a aparecer elementos recurrentes:

- Normalidad de relaciones sexuales tempranas en adolescentes.
- Posibilidad del contagio con VIH.
- Prioridad de los amigos frente a los padres, como fuente de consejos y apoyo.
- Se cumplen destinos bastante fatales.

---

<sup>72</sup> Cf. Anexo.

<sup>73</sup> El texto in extenso está en el anexo de este documento y se titula "La historia de Andrés".



- Existencia de asesinatos a sangre fría y muy violentos. Casos como estos se relacionan con conflictos "pasionales": "... cuando me entere de que el amante de mi esposa era el señor cartoon me enfurecí y lo mate porque por primera vez me quito lo que más amaba el amor de mi esposa."

En estas y otras historias las recurrencias resultan ser sugerentes: en todas las creaciones la violencia y la muerte está presente de alguna forma. Lo que no deja de extrañar, si en la población se sabe como algo que puede suceder que, situaciones tan cotidianas como partidos de fútbol, pueden terminar con grandes peleas y muertes fruto de aquello. O, como señala un alumno de segundo medio, en su descontento con el sector: "... puros robos, pa' allá y pa' acá. Puras cuestiones. Puro atado. Puras muertes acá adentro...". Lo que también queda de manifiesto en este otro relato acerca del cotidiano, de parte de un alumno:

En el último año nuevo ... se pusieron a pelear y un loco quebró una botella así y le puso unos cortes aquí por los ojos, y ahí quedó sangrando no más. Después pasaron los carabineros y no dijeron nada. Lo miraron no más y se fueron ... De repente hay una matanza y no llegan ... no llegan los carabineros.

Entonces, queda claro que no necesitan mucha imaginación estos jóvenes para construir historias con ejes narrativos como los señalados. Los jóvenes, además, deben convivir y aprender a vivir en medio de esta "inseguridad" (¿desde nuestra perspectiva?), aprender a asignarle alguna coherencia, en tanto integrarla a sus estructuras de expectativas, como relatan -- en un segmento de un diálogo que reproducimos - estos alumnos de segundo medio, describiendo, de paso, las estrategias que han aprendido para vivir tranquilos:

- "...si es gente que te conoce, no te van a hacerte nada.
- Y uno los conoce, los saluda, los ubica ...
- ... es que a veces conviene saludarlos... tenerlos en buena. O así, suponte que hay alguien fumando y te pide cigarro, y uno sabe que es de esos delincuentes, uno le pasa igual. Yo no fumo, pero igual le di."
- ¿Y cuando hay grupos drogándose en la calle?...
- Hay que pasar sin mirar no más ...
- ... y tranquilo ...
- ... sin mirar, sin mirarlos feo, porque si uno los mira van a decir 'Ah, este me miró feo, vamos a pegarle'."

A esto hay que sumar otra realidad a la que están expuestos cotidianamente. Además de los robos, las peleas domésticas, la droga, está el fenómeno de la violencia creada por los grupos que se autodenominan "barras bravas", la que se expresa en palabras de un alumno, quien señala: "... uno pasa por la plaza ... igual hay hartos así peleando por las barras que hay aquí (por ejemplo, está el grupo de los "Peñi", los "Suicidas", etc., que tienen rayada buena parte de las murallas del sector) de los equipos ... hay hartas peleas. Uno del Colo, de la U, así son barras y se agarran a coscachos no más." Y estos grupos tienen una territorialidad bien definida en la que sus integrantes -- y simpatizantes- tienen que saber moverse adecuadamente, conociendo claramente qué territorios pertenecen a qué bandas. Demarcan sus calles poniendo sus rayados o pinturas en muros o postes del alumbrado público. En estos últimos, por ejemplo, se marcan las calles que son "propiedad" de una u otra banda: con blanco y negro para Colo Colo; azules y rojo para los de la Universidad de Chile. De vez en cuando se generan peleas entre estos grupos rivales, las



cuales incluyen desde piedrazos hasta balazos, con el manejo de revólveres y, además, las famosas "hechizas" (armas fabricadas caseramente), conocidas por más de algún alumno (en un elemento que les da un cierto 'prestigio' entre sus pares, también): "...he visto que son dos fierros ... y les salen unos balines chiquititos."

De esta forma, y al menos en esta parte de El Castillo que sí existe como realidad para los jóvenes, no obstante ellos consideren que también hay cosas buenas que contar del sector (lo que quedó reflejado en la airada reacción de muchos tras un reportaje del programa de televisión "Contacto" a la población), no extraña la sentencia de un alumno quien dice "Aquí es la ley del más fuerte", ya que, ante sus ojos de adolescentes (de él y de sus compañeros), ni siquiera la autoridad policial, los Carabineros, actúan como se esperaría, señalan:

"... los mismos pacos pitean con los giles de ahí mismo.."

"... a los pacos tampoco les conviene tenerle mala a los de ahí, porque la otra vez me contaron que allá quemaron un retén. Ahí, porque se pusieron pesados con la misma gente de ahí."

"... a mi hermano cacharon que era menor de edad, no tenía licencia, y lo pillaron manejando una vez una camioneta ... iba mi papá en un auto más atrás, y a los pacos le ofreció botellas de pisco, bebidas y un pollo asado; y los pacos le dijeron que ya ... que se lo tenía que llevar."

Otro de los aspectos que son parte de su estructura de realidad es la existencia de consumo de droga en los jóvenes como algo cotidiano<sup>74</sup>; algo que se les ha integrado a esa cotidianeidad que hemos señalado, como queda reflejado en la experiencia de esta alumna de segundo medio:

... mi mamá les metió la costumbre de que los ve parados en mi esquina, los saca al tiro. O sea, les dice 'vayan para allá a fumar porque acá hay niños ... vayan para allá a fumar'. Así mi mamá los saca ... (y) se van, se van, porque .... es que son allá, por allá donde vivo yo no son .... son drogadictos, pero no son así como al tiro ponerse a discutir y a pelear. Son respetuosos, es decir, drogadictos respetuosos.

Esto también se traslada a los hogares de menores en que viven algunos alumnos, según asevera uno de ellos, a quien adentro le ofrecieron marihuana (la que fumó por un tiempo), pero además se "mueven" otras cosas, como pasta base, pastillas o neoprén: "...sí poh', aquí adentro venden todas esas cuestiones. Compran, vienen a comprar pa' ca', donde traen plata del fin de semana". Si bien no se reconoce de parte de los alumnos el tráfico en el interior del colegio, sí lo ven afuera, en la población. Muchos en su trayecto al colegio, diariamente, ven a grupos de drogadictos consumiendo (los angustiados) o en las cercanías de sus casas en el día a día (en "potreros", en las plazas o en las esquinas de los pasajes), sabiendo incluso cómo opera el sistema, como lo reseña otro alumno:

... le pueden decirle 'toma una .... una pitea', así. Y a lo mejor se empieza a enviciar, hasta que la empieza a consumir, a consumir. De repente, puede empeñar cualquier custión por un pito, por una pasta .... empeñan cualquier custión.

<sup>74</sup> En este punto debe hacerse una acotación. CONACE, en una de sus más recientes encuestas ha dado cuenta que la realidad del consumo de drogas es algo mayoritario, sobre todo, en jóvenes y adultos jóvenes pertenecientes a los segmentos sociales más acomodados de la sociedad en Chile, antes que aquellos más pobres. Sin embargo, el problema de la adicción a las drogas no tiene los mismos efectos en uno y otro segmento, y es a ese tipo de cotidianeidad a la que nos referimos: el tráfico de drogas, el micro tráfico; el consumo en lugares públicos -como calles o pasajes - y los efectos que eso produce en el entorno inmediato, con actos de violencia y de delincuencia (y hasta prostitución infantil y juvenil) para satisfacer las necesidades de dicho consumo, y otras, son experiencias asociadas a la cotidianeidad de la droga en sectores pobres y segregados. Esto es, la realidad de la droga no es algo privativo de estos sectores de la población, pero sí tiene consecuencias diferentes entre uno y otro, como se verá en este apartado.



En cuanto al tráfico, se conocen los precios (500 pesos por un pito, aproximadamente, nos dicen) y que hay "gente que vende suelto".

Por otro lado, otro aspecto de esta estructura de realidad particular es que el "robo" es algo posible (y aceptado, en cierta medida). Aunque un caso aislado, en la actualidad de la comunidad educativa, en el período que frecuentamos el colegio desaparecieron diez de once duchas del camarín de los hombres, no siendo una explicación resistida de parte de la comunidad su posible robo, ya que, si así fuera el caso, señalaban entonces, los objetos, aparentemente inservibles, tendrán fácil salida en cualquier puesto de la feria del sector. De hecho, profesores tienen sospechas de algunas familias de alumnos que, ciertamente, se dedican al robo como actividad principal (recordando que el robo, a pequeña escala, es una estrategia de supervivencia muchas veces validada como legítima en sectores como este<sup>75</sup>), así lo asegura un docente: "... aquí hay cabros que conocen a las familias de los ladrones. Hay familias que se dedican al robo, exclusivamente al robo ... familias completas.... Ellos dicen que conocen, pero me atrevería a decir que también hay familias de acá ... o sea, su profesión es el robo." También en esta 'normalización' del robo juega un papel el estar inmerso en un medio que lo empuja hacia allá, esto es, la influencia que pueden jugar modelos negativos en jóvenes que están formando su personalidad, como lo señala un profesor: "... normalmente, en este medio, los jóvenes delinquen por imitar a otro que, según ellos, en su jerga, 'la llevan', y visten bien, y logran cosas, y no les cuesta nada y viven bacán..." Esto, en tanto se asocia a una cierta forma de comportarse que goza de prestigio el que es o tiene contacto con este 'mundo', de los 'choros' y lo que implica. De hecho, como prueba de la interiorización de esta 'normalidad', cuando a uno de los alumnos, considerado como "chorongo" por sus compañeros, le hicimos saber la hipótesis del robo de las mencionadas duchas desaparecidas, además de manifestar la posibilidad de que las hayan destruido por destruirlas ("... de puro ociosos", dijo), ante la posibilidad de que las hubieran robado su respuesta no fue negarla (no la descartó), pues afirmó, ante la posibilidad de que las redujeran en la feria, "... pero sacan terrible poco sí.", con lo cual demuestra que esa pauta está incorporada a sus expectativas.

Otro fenómeno que no extraña –es 'posible'– dentro de la población estudiantil es el andar, o que los demás lo hagan, con armas. Sobre todo, en el inicio del ciclo de enseñanza media (hace uno o dos años atrás), se daban casos de alumnos que venían con armas al colegio, como el de un alumno que fue descubierto con una pistola en el interior del establecimiento, ante lo cual el profesor se la quitó y le señaló (según reprodujo ahora) "... no poh' compadre, tú no podís estar con esta pistola aquí dentro del colegio"; es decir, haciéndole ver que debía diferenciar los contextos, entre su cotidianeidad y el colegio. Lo mismo sucede con los alumnos que llevan 'cortaplumas' a la escuela, de acuerdo con lo expresado por un docente, con un cierto aire de normalidad, conociendo la población en la que se trabaja: "Bueno, acá todo el mundo anda con esas cuestiones .... yo no sé si todo el mundo tiene la intención de usarla en alguna oportunidad .... No lo creo, pero yo creo que es parte de la naturaleza del bolsillo de toda la gente.". El mismo aire de normalidad, al respecto, está presente en los discursos de los estudiantes, según explica uno de ellos, en

<sup>75</sup> Algo que pudimos constatar en la experiencia laboral que se tuvo, en el marco de nuestra práctica profesional, visitando centros de detención de menores (teniendo acceso a sus expedientes y a sus familias también), en su mayoría, reclusos por pequeños actos delictuales, en sectores periféricos como Renca, Cerro Navia, Peñalolén. Cf. Lagos, 2000. "Informe de práctica profesional" Departamento de Antropología, Universidad de Chile.



tanto cómo el andar, por ejemplo, con cortaplumas en la mochila, puede formar parte de lo esperado en un alumno del colegio y del sector, ya que "... no falta que tienen un problema con alguien, y traen su cortapluma para el colegio por si a caso .... pa' defenderse ... eso es lo que yo pienso." Un término asociado a los más apegados al modelo de la "población", cumpliendo con sus características es el de "chorongo", definidos por el hecho de que "... aquí en en el curso no, afuera igual ....se defienden". Muchas veces no sólo han traído ese tipo de armas (cortaplumas), sino también cuchillos y sables, pudiendo haber una vinculación de eso con un afán de ostentar, dentro de un marco subcultural en el que andar con esas armas los hace más "chorongos" o más machos, más hombres; esto es, les asigna prestigio, en tanto un signo de status entre sus compañeros. Ello porque en la población está asentado el hecho de que es necesario "defenderse", es algo lícito, ante cualquier acto, como lo señala un alumno del segundo año medio en el que nos focalizamos, de los considerados "chorongos" en el curso, haciendo referencia a la existencia de un cierto "código" de conducta: "... porque si lo van a cogotearlo ... uno va a tener que cobrar no más, va a tener que cobrar no más. Porque de repente lo cogotean y le pueden pegar una apuñala', y usted no puede quedarse ahí tranquilo .... porque los carabineros no hacen nada." Entonces, un discurso como ese está legitimando, en algunos, el porte y uso de armas para "salvarse" en la población, ya que, según señala otro alumno, de 16 años (un niño, en otros lugares), "De repente hay que andar trayendo una custión poh', o si no lo cogotean.". Este tipo de alumnos, al preguntársele por el hecho de que se prohíban estas armas en el colegio, no lo explican porque en sí sea algo malo o nocivo, sino que porque "... algunos cabros a lo mejor de repente se picaban y se podían matar."; es decir, porque se podía prestar para otros fines más allá de "salvarse" en la población. Cabe recalcar, en todo caso, que, dadas las pretensiones de esta descripción, esto no puede considerarse algo generalizado en toda la población estudiantil del colegio (especialmente varones); pero haber encontrado algunos casos, en el pasado y en la actualidad, puede ser considerado como señal de la existencia de una cierta 'pauta'.

Esta cercanía y cotidianidad con el porte y uso de armas de todo tipo también queda de manifiesto en otros escenarios, asociados también al escolar, como es el caso de los hogares de menores de donde provienen algunos alumnos que asisten al colegio, al cual tuvimos acceso por la narración de un alumno de segundo año medio. Allí también es un tema que esta presente como algo posible, como lo señala este joven, según el cual es normal que les revisen a ellos sus casilleros, entre otras cosas, "... a ver si tienen un arma o algo poh' o cuestiones."

Los dos puntos anteriores -la 'naturalidad' del robo y el porte de armas - se grafican mucho más en la opinión, respecto de la población estudiantil con la que trabajan, de un profesor que, en su experiencia profesional anterior, trabajó con jóvenes en conflicto con la ley, específicamente en la "Comunidad tiempo joven" (un centro de derivación de menores muy cercano a una cárcel), experiencia a partir de la cual señala que los jóvenes de El Castillo que son sus alumnos serían los "primos hermanos" de los menores con los que trabajó antes. Un parentesco que estaría dado por compartir, unos y otros, características en sus contextos de origen, tales como ser un sector popular, marginal, presentar problemas en el núcleo familiar de los jóvenes, razón por la cual, según interpreta, se vinculan a la delincuencia.

2. Un segundo aspecto que conforma la "estructura de realidad" que han aprendido estos jóvenes, refiere a lo **aceptado/ no aceptado**. Es decir, los fenómenos del cotidiano que,



más allá de caer en las tradicionales categorías de "bueno/malo", gozan o no de valoración dentro de ese universo cultural (subcultural o contracultural, según desde donde se le observe). Fenómenos tales como:

No es aceptado el ser "sapo", esto es, lo que los profesores llaman una "mal entendida lealtad", en tanto un alumno al que se le preguntó por qué ellos no ayudaban a controlar cuando los compañeros hacían algo grave, y él contestó que "...aquí en el colegio .... si a uno lo pillan robando, lo echan. Entonces, si ustedes a ese cabro que lo pillan robando lo echan, y este ¿a dónde va?, ¿a qué colegio va a estudiar?, ¿qué hace?; o sea, lo devuelven al medio de él y ahí se va a poner más ladrón?". Sin embargo, nos encontramos con otra idea relacionada a que el "sapo" (en tanto aquel que cede a la interrogación de la autoridad) no es algo aceptado., tiene que ver con la desacreditación de la delación, casi como en el ambiente delictual, en un "código" que deja claro uno de lo alumnos considerado como "chorongo", representante de lo que circula en la población, quien dice que a estos personajes "... de repente se los pitean no más .... sapean y se los pitean." Respecto de la existencia de este código en las 'mentes' de los alumnos, y de la población en general, nos encontramos con un hecho que lo ilustró en su plenitud. En una clase de computación hubo un conato de riña entre dos compañeros de segundo medio. Uno, bastante desordenado y otro, bastante adecuado, de buen comportamiento y rendimiento. La escaramuza se produjo porque el primero le dijo "maricón" al segundo, quien después comentó "a mi no me gusta que me digan esas cosas". Se le notó bastante afectado y apenado a este último luego del acto. Más tarde, pudimos constatar que tras este hecho cotidiano se vinculaba con el respeto, que los jóvenes han aprendido en ese ambiente, al hermetismo: el segundo alumno había acusado al primero de que él no había trabajado nada en la confección de la tarea de religión, lo que le había causado cólera. Hasta ahí esto no pasaría de ser algo común y corriente en el mundo escolar juvenil, entre aplicados e irresponsables. Sin embargo, más tarde, en la reunión de apoderados, se acerca a hablar con el profesor jefe la tía del segundo menor, porque este había llegado muy apenado y "raro" a la casa. El docente le explicó la situación y, luego, la tía señaló que "él estaba apenado porque (su compañero) le dijo maricón, pero se sentía culpable. Yo lo conozco cuando siente culpa, porque, claro, si había acusado al otro compañero de que no había trabajado, merecía que lo trataran así. Estaba bien." El segundo alumno se sintió, entonces, apenado por haber "sapeado" al otro; éste se irritó en virtud de que el segundo había roto el código; y el apoderado le asignó coherencia a lo sucedido –e incluso lo justificó– a través de dicho código. Otros profesores, también, en sus discursos para explicar cosas que suceden en el colegio, reconocen esta valoración del hermetismo (muy característica del mundo delictual) dentro de los jóvenes, señalando que "no hay ningún alumno que se atreva a decir 'Oiga profe, mire, están destruyendo el baño', o 'este fue el que se choreó la llave'." De hecho, son más categóricos aún, al señalar que

.... podemos tener un alumno que cometa un delito grave, tenemos otro, le decimos 'dinos quien fue o te vai' expulsado'. El chiquillo, el 100%, el 99% de nuestros chiquillos se va a ir expulsado. ... se va expulsado callado no más .... él piensa que hizo bien. Y eso ha pasado, ha pasado.... Y se han ido con los dientes apretados y las lágrimas ahí conteniéndolas a duras penas, pero se han ido.

Por otra parte, según una impresión que obedece, más bien, a los profesores, otro aspecto "esperado" por estos jóvenes es el hecho de que el fracaso es algo no resistido, a través de lo que se explican sus persistentes malos resultados. Así, los docentes afirman, por ejemplo, que "Estos alumnos se dan por vencido muy rápido"; o, en una anotación de



la asignatura Lengua castellana y comunicación se señala "Sin tarea y tampoco la hace aunque se le da la segunda oportunidad de hacerla en clases. Es citado a trabajar el día jueves 19 de tres y media a cinco veinte de la tarde." La explicación a eso, según algunos docentes, es que todas las redes de asistencialismo que se han creado en el sector, han transmitido a los jóvenes una "cultura dependiente", donde "si no tengo el libro, no lo leo", "si fracaso, alguien vendrá y me solucionará el problema", señalan para caracterizar dicha "cultura", en algo muy similar a lo que Martínez y Palacios<sup>76</sup> describían como "cultura de la pobreza", en oposición a la "cultura de la decencia". De esta manera, nos encontramos con que lo que algunos profesores catalogan como desidia, falta de perspectiva o abulia, puede ser interpretado, también, en virtud de pautas propias de su marco subcultural, es decir, como algo aprendido. Es, también, lo que algunos autores<sup>77</sup> catalogan como la "visión desesperanzada de la vida" o "fatalismo", que caracterizan a la "cultura de la pobreza". Esto, entendido como una incapacidad de proyección hacia la vida futura, no resulta del todo extraño, en tanto es común, por ejemplo, que los alumnos los lunes puede que lleguen comentando el asesinato del fin de semana en el barrio, o alumnos en básica que le cuentan al profesor que al que asesinaron en la feria vivía cerca de su casa, o alumnos que han visto morir a familiares frente a sus ojos, señalan profesores. Por lo tanto, esta cercanía muy fuerte con los hechos violentos, con la muerte, como algo cotidiano, puede traducirse, interpretan algunos docentes, en una falta de expectativas de vivir mucho (porque sólo sus abuelos, que viven en el campo, tienen la virtud de vivir hartos, pero acá no). O, también, esta falta de expectativas se refuerza por el hecho de que cada vez que necesitan asistencia en un servicio público, por su condición de pobres, solo han visto colas interminables o promesas incumplidas. Estas experiencias se trasladarían al mundo escolar en la forma de la falta de un "espíritu de superación", la base del logro con esfuerzo, aplicado en las notas o en una lectura, por ejemplo, cuando no la entienden, esto es: "... en general, hay como ese ... falta de empuje .... como, por último, el creerse que tú, que tú puedes salir adelante .... Tienen como el discurso así como muy presente: 'No, es que con esfuerzo uno puede', pero a la larga vas viendo que en la práctica no es así.", señala una profesora para ejemplificar esto en su experiencia.

También, en relación con el tema de la comunicación con padres y madres, la violencia no es algo inesperado. De esta manera, en cuanto al respeto por el otro, a los profesores no les extraña que sea casi nulo, porque en sus casas o barrio no lo hay tampoco, como señala una profesora "... claro, si tú miras un poco más atrás ... ves a las mamás como tontean y mechonean a los hijos, bastante seguido. O sea, para ellos tirarles el pelo no es ... no es una agresión." Y si la mamá se los tira o los agrede, le encuentran la razón porque ya han internalizado el modelo como algo válido, posible o esperable dentro de su "mundo": "No, es que yo estaba molestando", dicen para justificarlo.

Cuando esta es la estructura de realidad que está en la mente de estos jóvenes, cuando esto es lo que ven en su cotidiano, no adquiere mucho sentido, y suena hasta contradictorio, que la congregación de hermanos en su proyecto educativo pretenda que ellos logren asumir "...una actitud positiva frente al mundo, y de colaborar tú con el mundo...". Por lo tanto, no se deberían sorprender con resistencias o desajustes de parte de los alumnos, en este sector.

---

<sup>76</sup> *Op. cit.*

<sup>77</sup> Lewis, *op. cit.*



3. Finalmente, dentro de las distinciones que pueden estar formando, no descartando la existencia de otras más, su estructura de realidad, encontramos la distinción entre lo **masculino/ femenino**.

Dentro de este punto se encuentran con un problema las autoridades del colegio al momento de que cumplan con las normativas de vestido de las alumnas, sobre todo, a quienes "hay que decirles como tres veces y recién ahí las órdenes son entendidas", señala un docente. El problema de su resistencia, sobre todo con el tema de los jumper, se explica por las señales que su entorno les ha dado, reforzado por la televisión claro está, respecto de lo que es "femenino" en una mujer de sectores como este, "Porque es natural, en la población es así. Es así. En la población una mujer llamativa anda con minifalda ... y es un pedazo de género prácticamente, apretado a muerte, y muy corto. Eso es natural, y se pasean, y bien.", afirma la coordinadora del ciclo de enseñanza media. En oposición a este concepto de vestir, el establecimiento pide que ellos se "centren" en que su ropa tiene que ser "normal", y eso - significados que creen compartidos o de 'sentido común' -, aunque los alumnos piensen lo contrario, lo cual, según las autoridades, "no significa ni ridícula, ni tonta, sino que ropa de lola, normal", aseguran; en una opinión tras la cual dejan en evidencia que los desajustes se producen, precisamente, por la existencia de una base interpretativa distinta para entender sus conceptos de "normal" o "propio de la juventud". El mismo razonamiento debe extenderse, por tanto, a los desajustes que se producen por el tema de pinturas, aros, etc.

Además, está asumido de parte de las alumnas, en el marco de las relaciones de género en el mundo popular, el tener que ejercer roles parentales cuando están en la casa - que es lo tipificado como "femenino", en dicho contexto -, más aún si tienen hermanos menores o si no viven con el padre, como lo señala una alumna, al asegurar que "...era la más grande, así que tenía que hacer todo, y era la única mujer poh", es decir, interiorizando la alumna misma esto como algo inherente a ser "mujer". Igual patrón encontramos en el relato de otra alumna de enseñanza media, quien afirma que

... igual varias compañeras la mamá trabajaba y ellas tenían que hacer las cosas poh' ... no había ni una que se quedara así de brazos cruzados esperando que la mamá le hiciera todo (Hay que notar que siempre, en todos los discursos similares a este, la figura del padre está ausente) .... por lo menos las mujeres.



