



**Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
Departamento de Educación
Educación Parvularia y Básica Inicial**

SELECCIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES EN LAS PRÁCTICAS DE AULA Y REPRODUCCIÓN

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS
Y BÁSICA INICIAL**

Autor:
CONSTANZA PÉREZ RAVANAL

Profesora guía:
FABIOLA MALDONADO G.

**Santiago, Chile
2014**

*“La enajenación cultural excluye la conciencia de la
enajenación.
Porque la dominación fundada en el capital cultural es
mucho más estable,
mucho más fuerte que una dominación fundada
solamente en el capital económico”*

(Pierre Bourdieu)

*“Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas
con la educación, también es verdad que sin ella no se
construye la ciudadanía”*

(Paulo Freire)

AGRADECIMIENTOS

Todo proyecto implica el inicio de un proceso al que no sólo se adapta uno como autor, también nuestro entorno más cercano se faculta de una sólida armadura para acoplarse a los pedregosos, pero no menos desafiantes, caminos que conducen aquellas ideas expectantes a ser desplegadas.

Agradezco a quienes compartieron este trayecto junto a mí, siendo mis más fieles copilotos.

A mis padres, Mónica y Carlos, por enseñarme que en la vida se avanza con la frente en alto, los ojos fijos, el paso firme y de la mano de una leal compañera, la constancia.

A Sebastián, por esas intensas y cautivadoras conversaciones que irrumpían en la cotidianidad, incidiendo en nuestras mentes inquietas, acopiadas de nuevas ideas, nuevas dudas y proyectos. Por su apoyo, por su comprensión, por traducirme las ideas invitándome a atreverme.

A mi profesora guía, Fabiola Maldonado, por su disposición y orientación. Por su saber, por aquellos diálogos sobre anécdotas de la vida que iban más allá de la teoría.

Al los/as docentes del Departamento de Educación de la Facultad de Cs. Sociales, por entregarme sólidos conocimientos y permitirme realizar una lectura crítica de la sociedad y del sistema educativo.

A la escuela Cadete Arturo Prat, por su maravillosa acogida. A sus docentes, a sus niños y niñas, quienes me permitieron conocer su realidad, sus reflexiones y opiniones.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| SÍNTESIS..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 10 |
| JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA ACTUAL: | 10 |
| EL PROBLEMA. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: | 13 |
| OBJETIVOS PRINCIPALES: | 13 |
| <i>Objetivo General:</i> | 13 |
| <i>Objetivos Específicos:</i> | 13 |
| CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS | 14 |
| ANTECEDENTES EMPÍRICOS A NIVEL INTERNACIONAL..... | 14 |
| <i>Reproducción cultural y desigualdad académica:</i> | 14 |
| <i>Reproducción cultural y prácticas docentes:</i> | 19 |
| ANTECEDENTES EMPÍRICOS A NIVEL NACIONAL: | 21 |
| <i>Reproducción cultural y desigualdad académica:</i> | 21 |
| <i>Reproducción cultural y prácticas docentes:</i> | 23 |
| ANTECEDENTES TEÓRICOS: | 26 |
| <i>Concepto de cultura y sus alcances:</i> | 26 |
| <i>Cultura escolar:</i> | 32 |
| <i>La escuela, la multiculturalidad y cómo incluir al Otro:</i> | 35 |
| <i>Prácticas de aula y saber pedagógico:</i> | 40 |
| <i>Exigencias del Ministerio de Educación nacional:</i> | 45 |
| <i>Violencia simbólica y poder en las prácticas de aula:</i> | 46 |
| <i>Reproducción cultural:</i> | 50 |
| <i>Reproducción social:</i> | 53 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 57 |
| <i>Paradigma de la investigación:</i> | 57 |
| <i>Diseño de la Investigación:</i> | 58 |
| <i>Tipo de estudio:</i> | 60 |
| <i>Muestra:</i> | 61 |
| <i>Técnicas e Instrumentos de Investigación:</i> | 64 |
| <i>Validez y Credibilidad:</i> | 67 |
| CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS | 68 |

| | |
|---|------------|
| PRESENTACIÓN DE RESULTADOS..... | 69 |
| DESCRIPCIÓN CATEGORÍAS: | 69 |
| <i>Dimensión: Currículum.....</i> | <i>69</i> |
| <i>Categoría A.1: Imaginario Infantil.....</i> | <i>73</i> |
| <i>Categoría A.2: Trabajo curricular y quehacer pedagógico.....</i> | <i>79</i> |
| <i>Categoría A.3: Rol Docente</i> | <i>97</i> |
| CUADRO DE SÍNTESIS PROCESO DE CATEGORIZACIÓN..... | 114 |
| CONCLUSIONES..... | 115 |
| EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN LA INVESTIGACIÓN: | 116 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 125 |