## 4. La realidad de la práctica educativa y sus disonancias: ¿Es entendido el mensaje?

### 4.1. Las resistencias.

Entre quienes conforman esta unidad educativa existe claridad respecto de las particularidades de la comunidad a que atiende, y de las diferencias entre la cosmovisión allí generada y legitimada (los patrones subculturales a los que hemos hecho referencia a lo largo de nuestra descripción), y la que proponen ellos como centro educacional y como congregación religiosa. Sin embargo, esa claridad que auna las opiniones se torna en divergencias bastante agudas entre los docentes y autoridades cuando se trata de responder a la pregunta que está en el encabezado de esta sección cuatro. Dicha divergencia se confirma en opiniones que oscilan entre dos extremos. Primero, encontramos a los que aseguran que el colegio ha logrado, fruto de su rígida disciplina y los valores en que se sustenta, cambiar las conductas de los jóvenes hacia unas adecuadas a la comunidad escolar, en particular, y a la sociedad, en general. Quienes sustentan esta opinión (definiendo al colegio y su realidad cotidiana a través de la imagen de la "taza de leche", en comparación a lo que ocurre en otros colegios del sector), tienen absoluta certeza de que sus alumnos han interiorizado el mensaje valórico que les han pretendido entregar, tanto dentro como fuera del colegio, según lo señalan: "Ahora, que haga maldades afuera, vale decir que robe, es muy difícil; que sea rosquero afuera es muy difícil, muy difícil. ¿Por qué? Nosotros empezamos a usar el siguiente predicamento: ustedes son alumnos maristas aquí y afuera." Aunque reconocen que en un comienzo se encontraron con las dificultades inherentes a un grupo de población que se regía por otros códigos<sup>78</sup>, tales como robos al colegio, conductas violentas entre los alumnos, porte de armas de parte de ellos, consumo de drogas en el establecimiento, etc., lo que habría sido dejado de lado paulatinamente por lo que en la unidad educativa se les mostró a los jóvenes como alternativa. Las disonancias encontradas, en ese entonces, referían a:

- Alumnos que venían con armas al colegio. En las revisiones periódicas se encontraba a alumnos con corta plumas, a tal nivel que incluso se pensaba hacer un reglamento en que se estipulara, explícitamente, que no se podía entrar al colegio con arma blanca.
- Alumnos que consumían drogas dentro del colegio, tales como marihuana, que era fumada en el baño.
- Se expulsó a muchos alumnos porque se los descubría robando herramientas o implementos deportivos del colegio. Hubo, entonces, un caso de un alumno que, premeditadamente, robó una herramienta, primero, simulando que se le había perdido y, luego, lo sorprendieron vendiéndola afuera.
- Otro hecho que sucedía, cuando aún no se habían adaptado los alumnos al ciclo de enseñanza media y sus exigencias, era que los algunos rayaban los bancos con leyendas alusivas a la barras bravas y, cuando el profesor citaba al apoderado (la madre), señalan, este les respondía "No poh", es que él es de ... era de los de Abajo, de la U." Era de la U, por lo tanto "era tan natural que él rayara", interperatan.
- También ocurría que los alumnos alteraban las notas.

---

<sup>78</sup> Cf. I. 3.2.1.



En todas estas situaciones no se caía en una postura relativista para admitir esas conductas: "No poh", o sea, esos alumnos no pueden estar en una situación entre comillas normal, por muy pobre que sea", señala la coordinadora. Además, no había un respeto de parte de los apoderados hacia los profesores, como cuando un apoderado que citaron exclamó "¡Qué, si esta vieja tal por cual me está puro güeando!", parafraseó una profesora, según le dijeron. Esas inadecuaciones se producían porque antes, en la enseñanza básica, no había una política tan drástica como expulsar por conducta a alumnos, explica la coordinadora del ciclo.

Sin embargo, existe el otro extremo de percepciones a este respecto; hay otro grupo de opiniones – de autoridades y docentes - según las que, si bien reconocen este aplacamiento de conductas disruptivas en la población del colegio, nunca ha dejado de existir ese "choque" entre lo que proponen ellos, como colegio y congregación católica, y lo que impera fuera del establecimiento, en donde hay otras reglas que, finalmente, los alumnos deben jugar para operar allí. Los docentes que se adscriben a esta postura son quienes aseguran que "la población gana al final", es decir, para los que, en realidad, todos los jóvenes del sector son iguales, con la diferencia que aquellos que asisten a este colegio se han aprendido a comportar en el colegio de manera adecuada (pues "saben las reglas del juego"), mientras que afuera nadie podría asegurar que se comporten de igual forma: "... yo creo que afuera son todos iguales. Lo que sí, es que ellos se están adecuando a lo que es el reglamento de este colegio no más", señala una profesora. Y ese proceso de adecuamiento lo ven en la progresión de los niveles: los problemas con los primeros medios frente a la adecuación de los alumnos ya en cuarto medio.

Según algunos profesores, la "presión del medio" hace que los alumnos tengan un comportamiento determinado en el colegio, pero que, una vez fuera, su conducta, en la generalidad, vuelve a ser la conducta de la población, regida por códigos como los que revisamos en la sección final del punto tres. Es decir, que la realidad "subcultural" en la que se han socializado los alumnos terminaría imponiéndose por sobre los esfuerzos realizados en el colegio, razón por la cual quienes se adscriben a esta percepción, tienen claro que puede que se adecúen los estudiantes dentro del colegio, pero les queda la duda de que todos afuera vuelvan a ser los mismos, al "volver a su medio". Para confirmar esto basta con recordar casos – que han ocurrido, según narran algunos profesores - de alumnos que habiendo egresado, y que en el colegio se comportaban bien, se han visto involucrados en hechos de violencia o delictuales una vez fuera.

Más allá de estos dos polos de opinión existentes en docentes y autoridades del colegio respecto al tema, el análisis que hemos realizado a los distintos discursos – de todos los participantes en el escenario escolar en la unidad estudiada - sobre este punto y sobre los diversos hechos relativos a él, que se han presentado, nos lleva a la impresión de que, si bien es cierto que el colegio opera bastante normalmente en la actualidad, lo hace mucho más de lo que debería ocurrir, considerando el sector en el que se encuentra y la realidad promedio de los liceos municipalizados en la ciudad de Santiago. Sin embargo, tal 'normalidad' se encuentra enmarcada en una situación de constante tensión, ya que explícita o implícitamente siempre sigue presente en todos los integrantes de esta comunidad la idea de que hay ciertos fenómenos –que son los que producen desajustes y disonancias - que forman parte aún de sus expectativas en torno a la conducta de los jóvenes ahí. Señalamos, explícita o implícitamente, en la medida que de ello da fe la ocurrencia menor de ciertos problemas (conectados con esta base subcultural existente),



como también la existencia de estos posibles “choques” en los discursos de la unidad educativa y sus profesores, como se demuestra en el siguiente análisis.

Primero, analicemos lo que ocurre con el fenómeno del “robo”. Si bien el tema de los robos efectivamente es algo de muy poca ocurrencia en la actualidad, de todas maneras aún es considerado una “realidad” para el colegio y su población. Es algo que ha ocurrido, y a lo que sabían, profesores y directivos, se iban a enfrentar, en tanto lo consideraban como algo inherente a la población, porque “...claro, porque la tentación es grande poh? Tú cachai que este es un colegio con recursos, y con recursos que son fáciles de sacar...”, señalan. Ello, ya que hay cosas que se pueden sacar muy fácilmente y sin mucha notoriedad, como en el siguiente caso narrado por un docente:

... en alguna oportunidad a nosotros .... las varillas pa' soldar, que son muy pequeñitas, muy delgaditas, que pasan por un lápiz grandes, en algún minuto se nos estuvieron extraviando muchas de ellas. ¡Claro!, te sacan 10, 20, 30, 50, son lo mismo porque son muy baratas. Pero de repente nos empezamos a cachar de que era una cosa como recurrente, y nos dimos cuenta que había un grupo de alumnos, que no eran pocos, eran como 15 alumnos, y se organizaban pa' ir sacando las ... y las vendían afuera.

También, a finales de año, ocurrió la desaparición, como ya señaláramos antes, de la casi totalidad de las duchas de los baños de hombres. Este es un aspecto en el que, si bien se destaca que no es algo de sucesiva ocurrencia hoy, cuesta que los muchachos se habitúen a que no pueden ocurrir, básicamente porque devela la presencia de “otros hábitos”, los que docentes y autoridades del colegio rotulan como “no tienen hábitos buenos” o que “siempre andan con la maldad”. Por ejemplo, como narra su experiencia una profesora:

Hay alumnos que son más malulos que otros, que no tienen hábitos, qué sé yo, por ejemplo, se llevan las herramientas de construcciones metálicas; que yo sé que de aquí yo salgo y dejo la resma e igual sacan hojas. Ya. Y, bueno, entre ellos mismos también se pierden cosas.

También, prueba del carácter latente de esta realidad es la medida que estipula que las salas de clase permanezcan cerradas cuando no estén los alumnos pendientes de sus cosas, es decir, en el recreo o en la hora de almuerzo. Es así que, luego, al llegar cada profesor a su clase abre la sala con la llave. Eso, digamos, no es algo “normal” en todos los colegios.

Esta es la razón de por qué la biblioteca no atiende con las estanterías abiertas, como sería de esperar en una población con tan poco hábito lector, porque se robarían la mayor parte de los libros para venderlos, como lo afirma, de modo categórico, la profesora de Lengua castellana: “... nosotros sabemos que si estamos con la estantería abierta vamos a encontrar en la feria la mitad de los libros.” Entonces, esto se suma a la dificultad de los alumnos de acceder a la única fuente, quizás, de llegar a un libro que les pueda interesar. Eso, además, se hace extensivo a toda la comunidad.

De esta manera, aunque la realidad del robo se ha eliminado, en importante grado, en los hechos, sin embargo, su posibilidad siempre está latente, según los integrantes de esta comunidad educativa, razón por la cual no hay una confianza en el medio: como ya expusimos, las salas de los alumnos permanecen cerradas en todo momento en que no hay vigilancia de ellas; y tampoco los profesores pueden estar cien por ciento seguros en este aspecto, como lo dejan entrever las palabras de uno, que aún manifiesta alguna aprehensión: “... se ha logrado con mucho esfuerzo que adentro ... nosotros, a lo mejor, ya podemos dejar nuestras cosas en las salas, mientras no sean llamativas, no nos van a robar porque hemos logrado que nos consideren, entre comillas, como sus pares .... como parte del sistema”. Estos pequeños “avances” que reconocen haberse logrado, sin embargo,



antes que deberse a un aprendizaje de nuevos valores, pueden interpretarse como que, con el tiempo y las exigencias rígidas que han impuesto, se les ha considerado como la "autoridad" que los puede castigar directamente, como señala un docente: "... a lo mejor, digo yo, como lo contrario, como la autoridad no más poh'. O sea, de repente es meterse .... con la policía." Las palabras de los profesores demuestran que, si bien los robos de antes ya no ocurren con toda su magnitud, de todas maneras sigue como algo "posible" dentro de sus expectativas, como lo señala uno de ellos: "... ni así yo les dejaría el teléfono celular al alcance de ellos ni nada. O sea, nosotros vivimos pendientes .... de que si nosotros le ponemos la ocasión, el ladrón aquí no lo hace, está hecho", así de taxativo. A esto responde el hecho de que, además de que el ingreso de alumnos a la sala de profesores esté prohibido, es responsabilidad de todos que la puerta permanezca siempre cerrada con llave, en virtud de la sensación de inseguridad derivada de la expectativa del "choque" (entre lo que plantean como agencia de socialización secundaria y lo que han aprendido los menores en su contexto de origen), "... porque nosotros estamos corriendo un riesgo inmenso.", confiesa un profesor. Y ese riesgo, según el mismo docente, se debe a que reconocen la presencia de este código sub- o contra-cultural (que no es el robo en sí, como planteamos en el capítulo anterior, sino que es el lugar que le asignan a tal fenómeno en su "mundo"), es decir:

Ahora, si nosotros dejamos la puerta abierta es culpa de nosotros, o sea, hasta, hasta cierta medida, porque aquí, un poquito, como que vivimos entre ladrones ... Yo quisiera decir que aquí no vivimos entre ladrones y que uno pudiera dejar todas las cosas tiradas, pero no necesitamos dejar tiradas las cuestiones pa' que se pierdan a veces poh', o sea.

No obstante todas las precauciones tomadas, se afirma que cada cierto tiempo - una vez al mes, cada dos meses - ocurre algún robo en el colegio, con lo que la expectativa a nivel de discurso vuelve a los hechos. Es así como el año pasado se vieron enfrentados a un "robo grande", el robo de una maquinaria, la cual apareció este año "milagrosamente", señalan las autoridades del colegio. Las causas para estas "devoluciones" son variadas: desde que no tuvieron mercado para reducir la máquina, o que temieron que los profesores fueran a revisar a la casa de un alumno que la tuviese guardada mientras la reducían, o hasta que, simplemente, les ha "llegado el mensaje que le están entregando", dicen. De hecho, señala un docente, últimamente han aparecido dos o tres cosas que se habían desaparecido; igual como ocurrió con el robo de un estuche de lápices, tras lo cual presionaron bastante los profesores a los alumnos y, al poco tiempo, el estuche fue arrojado desde la calle hacia el patio del colegio, amarrado con una lana a piedras, "de vuelta al remitente", comentan con un tanto de ironía.

También el tema del robo aparece en los discursos de los jóvenes como algo que forma parte del cotidiano en el colegio, como cuando los alumnos hablan de lo severo de las sanciones (que algunos encuentran injustas) cuando se han robado algo, como lo dice un alumno: "De repente se roban un libro en el curso y suspenden a todo el curso. Puras cuestiones así." Es decir, más allá de la frecuencia con que ocurran, fenómenos como estos están incorporados a las cosas que pueden suceder en el colegio y que, no obstante estar prohibidas en el reglamento, forman parte de "lo que puede ocurrir ahí"

A este tema del robo, que de todas formas está latente en la unidad, se suma la expectativa de los profesores de que los alumnos puedan generar destrozos en el establecimiento - como pudo ser el caso de las duchas u otros - sólo por el hecho, en sí, de



hacerlo. En este sentido, los docentes plantean la existencia en el alumnado (o parte de él) de una "cultura del destruir", de agarrar todo lo que se pueda.

Por otro lado, en cuanto a la temática de la droga y su consumo, si bien esto último, hoy en día, se asegura en el colegio que ocurre escasamente entre los alumnos; y si ocurre, jamás sucede dentro del establecimiento, ni siquiera con el consumo de cigarrillos. Aunque los profesores se capacitaron internamente para afrontar esta problemática, el hecho de que no ocurra hoy en el colegio no es un indicador de que algunos, pocos para lo que es la realidad de un sector como El Castillo, consuman drogas fuera de él, como lo señala una compañera de estos: "Sí, en mi curso igual poh, yo sé que se hacen los tontos pero ... sí, deben fumar acá ... y en el mismo curso ... dos tienen ... dos que fuman." El tema de la droga y su consumo, si bien no es algo explícitamente reconocido por los profesores, es algo que está, al igual que lo constatábamos en el tema anterior, dentro de sus expectativas, en sus discursos. Así ocurre en la narración de un profesor, que cuando descubre a un alumno que ha consumido y está en clases no lo ventila al público, sino que lo conversa con él, y le da otra oportunidad. Cosa que sucede, sobre todo, en los alumnos que recién vienen ingresando al ciclo y que no están acostumbrados al régimen interno, claro está. Ahora, esto no les extraña a los docentes, porque el joven está en un medio en el que está rodeado por droga, invadido por todos lados. En este punto hay, nuevamente, opiniones divergentes entre los docentes: unos piensan que hay que extirpar, sencillamente, los focos de consumo; y otros trabajar en base a oportunidades y conversación del problema y mantener reservado el asunto al interior de la instancia curso, ya que no están a favor de extirpar. Obviamente, los casos de consumo de drogas antes - en el comienzo de la experiencia del ciclo de enseñanza media - eran más claros, como lo señala un profesor que tiene su 'museo' propio, como registro de lo que sucedió en aquel entonces: "... yo tengo guardado aquí en mi casillero, tengo guardados pitos de marihuana, tengo guardados pipas donde se fuma la pasta base, tengo guardados restos de cocaína .... simplemente están guardados ahí porque, bueno, se requisó..."

Otro tema en el que se demuestra, de manera bastante explícita aún hoy en día, un cierto "choque" entre lo que plantea el colegio, en tanto agencia de control simbólico, y las conductas aprendidas, en sus procesos de socialización primaria, del alumnado, se relaciona con la participación en clases, el respeto hacia el otro y la capacidad de tolerancia que requiere. Cuando el profesor plantea la participación del curso, en cuanto a la respuesta a alguna pregunta que él ha dejado abierta, se genera gran desorden, todos gritan y contesta sólo aquel que lo hace más fuerte. Esto ocurre en el momento de la "participación". No se impone, como también señaláramos antes, el significado, "contesta el que levanta la mano". Nadie levanta la mano, sólo hablan cuando se les antoja. Esto va disminuyendo a medida que se avanza en los niveles, pero, de todas maneras, se da hasta en un tercer o en cuarto año, según observamos. Cuando se generan instancias de diálogo, en muchos cursos sólo se logra desarrollar adecuadamente en virtud de una constante coersión del profesor hacia los alumnos (con el consiguiente desgaste del primero), como 'el que interrumpe tiene menos nota y se le baja puntaje'. De este modo, debido a un modelo de comunicación replicado, muy similar al que ha primado en su vida cotidiana, los alumnos no participan en un clima escolar adecuado para la participación y/o discusión, y el respeto o silencio que pueden alcanzar es logrado, en muchas ocasiones, fruto del temor y el condicionamiento a través de una coersión explícita (porque, en colegios de otros sectores, municipalizados o particulares, estos espacios también se generan por algún grado de coersión, pero ésta es implícita y sólo pocas veces explicitada de parte del



profesor). La misma situación se da también saliendo de la clase o asignatura, cuando se realizan talleres de orientación, como lo exponen los psicólogos:

... una cosa de comportamiento al interior de los talleres. A veces se portan muy mal ... y lo que no permite mucho hacer un trabajo mejor. ¿Por qué? Porque tenís que estar todo el rato no sé cuántos 'siéntate', no sé cuántos 'cállate', 'escucha a tu compañero', 'oye, lo que estamos hablando hoy día es importante'. Entonces, en ese discurso del comportamiento se diluye mucho un trabajo más enriquecedor que se podría hacer con ellos.

Esta incapacidad de participar en instancias de diálogo, o mayor apertura de la clase a la participación de los alumnos, es detectada por el profesor de Religión de segundo año medio, en cuya clase aparece mucho más patente esta disarmonía, al intentar basar su desarrollo en la generación de estas instancias: "... también quiero como profundizar y reflexionar con ellos para ... para interiorizar, pero no es tan fácil, porque requiere escucha, participación ...", señala, lo cual es muy difícil de lograr con los alumnos. Esto porque lo que se busca es que ellos – en el caso del nivel segundo medio – opinen, argumenten, y le permitan a los otros hacerlo también, que se escuchen, y las oportunidades en que sí se logra crear este ambiente lo hace sólo a partir de mucha represión, con mucha insistencia y gasto de energía (confiesa) de su parte, de decir: "Chiquillos, ya, por favor; de a uno; contesten, ya; pero escuchemos .... ya poh', córtela, ¿cuántas veces compadre?, ya está bueno", por ejemplo. También, en otras materias queda reflejado que, en el transcurso de la clase, hay una suerte de diálogo en voz alta de cada alumno con lo que va diciendo y pasando el profesor.

Por esta razón, no extraña que una de las anotaciones negativas que goza de mayor recurrencia es por la falta de tolerancia al espacio del otro en la comunicación, respetar que el otro hable, tales como "Interrupción a profesor o compañero cuando hablan", o "Sacada de la sala por interrumpir las exposiciones de sus compañeros", o "Suele no considerar el momento oportuno para conversar: interrumpe las clases y, además, conversa desde un lado a otro de la sala. Se le hace ver su actitud y, pese a ello, reincide una y otra vez. Enviado fuera de la sala por interrumpir exposición de compañero." Son anotaciones que se repiten a lo largo de todo el libro de clases en el segundo año medio en que nos focalizamos, algo que da fe, entonces, de la resistencia por parte de los alumnos a esta conducta – que es un modelo de comunicación escolar - deseada. Es por esto que este tipo de anotaciones, casi un tercio de las existentes, se dan en el ramo de Lengua Castellana y comunicación, que es donde se hace más manifiesta la necesidad de respetar estos turnos, a los que no están acostumbrados los alumnos. De hecho, al preguntarse algo abiertamente al curso, en el marco de una clase, finalmente se impone el que más grita, sin mediar el levantar la mano y el pase del profesor. Por esta razón, por ejemplo, resultó imposible, en el marco de una exposición que realizaban los alumnos en el ramo de "Educación Tecnológica", hacer preguntas y esperar respuestas de ellos, tanto por su incapacidad de hacerlo adecuadamente como por el ruido que hacía el curso, aún estando el profesor presente y dirigiendo la actividad, a pesar de que les remaricara, infructuosamente, que "... lo principal es escuchar a los compañeros de adelante."

Esta carencia de respeto por la realización de las clases se traslada también al ámbito de las relaciones interpersonales. En este sentido, a los profesores les gustaría que la "expresión de los alumnos fuera mejor". Es algo que se nota más en los cursos que se están iniciando en el ciclo de EMTP, reconociendo que "les cuesta mucho expresarse", aunque no se dan cuenta de que, en realidad, ellos se expresan cabalmente en sus ideas, entre sus



pares o entornos cotidianos; lo que sucede más bien es que les cuesta expresarse de acuerdo a lo que el colegio y la sociedad esperan, al ser "muy gritones", "se tratan a garabatos de repente", usan "el vos pa' arriba y pa' abajo", etc. Y los profesores buscan que se "dirijan mejor a la persona" y con respeto. Por tanto, nos encontramos nuevamente ante diferentes significados y las interpretaciones diversas de los receptores. También, en este sentido, se generan reparos, por parte de los docentes, respecto del tratamiento hacia las compañeras, donde "los chiquillos tratan a las chiquillas como si fueran cualquier cosa, y ellas lo aceptan", o como lo señala una profesora, casi con estupor:

Las chiquillas no se han hecho respetar, o sea, que un cabro escribe una canción grosera, que llega a dar asco esa canción, y que las niñas se rían ... qué podís esperar. Y uno les dice, cuando yo escuchaba algún garabato, 'a ver, ¿quién fue la señorita?' Esas son las señoritas del futuro, les digo yo.

Respecto de las prohibiciones sobre las personas de los alumnos, se presentan variadas disonancias de acuerdo a lo esperado por el colegio, en virtud de una matriz subcultural diferente de la cual provienen sus participantes. Es así como muchas alumnas iban con calzados más allá de lo exigido, aspecto que por sí solo no era tan sugestivo; sí lo era que esos zapatos las hicieran parecerse cada vez más a integrantes de pandillas de Hip - Hop. Si bien la mayoría de los alumnos se adscribe a las normas de presentación personal, hay un alto porcentaje de ellos, hombres y mujeres, que, bajo las ropas, tienen tatuajes que identifican su pertenencia a algún grupo del sector.

Finalmente, en relación a lo esperado en los apoderados, a parte de que sólo vengán a las reuniones, se considera difícil su integración a la tarea apoyar el proceso educacional de sus hijos/ pupilos, debido a las escasas capacidades de expresión y comprensión, derivadas de su escasa escolaridad<sup>79</sup>, que poseen los adultos responsables de los alumnos.

#### 4.2. Mensaje comprendido.

No obstante las posibles resistencias generadas a partir de dos visiones de la realidad que se ponen en contacto (un colegio de una congregación religiosa y el marco subcultural creado en una comunidad pobre y segregada como El Castillo), sin lugar a dudas, al menos en la convivencia diaria, dentro de los márgenes de la unidad educativa (sus límites físicos y simbólicos) se ha logrado asentar una serie de significados compartidos entre sus distintos integrantes, acerca de lo que debe ser un adecuado proceso de enseñanza, en un lugar que, como hemos señalado y demostraremos a través de la comparación, va mucho más allá de lo que se esperaría, y que es el promedio en colegios y liceos municipales asentados en sectores como este, en diversas comunas pobres y segregados del gran Santiago.

En primer lugar, se genera el "piso" fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, esto es, una relación entre alumnos y profesores en el marco de un mínimo respeto. Este es un significado concordante que salta inmediatamente a la vista al observar otras situaciones en colegios en sectores poblacionales similares, donde se da lo contrario, casi como algo esperado, la violencia entre alumnos y hacia los profesores, cosa que en esta

---

<sup>79</sup> Cf. I.3.2.2.2.



unidad educacional se ha logrado controlar: hay mucho respeto de los alumnos hacia los profesores, y entre ellos casi nunca hay acciones que aparezcan como agresivas. No obstante ser desordenados, según los profesores, los alumnos nunca llegan al punto de faltar abierta y groseramente el respeto a los profesores, así como a enfrentarlos o decirles una grosería; a los profesores no se les dice jamás un garabato ni se le arrojan objetos, como ocurre en otros colegios públicos del sector, según nos narrara la coordinadora de enseñanza media. Casos de violencia, por ejemplo, como los que ocurrieron entre los alumnos en un liceo de Paine, donde dos estudiantes de enseñanza media golpearon a otro porque se negó a darles cien pesos. Incluso, antes, había habido una agresión similar, pero con cuchillo.

En el tópico de violencia de alumnos hacia profesores, en septiembre de 2001, en un colegio de la vecina comuna de Puente Alto, fueron muy difundidos casos de amenazas verbales y agresiones físicas de alumnos contra dos maestras. También ocurrió algo similar en una escuela rural en las cercanías de Osorno, donde un profesor de 50 años sufrió la fractura de su tabique nasal y hematomas en el ojo izquierdo, al ser atacado por un alumno de 14 años, tras haberle llamado la atención por lanzar fósforos encendidos a una sala de clases. Estas situaciones se explican frecuentemente por la cotidianeidad de esos sucesos en la vida de los alumnos, como lo son la violencia intrafamiliar, la violencia en las calles, etc. y, como señala la ministra de educación, "...las paredes de nuestras escuelas no son tan altas para que no entren". Al menos, a esta unidad no han entrado (esa es su realidad actual, al menos), no obstante ser una realidad tanto o más extrema que las anteriores. En este sentido, se puede pensar que el colegio ha logrado reclutar a una parte de la población del sector, aquella "más adecuada", coincidiendo con lo que nos señala un profesor:

...siento, a partir de los años que han pasado, que no nos hemos encontrado con ... con la parte más oscura que puede haber en La Pintana .... a pesar de que tenemos niños con muchos problemas, familias con algunos problemas de drogadicción, otros con delincuencia, no estamos con el foco más duro, no hemos tenido gente del foco más duro, y la que hemos tenido, ha durado muy poco.

Esa parte "más oscura" se refiere a fenómenos que ocurren muy menormente entre la población del colegio o, si ocurren, se mantienen fuera de él: "... estamos claros que hay papás en esta comunidad (el sector de El Castillo) de que se alimentan del narcotráfico y estamos claros que los hijos de estos papás son los que forman parte del micro tráfico y que sirven como puente pa' llegar a los ... a expandir este cuento", afirma un docente. Y eso ocurre porque el colegio proyecta una imagen hacia la comunidad que es de ser muy normativizado, muy regulado y bastante autoritario – recordemos, en este aspecto, la alusión de varios de sus integrantes a la imagen del uso de la doctrina del "palo y el garrote" – por lo que deja de ser una opción para la gente que se mueve en ámbitos sin límites, encontrando en otros colegios un espacio donde sí los acepten sin necesidad de dejar de lado sus modos de vida.

En el mantenimiento de su buena infraestructura, y las normas que la regulan, se ha mostrado también esta adecuación. El colegio posee una sala de computación muy bien equipada, los alumnos no han hecho destrozos en ella ni se han robado nada, y ellos mismos se preocupan por dejar la sala cerrada con llave. También, a diferencia de otros colegios del sector, este colegio logra mantener sus baños limpios y sin ningún rayado. Un fenómeno que no ha aparecido hasta ahora, pero que temen que pueda hacerlo de todas formas, es el de los grafitis, ya sea en las paredes o en los baños.



Esta adecuación de la población de alumnos, en especial del ciclo de EMTP, se debería también a la "selección" previa que se ha realizado, en la que no sólo juega el papel que el colegio representa, sino que los mismos alumnos y sus familias. Si de alguna manera el colegio abarcara toda la población del sector, sin una previa selección, se encontraría con gran parte de las problemáticas típicas de aquí. No lo hace, porque los mismos alumnos y sus familias se automarginan del colegio, en virtud de sus conocidas exigencias y rigidez reglamentaria, lo que asegura que quienes entran, o su mayoría, se van a adecuar a sus requerimientos. Ello, porque en la comunidad se reconoce lo estrictas que son las normas disciplinarias dentro del colegio, atípicas en relación con otros colegios del sector y, por ejemplo, dicen (como lo parafrasea un profesor) "Ah no, ahí no se permite el pelo largo, no se permite usar arito, prefiero irme a otro colegio". Entonces, con esto, la misma población del sector asegura que a este colegio asistan alumnos que ya poseen cierto grado mínimo de adecuación.

Sin embargo, también en otros profesores existe la sensación de que esta adhesión de los alumnos a lo que el colegio les plantea como lo "adecuado", se ha logrado un poco "artificialmente", ya que se encontraron (los jóvenes) con un sistema disciplinario al que no estaban acostumbrados, muy rígido, que, como se señaló anteriormente<sup>80</sup>, sobre todo al comienzo del ciclo, implicó expulsar a todo alumno que se salía de la norma, para que se acostumbraran, con el criterio de que "... el chiquillo que se sale más allá de las reglas se va simplemente", según lo sintetiza un profesor. Como una prueba de la aplicación de tan drástica medida, se entrega el ejemplo del cuarto medio de la especialidad de construcciones metálicas de la promoción 2001, que, con 18 alumnos, era el resultado de dos cursos de 45 alumnos cuando entraron a primero medio. Es clara, entonces, la política del "garrote", como lo señalaban otros profesores, y que, sobre todo, operó en los primeros años de esta experiencia educativa.

Sería, por tanto, esta doctrina reglamentaria la que diferenciaría a la unidad educativa estudiada de los demás colegios municipales del sector, verdaderas "junglas", según relatos de alumnos y profesores, como, por ejemplo, el liceo "Los Forjadores", a cuya realidad tienen ellos acceso, o por comentarios de amistades o por haber estado en ellos; un establecimiento, señalan, donde no se alcanzan las condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo de forma adecuada: allí, por el desorden, las clases no se podían hacer; los profesores fumaban en la sala; peleas cotidianas entre alumnos, "...casi todos eran hijos de delincuentes", señala un alumno que estuvo ahí, etc. O, también otras realidades escolares en contextos populares, en que el colegio y sus salas está completamente rayado, los alumnos andan todos desordenados y les faltan el respeto a los profesores, como relata un alumno: "...allá no poh", los suspenden y los cabros se les van en collera; los cabros como que le quieren pegarle." Realidad que no corresponde a la de este colegio, básicamente por lo estricto del régimen reglamentario que se hace valer, lo cual, señalan los alumnos, es porque hay "más mando" a través de medidas como expulsiones o suspensiones y la existencia de figuras claramente legitimadas como autoridades, como es el caso del inspector, algún "hermano", o la coordinadora.

---

<sup>80</sup> Cf. II.1.2.1.



## 5. Discurso de los profesores.

En este y el próximo capítulo pasaremos a analizar los discursos a través de los cuales profesores y alumnos, respectivamente, han procesado las experiencias que, en el marco de esta unidad educativa, les ha tocado vivenciar. Dicho análisis gira en torno a lo que significa para unos y otros la "educación", las expectativas que recíprocamente comparten en relación con ella, los "problemas" y sus explicaciones que les toca enfrentar, y las soluciones que vislumbran al respecto. Categorías todas en cuyo desarrollo apreciaremos la relación, mediata o inmediata, con el contexto subcultural, como hemos mostrado<sup>81</sup>, en el que se enmarca el colegio y del cual proviene la población que atiende.

### 5.1. La educación.

Resulta generalizada la visión, entre los profesores, de que la educación es el principal medio que se les presenta a los menores – insertos en realidades como la estudiada - para "salir" del lugar (contexto) en el que se encuentran, reconociendo con ello (al igual que lo definía el colegio, institucionalmente<sup>82</sup>) su carácter contracultural y las características negativas asociadas a él. Esto, en primer lugar, de manera simbólica, es decir, concebir la educación como una oportunidad que entrega herramientas" para que la persona se desarrolle y tome sus decisiones, sus opciones, sobre todo en sectores como estos...

...porque, de pronto, lo que siento yo es que lo que nos ocurre a gente que estamos en esta situación o en este tipo de poblaciones, es que a veces nos cuesta tomar opciones, no tenemos el discernimiento adecuado pa' tomar desiciones correctas."

En el marco de opiniones, en este sentido, muchos profesores buscan que el alumno cambie su perspectiva hacia la vida, aprendida en este sector, de que pueden lograr cosas, que no todo está perdido, o que es lo mismo que salir de la realidad en que están inmersos, es decir, como señalan Martínez y Palacios<sup>83</sup>, en tanto valor parte de la "cultura de la decencia", orientarlos hacia "una movilidad social basada en el esfuerzo", que es posible. Lo señala así una profesora, afirmando que se busca que los estudiantes "... vayan viendo que hay algo más allá de Santa Rosa, que la vida no se te acaba acá en la población, y en la medida en que los niños van descubriendo más, más posibilidades distintas, ellos van sintiéndose como más liberados también.". De esta forma, se asocia la idea de educación a "libertad" que el alumno puede conseguir, con lo que, implícitamente, se devela su concepción de que una situación tan carenciada como en la que han vivido y viven, los ha "enajenado" (esto, sería algo que los ha privado de libertad, una especie de "prisión"), en cierto modo, de lo que les puede ofrecer la realidad (que es, ciertamente, la realidad estándar a la que se tiene acceso, principalmente, a través de una situación socioeconómica media o alta, y en sectores no marginales de la ciudad).

---

<sup>81</sup> Caracterizado desde un punto vista tanto de la significación como de la comunicación, en el punto II.4. de este capítulo.

<sup>82</sup> Cf. II.1.

<sup>83</sup> *Op. cit.*



Como también, en segundo lugar, dicha visión de la educación se expresa en un sentido concreto, esto es, representando la posibilidad cierta de "escapar" del lugar que es la población. En este sentido, al modo de ver de algunos profesores, los alumnos del colegio perciben la educación que les dan como el único medio que tienen para salir de la población; ya que docentes y autoridades del colegio tienen la certeza de que los jóvenes que asisten a la escuela quieren salir de allí (la población), "la mayoría, lo único que quiere es irse", dice una profesora. Esto, porque no se identifican con la población y, antes bien, se sienten estigmatizados por vivir en ella (cosa que se confirmará en las palabras mismas de los alumnos, como lo veremos en el siguiente punto), como lo señala un docente al reproducir sus expresiones:

... igual da un poco de risa, porque tú vas a hablar con ellos ... qué se yo, 'vamos a salir, vamos a ir al centro'. 'Ah, se van a asustar, porque vamos a decir que venimos de La Pintana'. Entonces, ellos tienen una auto-imagen como pobladores ... bastante violenta. Ellos muestran como que ... ellos generan susto en las otras personas.

Entonces, nos encontramos ante la percepción de la existencia de un "círculo vicioso" que no los deja salir de esa realidad, porque por vivir en La Pintana, de acuerdo a su experiencia, quizá no puedan conseguir un trabajo. Asociado a este escape, ya sea simbólico o concreto, además de la entrega y adquisición de los contenidos académicos, está el incorporar otros valores, diferentes de los que priman dentro de su medio cotidiano. Valores que no son otros que los propios del ideario marista, en particular, y cristiano en general (y el estrecho vínculo que se le asignan en relación con los valores de la modernidad, principalmente el de la "ciudadanía"<sup>84</sup>), esto es, formar personas que sean "buenos cristianos y virtuosos ciudadanos", valores que, en el discurso institucional, están directamente asociados a las nociones, cargadas – en términos semánticos – positivamente, de "crecer" o "superarse". "Que los cabros se puedan superar", dice una profesora, con todo lo que ello implica: "que no estén siempre aquí", salir con una profesión, oficio, que puedan salir de este ambiente, "que sean otros", "uno no les pinta un cuento de colores porque la realidad es otra", "que ellos fueran más", entre otras son las afirmaciones realizadas en torno a esta visión de la educación, de parte de los docentes. Parte esencial en esta entrega de valores sería – algo en que ellos dicen diferenciarse de muchos colegios del sector – preocuparse del alumno como persona, más que como "individuo" (como un número de lista), preocupándose también de cómo él sea y de lo que le pueda estar sucediendo en su hogar.

Esto concuerda con una imagen que se posee de este sector – El Castillo – en los últimos tiempos, según la cual, si bien se percibe que la Pintana es una comuna muy estigmatizada, su situación histórica ha cambiado en los últimos 10 o 12 años, en tanto se ha generado la visión de que dentro de su población hay gente que quiere salir de ella y otros tantos que quieren "jugársela" por ella. Respecto a estos últimos, existe la percepción de que hay muchos proyectos comunitarios, con iniciativas propias, que van a salir adelante, no habiendo – en la comunidad misma –, por tanto, una mirada tan pesimista hacia el sector y su gente. Y este colegio y los logros de su alumnado está formando parte de esta nueva manera de ver El Castillo, es decir, de que las cosas pueden mejorar. Y esa es la intención de los profesores al trabajar en el colegio, como lo señala uno de ellos: "... yo creo que la gente está tomando una opción distinta, si uno pudiera decirle de alguna

---

<sup>84</sup> Cf. II.1.2.1.



manera, en términos de que sí se puede crecer ... Y en ese sentido yo creo que muchos entienden a nuestro colegio, así como a lo mejor a otros colegios, como una oportunidad pa' eso."

## 5.2. Evaluación de la educación entregada.

En general, de parte de los docentes del colegio existe una evaluación muy positiva de lo entregado a los alumnos, tanto en lo académico propiamente tal como en lo formativo o valórico, por llamarlo de alguna forma, principalmente en lo segundo.

En lo académico, se destaca más que nada el ofrecer una "buena oportunidad", una oportunidad "distinta" - aseguran - personificada en la educación para el trabajo que representa la formación técnico profesional, a la luz de los problemas que enfrenta un sector poblacional como El Castillo, en una comuna no con menos carencias, como es La Pintana. Es así como los docentes valoran el preparar a los alumnos para el mundo laboral, inculcándoles valores que allí les servirán, como responsabilidad, puntualidad, eficiencia, etc. Respecto de los resultados académicos de los alumnos, recordemos que éstos no son muy resaltados por los docentes, en virtud de que no están, ciertamente, por sobre el promedio de los colegios en sectores como este, más no son evaluados tan negativamente en virtud de la relativización gatillada por el contexto - pobre y segregado - en que se trabaja. En este sentido, no hay muchas expectativas respecto de la calidad académica de los alumnos: se relativiza siempre sus resultados, es decir, se los ve siempre desde los estándares mínimos, como lo dice un hermano de la congregación

... el hecho de estar en esta realidad, nuestros objetivos quizás no sean tan altos .... Claro. Yo creo que intelectualmente no enfatizamos tanto la parte académica, aunque vamos también hacia allá, como en otros colegios de clase media se enfatizaría un poco más los resultados académicos, la exigencia. Yo creo que, claro, la exigencia en este ambiente es más baja, en algunas cosas, que en otros colegios.

Una imagen del colegio, en el mismo sentido, perciben los profesores que se ha asentado en la población, en algo -claro está- que tiene una motivación más allá de lo meramente académico, al influir la impresión que da su infraestructura, como lo señala un profesor: "... la diferencia (con otros colegios del sector) es que estructuralmente este colegio se ve bonito; entonces, eso también a la gente la lleva a pensar que puede ser mejor que otros. Yo también creo eso, o sea, la cuestión de imagen pa' ellos es importante".

El acento en la buena evaluación, por otro lado, está puesto, como señalábamos, en lo extra académico, esto es, en lo valórico (que es algo buscado, directamente, por la congregación). Básicamente, los docentes destacan como positivo de la labor del colegio, en oposición a la realidad que viven otros establecimientos del sector, el nivel de disciplina que impone - rígido - y, en algo que se desprende de aquella, el no ser "excesivamente permisivos", como ocurre en otras realidades que ellos conocen, ya sea personalmente o por comentarios de alumnos y apoderados. De este modo, se considera, más allá de las posibles divergencias revisadas en el capítulo anterior, que se han logrado cambios notables en la conducta de los alumnos, en relación a la generalidad de los jóvenes del sector, al lograr que interioricen valores como la responsabilidad y la puntualidad (respecto de la cual, esta última, señalan que la generalidad de los jóvenes de un sector como este "no tienen horario", mientras que sus alumnos llegan a clases atrasados en una muy baja proporción, lo que ya en sí es considerado como un logro).



### 5.3. Explicación acerca de los problemas y dificultades experimentadas.

Respecto de los problemas con que se enfrentan los profesores y cómo los interpretan –le asignan coherencia-, los podemos agrupar en dos categorías de acuerdo a lo registrado como anotaciones negativas, en el caso del segundo año en el que nos focalizamos:

- (a) Incumplimiento de deberes, con acciones como "no traer materiales, no trabajar en clases, no traer trabajos", etc.
- (b) Un segundo grupo lo podríamos categorizar como desorden en tanto disrupción de lo esperado en la sala. Aquí encontramos bastantes interpretaciones acerca de las conductas de los menores, distribuidas en:
  - "Decir groserías": "Alumno escribe texto grosero – obsceno." Se les llama bastante la atención por el vocabulario que emplean, cuando son garabatos.
  - "Faltar el respeto" (categoría que tiene la más alta ocurrencia de todas): "Alumna que contesta en forma irrespetuosa al profesor.", por ejemplo.
  - Desobediencia: "No acata instrucción de cambiar de puesto. Se le cambia debido a la continua conversación que mantiene con ..."
  - Alterar el curso normal de la clase: "Alumno que suele bromear en voz alta, distrayendo la atención de sus compañeros." – "Sacado de la sala por bromear improcedentemente.", etc.

De acuerdo con los profesores, saliendo de la situación de un curso en particular y refiriéndose a problemas que cruzan su actividad con estos jóvenes en general, algunos de los problemas, y sus causas, enfrentados en el día a día son los siguientes:

- El aprendizaje de los alumnos, y las dificultades que representa, es algo que según los profesores se relaciona, más bien, con el tema de la falta de iniciativa y una actitud pasiva; lo que definen como "abulia" de parte de los estudiantes. En este sentido, señalan los docentes que "... hay un problema de disposición a aprender, a tomar la responsabilidad de aprender ellos". Por eso, ven como solución utilizar métodos de enseñanza que les entreguen la responsabilidad a los alumnos en su proceso de enseñanza. Esto, con el fin de cambiar el esquema clásico de "pasar materia; los alumnos anotan; se hacen ejercicios; y prueba." Así, el problema se vislumbra en el método de enseñanza, o sea, ni en los profesores ni en el alumno en sí mismo. Pero, entonces, ¿Cómo aprendimos nosotros – quienes realizamos esta investigación, quienes son profesores, quienes están vinculados al mundo universitario, etc. - en su momento? ¿Es sólo de método el problema o pasará algo también con nuestro público receptor, en este caso, relativo a la desigualdad en los primeros años de formación de estos jóvenes?. Son preguntas que nos hacemos.
- Otro problema puesto de relieve por los docentes del colegio en el que realizamos la etnografía presentada, dice relación con contar poco con el apoyo de los apoderados<sup>85</sup>. Ya se los ha definido como "de reuniones", básicamente. No obstante, el joven (poblacional) necesita un apoyo más allá de esa única instancia, ya que "... es claro que

---

<sup>85</sup> Cf. I.3.2.2.2.



pa' poder proveer de una buena formación a un cabro no basta el profesor, no basta el colegio", según señala un docente. Básicamente, por el hecho de que la realidad con que se encuentran en el colegio es radicalmente distinta de la que hay en su regreso al hogar o en los fines de semana. Por esto, los profesores no conciben el proceso de educación del alumno como un asunto de introducir al joven en una "burbuja", como lo es el colegio, por lo que se necesita del apoyo de la familia, fundamentalmente de los padres, surgiendo como algo fundamental el poder vincularse con ellos para que el proceso educativo no sea solamente "de aula", señalan. También este necesario contacto con padres/ apoderados se da por el hecho de que los profesores se han dado cuenta de que "... hay veces en que los cabros no son el problema; son los papás." Es decir, se han encontrado con jóvenes que presentan características muy conflictivas, cuyo análisis lleva en su génesis a los padres, cuyos problemas se transfieren a ellos. Por eso se ve como necesario acercarse a los padres/ apoderados, y viceversa, situación que no ocurre por los aspectos ya señalados antes, lo que detectan los profesores como un problema, y que se deriva de la matriz sociocultural que impera en el sector y, también, de aquella que ha hecho circular en el colegio mismo.<sup>86</sup> La solución a este aspecto pasa por hacer entender a los padres/ apoderados que el proceso educativo no es sólo obra de una institución como el colegio, sino que más, como asegura un docente: "...lleva consigo una cuestión de vida, y en esa cuestión de vida tenemos que participar activamente todos." Y eso lo han hecho a través de los "talleres de diálogo para padres", los cuales, si bien en un comienzo partieron con los padres/ apoderados muy tímidos, han resultado exitosos en muchos cursos, debido a que se comienzan a intercambiar experiencias cotidianas entre ellos, hasta terminar en lágrimas en conjunto. Luego, se llevan estas instancias "artificiales" a las casas y las conversan con los hijos, evalúan los profesores.

- También se cataloga como un inconveniente, desde la perspectiva de los profesores, lo que caracterizan como la desmotivación con que se encuentran muchos alumnos producto de la realidad que les toca vivir, ya que "...el cabro a los 14 o 15 años en este colegio, en este sector ... tiene claro que la realidad de oportunidades no va de acuerdo con las expectativas que tiene", declara un docente. Entonces, a través de esta problemática podemos observar cómo un significado interiorizado por los jóvenes, esto es, que sus expectativas no pueden ser muy altas en virtud de su origen social (esa "deseperanza aprendida", según señalan algunos), no obstante todos los esfuerzos que puedan hacerse, orienta sus conductas en la sala de clases, reflejado en fenómenos comunes como despreocupación por las cosas que se pasan en la clase, malos resultados, mala conducta, etc., aún mediando segundas, terceras y cuartas oportunidades para superarlo, interpretan los docentes. Lo anterior se demuestra en casos extremos en los cursos que se correlacionan, como lo relatan profesores jefes, con su historial de vida, muy propio de sectores como este:

... no importan las expectativas que tengai, tu realidad de oportunidades está tocando techo ... Cuando tú hai tenido toda una vida como el caso de alguno de mis alumnos en que ... que fuiste abandonado a los meses de edad, en que te recogieron y te maltrataron, en que te metieron droga a la fuerza tus papás cuando erai chico, en que te violentaron sexualmente – también tengo alumnos de esos -, en que el lugar donde fuiste o trataste de estar, no te acogieron, y finalmente ... existís no más, ¿cachai'? O sea, expectativas sí, ¡pero háblame de oportunidades poh' viejo!.

---

<sup>86</sup> Cf. I. 3.1.



Habría, según interpretaciones como esta, así como lo planteaba Chayanov para la producción de la economía campesina, un "límite" en las expectativas de los menores socializados en sectores como este, más allá del cual –en algo aprendido a partir de todas las experiencias que han vivido, ellos o cercanos – no podrían orientarse. Esto explicaría expresiones tan comunes como "desidia" o "abulia" para explicar sus persistentes malos resultados, aún cuando se les ofrezcan oportunidades para superarlo. Claro está, esto desde la perspectiva de profesores y autoridades del colegio.

Así de extrema es la realidad a la que se pueden haber visto enfrentados alumnos de estos sectores (no creemos que en algo privativo de El Castillo o de la comuna de La Pintana en que se inserta, sino que, perfectamente, aplicable a otros igualmente pobres y segregados, ya sea dentro de la misma municipalidad u otras periféricas en Santiago, como Conchalí, Peñalolén, Huechuraba, Renca, Lo Espejo, etc.), lo que no hace extraño el resultado escolar que puedan obtener. Ahora, si bien es cierto que estas circunstancias están en casos extremos, los profesores reconocen que entre sus alumnos, en su mayoría, "...sí hay puntos en común con respecto a los cabros, con respecto a lo que ha significado el sufrimiento de vida.", señala un profesor.

- También, en el marco de la situación "clase", algunos docentes captan que, en alguna medida, las expectativas que ellos tienen respecto del grupo curso muchas veces determinan, de antemano, cuál va a ser su comportamiento en él, lo que indirectamente puede determinar su desempeño, positivo o negativo (dependiendo de la reacción de los alumnos) en la clase. Como lo señala un profesor de Religión, a quien le inquieta un curso en el que su experiencia pasada le ha indicado que cuesta que obtenga buenos resultados en su clase,

.... porque digo 'ya, me toca con este curso. Pucha, a ver, ¿seré capaz de dialogar o nuevamente estaré peleando con ellos? ¿Y se pondrán poco respetuosos?' O cuando invito al diálogo, y que a veces quieren participar todos, y yo los siento como 'estos compadres quieren pasarlo bien a costa mía'. Lo interpreto yo así, eh, y a lo mejor su realidad es na' que ver.

De esta forma, observamos cómo un juego cruzado de expectativas puede determinar el buen o mal resultado de una clase, ya que las inferencias referidas por el profesor lo hacen comportarse de manera irritable con los alumnos, quienes ven como se va poniendo "agresivo", según ellos interpretan su actitud, y descontrolado. Lo que, a su vez, los hace evaluarlo bastante mal a él y, nuevamente, predisponerse negativamente a su clase, lo que cierra un círculo que se vuelve a repetir.

Vemos así, en síntesis, que, por un lado, en discusiones de los profesores respecto al tema, su atribución de las causas de los mismos varía desde la apelación a causas netamente individuales, como pueden ser el hablar de "abulia", "desidia", "flojera" o "inmadurez" de los alumnos; pero, por otro lado, también se alcanza a captar la intervención de características – culturales, subculturales o contraculturales – propias del contexto del cual provienen los alumnos: la familia, su estructura de realidad, etc<sup>87</sup>. De esta manera, se puede oír hablar, entre los profesores, como causas de las dificultades presentadas por sus alumnos, de la "falta de perspectiva" de los menores o de su actitud "derrotista", en virtud de que los "absorbe el medio"; o que, aunque conozcan bien los contenidos de que se les pregunta, "no pueden expresarlos"; o de la influencia de la televisión en muchas de sus

<sup>87</sup> Cf. II.3.



conductas nocivas; o de cómo las carencias en la familia generan en el alumno problemas de conducta y rendimiento; o también explicarse situaciones de robo que puedan ocurrir por la "tentación" que pueda significar un determinado objeto. De esta forma, hay reconocimiento de la injerencia de las características socioculturales del medio en lo que ocurre en el colegio.

#### 5.4. Soluciones.

Desde un punto netamente académico, ante el problema del rendimiento nunca una solución para los profesores ha sido bajar las exigencias, pero sí hablan de tratar de que "los cabros aunque sea lleguen a los estándares mínimos", es decir, que sus expectativas sobre los resultados están guiadas por ese marco. Sin embargo, se han planteado soluciones en el nivel de la estrategia metodológica de la enseñanza, con un cambio que implique el pasar de la horizontalidad en que se trabaja a la verticalidad en la relación "sujeto que enseña -- sujeto que aprende", ya que, señalan, "... hay una participación artificial poh', porque tú le estai diciendo .... le presentas estos ejercicios, 'hazme este desarrollo'". En este plano metodológico, se ha planteado también la integración, cada vez mayor, de metodologías de enseñanza que hagan el proceso cada vez más didáctico y lúdico para el alumno, al reconocerlos como facilitadores de la enseñanza, en algo que está en consonancia con lo que hemos planteado antes<sup>88</sup> en relación con las carencias de esta población estudiantil en el ámbito de la abstracción, muy ligado a sus capacidades lingüísticas, también. Otra solución remite a los problemas, desde la perspectiva de un alumno, que implicaba que pasar de una asignatura a otra era prácticamente enfrentar "otro mundo", y los desajustes que ello provocaba<sup>89</sup>, ante lo cual se piensa intervenir intentando delinear un "perfil" del docente dentro del colegio, esto es, delinear un criterio uniatrío de actividad docente en el colegio, es decir, uno que apunte a que los alumnos no experimenten cambios tan drásticos entre la metodología utilizada por uno y otro profesor.

Por otra parte, más en el plano conductual, ante problemas como actitudes agresivas, inasistencias reiteradas, y otras contra la normativa interna del colegio, además de una de las soluciones más recurridas, que es la derivación a atención psicológica, se plantea la necesidad de establecer un régimen aún más estricto, el crear hábitos y, en algo que no es de extrañar, asumir, de manera estratégica, el rol que en la familia no ha sido cumplido, ya sea como padre o madre. Esto último es algo que, según los profesores, pasa por un acercamiento a los jóvenes más allá del espacio de clases (como el "hacer patio" u otros), en el que el profesor pueda "meterse en el rollo del cabro", generando un espacio de mayor intimidad y, a través del tiempo, darle confianza al alumno para que éste le cuente sus inquietudes y problemas.

En el siguiente cuadro se resume el análisis de los discursos de los profesores respecto de los tópicos señalados:

---

<sup>88</sup> Cf. II.2.1.6.

<sup>89</sup> Cf. II.2.3.