SÍNTESIS

La investigación tiene como objetivo principal develar qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago.

Para profundizar en la temática, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que reúne a los principales autores que desarrollan el tema, entre ellos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Samuel Bowles y Herbert Gintis, Michael Apple, Basil Bernstein y Henry Giroux; así como a nuevos autores que han desarrollado investigaciones empíricas al respecto, tanto a nivel nacional como internacional.

La bibliografía revisada tiende a afirmar que la escuela es un espacio de socialización, donde se producen y reproducen elementos de carácter social y cultural que se vinculan de manera estrecha a la estructura social y a los sistemas económicos imperantes, reproduciendo la desigualdad existente. Esta reproducción se fortalece en la escuela, entre otras cosas, por los efectos del currículum oculto y de las prácticas docentes, a partir de las cuales se logran afianzar ciertos patrones culturales e ideológicos mediante las relaciones de poder y violencia simbólica que se establece entre los/as docentes y estudiantes.

En relación a lo anterior, la investigación se sustenta en un paradigma cualitativo con un diseño no experimental-transversal y descriptivo con el fin de penetrar, mediante un estudio de caso instrumental, en las prácticas de aula llevadas a cabo por seis docentes a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en el primer ciclo de Educación Básica de una escuela municipal. La información fue recogida por medio de entrevistas semi-estructuradas y de revisión bibliográfica sobre la problemática. Información que posteriormente fue debidamente contrastada con el fin de reforzar la credibilidad de los resultados. Los datos obtenidos se analizaron mediante el proceso de codificación de las entrevistas realizadas, para luego finalizar con la construcción de categorías que fueron descritas de forma detallada.

Finalmente, cabe mencionar que los objetivos y desafíos planteados para el presente seminario de título fueron cumplidos a cabalidad, obteniendo como producto final un documento con un sólido sustento teórico, que permite fortalecer el debate sobre la condición reproductora de las instituciones educativas, comprometiendo el trabajo de sus diversos actores, principalmente, de educadores y docentes que trabajan día a día en el sistema escolar.

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como objetivo exponer una investigación, que indaga y profundiza qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de los/as docentes, considerando la relevancia de dichos contenidos a la hora de reproducir ciertos patrones culturales que son afianzados por diversos mecanismos de la escuela.

El interés por indagar sobre este tema, considera la mirada crítica de los procesos de exclusión que viven niños y niñas de las clases sociales más desfavorecidas en los establecimientos educacionales de nuestro país. Al respecto, el enfoque crítico ha estado centrado en temas como: los establecimientos educacionales como instituciones, los recursos que poseen y su gestión. Pocas investigaciones han procurado profundizar en las prácticas docentes, en sus tratos para con la infancia, en aquello que se selecciona y no selecciona en las clases, en lo que se dice y en lo que se omite; situaciones que reflejan la condición reproductora de cultura e ideología dentro de las aulas.

Dado lo anterior, el objetivo principal fue develar qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago.

Para el sustento bibliográfico, se realizó una revisión de material empírico y teórico sobre Reproducción cultural y logros académicos, así como de Reproducción cultural y prácticas docentes. Lo teórico se construyó desde las temáticas: Concepto de cultura y sus alcances - Cultura escolar - Prácticas de aula y saber pedagógico - Violencia simbólica y poder en las prácticas de aula - Reproducción cultural, y finalmente, Reproducción social.

La estrategia metodológica de la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, mientras que el diseño corresponde a una investigación de tipo no-experimental transversal y descriptiva. Se realizó un estudio de caso único de carácter instrumental, con la participación de una institución. La muestra está conformada por un establecimiento municipal. Al interior de las instituciones se trabajó con dos informantes claves que corresponden a los/as docentes de primer ciclo básico a cargo de la jefatura de un curso.