Problema	Causa	Solución
Inasistencia	No adaptación al colegio/ responsabilidades de género femenino en el mundo popular.	Generalmente, derivación a psicólogo.
Mal rendimiento	Flojera, inmadurez/ "Son niños chicos"/ Es homolgable a "evaluar a un alumno diferencial"/ "Es falta de madurez porque dicen 'me pone un uno y no me importa'"/ Son flojos.	Es muy recurrida la derivación a psicología
No trabajan en clase/ no traen materiales/ tienen los libros en blanco/ no son capaces de traer un lápiz/ no traen tareas	No es la metodología/ "Simplemente no quieren hacerlo"/ "Es un problema de desidia"/ "Un niño que no hizo nada en una actividad; le dió lo mismo que los demás compañeros no lo incluyan en el grupo ... o sea, no les interesa."/ "Abulia, falta de iniciativa, actitud pasiva."	"Crear hábitos"/ innovar en métodos/ Generar una responsabilidad inculcada por un nuevo método de enseñanza"/ No ser permisivos/ hacerlos trabajar bajo presión (porque) "... lo que se exige hoy es producción."
No leen los libros pedidos	"Se dan por vencidos muy rápido... (dicen) Es difícil, fome... entonces no lo hago."/ "... son como bien derrotistas, o sea, si a la primera no, entonces no lo hacen"/ "... tiene muy poca exigencia, muy poca autoexigencia."/ "...les es más fácil decir 'no sé' ... les da exactamente lo mismo (que uno le ponga un rojo)"/ Tienen una falta de perspectiva/ No hay conciencia de 'esto me va a servir a mí'.	
	Los chiquillos aprenden lo que les gusta	
		Terapia de shock o 'látigo', porque es así como aprenden en su medio: "allí aprenden a la patada y el combo."
		A través de lo lúdico, la competencia: por ejemplo, las



			'olimpiadas de Química'
			Mostrarle que el aprendizaje es algo de él
Mala conducta relacionada con afiliación a grupo Hip Hop		"Los absorbe el medio"/ "son rebeldes"	
		"Si bien saben lo que tienen que contestar, pero no lo pueden expresar."	
Desaparición de 10 de 11 duchas.		"... como se les da todo, no lo valoran."/ "...la tentación es grande."	"A través de un diseño curricular que, además de académico, fuera formativo/ Para no estar apagando incendios, educar en la prevención."
		Problemas en el plano académico – intelectual/ "Problemas de base."	
		Poco esfuerzo y sacrificio	
		Idea del logro con poco esfuerzo	
		Falta de motivación	
		Influencia de la televisión ("... ven esa cuestión de la lucha libre.")	
Agresividad			
"... les cuesta tener ... tener un poco de respeto hacia la otra persona, porque tú les podís estar explicando la materia y no falta el que está conversando, el que está tirando la talla, que se ríen. Entonces, después los resultados en las pruebas son nefastos, puros rojos."			
"... no pescan, no ponen atención, son irrespetuosos."			



Robos	Paternalismo excesivo a que se acostumbró la gente del sector, es decir, "si no se lo dan lo toman."	
	"... la familia es muy poderosa aquí en el ambiente .... el ambiente de violencia familiar o de descuido hacia el alumno son demasiado fuertes, y ... y al chiquillo no se le toma en cuenta."	
	"... los chiquillos en la casa no tienen disciplina"/ ausencia de un padre/ "No hay acogida ante un problema, sólo una golpiza y listo."	
Falta de iniciativa de parte de los alumnos.	Los alumnos no conocen otras realidades más allá de este colegio (la mayoría están desde kinder) y las familias de ellos "... si conocen el centro de Santiago es mucho"/ "... sino conocen algo, le tienen miedo, y si le tiene miedo va a estar chupado."	Se trata de implementar salidas para que "...el chiquillo conozca otras realidades, conozca otras partes afuera."
	"Tienen inteligencia pero no la explotan."	
	"Les falta más amor, cariño, más apego."/ "El hogar puede resultar hostil."	Estar cerca del alumno, acompañándolo



## 6. El discurso de los alumnos.

### 6.1. Significado de la "educación".

De forma sugerente, el significado que los alumnos comparten acerca de lo que es la "educación" mantiene puntos recurrentes respecto a lo manifestado por los profesores, sobre todo en lo relativo a la posibilidad de "salir" del medio en que ellos han vivido desde pequeños.

En primer lugar, los alumnos no visualizan la "educación" más allá de la imagen concreta que tienen del colegio o el liceo en que están. La educación es el colegio, por tanto, y se la asocia con una imagen muy positiva, representando lo "bueno" que uno puede encontrar en el sector. Para ellos<sup>83</sup>, el colegio al que asisten es un signo de que en el Castillo no sólo hay cosas malas, es decir, la educación aparece como un signo de "avance", "superación", "cambio" –reproduciendo en sus discursos el discurso que el colegio les ha pretendido hacer llegar<sup>84</sup> –, como lo expresa este alumno frente a un reportaje de televisión que se hizo sobre el sector, que ellos consideran que sólo mostró aspectos negativos de la población: "... no pasaron pa' este colegio diciendo 'miren, aquí El Castillo ha cambiado, ya tiene colegio ya'. Y mostrar una parte buena y una parte mala." Por tanto, la educación es "superación", y se asocia con la gente del Castillo que "se quiere superar".

En el mismo sentido, la educación y su concepción de ella demuestra lo descontentos que están estos jóvenes con uno de los efectos de vivir en el sector. Antes que las cosas efectivamente nocivas o negativas que pueden ocurrir en su interior (robos, violencia, inseguridad, falta de oportunidades, etc.), lo que les afecta de manera profunda es la discriminación que reciben como consecuencia de la estigmatización del sector. En tal sentido, los alumnos están conscientes de que ellos son estigmatizados por el sólo hecho de, en una entrevista para un trabajo, por ejemplo, decir que viven en El Castillo, lo que les cierra de antemano varias puertas: "... no saben lo que cuesta conseguir un trabajo con el solo hecho de vivir en "El Castillo" o La Pintana.", señala un estudiante del colegio, dando forma a una de sus mayores preocupaciones, esto es, que no se los discrimine. Es fuerte la discriminación, y así la sienten estos jóvenes: "... yo creo que a donde uno vive ... no es siempre lo que uno es. Porque aquí dicen que todos son rateros, delincuentes ... por ser de La Pintana y El Castillo." Esta discriminación alcanza su imagen más fuerte cuando una alumna señala que su anhelo es "...que en el momento de buscar trabajo no los tiren el curriculum por la cara." Entonces, en vista de esta situación, muchos toman la estrategia de dar otras direcciones para no tener problemas.

Es así como se vuelve a hacer una relación directa entre la educación y la posibilidad (¿única?) de poder salir de la población, lo que resulta una metáfora acerca de la superación de la pobreza y segregación en que han vivido siempre, en tanto –consideran – el estudio es una manera de salir "de aquí"; estudiar "por algo mejor". En este sentido, se ve positivamente a los liceos, ya que "son un ayuda muy poderosa que hace que nosotros

---

<sup>83</sup> En este aspecto, podemos generalizar a todos los niveles de la enseñanza media, al estar presente tanto en conversaciones que sostuvimos, como en diversos documentos producidos por los alumnos a los que tuvimos acceso.

<sup>84</sup> Cf. II.1.2.



los jóvenes nos de la fuerza para poder salir adelante”, señala un alumno de tercero medio. Se puede leer eso como “tener otra vida”, que supere algo que, como una alumna de segundo medio definió acertadamente, son las expectativas que se atribuyen a la gente pobre y marginada, lo que han visto en sus padres o gente conocida, es decir, romper el “círculo de la pobreza”:

... no me gustaría seguir trabajando de empleada, a mi no me gustaría, no sé, limpiando baños, porque igual ... se pasa mal ... a uno lo humillan, por lo que he sabido por mi mamá, que ella también ... ella es dueña de casa, pero ella trabajó antes ... en casas particulares ... mi abuelita también. Y ellas me explican que igual es difícil trabajar en esas casas ... limpiando baños. Entonces en eso yo no quiero trabajar. Por eso es super importante, porque... para salir de acá, se necesitan estudios ... por eso yo quiero estudiar hartito, aunque me cueste, quiero estudiar, porque es necesario.

Del mismo modo, según otro alumno ese “salir de aquí”, tener “algo mejor”, “salir adelante”, “superarse”, significa, también, no haber tenido que desde chico estar trabajando con sus papás en algo, o ni siquiera saber firmar o leer.

Existe la percepción, no se podría decir que mayoritaria o no, de que ese “salir de aquí” no sea algo completamente metafórico, en tanto expresa su deseo de dejar el lugar “físicamente” (aunque hay que reconocer a otro segmento del alumnado que, si bien confiesan no sentirse a gusto con todo lo que ocurre en el sector, no hacen explícita su intención de emigrar del lugar al formar sus propias familias), salir de este “agujero”, como dicen algunos, ya que si bien podemos señalar que muchos fenómenos pasan a formar parte de las expectativas en los jóvenes, eso no quiere decir que estén cómodos en ello, como lo revela la afirmación de una alumna:

...una población tan mala. Una población que ... que se ve pura droga, todas esas cosas de peleas, en las esquinas se paran, no sé poh' ... se paran los drogadictos ... todas esas cosas ... y más los pelambres, las peleas, todas esas cosas que pasan en los pasajes como los pasajes de acá. Entonces yo no quiero estar más acá. No quiero, cuando sea grande, tener a mis propios hijos ni estar acá tampoco.

Además, la educación para estos jóvenes no sólo es una herramienta para integrarse al mundo laboral y, a través de aquello, tener los medios para emigrar de la población, sino que también, en algo que revela cuáles han sido los procesos, cruzados por la imagen frustrada de su familia, que han vivido, muchos hablan también la importancia de la educación en tanto medio para, en el futuro, “poder ayudarle a los hijos” en las tareas, al parecer, proyectando la situación que ellos han vivido, es decir, no poder contar con sus padres para el colegio. Como lo señala una alumna en referencia a sus tías, que se han hecho cargo de ella: “... ahora no pueden, qué sé yo, decirle a su hijo ‘sabís que ...’ o ayudarle, qué sé yo, en tareas, porque no saben.” Es decir, cumplir el anhelo de ser cosas que los padres no fueron.

De este modo, podemos ver cómo en los discursos de los menores acerca de la educación y su importancia, implícitamente se está reproduciendo el modelo presentado por el imaginario de los profesores, lo que, a su vez, es ya reproducción del imaginario impuesto por el colegio y la congregación, en donde ahora las redes de isosemia se asocian claramente, por un lado, en lo negativo, a El Castillo como referente y, por el otro, en lo positivo, a la realidad que representa la educación hecha cuerpo en su colegio, asociada a la “salida/ cambio/ superación”. Esta realidad la representamos en el siguiente cuadro:



El Castillo	Otra realidad, otorgada por el colegio/ el estudio.
-------------	---

	Salir de aquí
	"...algo mejor"
Dificultad para conseguir trabajo	
	Integrarse al mundo laboral
	Salir adelante
	Algo mejor para el futuro de los jóvenes
Discriminación	
	Cambio/ superación
	"... un futuro mejor para nosotros mismo como para la comunidad, la población o el pasaje."
	"Salir de este gran agujero"
	No caer en las drogas y culturizarnos.
	"...los colegios, en los cuales nosotros queremos de corazon salir adelante y que en el momento de buscar trabajo no los tiren el curriculum por la cara."

Se ve, de esta manera, en los colegios y otras instituciones "oportunidades"; además, aparece la idea de liceo y la educación ligados, en tanto referentes portadores de, al significado de "progreso", esto es, algo que rompa con la linealidad de su "destino", al proporcionarles deporte, esparcimiento, "culturizanos" – como dicen ellos -, es decir, sigue en su cabeza esta noción acerca de la necesaria intervención de agentes externos, el asistencialismo al que se hacía referencia, como "el" medio para romper el círculo –de la pobreza, la segregación, la discriminación, etc. - (que incluye el "no caer en las drogas", como si fuese algo externo a ellos; en un discurso sobre este fenómeno, que lo muestra como una suerte de destino fatal que les espera, como algo en lo que ellos no pueden resistirse sin la acción de terceros: colegios, profesores, etc. No existe ni su familia como agente protector ni su propia voluntad o iniciativa). Eso, por ejemplo, reflejado en la opinión de un alumno: "...las oportunidades que nos dan algunos colegios al ofrecer, talleres de deporte, teatro, etc. para no caer en las drogas y así poder culturizarnos."

Ahora, a partir de esta categorización podemos ver que el colegio ha generado, entre sus alumnos, una percepción de que ellos, en virtud de la educación que reciben, se han constituido en representantes de un segmento de El Castillo que puede ser diferente de lo demás; segmento este último que se constituye, en oposición, en referente de muchos de los rasgos negativos asociados al lugar. Representación que quedó muy en claro cuando, a partir de la transmisión por televisión, en agosto de 2001, de un reportaje sobre la población, titulado "El Castillo, pueblo sin ley", generándose una gran molestia de parte de muchos alumnos del ciclo de enseñanza media del colegio, lo que fue aprovechado por algunos profesores para crear instancias de conversación al respecto, entre alumnos y



profesores. A partir de documentos escritos por alumnos en dicha instancia, pudimos tener acceso a la categorización de su realidad y su relación con la educación – en el sentido expresado a comienzos de este párrafo –, en la cual se puede encontrar su percepción acerca de la existencia de dos polos: ellos (los alumnos), junto al colegio, y los “otros”, que representarían, retomando una imagen muy sugerente señalada por un profesor, “la parte más oscura” del lugar. Percepciones, éstas – con sus referentes, significados asociados y la isosemia que establecen –, que representamos en el siguiente cuadro:

Nosotros	Ellos (los “otros”)
Cosas buenas de la población	Cosas malas de la población
La otra realidad	Solo una parte de la realidad
Gente trabajadora	<i>Los que no trabajan</i> <sup>85</sup>
”Explotados y pasados a llevar por el solo hecho de ser pobres”	
Jóvenes que viven en el sector, pero nunca han probado droga/ ...que estudian/ .. no andan en la calle	
”... no por vivir aquí somos como nos muestran”	
”...no es tan terrible para como se presentó”	
”... no todo es tan terrible”	
”... tantas cosas buenas”	”... como también malas”
”la gente que se quiere superar”	<i>Los que no se quieren superar</i>
”Nuestro liceo”/ ”colegio tan maravilloso”	
”Gente onrada”(Sic)	”droga, delincuencia”/”delincuentes”
Gente que ”...lucha por lo que quiere alcanzar”	
Las plazas (lugares públicos bien cuidados)	
”... no estamos involucrados en la droga o la delincuencia”	<i>Los delincuentes, traficantes y consumidores de droga</i>
	”... no es agradable, pero...”
	”...sólo la superficie”
”... gente que quiere ayudar a que esta realidad cambie”	
	”...la parte oscura”
”...personas que quieren salir ...”	”...gran agujero (en) que nos han metido”
Progreso/ Liceo	<i>Estancamiento/ ausencia de educación</i>

Es decir, los alumnos han aprendido a asociar la educación a rasgos positivos dentro de esa comunidad, algo que los hace diferentes del “resto” de la población. Además, se relaciona la existencia del colegio con la idea del “progreso” y “desarrollo” en El Castillo. En este sentido es que los colegios – no sólo el propio – se han constituido, para los

<sup>85</sup> Todas las expresiones escritas en cursivas representan aquellos significados presentes sólo implícitamente en los discursos de los alumnos, extraídos desde el modelo estructural a partir del cual hemos realizado los análisis.



jóvenes, en uno de los indicadores de cuánto ha cambiado el sector y, por extensión, la gente que vive ahí. La escuela, en conclusión, es el espacio donde (o a través del cual), principalmente, ellos quieren salir adelante y cambiar su historia.

## 6.2. Evaluación de la educación recibida.

En correspondencia con la calificación que se hace de la educación, los alumnos del ciclo de enseñanza media hacen una evaluación muy positiva de la labor que desempeñan los liceos, en general, en El Castillo, y del colegio marista en el que están, en particular, en tanto medio para superarse. Consideran la educación recibida, categóricamente, como "excelente", en algo que va muy ligado a la impresión que genera su infraestructura (al compararla con la de los demás colegios del sector).

El colegio marista al que asisten, según ellos es igual o mejor que uno particular pagado, uno donde "nos entregan una educación igual o mejor que otras comunas", dicen. En este sentido, destacan que la educación que les entrega este colegio es muy buena comparada con la que entregan los otros colegios del sector. Una muy buena educación para ser ellos personas como las que son, es decir, de sectores totalmente pobres, marginados y estigmatizados; atípica en un sector totalmente marginado y dejado de lado, en el que no es común que existan colegios que entreguen una buena educación, sino, más bien, donde lo general son los colegios donde se asista por cumplir, con muy poca exigencia, donde los profesores casi no se preocupan, más allá de pasar lista y materia, de los alumnos, etc. Eso correspondería – sin la intervención de una experiencia educativa tan innovadora y comprometida como aquella de la que forman parte – a una realidad como la suya, o si no fuera así no lo destacarían en sus discursos. Al ser esto expresado por los propios jóvenes que asisten a este colegio, de un sector como el estudiado, no deja de presentar una imagen, por lo menos, preocupante de lo que es la realidad promedio en la educación pública municipalizada en el país.

En esta evaluación, calaramente, además de lo académico y material, se incorpora como criterio importante la actitud que tienen los profesores hacia los alumnos, contrastando con lo que viven en sus casas. Es decir, el colegio y los profesores son percibidos asumiendo un rol parental, también, a sus ojos, como señala un alumno, según quien "... nos enseñan los valores morales y cristianos desde pequeños y los profesores son nuestro pilar para salir adelante.", razón por la que es recurrente destacar la constante preocupación de los profesores, como lo afirma una alumna al invitar a la gente de un programa de televisión a que vean su realidad: "No tengan miedo, sean fuerte igual que los profesores que nos vienen a enseñar"

Por otra parte, entre los alumnos existe la impresión de que al establecimiento no lo diferencia sólo la calidad académica, sino que esta imagen de buen colegio estaría creada, primordialmente, por la normativa tan rígida existente en él, contra la cual se manifiestan, de alguna manera, apesadumbrados. Es decir, es considerado un componente importante, no obstante muchas veces quejarse de él, en su imagen de buen colegio, ya que "... si no hubiera normas tan estrictas no sería buen colegio, o sea, sería un colegio como cualquiera de aquí." Es decir, su evaluación como colegio "bueno" o "no tan bueno" está mediada también por el tema reglamentario, aunque ellos mismos reconzcan que, a veces, eso los incomoda. La comparación es con los otros colegios municipalizados del sector, de los cuales se tiene muy mala impresión, la cual, sugerentemente, se explicita no sólo a través



del tipo de alumnos o de lo que hacen en el colegio (dicen que "hacen lo que quieren", que "fuman en la sala cuando están en clases", etc.), sino que también a partir de su apariencia externa (recordemos que se destaca lo propio en su colegio, que es "bonito, etc.), como lo señala un alumno: "Porque la apariencia física da un poco ese aspecto, porque es de madera..."

Además, en algo que reviste gran importancia para ellos, el colegio aparece como una instancia que, quizás, puede hacerlos olvidar la situación en que viven día a día, tanto por acciones como por imágenes sociales que despierta. En este sentido se valora al colegio como un lugar "donde no se le discrimina a nadie", es decir, un lugar donde no importa de donde ellos sean.

### 6.3. Expectativas hacia el proceso educativo y los profesores.

"... es mejor que una persona se adecúe a las 36 que las 36 se adapten a una persona.", señaló un alumno de segundo año medio, entregando una clave respecto a que ellos, también, como alumnos, manejan muchas expectativas acerca de lo que se les debe entregar o que deben exigir, lo cual, muchas veces, tiene una fuerte injerencia en la respuesta que ellos tendrán respecto de lo que se les presente.

Las expectativas que pueden tener hacia alguna asignatura, determina su respuesta hacia lo que el profesor les propone. En este sentido, un caso muy gráfico es el ocurrido en la clase de Religión en segundo medio, en la cual los alumnos no se portan adecuadamente y el profesor está "a la defensiva" con ellos. Ya revisamos, en el capítulo anterior la perspectiva del profesor; veamos, entonces, ahora, como lo perciben los alumnos. Ellos esperaban que les hiciera, como clase, algo parecido a lo que su profesor del año pasado les había entregado, algo "más dinámico y relativo más directamente a la religión", señalan. El profesor del presente año, sin embargo, les ha hecho algo más relacionado con la etapa de desarrollo en que están los alumnos, tocando, a su vez, temáticas que "van" a la religión, como la libertad, el perdón, etc., afirma el docente. Y, como resultado, los alumnos no han comprendido su mensaje, provocándose el desajuste, a partir de la divergencia en las expectativas de uno y otro actor, como lo señala un alumno: "...el hermano poco toca religión. Además, hablar bien, cosas así ... expresarse bien. Eso es lo que nos hace. Había otro hermano antes que nos hacía escribir bien, pero mezclando la religión. No sé por qué, nos hacía escribir canciones pero con letra derechita y todo." A partir de esto, que ocurre en una clase no muy tipificada (en términos de lo que debe ocurrir ahí) en todo colegio, se puede postular que los alumnos esperan que en ciertas clases ocurran ciertas cosas, que se corresponden con el "marco" que ellos tienen de esa clase. En virtud de esto, los alumnos argumentan que no les gusta y se portan mal por eso – es una de las clases donde tienen peor relación con el profesor – porque ellos, lo que esperan, es que les pasen "cosas de religión" (oraciones, pasajes de textos, etc.), cosa que el 'hermano' no hace, opinan. Mientras que el profesor tiene en mente otros objetivos, los que, según él, tocan tangencialmente el tema religioso, aunque no en sí, esto es, que "... a través de los temas de religión que ellos profundicen en su historia, que se conozcan y descubran quiénes son."



También, la relación que los alumnos hayan tenido en el pasado, o que actualmente tengan, los puede disponer positiva o negativamente hacia un profesor y su clase, lo que queda develado ante la pregunta de por qué pueden, en segundo medio, adecuarse bastante con unos u otros profesores, a la cual los alumnos responden que "... eso va por cada persona .... va también por cómo el profesor nos trata o ... porque siempre nos ha dicho que somos como el mejor curso pa' él .... como los regalones no más..."

Siguiendo con lo anterior, en términos de los elementos que dan "valor" a un profesor ante sus ojos, los alumnos señalan valorar mucho el que un profesor demuestre preocupación por ellos, más allá de situaciones académicas, como el caso de una profesora que "...igual se preocupa por nosotros .... pa' la otra vez pa' el asado, no vís que nadie había traído las parrillas y nosotros fuimos a buscarlas, porque nadie trajo, y ella buscó que nos dieran permiso ... Dijo, '¿Estan solos?', nos preguntó si teníamos plata ..." Y separan esta apreciación de cual pueda ser su conducta (del profesor) en clases, esto es, si pone anotaciones o si echa para afuera de la sala a los alumnos, ya que, de la misma profesora antes "valorada" señalan que "... en la sala cambia poh' ... tiene que ser como es poh', para pasar su materia..."

Intentando analizar las expectativas manejadas por los alumnos, a partir de trabajos directos con jóvenes de segundo y tercer año medio, nos encontramos con que los criterios que utilizaban para evaluar las clases, positiva o negativamente, se relacionan con la presencia o ausencia de los siguientes rasgos semánticos –recordemos que se considera a este nivel, el semántico, el *locus* de los fenómenos profundos, esto es, fenómenos mentales- (es decir, se evalúa categorizando de acuerdo a ello las asignaturas):

A1: Entretenimiento<sup>86</sup>

A2: Relación directa con el futuro laboral

A3: Relación con el futuro extra laboral ( la vida cotidiana post escuela<sup>87</sup>). En este rasgo vale la pena detenerse. Por ejemplo, tanto en Lengua castellana y comunicación como Inglés los alumnos encuentran que no les ven mucho su uso en su futuro, laboral y personal. Algunos dicen que no saben para qué les pasan (Inglés) si ni siquiera saben si lo van a aplicar en su futuro, o , en el caso del otrora Castellano "... no se mucho en que va a implicar saber esa materia cuando est'e trabajando", dicen..

A4: Percepción acerca del profesor/ Calidad académica y humana del profesor<sup>88</sup>.

A5: Grado de coerción y tensión.

A6: Metodología del profesor.

A7: Percepción de que se entiende/ aprende en la clase.

A8: Si se está en actividad permanente en la clase.

A9: Se promueve/ permite la participación.

---

<sup>86</sup> Rasgo al que acuden mucho los menores y definido, a su vez, por los siguientes semas (a):

a1: Presencia de movimiento – dinamismo - en la clase.

a2: Quiebre de la estructura "el profesor habla y los alumnos escuchan y escriben".

a3: Didáctico, en el sentido de acercar los contenidos a significados más concretos (locales) y no tan abstractos.

a4: "Variación", esto es, romper la monotonía y rutina de la clase tanto en lo metodológico como en lo temático.

<sup>87</sup> Donde se destaca el 'poder enseñarle a los hijos'.

<sup>88</sup> Para mayor claridad respecto a este rasgo se aconseja consultar el siguiente análisis, relativo a las expectativas de los alumnos hacia los profesores.



- A10: Representa una novedad para el alumno.
- A11: Rompe con el "marco"<sup>89</sup> de una clase.
- A12: Se hacen cosas prácticas (concretas).
- A13: Se tratan temas cercanos.

Por su parte, los criterios que los alumnos utilizan para definir si una clase es o no "importante", categoría que logran diferenciar de aquellas tradicionales de si les "gusta" o no, son los siguientes:

- B1: Se hacen cosas prácticas.
- B2: Percepción de que se entiende/ aprende.
- B3: Se enseñan valores.
- B4: Importancia curricular (si puede dejar repitiendo curso o no).
- B5: Relación con el futuro laboral.
- B6: Relación con el futuro extra laboral/ entrega "cultura".
- B7: Calidad del profesor.

Lo que nos entregan estos análisis resulta bastante ilustrativo. Primero, porque hay muchos puntos en que se cruzan lo que es considerado bueno o malo con aquello que es importante o no. En segundo lugar, se nos muestra que no basta con las categorías (señaladas por los semas respectivos) aisladas, sino que se debe contar con ellas en conjunto para que una clase pueda ser evaluada positiva o negativamente y, lo más relevante, como importante o no. Así, por ejemplo, si el alumno considera que una clase no le aporta cosas que le van a servir mediata o inmediatamente, o no promueve su participación, puede no llenar sus expectativas y determinar un mal desempeño. En tercer lugar, aparece como algo muy interesante la relación entre la evaluación que se pudiera hacer y la percepción que el alumno tenga de que puede entender lo que le están enseñando, lo que puede determinar a futuro su desempeño en esa asignatura. Finalmente, cabe destacar la relevancia que juega la percepción del alumno acerca del profesor en la evaluación de su asignatura, a partir, predominantemente - como veremos a continuación - de aspectos que van más allá de su conocimiento o no de las materias que enseña.

También nos interesó saber acerca de las expectativas de los alumnos y sus criterios, respecto de los profesores; algo que, muchas veces, determina la conducta en su clase. En esta descripción se han dejado de lado las categorías que tienen que ver con un aspecto netamente individual, como "no me gusta", "me cae mal", "no me divierte", "es pesado", etc. Luego de analizar los discursos de los alumnos<sup>90</sup>, constatamos que, para evaluar positivamente a un profesor, éste debía cumplir con las expectativas para tres roles: el rol parental (ausente), un rol de amigo y roles propiamente académicos. Estos roles se

---

<sup>89</sup> Cf. Capítulo segundo II.7.2.

<sup>90</sup> En base a documentos producidos por alumnos de un segundo y tercero medio, en el mes de noviembre de 2001, a petición nuestra y sin la presencia de profesor alguno que los pudiera determinar.



definirían, según lo expresado por los jóvenes, a partir de los siguientes semas o rasgos mínimos de significado<sup>91</sup>:

A: Rol parental.

A1: Cariño

A2: Saber escuchar

A3: Comprender

A4: Compartir fuera de clases

A5: Preocupación por el alumno

A6: "... nos ayuda"

A7: Aconsejar

A8: Tratar bien al alumno. (Lo cual consideramos que puede homologarse a tratar con "respeto" al alumno)

A9: Ser un ejemplo

A10: Tener calidad como persona

B: Rol como amigo.

B1: Cercanía etaria

B2: Confiabilidad

B3: Conversar con los alumnos

B4: Compartir con el curso en instancias extracurriculares.

B5: Simpático

B6: Humilde

B7: Sencillo

C: Rol como académico

C1: "... nos hace pensar"

C2: "... tiene una manera entretenida de enseñar"

C3: Clases interactivas

C4: Demuestra dedicación en lo que hace

C5: "... sabe explicar"

Ahora, para el caso de una consideración negativa de un profesor y, por extensión, de su clase, se replican estas tres categorías (en tanto roles) en su ausencia o valoración negativa, y se suman a otras, como:

A11: No hacer explícitas sus preferencias por alumnos frente al curso (consideramos que esta forma parte de las características atribuidas a cumplir el rol del padre, y lo contrario sería propio de una evaluación negativa como profesor, en este caso, lo mismo ocurre con el rasgo siguiente).

A12: No ser prepotente/ "mandón".

C6: "... ser exigente" (en su presencia, positivamente, genera una apreciación negativa para el profesor de parte de sus alumnos, en una percepción claramente determinada por la posición como estudiantes)

---

<sup>91</sup> Si bien lo ideal sería llegar a componentes mínimos, algunas categorías necesitarían aún de más desarrollo, como es el caso de C2 definido por "no reducir su clase a sólo dictar y explicar"; o C4 definido por "le interesa si hubo alumnos que no entendieron"; o A5 definido por "le interesan los alumnos".



Dentro de los criterios que orientan las expectativas hacia los profesores, además de los académicos, llama la atención, nuevamente, esa búsqueda de la parentalización de la figura del profesor (no obstante nos encontremos ante alumnos que no pertenecen a ciclos iniciales en el colegio), esto es, que es bien cotizado el profesor que se acerca a los alumnos, los hace sentir acogidos, se muestra como confiable, es decir, como un modelo que llena el vacío que presentan los jóvenes. Expectativa que queda confirmada en las palabras de un alumno de hogar de menores, quien hace la distinción con los tíos que están a cargo de él ahí. Estos últimos, señala, "... no me hablan mucho poh', ellos no se acercan mucho y yo sé que esas son personas que son como alejados, ¿entiende?, son ya, de saludarme, me saludan, pero nunca me ... nunca se han acercado a decirme 'Oye, sabís que quiero ayudarte en este problema, ¿me podís contar a lo mejor una parte de tu problema?' A lo mejor ya ahí, como lo está haciendo usted, o el profesor poh' ..."

También llama la atención una coincidencia entre lo encontrado por nosotros y lo planteado por algunos profesores, a juicio de los cuales, un elemento que les otorga "autoridad" es que los alumnos reconozcan en el docente, en sus acciones, la "consecuencia", algo así como un principio de uniformidad en la toma de decisiones que afectan a los alumnos, sin preferencias por unos u otros, o sin dobles estándares. Así, señalan que "... un profesor que no es consecuente, independiente de que use todos los medios, nunca va a lograr ser autoridad, y los cabros no van a confiar en él." De esta manera, se vincula el tema de la autoridad con la confianza, más allá de los signos institucionales que acompañen al profesor. Al definir la consecuencia señalan "... o sea, no decir un día 'No compadre, hoy día aguantémosle todas las tallas', y al otro día estar así como rígidos, como paco... o estar dando oportunidad a cada rato a unos sí y a otros alumnos no." Entonces, a través de este concepto estamos observando la existencia de un principio que hace que los alumnos procesen el comportamiento de los profesores de una determinada manera y, después, orienten su acción hacia ellos en una u otra línea.

Ahora, tomando como punto de referencia el colegio, en general (el ciclo en cuestión), los alumnos, de segundo y tercero medio, señalaron su disconformidad en diversos aspectos, basándose en criterios tales como:

- Entretención/ dinamismo/ monotonía, rutina/ didactismo / participación en las clases.
- Horario de asistencia a clases: existe la percepción de que se pasa gran parte del día en el colegio; se llega a la casa a comer y a dormir, y sólo les queda el fin de semana para hacer otras cosas.
- Nivel de exigencia académica.
- Exigencia conductual: se critica que son demasiado estrictos en este aspecto ("no tan militar", dice uno como reparo). También, al hablar de la normativa de otros colegios algunos alumnos la asocian, comparándola con la propia, a significados tales como "son más libres", "más libertad"; siendo los ámbitos 'sensibles' el pelo, el maquillaje o el uniforme ordenado. Las sanciones son percibidas como realidades sentidas: el "anotar por cualquier cosa" ("... me voy pa' atrás y anotación al tiro. No traigo los materiales, anotación", dice un alumno de segundo medio), suspensiones, expulsiones, etc. No entienden mucho los alumnos qué relación puede tener el estudiar con aspectos como el uniforme, pintarse, cortarse el pelo, etc.
- Trato/ relación de profesor a alumno.
- Necesidad de ocupar otros espacios en el colegio (no sólo la sala de clases).



## CONCLUSIONES

Cuando comenzamos a concebir la realización de este "ejercicio" teórico y metodológico que era construir un modelo de análisis cultural, y aplicarlo a la descripción de los procesos ocurridos en un establecimiento educacional ubicado en un sector pobre y segregado en Santiago, pensamos en él como un modelo un enfoque "lingüístico cultural". Sin embargo, y como esperamos que lo haya constatado quien se dio el trabajo de seguir metódicamente la lectura de este escrito, los nexos entre lenguaje y cultura exceden con creces lo que, en estricto rigor, se considera como *lingüístico*. Luego, habiendo constatado lo anterior, derivamos en rotular este enfoque como "semiótico cultural", en cuyo seno, ciertamente, quedaban incluidos todos los procesos en que hay conexión entre el fenómeno cultural y el de la semiosis, como fenómeno mayor que define a toda actividad humana, socialmente hablando. No obstante, el problema ahora era que se nos presentaba una definición - del modelo de cultura construido - demasiado amplia y poco operacionalizable al momento de proponer la descripción de un fenómeno cultural en particular; razón por la cual, dentro del modelo realizamos el corte metodológico consistente en centrarnos en la descripción, solamente, de la dimensión correspondiente a la "semiótica de la comunicación" del sistema que es la cultura, lo que nos permitió abarcar ( y dar cuenta de ello), en la práctica, las conexiones entre el lenguaje y la cultura, en tanto dos realidades que forman parte del fenómeno semiótico mayor.

Focalizarnos en este aspecto nos permitió definir con mayor precisión lo que debería ser una descripción de la dimensión semiótico - comunicativa de la cultura, en propiedad, una etnografía de la comunicación, con todos los aspectos que debe cubrirse respecto de ella: los propiamente lingüísticos, los paralingüísticos, y aquellos referidos a la realización del código en situaciones efectivas de comunicación, englobados en los aspectos pragmáticos y textuales, no olvidando la base interpretativa que los hace posibles entre los participantes de la comunicación. Y comunicación, como se demostró, es tanto lo que ocurre en el intercambio de señales como aquello que define qué es lo que se va a intercambiar, cómo y en qué circunstancias.

Fue así que con este modelo nos acercamos a la descripción de lo que ocurre en un colegio ubicado en un sector como es El Castillo, definido por altos índices de pobreza, segregación y una fuerte estigmatización, derivado de aquello, en el resto de la sociedad santiaguina. Y lo que ocurre ahí, aplicando el modelo que planteamos, está determinado, en primera instancia, desde los significados que esa unidad educativa, cruzados por la cosmovisión propia de una institución religiosa tan milenaria como impositiva como es la iglesia católica, pretende que sean los que van a orientar la dinámica de las relaciones sociales que en su seno deben ocurrir. Ciertamente, estos significados - recreados tanto a nivel de profesores como de alumnos, como señaláramos - apuntan a crear un orden en el cual todo lo que está "afuera" del colegio - el entorno cotidiano donde se socializaron sus alumnos, marcado por la pobreza, segregación, violencia, y otros fenómenos concomitantes, han generado un marco subcultural que ellos han aprendido- corresponde a una "contracultura" (en tanto sus rasgos resultan 'disfuncionales' respecto de lo socialmente esperado en la sociedad standard), un modelo de ver y actuar en la realidad que debe ser desechado y cambiado por otros criterios en los que se funden los valores



cristianos y aquellos deseados en la sociedad afuera de El castillo, un lugar que, en ese sentido, funciona como un verdadero "ghetto". Un modelo planteado por el colegio, en tanto 'agencia de control simbólico' que, según pudimos apreciar en los propios discursos de los alumnos, es perfectamente reproducido, aunque en algunos hechos y en las expectativas de todos quienes participan ahí, persista la realista imagen de que la relación entre ambas visiones - la presentada por el establecimiento educacional y en las orientaciones primarias, en términos comunicativos, aprendidas por los jóvenes - se resuelve, más bien, en un choque antes que en una asimilación (y anulación de los rasgos 'contraculturales'). Por eso, la principal idea es desechar. Y, en este sentido, no podemos asumir la misma postura de neutralidad - de un relativismo que, querámoslo o no, no viene al caso - que cualquier antropólogo clásico (no enfrentado aún a fenómenos subculturales, en sociedades funcionalmente diferenciadas, como los emergidos en el seno de grupos históricamente a condiciones de deprivación económica y sociocultural) asumiría frente a la manifestación cultural que estudia. No se puede asumir porque, más allá de toda reflexión contestataria al respecto, los jóvenes del sector, que asisten al establecimiento que fue nuestra unidad de estudio, se van a intentar orientar hacia la inserción en una sociedad que está fuera de los márgenes de El Castillo, y que se guía por parámetros diferentes de los que allí reinan - cosa que ellos intuyen, claramente -, y más que diferentes, contrarios, abiertamente contrarios. Razón por lo cual se justifica como contracultura. Esto queda en evidencia, a la luz de la descripción que presentamos, en el tema del manejo de la lengua que presentan los alumnos: más allá de sus particularidades, y que les pueden servir como un elemento identitario, el lenguaje que ellos manejan, hasta cuarto medio, incluso en la vida adulta - como queda demostrado en la actuación de algunos apoderados -, es absolutamente limitado y limitante ('en relación a ...', remarcamos); fenómeno más significativo aún si se consideran las relaciones entre el fenómeno lingüístico y los procesos mentales humanos. Lo descrito en este ámbito debe despertar, por lo menos, preocupación, en tanto en sectores populares como el estudiado (en algo que se plantea como una 'fórmula' para la educación de los 'pobres') nos encontramos con una educación -aquella técnico profesional - que se define como "terminal" (con lo que, por un lado, en una situación que es sostenida en el tiempo desde hace muchos años, no pretendemos desconocer el hecho de que la educación científico humanista municipalizada en sectores populares resulta, finalmente, en una educación terminal para una gran mayoría - de lo que dan fe, nuevamente, los resultados de la última prueba de aptitud académica, de 2001); y, por otro lado, no pretendemos desconocer la labor realizada en el colegio en que centramos nuestro estudio - el colegio marista Marcelino Champagnant de La Pintana -, caracterizada por el esfuerzo diario y la intención cierta, de parte de sus profesores y funcionarios, de entregar mejores condiciones de vida, no sólo para los alumnos, sino que, a través de estos últimos, para todo el sector de El Castillo.

Retomando la temática del 'encuentro', en el marco del escenario escolar, entre lógicas culturales diferentes, efectivamente, el colegio en cuestión entrega clara muestra de que ha logrado hacer desaparecer - ¿reprimir o cambiar? - los rasgos persistentes de la contracultura del sector. Sin embargo, en una percepción compartida por profesores, de no mediar una real inserción laboral, ni en la sociedad en general, de los alumnos, nada podría asegurar que tales rasgos no volvieran a predominar en su orientación - práctica - hacia la realidad.

También dentro de la temática de la pobreza, a la luz de los resultados obtenidos, podemos ver como hay una estructura de la comunicación asociada a la socialización en



contextos familiares y locales caracterizados por la pobreza y la segregación, que incide negativamente en los procesos educativos de los menores, en sus casas o en la misma sala de clases, ya sea por la interacción violenta, la ausencia de los padres y madres en términos del cotidiano de su proceso de formación –aspecto en que es suplido por el colegio, –, la ausencia de modelos lingüísticos adecuados, más allá de la televisión, y la existencia de una “estructura de la realidad” en los jóvenes que los hace procesar de diferente manera los mensajes que se les puedan entregar.

Por otro lado, en la temática netamente educativa, se entregaron interesantes resultados bajo el prisma de un análisis pragmático de lo que sucede en los diversos contextos comunicativos que identificamos en la escuela (que, como señalamos, van más allá de ser solamente la ‘sala de clases’), y cómo el concepto de “cultura escolar” puede alimentarse, también, desde esa perspectiva. De esta manera, nos encontramos con que el colegio (bueno, la realidad escolar a la que tuvimos acceso) se compone de diferentes micro universos culturales (que son sub universos dentro del universo cultural mayor que es la escuela) con diferentes normas y estructuras que orientan la comunicación entre quienes participan ahí; comunicación que, a su vez, juega un papel central en el resultado de las actividades allí propuestas, algo que podemos ver claramente en las expectativas y evaluación de los alumnos hacia el colegio, las clases y los profesores. En este sentido, los resultados que obtengan los participantes, también, además de otros factores, dependen de su capacidad de adecuarse y conocer las estructuras que rigen la comunicación que ocurre en el colegio, la sala de clases y todos los micro universos que en su seno se diferencian.

También se pudo apreciar que, reconociendo las carencias socioeconómicas que caracterizan a su población estudiantil y sus familias, profesores y autoridades de este colegio, la intervención que plantean en el plano cultural se orienta, siguiendo a Martínez y Palacios<sup>1</sup>, a lograr que los jóvenes interioricen valores propios de una “cultura de la decencia” (principalmente, la orientación hacia la movilidad social y la independencia de iniciativas asistencialistas) antes que aquella de la “pobreza”. Esta intención se relaciona, estimamos, con la percepción predominante en los docentes de que las causas de los resultados persistentemente negativos de muchos de sus alumnos se vinculan con la existencia de una suerte de “techo” –como lo llamó un profesor – que limita las expectativas de logro en los alumnos, lo que se traduce en el poco esfuerzo (que catalogan con términos como “abulia”, “desidia” y otros) que detectan de su parte y el no aprovechamiento de las distintas oportunidades que se les ofrecen para superarse; límite que se explicaría (se debería a ello) en virtud de las experiencias de carencia (la pobreza, la segregación, la estigmatización, la violencia, etc.) que han vivido desde su infancia y que rodean todo su entorno cotidiano. Entonces, ese es el cambio cultural que se pretende lograr, con la creencia en que aquello constituye la clave para “romper el círculo”, esto es, que abandonen esa “actitud pasiva”, esa “falta de iniciativa” (ese “... sencillamente no les interesa”, predominante en las opiniones docentes) que se detecta.

Además, finalmente, pudimos constatar, en relación con lo anterior, que la escuela (al igual que ocurre en otras realidades del mundo popular) se ha transformado en un espacio, tanto material como simbólico, de referencia y acogida para la población en general, delegando en él, las familias, de manera predominante, muchas de las responsabilidades que le competen a ella en tanto agencia de socialización (razón por la cual nos encontramos con la imagen de un colegio “parentalizado”).

---

<sup>1</sup> *Op. cit.*



## Bibliografía.

1. Acebo, S. & Vicien E., 2000. *Diccionario Enciclopédico*. Santafé de Bogotá: Larousse.
2. Alarcón, D. et al., 1996. *Etnografía del aula*. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile.
3. Anguera, M., 1989. *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
4. Ardener, E. et al., 1971. *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
5. Arnold, M., 1992. "Investigación sistémica: alcances y proposiciones". En *Estudios sociales*, No. 74, Trimestre 4, Pp: 97-117. Santiago de Chile.
- 6.
7. Austin, J., 1982. *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
8. Barbano, F. et al., 1969. *Estructuralismo y Sociología*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
9. Bernardez, E., 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
10. Bernstein, B., 1974. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias". En P. Garvin y Y. Lastra (Eds.), *Antología de estudios en etnolingüística y sociolingüística*. Pp. 357 – 374. México: UNAB.
11. \_\_\_\_\_, 1994 (2ª. Ed.). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.
12. Birdwhistell, R. L., 1975. "Kinesia". En Sills, D. et al. (Comp.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Vol. 6, Pp. 426 – 430.
13. Boas, F., 1911. "Introduction to the handbook of american indian languages". *Bulletin 40*, Part I, Bureau of American Ethnology, Washington D.C.: Government Printing House.
14. Bohannan, P. Y M. Glazer (Eds.), 1998 (2ª. Ed.). *Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw – Hill.
15. Bourdieu, P., 1985. *Qué significa hablar*. Madrid: A.K.I.
16. Brown G. y G. Yule, 1993. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor libros.
17. Canales, M. et al., 1994. *Pobreza y desarrollo rural*. Santiago de Chile: Documento de trabajo Programa Estrategias de Superación de la Pobreza, Universidad de Chile .
18. Cardona, G., 1988. *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Ariel.
19. Ceedergren, H., 1983. "Sociolingüística". En H. López, *Introducción a la lingüística actual*. Pp: 147-165, Madrid: Editorial Playor.
20. CEPAL y UNESCO, 1990. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Documento de trabajo.
21. Chomsky, N., 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
22. Cole, P. y J. L. Morgan (Eds.), 1975. *Speech and semantics*. New York: Academic Press.
23. Contreras, Lidia. *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor libros.
24. Coseriu, E., 1977. *Tradición y novedad en las ciencias del lenguaje. Estudios de historia de la lingüística*. Madrid: Gredos.



25. \_\_\_\_\_, 1981 (2ª. Ed.). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
26. Eco, U., 1977. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
27. \_\_\_\_\_, 1990. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
28. Escudero, E., 1999. "Problemas y métodos de investigación en educación personalizada". En *Revista Enfoques educacionales*, vol. no. 2, Pp. 81 – 88. Santiago: Departamento de educación Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile.
29. Espiñeira, M., 1993. *¿Sólo alumno?: Descubriendo diferencias que el liceo desconoce. Una aproximación del joven popular a su realidad escolar*. Memoria para optar al título de antropóloga social. Santiago: Universidad de Chile.
30. Feyerabend, P., 1987. *Contra el Método*. Barcelona: Ariel.
31. Gaete, G. y P. Vidal, 1989. *Estudio de la autopercepción en mujeres de un sector de extrema pobreza del gran Santiago*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, tesis de Psicología.
32. Garvin, P. y Y. Lastra, 1974. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
33. Geertz, C., 1996. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
34. González, J. et al., 1994. *Educación postbásica en La Pintana: situación actual, condicionamientos, necesidades y alternativas de acción*. Santiago de Chile: Provincia Marista de Chile.
35. Goodenough, W., 1975 (a), "Análisis componencial". En Sills, D. et al. (Comp.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Vol I, Pp. 231 – 236.
36. \_\_\_\_\_, 1975 (b), "Cultura, lenguaje y sociedad". En Kahn J. S. (Comp.) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Pp. 157 – 248.
37. Gottschalk, L. et al., 1984. *El análisis de la conducta verbal*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
38. Grebe, M. E., 1988. "Etnomodelos: una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica". Amsterdam: Congreso Internacional de Americanistas.
39. Greimas, J., 1973. *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
40. Grice, H. P., 1975. "Logic and conversation". En Cole, P. y J. L. Morgan (Eds.), *Speech and semantics*. Pp. 41 – 58.
41. Hall, E. T., 1964 (4ª. ed.). *The silent language*. New York: Premier Book.
42. Harris, M., 1983. *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI.
43. Hernández, R. y C. Thomas, 1999. "Educación, modernidad y desarrollo rural". En *Revista enfoques educacionales*, vol. No. 2. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
44. Holton, G., 1982. *Estudios sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*. Madrid: Alianza Editorial.
45. Kahn, J. S., 1975. *El Concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
46. Keesing, R., 1979. "Linguistic knowledge and cultural knowledge: some doubts and speculations". En *American anthropologist*, vol 81, No. 1. Wisconsin: American Anthropological association.
47. Kluckhohn, C., 1962. *Antropología*. México: Fondo de Cultura Económica.
48. Krauskopf, D., 1994. *Adolescencia y educación*. San José, V.R.: EUNED.
49. Kuhn, T. S., 1986. *La estructura de las revoluciones científicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
50. Labov, W., 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.



51. Lagos, C., 2001. "Aproximación al léxico de los jóvenes adscritos a la 'subcultura popular delictiva' en Santiago de Chile", en *Anuario de escuela de post grado* Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, No. 4, Pp. 365 – 396, Santiago de Chile: Lom ediciones.
52. Lavanchy, J., 1998. *Antropología cognitiva*. (Documento de trabajo). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
53. Leach, E., 1981. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
54. Lévy-Bruhl, L., 1945. *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: Lautaro.
55. Lévi-Strauss, C., 1969. *Antropología estructural*. México: Siglo XXI.
56. \_\_\_\_\_, 1981. *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós. "Antropología estructural".
57. Lewis O., 1959. *Antropología de la Pobreza*. México: Fondo de Cultura Económica.
58. \_\_\_\_\_, 1961 *Los hijos de Sánchez*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
59. \_\_\_\_\_, 1966. *La vida*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
60. Lewandowski, T., 1980. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
61. Lomnitz, L., 1975. *Como sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
62. Luhmann, N., 1996. "¿Cómo se pueden observar estructuras latentes?". En P. Wetzlawick y P. Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Pp. 60 – 72.
63. Malinowski, B., 1946. "El problema del significado en las lenguas primitivas". En C. K. Ogden y I. A. Richards, *El significado del significado*. Pp. 310 – 352.
64. Martínez, J. y M. Palacios, 1996, *Informe sobre la Decencia*. Santiago de Chile: Sur Ediciones.
65. Martinic, S., 1992. *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago de Chile: CIDE.
66. Matus Olivier, A., 1993. "Para una semántica integral". En A. Matus et al. *Lingüística hoy. Algunas tendencias*. Pp. 11 – 27. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
67. Mideplan, 1987 – 1996. *Informe de Mideplan sobre pobreza en Chile. Resultados encuesta CASEN 1987-1996. Documentos regionales, No. 42*. Santiago de Chile.
68. Mora, M. y F. Solano, 1993. "Segregación urbana: un acercamiento conceptual". En *Revista latinoamericana de estudios urbano regionales (EURE)*, No. 61, Pp. 17 – 26. Santiago de Chile: Instituto de estudios urbanos, Universidad Católica.
69. Morin, E., 1996. "Cultura n' conocimiento". En P. Wetzlawick y P. Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Pp. 73 – 81.
70. Mounin, G., 1972. *Introducción a la semiología*. Barcelona: Anagrama.
71. Muñoz Licerias, J., 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
72. Muñoz, M., 1982. *Antropología de la comunicación: factibilidad teórica, práctica y aplicada*. Tesis de licenciatura de Antropología social. Santiago: Universidad de Chile.
73. Ogden, C. K. y I. A. Richards, 1946. *El Significado del significado*. Buenos Aires: Paidós.
74. Ortí, A., 1991. "La apertura al enfoque cualitativo o estructural". En Hernández y Sampieri, *Metodología de la investigación*. México: Mc. Grow – Hill.
75. Osorio, P., 1999. *En torno a la comprensión de la organización como un espacio de interacción lingüística y cultural de los adultos mayores. Un estudio descriptivo del uso*



- de la lengua*. Memoria para optar al título de antropóloga social. Santiago: Universidad de Chile.
76. Pardo, M., 1999. *Principios estructurantes de la socialización primaria en grupos pobres: hacia una caracterización cultural de la pobreza*. Memoria para optar al título de antropólogo social. Santiago: Universidad de Chile.
  77. Palmer, R. L., 1974. *Introducción crítica a la lingüística descriptiva*. Madrid: Gredos.
  78. Parret, H., 1993. *Semiótica y pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales*. Buenos Aires: Edicial.
  79. Pérez, Alonso. 1999. *Informe de práctica profesional. Programa de titulación extraordinaria de profesores de educación media técnico profesional*. Arica: Departamento de educación, Universidad de Tarapacá.
  80. Pike, K. L., 1974. "Hacia una teoría unificada de la estructura del comportamiento humano". En P. Garvin y Y. Lastra (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Pp. 103 – 116.
  81. Prieto, L., 1980. "La etnografía del habla". En *Lenguas Modernas*, número 7, Pp. 9 – 16, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
  82. Recasens, A., 1979. *Heterogeneidad urbana y subculturas*. Memoria para optar al título de antropólogo social. Santiago: Universidad de Chile.
  83. Romaine, S. 1996. *El Lenguaje en la Sociedad. Una introducción a la Sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
  84. Rosas, G., 1990. *Pobreza y desarrollo local*. Santiago de Chile: Programa Estrategias de Superación de la Pobreza, Universidad de Chile.
  85. Rossi, I., 1981. *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
  86. Schaff, A., 1967. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
  87. Searle, J., 1980. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
  88. Sills, D., et al. (Eds), 1975. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
  89. Singer, M., 1975. "Cultura". En D. Sills et al. (Eds.), *Enciclopedia de internacional de las ciencias sociales*. Pp.: 298-309.
  90. Stubbs, M., 1993. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza editorial.
  91. Toro, Roxana, 2000. *Historias de violencia y subordinación. Estudio de casos de mujeres que viven violencia conyugal*. Memoria para optar a título de antropólogo con mención en antropología social. Santiago: Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile.
  92. Valdivia, A., 1999. *Participación en educación: una aproximación a las representaciones sociales del profesorado*. Memoria para optar a título profesional de antropólogo social. Santiago: Universidad de Chile.
  93. Valentine, Ch., 1972. *La cultura de la pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu.
  94. Van Dijk, T., 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
  95. \_\_\_\_\_, 1980. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
  96. Villegas, L., 1998. *Lenguaje, pobreza y educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Documento de trabajo.
  97. Von Humboldt, W., 1990. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje y su influencia en el desarrollo espiritual de la Humanidad*. Madrid: Editorial Anthropos.
  98. Werner, A., 1981. *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid: Gredos.



99. Wetzlawick P. y P. Krieg, 1996. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
100. Wittrock, M., 1989. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós.
101. Woods, P., *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



## Anexos

En este apartado presentamos documentos producidos por los mismos alumnos y sus apoderados, documentos que consideramos de gran valor, desde un punto de vista lingüístico y antropológico, en virtud de los múltiples significados culturales que allí se ven implicados. Los presentamos estructurados de acuerdo al siguiente orden:

1. Ensayos escritos realizados por alumnos de tercer año medio en respuesta al reportaje de canal trece "El Castillo: pueblo sin ley", que causó gran revuelo en la comunidad en general. Documento producido el primero de agosto de 2001.
2. Seis "cuentos colectivos" realizados por alumnos desde segundo a cuarto medio, en los que los estudiantes vuelcan mucha de su experiencia cotidiana.
3. Finalmente, los compromisos escritos de hijos y apoderados acerca de su conducta hasta final de año. Especial atención se debería prestar a los discursos producidos por los mayores.
4. Fragmento de un discurso escrito por un alumno de tercer año medio, asistente a un liceo municipalizado de un sector socioeconómico medio (comuna de Santiago centro), correspondiente a apuntes de clase. Se debe utilizar como medio de comparación para las características de la expresión escrita de los jóvenes de El Castillo, teniendo, además, en cuenta que un registro como los apuntes en el cuaderno de un alumno se produce con un grado de monitoreamiento de quien escribe mucho mayor que el que estaba presente en los discursos de los alumnos estudiados.



## EL DETECTIVE Nicky

Estaba yo en un futuro no muy lejano recién iniciando mi carrera de Investigador privado (Detective). Cuando me fui a mi oficina a descansar, sonó el teléfono y me dispuse a contestar. Era una señora, parecía ser grave su situación puesto a que estaba como aterradísima. Zorli a mi primer caso, Pensaba que todo iba a ser fácil, como en la ocurrencia. Total como esperaba al principio (Color de Rosas) era difícil.

En ese entonces llegue al lugar de los echos, estaba todo intacto.

Antes que yo hubiera llegado una escolta policial con el Capitán John Smith, y el Comisario.

Lo primero que hice fue mostrar mi tarjeta. Luego fui tomando las pruebas que estaban en el lugar del crimen, Harme a todos los personas que estaban en el lugar de los echos. En



5 personas, una se llamaba Thire, otra se apodaba Tim, otra se llamaba Galic también otra que se llamaba Cartoons y la otra era la Dama de Hoices del difunto y se llamaba Jenny.

Al saber los nombres de las 5 personas les pregunte a cada una que, que estaba haciendo la noche de ayer (Viernes 25 de Diciembre), todos me respondieron, y ahí viene lo difícil todos eran tan sospechosos que el panorama se me fue poniendo cada vez más confuso.

Luego fui analizando parte por parte, paso por paso y dije, si el señor wing se ubre se suicidó, estaban sus huellas digitales en la tasa de TC, pero el Contran estaban las del Anoso (el señor Cartoons).

En ese momento me interrumpe el Capitán y me dijo, Ah entonces el asesino fue el señor Cartoons, yo le dije / Equivocado su querido John! El me respondió / Quee!



Entonces yo le dije, si ~~ubiese~~ sido el señor Cartoum, el no ubiese sido tan torpe como para dejar sus huellas digitales marcadas, o no, el me respondió a es cierto. Y en eso yo dije el asesino es el señor Tim. Todos quedaron pasmados pues mucho más el señor Tim fue entonces cuando se fijó en el señor Tim estaba en el pasillo fumando y desde hoy a temo. su mano derecha en el bolsillo de la chaqueta. Si bien recuerdo por lo que se hablaba en estas 5 personas, el señor W. N. y acostumbra a comerse las uñas de la mano derecha, entonces si mis amigos son correctos al decir que el señor Tim para este asesinato ocupó una guantita para hacer todo, veniendo de la cocina y el señor W. N. en ese instante iba a pagar la cocinera y cogió la perla con la mano derecha en un momento el señor W. N. se comió las uñas e instantáneamente falló, eso quiere decir que si el señor TIM es tan bueno para fumar, nunca hubiese sido tan estúpido como para ocupar las 2 manos para el asesinato.



En ese preciso momento le incumplo el  
señor. Tim y dijo "yo lo maté".  
Pero, ¿será cierto? - Me pregunte. Con tan  
buena deducción, y con tan pocas pruebas,  
se citó al señor Tim, entonces comenzo  
la interrogación y pregunte.

- ¿Dónde estaba usted en el momento del asesinato?  
Pregunte. ¿Pero si yo le dije que yo lo maté?

- Dijo. Pero de un momento a otro saltó  
tiere y dijo -- Señor detective, el no fue  
ni yo. Todos osombados por el descubrimiento.

De repente saltó cartoons y dijo ellos mienten  
el verdadero asesino soy yo. Pero interrumpí

no salí dijo a cartoons. - Pero si tu  
estabas conmigo en ese momento. ¿lo recuerda?

Estábamos en el restaurant conversando  
cerca de nuestro noviazgo. Entonces sentí  
algo sospechoso y me empecé a preguntar.

Muchas cosas insolitas entre ellas. ¿quien será  
el asesino?, ¿dijo cartoons la verdad? o...

¿será un descubrimiento hoy. el verdadero asesino?  
en ese momento apareció yenny confesando  
la verdad.



De que me esta usted hablando, de que  
verdad señorita Jenny, de que yo soy la ver-  
dadera culpable del asesinato del señor Winy.

Eso no es cierto señorita Jenny, porque ya  
no se oí cantar y creer en lo que me dicen us-  
tedes, porque ya me han mentido mucho, que ya  
no creo en nada de lo que me dicen us-  
tedes.

Así que de ahora en adelante voy a investi-  
gar por mis propios medios y así tendré que  
comenzar nuevamente todo porque estas per-  
sonas me confundieron en todo lo abenacado;  
tendré que analizar nuevamente todos los  
hechos ocurridos esa noche tan oscura y ter-  
nubrosa, y muy bien escogida que cometer  
tan doloroso crimen.

Después el detective se fue a un lugar  
apartado para hacer sus investigaciones  
y averiguar que Cortous había asesinado al  
señor Winy, ya sabía quien había asesinado  
a su marido por que el asesino ya le  
había dicho que iba a asesinarlo y Cortous  
no había sido sino que Triare había  
asesinado al señor Winy, al rato que había  
parado el detective Nicky, iba a explicar  
había sobre el asesinato, y el asesino se  
hizo presente entre todos y Triare dijo  
que ella había asesinado a Winy por  
otra razón el detective se había  
equivocado por que había nombrado al  
~~señor~~ Cortous y Cortous no  
había sido. Por otra vez el detective  
Nicky había descubierto al asesino.



después de haber tomado todas las evidencias y tenía  
y seguir investigando por q le faltaba una pieza en el  
rompecabezas.

Es cuando ~~después~~ de descubrir el crimen de todas  
las personas tenía q definir una sola o tal vez tenía  
cómplices; el detective tenía un tiempo de descanso  
fue por 3 semanas lo usó para tratar de sacar las  
conclusiones más claras del caso viendo todas  
las evidencias encontradas, él quería de ~~descanso~~ en  
vacaciones, pero una mala noticia desafortunada q debía sufrir  
por un caso de mucha tensión, todo lo que había investigado  
y encontrado había sido cubierto por que lo habían suprimido  
al decir que no conocían a nadie que fuera cercano  
del señor Winy y que a todos los estaba.  
el detective preguntó ¿quién era esto? yo soy una  
empleado de una persona que quiere y sabe la verdad  
pero no lo digo para no confundir a nadie.

en el preciso momento el inspector Nicky decidió dejar sus  
vacaciones para luego retomar el caso, cuando volvió a la ciudad  
se encontró con una gran sorpresa. Asesinaron al señor Cartoons  
por ese suceso todo se le fue tornando cada vez más

confuso

y él tubo que investigar el asesinato  
que había ocurrido después de sus vacaciones  
pero todo era muy confuso pero él  
se decidió a investigar buscaba y buscaba  
pero encontraba ninguna pista que  
guiara hacia el culpable del asesinato del  
señor Cartoons pero al amanecer  
encontró algo muy pero muy sospechoso  
era una cuchilla que tenía sangre alrededor  
y estaba envuelta en un pañuelo dentro  
de un cajón y eso fue muy sospechoso y  
ahora en ese mismo instante empezó a investigar



quien podría ser el responsable de la...  
orendo asesinato.

Micky estaba muy confundido ya que al regreso de los vacaciones se encontró con ese crimen el pensó que el asesinato del señor cartoons podría ser averde... pero las pistas de investigar sobre la vida de Henry este no señor se dio cuenta que era el debido a la vida profesional de el. Por el Sr. Stuart su gran enemigo y contuncente de mujeres y mujeres. Ma que siempre competición. Por todo... escuela donde los 2 habían estudiado y luego competición por las novias y por las empresas y lugares donde trabajaban al... siendo más conocido cartoons de la embudo de Stuart creció mucho más y cuando Stuart se enteró que cartoons había... su esposa se enfureció y discutió con Stuart sacó una gran cuchilla y lo... de vuelta le... lo apuntó tantas veces... en tantos minutos fue lo dijo casi todo destruido.

Cuando Micky vio al Sr. Cartoons se dio cuenta que eran muy buenos amigos con su padre, Micky le contó a su padre el tragico asesinato y fue de inmediato a ver a la familia del Sr. Cartoons ya que estaban todos totalmente... con tan tragico muerte, toda su familia lo... estimaban mucho por ser tan... Con todos, y de inmediato cuando Micky les preguntó que de quien se pedaban ellos le contaron que el Sr. Stuart tenía que ser el autor de esto ya que su rivalidad era eterna ya que siempre se habían odiado.

Micky sin dudar preguntado se tenía en la mano al Sr. Stuart por los... en la cuchilla.



Nicky llamo a los sospechosos y les conto como habia ocurrido. el crimen el señor Stuart se puso nervioso y cuando Nicky lo apunto y le dijo que el habia sido el asesino, el le contesto que no tenia pruebas para acusarlo así y Nicky dijo si los tienes, cuando usted se dio cuenta que el señor Cartoon era el amante de su esposa se enfureció y fue a verlo con toda la intención de asesinarlo, cuando el señor Cartoon se lo confeso usted despiadadamente lo mato.

¡Como pueblo usted! esto! - dijo el señor Stuart

sencillo - dijo Nicky, usted muy nervioso lo escuchó y de los nervios no limpio bien el arma asesina y todavía estan sus huellas digitales.

De la impresion el confeso la verdad cuando me entere de que el amante de mi esposa era el señor Cartoon me enfurecí y lo mate porque por primera vez me quito lo que más amaba ~~en~~ el amor de mi esposa.

al señor ~~en~~ Stuart se fue detenido y otra vez el detective Nicky resolvió otro caso pasional. y en este caso quedo claro que la justicia es justa.

Fin







no como iba hacer realidad que existen  
 las sirenas pero no sacamos nada de verificación  
 que si es verdad o no ya como hemos  
 diguieron los pescadores y eran más o menos  
 las 12<sup>o</sup> y José es el pescador que había visto  
 en la sierra estaba en la playa  
 esperando que vuelva a salir la sirena  
 y cuando llegaron los pescadores y dije-  
 ron: ese no es José y todos exclamaron:  
 que! Ah! y uno de los pescadores  
 monje dijo pero ganemos aquí por que  
 José también está esperando que salga la  
 sirena y uno de ellos abrió  
 la boca y dijo ya yo me voy son  
 las 3<sup>o</sup> de la mañana y todavía solo  
 los sirenas y por otro parte la sirena  
 estaba debajo del mar llorando por que  
 le habían dicho sus padres que tenía  
 estrictamente prohibida la salida fuera  
 del mar y por eso la sirena estaba muy  
 apenado y de repente se le azooca  
 su tamaño y le dice que te faga moda  
 como moda si estas llorando pero es  
 por modo importante que te opuestas que  
 estuviere pidiendo la con nuestros padres  
 y ellos te digieron que no tenían permiso  
 para salir fuera del mar y por eso  
 lloras como una mariposita y ella  
 le dice si es por eso pero yo no seas  
 tanta mira yo te doy un consejo pero  
 pero dego de lloran miro donde donde  
 nuestros padres y fidelis perdón por  
 lo que había pasado con el yo que bueno  
 decía lo sirena fue donde su padre  
 y le dice poder hacer entrar y el le dice



Si posa Hija y ello u dice pobre  
 perdono me estoy muy ocupada por  
 lo que peso esta tarde ya estare pensando  
 padre que tu tienes toda la razon del mundo  
 de verme castigado en serio Hijo que  
 estas muy ocupado si pobre estoy  
 a cumplida bueno Hija por tu similitud  
 como Hija te teronto el castigo y ella  
 le dije en serio papa si Hijo en serio  
 proco papito tanto tanto como de ve  
 a la orilla de la playa bueno Honda  
 ya que se te hace mas tarde y solo en  
 donde estaba su papa y la hermanita  
 Hermosa y ella le dije gracias Hermanita  
 querida y ello le dije porque en que  
 Hermanita fue y me disculpe con mi  
 padre y el me levanta el castigo  
 - ello era directo a lo orilla de la playa  
 y cuando era hablando con Jose el  
 pescador que se habia quedado dormido  
 y los otros pescadores estaban todos durmiendo  
 pero el Jose despertando se despierto y vio  
 a una hermosa mujer y musicuero se le  
 puso sobre la cabeza que ella era lo mismo  
 como lo era reconocido por que era conocido  
 mucho de su forma que ~~Hondano~~ en la  
 playa y ella se enamoro de ese dia  
 del pescador y el pescador tambien  
 esta enamorado de ella ya posa  
 la noche y los amigos de Jose  
 le digeron no pes que era mentira  
 que existia una sirena que solo  
 de la playa en la noche y el le digo  
 sobre que ~~posese~~ que no solo por que  
 cuando yo me desperté estaba uno



Hermoso mujer oigan pero Capas  
 que esa era la sirena pero que  
 ve a la sirena saber de lo  
 hacer se cambiaba en esa mujer  
 saber también pero no estoy seguro  
 que sea ella pero lo más seguro  
 que si pero ella me diga sí  
 nos vamos a reunir en elotel  
 mañana ya chequen mi rey  
 con ella para poder encontrarlo  
 no puedo ir a la mañana por  
 eso y es por eso y el padre me  
 de solía y yo digo Hija acuerdate  
 que tu no puedes llorar por que  
 salen los grimas de cristales y  
 eso por eso mucho pero de repente  
 se coloco un poco triste por  
 que si todo no podía  
 arreglarlo ya se cito y de repente  
 se le pusieron los ojitos con  
 mucho pero y de repente unas  
 como penoche y de llorar y no  
 se pudo contener y por la parte  
 se le fue colgando los cristales  
 y eso se fue por que estaba  
 pensando que yo le iba a  
 llegar y me fue molido me fue  
 al fondo del lago y el padre la  
 entonces lo paró y me dijo  
 le digan que si ella está llorando  
 y ella me dijo completamente  
 sí y le digo sí me dijo que me  
 voy a ir a costar estoy muy cansada  
 y el padre le dijo valla México



hija mía y que duerma bien  
 ya papá y pero la noche  
 y al otro día la sirvió  
 colera muy pero muy triste  
 por que ella no habría visto  
 su caso toda el día de  
 triste ni sus papá pero luego  
 pasaron los días y ella denunció  
 su relación a mamá y el se  
 dio culpa con ella y ella  
 con papá con el que le decía  
 que quería casarse con ella  
 y ella le digo que por el  
 dejaría todo aunque tuviera  
 que dejar de estudiar al morir  
 su mamá con tipo completamente  
 segura y el año se des pues  
 como yo es to van casado  
 y ella yo estaba esperando  
 otro hijo 3 por que yo he  
 tenido 3 trabajos de él y  
 quedaron muy contento y  
 riquísimo con todo lo que le  
 he visto puesto

Pa.



# Cuento Colectivo

DEL 211B.

## La historia de Andrés.

- trata de la vida cotidiana de Andrés
- incluye drogadicción, enfermedades.

2°3



Habia una vez una familia llamada "los ortega" esta familia se componia de doña clara la madre, don Romulo el padre y los pequeños Andres y Estefany. eran una familia muy alegre hasta que Andres cumplio 16 años, él se dio cuenta de que toda su vida habia sido un niño muy consentido y decidió cambiar el rumbo de su vida. comenzo a juntarse con unos muchachos de muy mala categoría que se identificaban como los vatoalbos. un día estos jóvenes le dieron a Andres Cocaína y ahí comenzo la mala vida de este pobre joven. un día sus padres se dieron cuenta que Andres estaba llegando muy tarde y se comportaba de forma muy extraña, ya no era el niño tranquilo y alegre que era antes, ahora se comportaba de forma muy grosera y muy alterada.

Pasaron los días y su comportamiento no cambiaba, y sus padres decidieron poner punto final a esta situación, Hablaron con andres para dejar todas las cartas sobre la mesa, pero Andres hizo oídos sordos a lo que le decían sus padres, sus padres lo castigaron, no lo dejaban salir, pero Andres se arrancaba en la noche para seguir con su mala vida.

Un día su hermana Estefany lo siguió sin que él se diera cuenta.



y vio como Andres tomaba y fumaba de todo, y lo peor de todo que robaba. ... al llegar a casa la niña no pudo contarle a sus padres lo que habia visto, por miedo a que ellos tomaran medidas demasiado drastica e impulsiva hacia su hermano. lo unico que ella queria era ayudar a su hermano. Estefany al callar lo ocurrido Cayo en una fuerte depresión, Romulo y clara al ver en el estado que estaba la niña, se preocuparon mucho, ellos pensaron que Andres le habia hecho algun daño a Estefany, luego pasaron los dias y Andres no llegaba a su casa sus padres pensaron que le habia pasado algo, la niña se preocupó mucho más, cuando supo que su hermano no habia llegado a casa hace algunos dias, en su casa todos muy preocupados por su desaparición, empezaron a buscarlo, por todos lados y no lo podian encontrar, luego de haberlo buscado durante una semana, lo encontraron muy lejos de su casa, lo hallaron en casa de uno de sus amigos, Andrés estaba en muy malas condiciones ya que se habia intoxicado toda la droga que habia consumido, los padres muy preocupados lo llevaron de inmediato a la posta mas cercana de ese lugar, donde lo dejaron hospitalizado por la gravedad en la que habia ingresado al hospital, su hermana al saber que habian encontrado a su hermano se puso muy contenta lo que no sabia era que estaba hospitalizado sus padres no quisieron contarle por miedo a que se pusiera mas grave en su depresión, pero la niña seguia preocupado porque su hermano no



llegaba a casa y sus padres le tuvieron que decir que lo habían internado en un centro de Rehabilitación para menores, pero. Al mismo tiempo todo se complicó ya que ese problema se agregó a la familia Ortega, ya que tenían otros más. No fue nada fácil para todos ellos, fue como un tormento en sus vidas, al ver, los padres que su hijo se encontraba en un hospital y todo por la droga, lo ayudaron y apoyaron en todo momento. Compartieron sus penas juntos, pero ni con eso el no cambió, se sentía querido por lástima y no comprendía que sus padres sufrían más que él, que con el solo hecho de verlo así, no encontraban respuesta alguna se sentían ambos padres frustrados y cada vez se sentían con menos capacidad para este suceso y hasta se sintieron defraudados, el problema que causó Andrés en su familia no fue del todo negativo, ayudó a que se unieran como familia, a que compartieran penas como alegrías pero no ayudó a que Andrés saliera del vicio en que se metió. Después de un largo tiempo el chico volvió a su casa, la familia pensó que después de ese largo tiempo él había cambiado en su manera de pensar, pero no fue así, el hecho que sus padres y hermanas creyeron que había cambiado para que no le prohibieran sus salidas y no lo espantaran para ser más libre.

Pero su hermana sabía que el mal había sembrado por que ella lo seguía sintiendo y siendo muy raro porque no seguía la saludaba.



Un día su hermana cuando él no estaba se metió a su habitación y encontró varios papeles de droga y también encontró una botella de psico y una de cerbesa, pero ella se quedó callada por temor a que sus padres lo castigaran o lo echaran de la casa. Estefany al encontrar estas cosas en la habitación de su hermano se puso muy mal, sus padres al verla tan mal la internaron en un hospital, ~~estefany~~ allí al verla tan mal le dieron muchos calmantes, ella muere intoxicada al enterarse de la muerte de su hermana Andrés siente cabeza y vuelve a ser el mismo de antes hasta que un día sus padres lo culpan a él de la muerte de su hermana y él vuelve a recaer, pero ahora mucho peor él ya era esclavo de la droga no podía vivir sin ella y así en efecto de la droga dejó embarazada a una niña. Andrés ya por tantas drogas que había tomado y que se había infectado se le contagia el virus del SIDA. VIH.

La joven llamada Alejandra no sabía que Andrés tenía sida y tampoco sabía que ella también tenía sida, al momento de enterarse los dos de su grave enfermedad y enterarse de que Alejandra estaba embarazada los dos se preocuparon mucho de su salud y de el hijo que iban a tener, se apoyaban mutuamente, Andrés dejó de drogarse y se preocupó más de su hijo. Pero había un problema ya habían pasado 8 meses de embarazo, Alejandra empezó a sentir los dolores, Andrés no se encontraba en la casa, Alejandra dio unos pasos al teléfono y llamó



a. Andres, el estaba en su trabajo, como ya era de costumbre, justo cuando el, Alejandro muy asustado por sus dolores le dijo a Andres, estoy con los dolores, ven urgente para lo casa yo no aguanto más, Andres muy desesperado colgó el telefono, hablo con su jefe, le dijo todo lo que estaba ocurriendo, el jefe de Andres lo llevo a su casa, al momento de llegar, Alejandro estaba desmayado y sangrando mucho, Andres se preocupa mucho por haberlo que hacer, su jefe le dijo que el los iba a llevar al Hospital. Cuando llegaron al Hospital Alejandro todavía seguía desmayado y sangrando, lo internaron en maternidad, al momento de tener el bebe Alejandro muere pero alcanza a ser a su hijo, Andres al saber que Alejandro muere el le dan unas ganas de llorar, pero al ver a su hijo recién nacido le dieron unas ganas enormes de luchar por el y esforzarse para que su hijo no fuese lo mismo que fue el.

La quagua quedó internada en el Hospital ya que era prematura y también podía estar contagiada igual que sus padres. Andres decidió contratar una joven para que le cuidara a su quaguita mientras trabajaba, el decidió colocarle a su quaguita Alejandra en honor a la mamá de la niña, la joven que cuidaba a la quaguita se llamaba Jessica, esta muchacha se fue encariñando con la quaguita, y también le había tomado mucho aprecio a Andres,...

La quagua ya tenía cinco meses, Andres estaba muy feliz porque su hija estaba sana, Andres se estaba dando cuenta que la vida le estaba dando otra oportunidad o sea que el se estaba enamorando de Jessica, esta joven era soltera vivía con su mamá y sus dos hermanas, Andres por las noches pensaba y soñaba mucho con Jessica, pero el no se atrevía a decirle nada, Andres tenía miedo a que Jessica lo



rechazara, hasta que un día llegó de su trabajo y le dijo: Jessica espero no te voyas necesito hablar contigo! se sentaron en el living, Jessica le pregunto que le tenía que decir, Andres se coloco muy nervioso y le dijo que él estaba enamorado de ella, Jessica se sorprendio mucho con lo que habia escuchado, él le pregunto que pensaba al respecto de eso y ella le contesto que... - le tenía aprecio pero no se podía relacionar de él porque venía saliendo recién de una desepción de Andres y que a lo mejor que cuando pasase el tiempo se iba a enamorar de él por su hija y que ella la quería tanto como si fuera su mamá y que la perdona por decirle la verdad.

Andres comenzó a sentirse mal porque tenía Sida y le dolía mucho el cuerpo, él ya tenía muchos dolores y su cuerpo estaba desgastado, Andres al darse cuenta que eran pocos los días que le quedaban de vida llamo a Jessica y le pidio que ella se hiciera cargo de la pequeña Alejandra y que ella la quería igual como si fuera su hijo. A los meses despues Andres se murio y Jessica tal cual él le habia prometido cuando Andres se hizo cargo de Alejandra ellas vivieron muy felices pero cuando Alejandrillo cumplio 5 años empezo a decaer cada dia más, Jessica al ver la enfermedad de su hijo lo llevo al hospital, los pediatras le dijo a Jessica que Alejandra tenía un virus que toda vio no sabian que era la sometieron a muchos exámenes y al final descubrieron que era la enfermedad hereditaria de sus



verdaderos padres, Alejandra a pesar de su  
poca edad luchaba contra la monstruosa  
enfermedad que aquejaba su cuerpo  
que sometida a largos tratamientos  
y a pesar de todo no solía adelantar.  
Ella cuando cumplió 15 años estaba muy  
delgada tanto que sus compañeros  
la molestaban mucho, Alejandra comenzó  
a preguntarse porque le sucedía todo a  
ella y porque no a sus amigos.  
Alejandra tenía una amiga llamada  
Yvimit y ella le ayudó a seguir  
con su vida, Alejandra ya no lo quedaba  
mucho tiempo porque el sida se la estaba comiendo, su  
amiga le aconsejaba todo lo que ella sabía.  
Se sometió a muchos tratamientos ya no tenía  
nada que hacer solo esperar su muerte.  
En su espera conoció a un niño al cual le ayudó  
en su problema y así esperó su muerte, llegó  
el día en que Alejandra se murió, todos quedaron  
muy mal con su muerte, ~~en~~ ellos, los  
compañeros buscaron la forma más práctica y rápida  
para darle una sepultura digna de una niña  
muy querida por sus amigos y así quedó  
en el recuerdo de todos. Su amiga Yvimit  
que con algo en su corazón el cual le decía  
que nunca tendría una amiga como Alejandra  
y así Yvimit se enamoró de Juan el amigo  
de Alejandra, se enamoraron tuvieron  
muchos hijos a cada cual le explicaron  
la experiencia que tuvieron con Alejandra  
y la primera hija que tuvo se llamó Alejandra



Es la más querida ya que con sus alegrías  
y encantos, recuerdan a la gran amiga  
y compañera: elefante...

Fin

8



HISTORIA Colección.

... ERA UNA niña que se llamaba Clara. Ella tenía un gran problema ya que su pareja contrajo el SIDA y ella tuvo relaciones con él sin saber que tenía un problema.

Ella vivió en una situación ya que no quería controlar nada a sus padres por miedo a su rechazo o que la susurran.

Pero en el momento dado ella se dio cuenta de la decisión que había tomado y se puso a pensar que lo mejor que tenía que hacer era hablar con sus padres y contarles lo que le estaba pasando pero que ellos la podrían ayudar a solucionar el problema. Intento decirle lo sucedido pero siempre que estaba a punto de hacerlo sentía miedo y no lo hacía. Pasaban y pasaban días y la niña no tenía el valor de hacerlo, ella pensó en pedirle ayuda a su pareja pero su pareja le dio la espalda o sea no lo hizo porque ella cuando muy asustada y no sabía a quien acudir. También se acercó a sus amigos con los que se juntaba en las noches, en los carritos. Ella siempre decía que sus amigos eran muy importantes, por que la ayudaban cuando tenía problemas. Pero después de esta pesadilla se dio cuenta que aquellos jóvenes que los llamaba sus amigos, no eran realmente amigos sino que simplemente nos como a los como cualquier otra persona, ya que no quisieron ayudarla, le dieron la espalda y se dio cuenta de que todos eran unos mentirosos.

llegó el día en que se vio atrapada no sabía q hacer y decidió ahogar con su vida cortandose las venas la cual se volvió con arrepimiento volvió donde ella y previno que Clara fuera <sup>termino</sup> ~~inverte~~ a su vida. Clara conveció a su Pololo para que le ayude a contarle el problema a su padres pero este le espuso diciendole que ella no entendía que sabría y solo sabrían Adelante. Decidieron



Hacerse exámenes, los resultados fueron terribles, ella estaba embarazada y contaba el sida. Clara estaba muy mal, aunque su pololo no lo sentía tanto, Pero acordaron que juntos lucharían por la vida de su hijo. Clara cada vez empezó a perder sus fuerzas el embarazo la perjudicaba mucho por lo que tuvieron un tiempo de reposo. Le contó a sus padres ellos al saber esto lo rechazaron ya que era inabordable uno pensar con sida en la familia Clara cada vez tenía menos días de reposo, ni fue una casa para acogerlos con sida y embarazada pero ella sentía que los días de ella y de su hijo que tenía en el vientre eran pocos, su pololo lo trató de disminuir lo que pesaba pero igual sentía el dolor de que iba a perder al hijo, Se puso a pensar como ella podría ser feliz, ya que no quería perder a su hijo, en un momento pensó en su Dios no estaba con ella, ya que la había demeritado poniéndola en dicha situación.

Llega el día en que Clara tenía que dar a luz y tuvo un varón sus padres al saber que Clara había tenido a su hijo y que había sido hombre se arrepientieron de haberla echado y haberla abandonado pues ellos tenían 2 hijas y querían un hombre pero la mamá de Clara nunca pudo tener ~~los hijos~~ hijos. Entonces el padre de Clara estaba muy contento que su primer niño fuera hombre y lo apoyaron.



En todo. a todo esto el Hijo de Clara no nació ~~se~~ con el virus del dolor.

La muerte había cambiado para Clara, ella sentía que nunca había podido ser más feliz se dio cuenta de cuales eran las personas en las que podía confiar. Su enfermedad la hizo comprender de que a los personas más cercanas a veces temían. pero al final comprendían y que en el caso de sus padres quisieron esperar algo mejor para ella. Entonces Clara decidió luchar por su vida. salir adelante ya que para ella lo más importante es cuidar a su hijo y tratar de darle lo mejor para él.

Poco a poco el virus mortal se la iba cargando hasta llegar a un punto que tuvo que desprenderse de hija por LA MUERTE. Al dejarla se encuentra el padre a cargo y así se vuelve a repetir la REAL y trágica historia.



NOMBRE: Jessica Singer González.

CURSO: 4ºA

EDAD: 16 AÑOS.

TITULO DE LA OBRA: "EL ASCENSOR".

Dirección: Batallón Chacabuco n° 03452.

teléfono: 542 50 05.



## EL ASCENSOR

Tallan acortas  
DSC

Era invierno, lo cual hacía aun más oscuro y tenebroso el edificio, recuerdo que esa tarde llovía torrencialmente y para empeorar la situación había una gran cantidad de truenos, lo cual me hacía estremecer hasta lo más profundo de mi ser, me encontraba en el décimo piso cuando de pronto sentí un grito que caló hasta mi alma.

Rápidamente empecé a buscar desde donde provenía ese fuerte grito, pero nadie más lo había escuchado y creí que fue mi imaginación, ¡pero no!, volví a escucharlo y fue aun peor que el primero, busqué a la persona más cercana a mí y le dije -¿escuchaste?, ¿Escuchar que? Me respondió entonces me sentí como una loca que solo hablaba incoherencias, me volví y le dije a una señora que se encontraba tras de mí y le pregunté a ella también, pero tampoco lo había escuchado.

Entonces tomé la decisión de caminar un poco para calmar mis nervios, Salí de la habitación en la que me encontraba y comencé a caminar por esos fríos y oscuros pasillos mientras tanto una indescriptible sensación se apoderaba de mi persona, me sentía como enajenada, como si no fuera Yo misma.

Estaba muy asustada, note que la piel se me ponía como de gallina, después sentí un nudo en la garganta que a duras penas me dejaba respirar



lo cual aumento mi desesperación, fue en ese mismo instante en que me pareció ver a una persona caminar hacia mí y me sentí un poco aliviada, entonces pensé, ¡que bien! Otra persona, no estoy sola en este lúgubre lugar que me tenía muy atemorizada, fue entonces que me calme y creí que todo había pasado, pero fue en ese preciso instante en que la persona o lo que haya sido que se acercaba a mí, comenzó a desvanecerse así mismo como se volatiliza el humo de un cigarrillo.

Asustada en demasía entre al Ascensor, el cual se deslizaba lentamente hacia abajo piso a piso, un estruendo ensordecedor se sintió de pronto y el ascensor se detuvo abruptamente poco antes de llegar al piso Seis, Yo no sabía que era lo que sucedía y la desesperación comenzó a apoderarse de mí, producto del encierro, en ese preciso instante la misma imagen que antes había visto desaparecer ahora se materializaba justa ahí, del otro lado del ascensor, creí desmayar cuando escuche una voz que me daba un gran pavor escuchar, y que me decía -Este es mi piso, mi ascensor así que sal de aquí no supe como reaccionar, lo único que recuerdo es que solo podía repetir pocas palabras.

Entonces el ascensor nuevamente comenzó a moverse y esta pavorosa imagen desapareció.

Cuando me halle abajo trate de investigar algo de lo que pasó, pero Nadie sabía, ni había escuchado nada, entonces me tope con una persona



muy anciana la cual se desempeñaba desde hacía algunos años ya como conserje del edificio y me contó una historia que para muchas personas era inverosímil, la cual se desarrollo hacía exactamente veinte años atrás a la fecha en que nos encontrábamos y fue en una tormentosa tarde igual a esta.

En ese terrible día una profesora que se encontraba en el edificio, por un motivo desconocido bajó hasta el subterráneo y por un motivo más desconocido aun se halló en la parte de abajo del ascensor cuando este repentinamente bajo aplastándola y provocándole una muy dolorosa muerte.

Aunque la historia era algo extraña no sé por que la creí verídica de principio a fin, pero no con esto quedaba tranquila, había algo que me intranquilizaba y era el por que esta profesora me eligió a mi para que la viese, comencé a investigar y después de un largo periodo logre comprender esta situación.

No se por que motivo ella se sintió representada en mi persona y creo que pensó que la historia se repetiría, pero esta vez conmigo y ahora que lo pienso lo encuentro muy factible, tal vez esa extraña sensación que sentía en el pasillo fue la misma que a ella la llevo hasta ese extraño lugar en donde encontró el fin de su vida, por lo que he llegado a la conclusión de que ella me trato de proteger con el susto que me dio.

JOHANNA SOKOLOWKY.



AUTORA

Nombre: Vanessa Natalia Hernández Soñan.

Curso: 4año A E.M.T.P.

Edad: 17 años

Dirección: Pasaje Punta Valdéz # I3506. La Pintana.

Telefono: 5188855.



"CAMILA"



## CAMILA

I./ GRACIAS, POR ESTAR CONMIGO.

Caminaba por la calle que estaba vacía y mojada, ya que recién acababa de caer una fuerte lluvia, hacía mucho frío, cuando derrepente apareciste con esa carita tan linda -me gustabas tanto-, tu nariz respingadita como los dibujos de animación japonesa, y siempre con ese pantalón de cotele negro, que era característica tan especial que te distinguía por sobre todas las cosas e incluso te reconocía por tus pantalones que desde que tenías quince años los usabas. Te acercaste a mi lentamente, con pasos tan demorones, no se si era por esos enormes bototos cafés que siempre traías, pero eran pasos muy lentos, al llegar a mi lado me miraste de pies a cabeza y soltaste dos largas carcajadas. No entendía nada, de lo que en ese momento había sucedido, me apure a sacar un espejo de mi bolso para ver que tenía de chistoso a lo mejor se me había corrido el maquillaje con la lluvia y eso era lo gracioso. Pero no, tú continuaste mirandome me rodeabas una y otra vez, hasta que dijiste las siguientes palabras; Eres de aquí, dónde vives, tú eres la hermana de la Cony cierto, le respondí que si y se fue.

Pasaron cinco días, me lo volví a encontrar en el almacén de "Don Victor", me ayudo con los paquetes me acompañó hasta mi casa y nos quedamos mirando un buen rato, me volvió a comentar sobre mi hermana yo le dije; si la Cony es mi hermana qué pasa con eso y me dijo es que yo conosco a la cony hace como tres años y nunca me dijo que tenía una hermana menos tan linda como tú.



Se fue y me dejó pensando toda la tarde en sus palabras que me ilusionaron, como un niño con su juguete. Al día siguiente llamo diciendo Camilita, me dio tanta vergüenza que me llamara así, me sonroje y salí para ver que se le ofrecía. Hola chiquitita cómo estas, me dijo con una gran sonrisa en el rostro, me quede en silencio un par de segundos y le dije; bien y tú.

En serio no te creo que seas hermana de la Cony, si viniste para seguir con lo mismo mejor por que no te vas, le dije inmediatamente después que él me volvió a hablar de mi hermanita. No se enoje chiquitita me dijo, yo le dije no me enoja simplemente por que no me creas que la Cony es mi hermana, como se te ocurre, y otra cosa no me vuelvas a tratar de chiquitita ya, si, me dijo si eso te hace feliz no lo volveré a decir "chiquitita", me volvió a decir burlescamente. Me preguntó en que curso iba, le dije en cuarto medio por que tampoco me crees (en realidad en tercero, es que no quería parecerle tan chica).

Me hablo de él, me conto como le iba en la Universidad, lo que hacía los fines de semanas "fiestas" era lo que más sonaba de su voz, todo lo que hacía y me contaba me parecía muy entretenido y me daban ganas de estar en la univ. a mi también para tener un montón de amigos , pasarla lo mejor posible.

Aunque suene un poco chistoso me agrado mucho toda esa conversación que tuvimos esa parte del día, por que en la noche vino nuevamen-



te.

## II.- MIS FANTASIAS.

Desde ese día no lo he podido sacar de mi vida, pensar que cuando era una niña me moría de las ganas de decirle cuanto me gustaba, cuando lo veía mi corazón saltaba de alegría, lo amaba tanto. Pero todo eso cambio me dí cuenta que lo que sentía por el era una atracción muy grande y ahora que lo conozco mejor me sigue gustando como hace tres años. Siempre me busca y la pasamos muy bien juntos; con el conocí el cine, el teatro, y las discoteques de las que tanto me hablaba.

Cuando era niña, me encantaba imaginar que podía ser invisible para meterme en las conversaciones de los adultos, saber que era de lo que hablaban tanto, ahora estoy más grandes casi adulta me dice mi abuelita, y no encuentro nada de interesante lo que hablan menos mal que no me resulto eso de ser invisible.

También me gustaba creer que era una princesa, como las que salen en los cuentos, la princesa que más me gustaba aparentar era "Cenicienta", jugaba en la pieza de mi hermana y escondía un zapato mio bajo su cama, siempre me retaba por que le desordenaba su pieza. La Cony nunca fue hermanable siempre hacía como que yo no existía cuando la mandaban a poner los servicios a la hora de almuerzo ella ponía cuatro, para mi mamá, mi papá, mi abuelita y ella, y yo llegaba, ella decía verdad que vives en esta casa también.



Pero la Coney no saca nada con ser así conmigo, cuando eramos chicas, por que ahora mis papas no toman mucho en cuenta por que todo lo que dice y habla es que necesita plata para salir con sus amigas. Mi mamá se preocupa siempre de lo que nos hace falta, pero tienen razón en no tomarla en cuenta para eso por que lo que ella pide no es tan necesario, no creo que se muera si no va al centro comercial a gastar la plata.

El anhelo más grande que tengo es salir luego del Liceo para trabajar ganar mucha, mucha plata y llevarme a mi mami y mi papi a vivir muy lejos de aquí. Sé que no es tan fácil como suena pero le pondre todo mi esfuerzo posible para que me resulte.

Esté domingo es el cumpleaños de él, quiero darle algo muy especial pero no se me ocurre nada hasta el momento. Sé que él me quiere como a una hermana cñica, y que quedamos en un acuerdo, a mí me gusta por que a pesar de todo nos llevamos muy bien y no hay que empañar todo lo que hemos vividos desde ese día en que nos conocimos.

### III- NO PODIA SER DE OTRA MANERA.

Fuimos a celebrar su cumpleaños a una disco muy linda, le regalé un peluche con una cinta que tenía esta frase: tú y yo siempre juntos me dió un gran abrazo y un beso en la mejilla, muchas gracias chiquitita por tu regalo esta muy lindo, me dijo. Es tan especial, es como el hermano que nunca tuve, porque la Coney no me quiere, me cuida



mucho siempre que salimos, mi mami me da permiso solo por que salgo con él. Vamos siempre a la misma parte, cuando yo invito a la Cony siempre recibo la misma respuesta que crees que yo voy a ir a ese lugar donde va toda la gente corriente como tú. No se porque salio así mi hermanita querida , será feliz.

Ya me lo decía yo, no podía ser de otra manera, porque nunca mostro algo más que cariño, me presentaba uno y otro amigo, me preguntaba si me gustó o si tenía algo de encachado, ahora entiendo porque lo hacía, yo le contaba siempre como estaba de ánimo y porque. Así que cuando estaba media achacada me subía los ánimos al tiro no se como lo hacía.

Desde ese día que nos conocimos con esa gran insertidumbre de que si yo era hermana de la Cony o no, no nos hemos vuelto a separar hasta el momento somos Grandes Amigos . El ya salió de la Univ. y yo recién entre, nos seguimos comunicando y llevando tan bien como siempre a pesar de estos cuatro años que han pasado luego de ese día de lluvia en que nos conocimos, que me ayudo a creer en los demás y ver que realmente hay personas en la que uno puede confiar, que nunca te fallaran, por eso le doy gracias por estar conmigo, "mis fantasias" son lo que todavía le gusta escuchar, porque dice que son tan inocentes, y claro no podía ser de otra manera, porque compartimos siempre como amigos y eramos amigos, yo no me había dado cuenta. Siempre me entregó lo mejor que podía y nunca espero nada a cambio eso es ser amigo, suena muy lindo.



Y es muy lindo todavía lo tengo a mi lado, sé que nunca me defraudará  
y que me seguirá cuidando , protegiendo, queriendome como siempre  
queriendo a la "Chiquitita".

Soy Camila, quiero decir que tengo el mejor amigo del mundo, ojala  
que nunca cambie , porque me agrada mucho estar con él y su compa-  
ñía es inigualable.

&&&

FIN.



La Pintana, 01 de Agosto

Señora...  
 Mercedes Ducci  
 y Equipo.

El día de ayer tuve la paciencia de leer su reportaje de la población "El Castillo", le puedo contar que todo lo que se nosotro es parte de la realidad pero dígame usted ¿que sucede con la otra realidad?, donde esta toda la gente trabajadora, esa que se levanta a las cinco de la mañana para ir a su trabajo en sectores acotados donde son explotados y pasando a llorar por el solo hecho de ser pobre, donde estan todos los jóvenes que viven en medio del sector pero nunca han probado droga y estudian por algo mejor, por salir de aquí, donde pueden mostrar las plazas y áreas verdes en donde juegan los niños.

Yo pertenezco a ese porcentaje de la población que no por vivir aquí somos como nos muestran, ustedes no saben el daño que le causan a nuestra gente. Nosotro solo una parte de la realidad, ustedes no saben lo que cuesta conseguir un trabajo con el solo hecho de vivir en "El Castillo" o La Pintana.



Desde mi perspectiva de estudiante le puedo contar que existe un colegio técnico Profesional en medio del sector "El Castillo", el cual no fue incluido en su reportaje, en este lugar se enseña a jóvenes como yo a integrarse al mundo laboral, la enseñanza es excelente al igual que la infraestructura que destaca por su fuerza excelente, aquí hay alumnos desde pre-kindergarten hasta Cuarto medio, pero usted y su equipo no obtuvo el placer de conocerlo.

Esta institución pertenece a la Congregación de los Hermanos Maristas que nos enseñan los valores nobles y cristianos desde pequeños y los Profesores son nuestro pilar para salir adelante.

Me despido apreciándole una cordial invitación a usted y su equipo, en especial al periodista que realizó el reportaje para que puedan leer con sus propios ojos esta obra realizada.

Esperando su pronta visita

LORENA NANCABÍ

ALUMNA DE ADMINISTRACIÓN del SMOA.  
y SECRETARÍA EJECUTIVA del C.C.A.A.  
del C.M.M.CH del "Castillo"  
La P. AM



Santiago, La Pintana, 01 de agosto 2001.

Sra

Marcadas Ducci.

Conductora Programa Contacto.

uctu

Presente

Esperando sea cordial mi presente carta para ud y su programa, me refiero al programa del día martes 21 de julio del presente año el que no fue muy satisfactorio para mi persona, prime que todo en la signori se claramente "El Castillo el pueblo sin ley" eso me molesto bastante lo cual es una falsedad, por lo tanto viendo el programa me di cuenta que no era tan terrible para como se presenta, en cuanto a lo dicho de los colegios hay buenos colegios y aun estudio, y el mio es un excelente colegio cuyo nombre es MARISTA MARCELO CHAMPAÑAT y no fue que opte por otro colegio mas legit, no todo es tan terrible como se dice en el castillo no es como ud presentacion el programa, hay tantas cosas buenas como tambien malas, esperando se satisficiera mi opinion y den otro informe pero ahora con mas realidad o por lo menos mas cosas buenas, de cada 5 cosas 1 solamente es buena, esperando una pronta respuesta

Atentamente

Carolina Ducci R.  
Alumna M.H.C.

M-D/ce.u



A MÍ Y MI CURSO, NOS FALTA MENOS DE UN AÑO  
Y MEDIO, PARA ENFRENTARNOS AL MUNDO LABORAL  
Y TENEMOS BASTANTE TEMOR POR SER DISCRIMINADOS  
BUENO SIN NADA MAS QUE DECIR SOLO FELICITARLA  
POR SU PROGRAMA Y AGRADECERLE POR EL TIEMPO QUE  
SE HA DEDICADO A LEER ESTO SE DESARDE ATENTA-  
MENTE

SOCELYN VILLA



LA PINTANA, 1 de Agosto de 2001

SEÑORA Mercedes Ducci  
CONDUCTORA PROGRAMA "CONTACTO"  
UCTV  
PRESENTE

Señora Mercedes Ducci

PARA EMPEZAR PASO A PRESENTARME ME LLAMO  
JOCELYN VILLA URBO el 3<sup>ER</sup> AÑO de ENSEÑANZA  
Media en el Colegio MARISTA MARCELINO CHAMPAGNAT  
y Me encuentro en la especialidad de ADMINISTRACIÓN  
El Motivo de esto es primero que NADA CONTARLE  
MI PUNTO DE VISTA sobre el PROGRAMA TRANSMITIDO  
el día Miércoles 31 de Agosto sobre NUESTRA  
POBLACIÓN "EL CASTILLO" PARA MI PARECER el PRO-  
GRAMA ESTUBO BASTANTE BUENO YA QUE MOSTRARON  
LO QUE PASA DIARIAMENTE ACA' y EN PARTE QUI-  
ERO AGRADECERLES POR HABER MOSTRADO LA GENTE  
QUE SE QUERIA SUPERAR PERO IGUAL ENCUENTRO QUE NO  
FUE SUFICIENTE PORQUE ALMENOS DEBERIAN HABER ENTRA-  
VISTADO ALGUN LICEO COMO el NUESTRO POR EJEMPLO  
DONDE A MI PARECER LA MAYORIA de LOS JOVENES QUIERE  
ALGO MEJOR PARA SU FUTURO POR LO MISMO ES QUE ME  
ATREVO A PEDIRLE QUE AGAN ALGO AL RESPECTO YA QUE  
COMO HAY DELINCUENTES TAMBIEN HAY GENTE ONRADA y  
QUE LUCHA POR LO QUE QUIERE ALCANZAR O HA ALCANZADO  
LA IDEA ES QUE LOS TELEIDENTES ENTENDAN QUE NO  
POR NUNCA EN el CASTILLO TENEMOS QUE SER TODOS  
IGUALES y ESTO NOS AFECTA MUCHO YA QUE ALMENOS

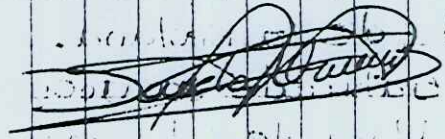


Profesores, que me viera a enseñar.

P.D. Disculpe un poco la letra,  
espero que mi propuesta le haya gustado.

Sin más que decirle se despide de  
usted.

Daniela Ormendo





La Pintana, 01 de agosto 2001

Sr. Mercedes Duccá  
Conductora Programa Contacto  
UCTV  
Precente.

ya Daniela Urmenio Alumna de Tercero Medio Técnico Profesional, del colegio Marista Marcelina Eltmanagrat, de la Pintana.

yo sabiendo lo Bueno y lo malo deseo Dirigirme a Ud. Para decirle mis inquietudes Frente al Programa visto EL día 01 de agosto del Precente Año.

Primera que nada yo vi su Programa y me impresiono mucho. Mire ya Ahora no vivo en la Pintana, Sino que vivo en Pucallpa. Pero igual Pertenezco a la Pintana Población El Castillo, Porque yo estudio en un Colegio Bueno, igual o Superior de otro donde Hay que pagar un monto de plata.

Y su Programa lo encuentre muy bueno Pero me hubiera gustado de que hubiera sido un poco más impresionante en cuanto a las cosas maravillosas que tiene la Pintana. Sobre toda las Plaza se se han hecho, el centro comunitario de "Ombú", etc

y tambien que hayan mostrado el colegio tan maravilloso que esta ubicado en sexto de área en aquel establecimiento que voy yo. Nos gustaria que nos invitaran a visitar Para decirle Personalmente sus inquietudes.

No tengan miedo, sean fuerte igual que los



Es todo cuanto puedo decirle y sin  
otro particular se despide. Atte.

Jennifer Vera Rodriguez. (17 años):



La Pintana 01 de Julio de 2001.

Sra. Mercedes Ducci  
Conductora de Programa "Contacto".  
UCTV.  
Presente.

Soy una Alumna q' estudia en el Liceo Marista Marcelino Champagnat ubicada en el Castillo. y queria darle mi opinion al respecto.

Querria decirle q' su programa no es malo al contrario pero creo q' el programa del día 31 de julio de jo mucho que decear, ya que se dedico más a mostear lo malo de nuestra comuna.

Lo bueno no es solo las botucadas ni los centros de rehabilitación sino q' tambien tenemos unos colegios preciosos que nos entregan una educación igual o mejor. que otras comunas.

Tambien somos muchos los jovenes que no estamos involucrados con la droga o la delincuencia, si no somos personas que queremos superarnos y no por ser de esta comuna debemos sentirnos apocados y discriminados.

Por lo tanto estoy orgullosa de vivir a Ca. no es agradable pero siento orgullo por q' hemos podido superarnos en varios aspectos.



SEÑORA  
CONDUCTORA  
UCTU  
PRESENTE

La Pintana, 1 de Agosto del 2001

Sra. Mercedes Ducci

Mi nombre es Jorge Chamorro tengo 16 años  
y soy estudiante del Liceo Marista Marceino Champagnat  
de La Pintana.

Al igual que todos sus compañeros yo vi su programa  
del día martes, en donde en sus sinopsis se invita a ver  
el reportaje de un supuesto llamado el Pueblo sin Ley,  
no le siento que el programa se dedique de ese patrimonio  
mostrando solo la superficie de los problemas del pasado y  
del presente es donde satisfactoriamente por primera vez  
se muestra las soluciones a la venta que quiere ayudar que  
esta realidad cambie (droga, delincuencia, etc.) pero la vez  
siento que fue mucho más lo que falta por atender que  
los liceos que están en el castigo ya que también son una  
ayuda muy poderosa que hace disposiciones los jóvenes nos da  
la fuerza para poder salir adelante... Bueno lo que  
quiero decir que no solo hay jóvenes drogadictos  
sino que también hay jóvenes que estudian y que  
buscan un futuro mejor tanto para nosotros mismo  
como para la comunidad, la población o el país, por  
eso le pido que si fuera posible visualizar más cosas esta  
vez, sin más que decir solo decirle suerte y felicitarla  
por su programa se despide Jorge Chamorro.



Sin más que decir me despido  
deseando que sigan con este programa  
que considero super bueno.

*Lorena Alarcón*

Lorena Alarcón



La p. n. t. o. n. a , 01 de Agosto / 2001.

Señora Mercedes Ducci  
Conductora programa Contacto  
UCTV  
Presente:

Señora Mercedes Ducci:

Para comenzar me presento mi nombre es Lorena Alarcón, vivo en la p. n. t. o. n. a , el Castillo, curso el 3º Medio en el Colegio Marista Marcelino Champagnat. Ubicada en la misma comuna en sexto de línea N° 13540. Dejandome de nodos voy directo al grano quisiera contarle que me pareció super bueno ~~su~~ reportaje referido a mi comuna, ya que siempre se muestra la parte oscura de esta, y no lo que muchas personas quieren hacer para salir de este gran agujero que nos han metido, pero me gustaría que se hiciera un nuevo reportaje a las personas y estudiantes que también queremos salir a delante por medio de nuestro esfuerzo y así queremos que al buscar trabajo o al presentarnos en otro lugar no se nos discrimine. También me gustaría que se mostraran las áreas verdes y las oportunidades que nos dan algunos colegios al ofrecer talleres de deporte, teatro, etc. para no caer en las drogas y así poder culturizarnos.



de Pontona, 01 de agosto de 2001

Sra Mercedes Ducci  
conductora programa "contacto"  
UCFV  
Presente

Sra Mercedes Ducci:

primero que nada la felicito a usted y a todas las personas que hacen posible realizar el programa ya que son muy buenos los reportajes que transmiten soy una alumna del colegio marxista marxelino champuy - nut ubicado en sexto de duena # 13540 y en este momento me encuentro en tercer medio y por ello me atrevo a dar mi opinion sobre el reportaje transmitido sobre el "El castillo un pueblo sin ley"

pienso que el programa fue mediocre, ya que se mostraron todas las cosas malas de la poblacion y fueron muy pocas cosas buenas.

me sentiria muy satisfecha si se realizara otro reportaje en el cual mostraran el progreso que el castillo a tenido y ademas deberian mostrar el liceo y muchas otras cosas buenas que son un logro obtener con el paso de los años, sin otro particular se despide.

Atentamente.

Fabio la fernandez  
alumna 3º medio A.

Presente.




La Pintana 01 de Agosto de 2001

Sra

Mercedes Ducci  
Conductora del programa "Contacto"  
UCTV  
Presente

Bueno me presento soy Minem Huenehuel  
Gomez, quiero darle mi opinion de su programa  
Contacto del dia Martes 31 de Julio del presente  
año quiero decirle que en la comuna de la Pintana  
el Castillo no es tan malo como dicen o como se  
vee ya que los pobladores de esta comuna tratan  
de salir adelante aunque tengan dificultades  
ya que la gran mayoria de los juvenes estudian  
y no andan en la calle no pertenecen al pueblo  
sin ley como ustedes dijeron. La gra mayoria  
de los juvenes van a los colegios Cercamur y otro  
van fuera de la comuna y tambien existen  
areas verdes, talleres de rehabilitacion, soy una  
juven que viene de fuera yo vivo en Pte Alto  
y asisto en unos de los mejores colegios del  
Castillo y se llama Colegio Marista Marcelino Ch.  
en donde no se le discriminan a nadie por lo  
contrario tratan de ayudar y apoyar al alumno  
junto con su familia. En mi opinion a ustedes le  
faltó mostrar los colegios que hay en la comuna  
para que se deran cuenta de como a cambiado  
el Castillo y la gente en si.

sin tener mas que decirle y felicitarle por su  
programa me despielo de ustedes orgullosa de poder  
ser parte de la gente del Castillo

  
Minem Huenehuel  
Alumna.



Señores  
Conductores  
UCTV  
Presente

La Pintada, 1 de Agosto de 2001.

Para: Mercedes Ricci

Estimado Conductores del Programa "Contacto"  
Respecto a esta carta quisiera darle mi  
opinión acerca del reportaje hecho en  
mi columna el "Castillo".

Primero me presento, mi nombre es  
Cristina López alumno del Colegio Marcelino  
Chamorro.

Yo opino que su reportaje estuvo bueno,  
aunque algunas cosas positivas y negativas  
he explicado, lo que me gusta muy positivo  
es que mostraron que aquí en el Castillo  
queremos salir adelante, desarrollarnos  
libremente y que el día de mañana el  
Castillo no sea conocido como una pobla-  
ción sin ley.

En cuanto a lo negativo, ustedes solo  
mostraron las cosas malas de nuestra po-  
blación y no se enfocaron hacia los  
Colegios, en los cuales nosotros queremos  
de corazón salir adelante y que en el  
momento de buscar trabajo no les tiren  
el curriculum por la cara.

"Muy bueno su programa".

Saludos Atentamente a Usted.

Cristina López.



Me compromiso es ~~o~~ SER Obediente  
con mis PADRES y ES estudiar todo  
lo suficiente para darle una  
gran alegría a mis PADRES.  
y no portarme mal, en el Colegio  
me comprometo a ayudarte ~~en~~  
los queaseres de la CASA.  
y otros. no salire cuando MIRARÁ NO  
ME lo AUTORIZA.

Valeria Arce



yo Patricia. Mamá de  
Valeria. Me comprometo.

Q: preocuparme más de mi  
hija en el sentido de que ella  
me demuestre que es verdad de  
lo que se comprometo, p.d. que más apo-  
do de lo que le es de limpiar, que  
más puedo hacer por ella, tiene todo  
lo que está a mi alcance, y no lo  
sabe aprovechar, espero y Confío que  
en este compromiso, que es de los ovs, no  
me falle Confío en Dios y en ella, espero que  
haya a proveer esta oportunidad.

Como su mamá y amiga espero que  
salga adelante y pueda superar todo lo  
que se presenta. hija espero que me  
depraisles.

Patricia



yo Sebastián me comprometo a estudiar  
y hacerle caso en todo lo que me  
diga, <sup>mi mamá</sup> comprometerme a esforzarme  
mucho más y hacerle caso en todo  
lo que me diga.  
y estudiar con mi mamá y estudiar  
1 hora diaria y a esforzarme mucho  
más

Hora<sup>en</sup> que me acuesto a 10:00 hrs PM  
Todos los días de Lunes a Viernes.

STAS



Yo mamá de Sebastián  
me comprometo a estudiar con  
Sebastián todos los días  
y ayudar en los materia

JS



yo me compré un artículo 2 libros  
dicho los materiales de casa de y traer  
de Terrem el día con todos los  
ingresos que tengo más  
recibir mis promedio y pagar a  
los profesores estoy en los asignatura

Kelvin Ayza

1<sup>o</sup> A



yo he comprometido a ayudarte en  
que estudie y que arregle sus  
nota

Continuamos hablando



me comprometo a estudiar mas  
2 horas ~~de~~ ~~3.30~~ ~~de~~ ~~7.30~~ ~~de~~

trabajo de poder subir mis  
nota, leer, trabajo de no ver mas  
~~telefon~~ television media hora

elias betti jara toro



eliza Lono

me compecto a brisilavla que  
~~estudia~~ estudie mas, Despues  
le recibo su caderno, Despues  
que llese de mi trabajo



me compró el libro a 500.00 Bs no-los. y  
-busca a leer y -lo que más se goza  
los libros que me dan para "leer"  
y no por entretenimiento. 1º Nov.

~~Manuel~~

Manuel Pocheco



Me comprometo a pagar a mi pupilo en lo que  
más pueda, para que pueda superarse lo mal  
que está en el colegio.



Marie C. Perez R.



YO <sup>Gloria  
Silva</sup> me comprometo a estudiar todo los  
dia y a pasar de curso y esforsarme un poco más  
para lograr mis metas y ~~no~~ tratar de no conversar  
en clases y a tomar mas atención a los profesores  
ano ser desorden y tratar de estudiar ~~para~~ las pruebas y  
hacer responsable con lo que me comprometo.

Gloria Silva Gallardo

I medio A



yo Ongina Gallardo me comprometo a obligar  
a estudiar a mi hija y cumplir con sus tareas y  
a que estudie 1 hora de estudio o mas y ayudarla  
y aconsejarla a que no converse en clases.

Ongina Gallardo.



YO ME COMPROMETO A ESTOYERARTE  
DIARIA  
MAS 1 HORA ~~A LA SEMANA~~.

CARMEN HERMOSILLA



YO ME COMPROMETO OBLIGARLA  
A ESTUDIAR 1 HORA AL DÍA

~~YO~~ YO ME COMPROMETO A NO  
DESARLA A SALIR PUNCA MÁS

Maria Victoria



yo como alumna me comprometo  
a Superarme en mis rendimientos  
mis notas y me comprometo

estudiar una hora al día o  
mas. portarme bien en el  
colegio. y son buenas colifloraciones

~~Victor~~ <sup>HER.</sup>

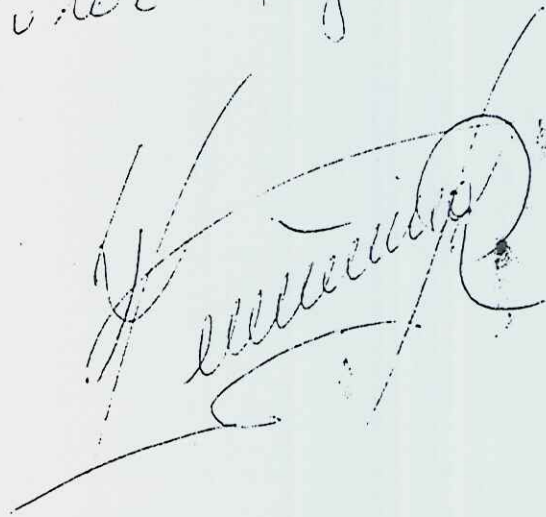
Victor Muñoz Hernández

10 A



Yo me comprometo a estar  
preocupado que mi hijo,  
estudie y se ponga al día  
en sus notas

Victor Muñoz Rojas

A stylized handwritten signature in black ink, appearing to read 'Victor Muñoz Rojas', with a large flourish at the end.



Mano José

ComPro 19505

① yo me comprometo a superarte en inglés  
y castellano

② A tener un horario de estudio

~~③ ~~no salir en la tarde los días de semana~~~~

③ no salir en la tarde los días de semana  
y dedicarme a estudio y los demás  
días

Mano José



Julio Rojas

Compromisos

① Asegurar que mi hija estudie 1 hora todos los días entre de ~~los~~ lunes o viernes



Julio Rojas



ME comprometo a subir mis notas y a  
estudiar 1 hora diaria y a no salir  
tubo tarde

Palmerine ~~of~~ Fica



yo me comprometo a que ella  
cumpla lo escrito y a venir  
al colegio siempre a la semana  
para ver si el ramo que esta  
mal lo ha subido.

Trasa Luira P.



Yo me comprometo a cumplir mis roles y  
la responsabilidad de mis deberes y a hacer  
contribuciones dignas

Victor Manuel Alamillo



Y YO MAMA ME COMPROMETO A CUIDAR DE  
LEA Y ESTUDAR TODOS LOS DIAS

Monica Aranda Ramirez

~~Monica A~~



yo me comprometo a estudiar  
1 hora y 1/2

y ser mas responsable.

Mitzy Vidal



a que mi hijo estudie los hora  
que debe ser y ser mas responsable  
Reverso los cuarenta

~~tel~~ 09/08/01

Ana Est



HE COMPROMETIDO A PASAR DE CURSO CON NOTA  
60 O MÁS Y NO HACER NINGUN TRABAJO,  
HACER CASO A LOS PROFESORES Y A MIS PADRES  
Y HACER MÁS TRABAJO.  
ESTUDIARE 200 HORAS.

|||



yo Apodetado de Israel PORMA.

Me comprometo a PREOCURIRME de  
Revisarles sus Cuadernos a ~~Jules~~ <sup>Yudarlo</sup>  
en sus tareas en lo que sea  
posible y entienda y me comprometo  
a que el cumpla su compromiso.  
que a ello con el mismo.

Jaweta



4.-

## Geografía

Los creadores de esta ciencia fueron los griegos y uno de los 1<sup>os</sup> libros de geografía que se escribió. Algunos geógrafos importantes fueron:

- Tales
- Herodo
- Eratóstenes, q' midió el radio de la tierra.

mucho en la edad media los más destacados eran los árabes y los italianos entre ellos se destaca Marco Polo q' escribió "El milionario" sobre su viaje a China.

A principios del renacimiento se destacaron Toscanelli y Beilín. de los cuales alon se valió para concluir q' la tierra era redonda.

La geografía nace como ciencia moderna en el siglo XV con 2 autores, ellos cambian el sentido de la geografía que q' deja de ser una mera descripción del relieve.

KARL RITTER. Geógrafo + LOMAN (1779-1859) quien con la edición de su libro "Geografía Universal Comparada" dio inicio a la verdadera Geografía Humana.

ALEJANDEO VON HUMBOLDT: (1769-1859) Geógrafo y naturalista alemán, q' viajero infatigable. - A TODO LO LARGO DEL MUNDO, especialmente por américa, NOS HA DEJADO en sus escritos el Testimonio de



Sus informaciones: viaje a las regiones ecuatoriales del nuevo continente; cuadros de la naturaleza, viajes asiáticos y como son algunas de sus obras; las importantes, especialmente la última, con la cual se logró una descripción filosófico-naturalista del mundo.

1- ¿Cuál es el campo de acción de la geografía?

en lo tierno en general, se refiere no solo una mera descripción de este sino también su origen, sus repercusiones en la población, en el clima.

2- ¿Cuál es la importancia de la geografía? ayuda al hombre a conocer su entorno, y poder usarlo en su beneficio. (deberían ocuparse geógrafos para cuando se, en el futuro un aldeano, o una represa, etc, en algún lugar).

### Problemas de la geografía

- 1- atribuirle y esta tema correspondientes a otras ciencias. (como análisis la formación tectónica de la tierra)
- 2- proporción e referirse a lugares, leyes y exacto con el deberse referirse de los casos conocidos, conocidos a los desconocidos.
- 3- la noción de inventario. el decir q

T. W. G. C.




La Pintana 01 de Agosto de 2001

Sra

Mercedes Ducci  
Conductora del programa "Contacto"  
UCTV  
Presente

Bueno me presento soy Minem Huenehuel  
Gomez, quiero darle mi opinion de su programa  
Contacto del dia Martes 31 de Julio del presente  
año quiero decirle que en la comuna de la Pintana  
el Castillo no es tan malo como a veces como se  
vee ya que los pobladores de esta comuna tratan  
de salir adelante aunque tengan dificultades  
ya que la gran mayoría de los juvenes estudian  
y no andan en la calle no pertenecen al pueblo  
sin ley como ustedes dijeron. La gra mayoría  
de los juvenes van a los colegios Cercamur y otro  
van fuera de la comuna y tambien existen  
areas verdes, talleres de rehabilitación, soy una  
juven que viene de fuera yo vivo en Pte Alto  
y asisto en unos de los mejores colegios del  
Castillo y se llama Colegio Marista Marcelino Ch.  
en donde no se le discriminan a nadie por lo  
contrario tratan de ayudar y apoyar al alumno  
junto con su familia. En mi opinion a ustedes le  
faltó mostrar los colegios que hay en la comuna  
para que se deran cuenta de como a cambiado  
el Castillo y la gente en si.

Sin tener mas que decirle y felicitarle por su  
programa me despido de ustedes orgullosa de poder  
ser parte de la gente del Castillo

  
Minem Huenehuel  
Alumna.



Señores  
Conductores  
UCTV  
Presente

La Pintada, 1 de Agosto de 2001.

Para: Mercedes Ricci

Estimado Conductores del Programa "Contacto"  
Respecto a esta carta quisiera darle mi  
opinión acerca del reportaje hecho en  
mi columna el "Castillo".

Primero me presento, si no sabe es  
Cristina López alumna del Colegio Marcelino  
Chamorro.

Yo opino que su reportaje estuvo bueno,  
aunque algunas cosas positivas y negativas  
he explicado, lo que me parece muy positivo  
es que mostraron que aquí en el Castillo  
queremos salir adelante, desarrollarnos  
libremente y que el día de mañana el  
Castillo no sea conocido como una pobla-  
ción sin ley.

En cuanto a lo negativo, ustedes solo  
mostraron las cosas malas de nuestra po-  
blación y no se enfocaron hacia los  
Colegios, en los cuales nosotros queremos  
de corazón salir adelante y que en el  
momento de buscar trabajo no les tiren  
el curriculum por la cara.

"Muy bueno su programa".

Saludos Atentamente a Usted.

Cristina López.



Me compromiso es ~~o~~ SER Obediente  
con mis PADRES y ES estudiar todo  
lo suficiente para darle una  
gran alegría a mis PADRES.  
y no portarme mal, en el Colegio  
me comprometo a ayudarte ~~en~~  
los queaseres de la CASA.  
y otros. no salire cuando MIRARÁ NO  
ME lo AUTORIZA.

Valeria Arce



yo Patricia. Mamá de  
Valeria. Me comprometo.

Q: preocuparme más de mi  
hija en el sentido de que ella.

me demuestre que es verdad de  
lo que se comprometo, p. q. que más apo-  
do de. lo que le es de limpiar, que  
más puedo hacer por ella, tiene todo  
lo que está a mi alcance, y no lo  
sabe aprovechar, espero y Confío que  
en este compromiso, que es de los ovs, no  
me falle Confío en Dios y en ella, espero que  
haya a proveer esta oportunidad.

Como su mamá y amiga espero que  
salga adelante y pueda superar todo lo  
que se presenta. hija espero que me  
defructes.

Patricia



yo Sebastián me comprometo a estudiar  
y hacerle caso en todo lo que me  
diga, <sup>mi mamá</sup> comprometerme a esforzarme  
mucho más y hacerle caso en todo  
lo que me diga.  
y estudiar con mi mamá y estudiar  
1 hora diaria y a esforzarme mucho  
más

Hora<sup>en</sup> que me acuesto a las 10:00 hrs P.M.  
Todos los días de Lunes a Viernes.

SEBASTIÁN



Yo mamá de Sebastián  
me comprometo a estudiar con  
Sebastián todos los días  
y ayudar en los materia

JS



yo me compré un artículo 2 libros  
dicho los materiales de casa de y traer  
de Terrem el día con todos los  
ingresos que tengo más  
recoger mis promedio y preguntar a  
los profesores estoy en los asignatura

Kelvin Ayza

1<sup>o</sup> A



yo he comprometido a ayudarte en  
que estudie y que arregle sus  
nota

Continuamos hablando



me comprometo a estudiar mas  
2 horas ~~de~~ ~~3.30~~ ~~de~~ ~~7.30~~ ~~de~~

trabajo de poder subir mis  
nota, leer, trabajo de no ver mas  
~~telefon~~ television media hora

Elisabeti Jara Toro



eliza Lono

me compercto a brisilavla que  
~~estudia~~ estudie mas, Despues  
le recito su canthenno, Despues  
que llese de mi trabajo



me compró el libro a 500.00 Bs no-los. y  
-busca a leer y -lo que más se goza  
los libros que me dan para "leer"  
y no por entretenimiento. 1º Nov.

~~Manuel~~

Manuel Pocheco



Me comprometo a pagar a mi pupilo en lo que  
más pueda, para que pueda superarse lo mal  
que está en el colegio.



Marie C. Perez R.



YO <sup>Gloria  
Silva</sup> me comprometo a estudiar todo los  
dia y a pasar de curso y esforsarme un poco más  
para lograr mis metas y ~~no~~ tratar de no conversar  
en clases y a tomar mas atención a las profesores  
ano ser desorden y tratar de estudiar ~~para~~ las pruebas y  
hacer responsable con lo que me comprometo.

Gloria Silva Gallardo

I medio A



yo Ongina Gallando me comprometo a obligar  
a estudiar a mi hija y cumplir con sus tareas y  
a que estudie 1 hora de estudio o mas y ayudarla  
y aconsejarla a que no converse en clases.

Ongina Gallando.



YO ME COMPROMETO A ESTOYERARTE  
DIARIA  
MAS 1 HORA ~~A LA SEMANA~~.

CARMEN HERMOSILLA



YO ME COMPROMETO OBLIGARLA  
A ESTUDIAR 1 HORA AL DÍA

~~YO~~ YO ME COMPROMETO A NO  
DESARLA A SALIR PUNCA MÁS

Maria Victoria



yo como alumna me comprometo  
a Superarme en mis rendimientos  
mis notas y me comprometo  
estudiar una hora al día o  
más. porque bien en el  
colegio. y son buenas calificaciones

~~Victor~~ <sup>✓</sup> ~~HER.~~

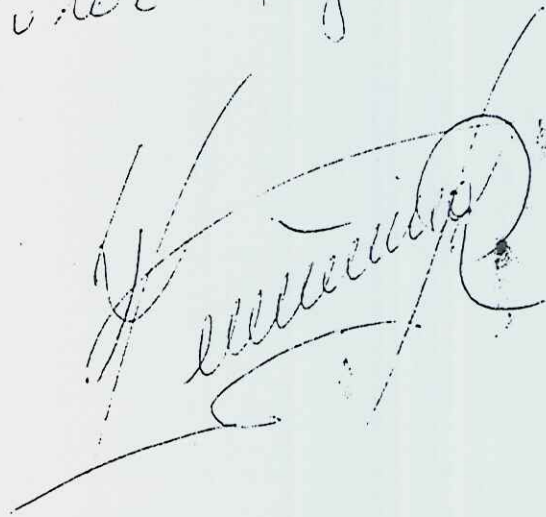
Victor Muñoz Hernández

10 A



Yo me comprometo a estar  
preocupado que mi hijo,  
estudie y se ponga al día  
en sus notas

Victor Muñoz Rojas

A large, stylized handwritten signature in black ink, appearing to read "Victor Muñoz Rojas". The signature is written in a cursive style with a large, circular flourish at the end.



Mano José

ComPro 19505

① yo me comprometo a superarte en inglés  
y castellano

② A tener un horario de estudio

~~③ ~~no salir en la tarde los días de semana~~~~

③ no salir en la tarde los días de semana  
y dedicarme a estudio y los demás  
días

Mano José



Julio Rojas

Compromisos

① Asegurar que mi hija estudie 1 hora todos los días entre de ~~los~~ lunes o viernes



Julio Rojas



ME comprometo a subir mis notas y a  
estudiar 1 hora diaria y a no salir  
tulo tarde

Palmerine ~~of~~ Fica



yo me comprometo a que ella  
cumpla lo escrito y a venir  
al colegio siempre a la semana  
para ver si el ramo que esta  
mal lo ha subido.

Trasa Luira P.



Yo me comprometo a cumplir mis roles y  
la responsabilidad de mis deberes y a hacer  
contribuciones dignas

Victor Manuel Alamillo



Y YO MAMA ME COMPROMETO A CUIDAR DE  
LEA Y ESTUDAR TODOS LOS DIAS

Monica Aranda Ramirez

~~Monica A~~



yo me comprometo a estudiar  
1 hora y 1/2

y ser más responsable.

Mitzy Vidal



a que mi hijo estudie los hora  
que debe ser y ser mas responsable  
Reverso los cuarenta

~~tel~~ 09/08/01

Ana Est



HE COMPROMETIDO A PASAR DE CURSO CON NOTA  
60 O MÁS Y NO HACER NINGUN TRABAJO,  
HACER CASO A LOS PROFESORES Y A MIS PADRES  
Y HACER MÁS TRABAJO.  
ESTUDIAR 200 HORAS.

|||



yo Apodetado de Israel PORMA.

Me comprometo a PREOCURIRME de  
Revisarles sus Cuadernos a ~~Jules~~ <sup>Yudarlo</sup>  
en sus tareas en lo que sea  
posible y entienda y me comprometo  
a que el cumpla su compromiso.  
que a ello con el mismo.

Jaweta



4.-

## Geografía

Los creadores de esta ciencia fueron los griegos y uno de los 1<sup>os</sup> libros de geografía que se escribió, algunos geógrafos importantes fueron:

- Tales
- Herodo
- Eratóstenes, q' midió el radio de la tierra.

mucho en la edad media los más destacados eran los árabes y los italianos entre ellos se destaca Marco Polo q' escribió "El milione" sobre su viaje a China.

A principios del renacimiento se destacaron Toscanelli y Beilín. de los cuales alon se valió para concluir q' la tierra era redonda.

La geografía nace como ciencia moderna en el siglo XV con 2 autores, ellos cambian el sentido de la geografía que q' deja de ser una mera descripción del relieve.

KARL RITTER. Geógrafo + LOMAN (1779-1859) quien con la edición de su libro "Geografía UNIVERSAL COMPARADA" dio inicio a LA VERDADERA GEOGRAFÍA HUMANA.

ALEJANDEO VON HUMBOLDT: (1769-1859) Geógrafo y naturalista alemán, q' viajero infatigable - A TODO LO LARGO DEL MUNDO, especialmente por américa, NOS HA DEJADO en sus escritos el Testimonio de



Sus informaciones: viaje a las regiones ecuatoriales del nuevo continente; cuadros de la naturaleza, viajes asiáticos y otros son algunas de sus obras; las más importantes, especialmente la última, con la cual se logró una descripción filosófico-naturalista del mundo.

1- ¿Cuál es el campo de acción de la geografía?

en el tiempo en general, se refiere no solo una mera descripción de este sino también su origen, sus repercusiones en la población, en el clima.

2- ¿Cuál es la importancia de la geografía? ayuda al hombre a conocer su entorno, y poder usarlo en su beneficio. (deberían ocuparse geógrafos para cuando se, en el futuro un aldeano, o una represa, etc, en algún lugar).

### Problemas de la geografía

- 1- atribuirle y esta tema correspondientes a otras ciencias. (como análisis la formación tectónica de la tierra)
- 2- proporción e referirse a lugares, leyes y exacto con lo debiera referirse de los usos, ciencias, conocidos a los desconocidos.
- 3- la noción de inventario. el decir q

T. W. G. C.