Las técnicas e instrumentos mediante las cuales se recogió la información fueron la entrevista semi-estructurada y revisión bibliográfica en torno a los temas ya mencionados.

Para darle credibilidad a la información obtenida, se realizó una triangulación de la información que se obtuvo mediante las técnicas e instrumentos de recolección de datos, para luego finalizar realizando un análisis discursivo de la información obtenida desde los actores claves.

Con lo anterior, se logró penetrar en las realidades de las prácticas de aula y en sus elementos constitutivos para aportar al debate permanente respecto a la posible calidad reproductora de la escuela, y a la importancia del ejercicio docente llevado a cabo en la vida escolar cotidiana en relación a tales efectos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Justificación del problema y su relevancia actual:

A lo largo del tiempo, la educación se ha considerado como un pilar social fundamental que posibilita a los sujetos el enriquecerse cultural y socialmente, confiriéndoles mayores oportunidades para alcanzar mejores puestos de trabajo en el mundo laboral, como también ampliando el acervo cultural mediante los contenidos y valores que se ofrecen en los establecimientos educacionales, los cuales suponen la formación de individuos social, cultural y moralmente educados.

Como toda organización formalmente constituida, la escuela es poseedora de una cultura propia en donde convergen normas y valores eventualmente asociados a las ideologías que imperan en dichos contextos. No obstante, también es un lugar habitado por subculturas, dado las características particulares de los miembros que la conforman (Baeza, 2008), situación que da cabida a una permanente tensión entre la cultura e ideología dominante y la cultura individual de las personas que componen la comunidad escolar.

La selección cultural que realiza el sistema educativo es parte de dicha tensión, pues ésta suele responder a intereses hegemónicos que se ven reflejados en las prácticas docentes, las que tienden a imponer una manera arbitraria de concebir el mundo a sus estudiantes, quienes a su vez pueden aceptarla o bien rechazarla reaccionando mediante mecanismos de oposición. En este marco, es necesario señalar que las investigaciones actuales tienden a afirmar que la cultura transmitida en las escuelas favorece la desigualdad social y cultural que traen consigo los estudiantes desde su origen social.

En una sociedad tan desigual como lo es Chile, la función que cumple la escuela se vuelve trascendental para disminuir las diferencias culturales que traen consigo los estudiantes según sea el origen social del que provengan. Sin embargo, denunciar la desigualdad existente no hará otra cosa más que informar a las personas respecto de esta injusticia. Más bien se requiere profundizar en el tema para generar una descripción de los procesos concretos por medio de los cuales el sistema escolar excluye permanentemente a los/as niños/as de las clases sociales menos favorecidas (Bourdieu, 1986), de forma tal de poder penetrar en ellos con el fin de modificar actitudes, contenidos y discursos que potencian la desigualdad cultural.

En la década de los 80, la institucionalidad del sistema educativo chileno estaba descrita en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (18.962). Esta ley enfatizaba el derecho a la libertad de enseñanza, lo que implicaba que las familias elegirían las escuelas donde inscribir a sus hijos de acuerdo a información recopilada. Por otra parte, esta ley favoreció el proceso de privatización de la educación en Chile, abriendo espacios para el desarrollo de proyectos educativos particulares. En el ámbito del currículum, la ley regula los contenidos restringiendo la libertad de desarrollo de proyectos alternativos al oficial. Este conjunto de características y condiciones paradójicas terminan oponiendo libertad de enseñanza y desigualdad social.

En el año 2006, producto de la movilización estudiantil, se derogó la ley anterior y se promulgó la Ley General de Educación (LGE), que representa el nuevo marco para la institucionalidad de la educación en Chile. Pese al cambio, entre sus principios nuevamente se asegura la libertad de enseñanza, que en rigor no es tal, pues el Estado informa e induce a los padres a escoger colegios que, según un ranking realizado por el Ministerio de Educación, destacan en los resultados de las pruebas estandarizadas como el SIMCE. Sin considerar que los municipios y sostenedores cuentan con recursos estratificados socialmente. En este contexto, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, siguen dependiendo del capital económico de los padres, aumentando así la brecha y la desigualdad social y cultural en la educación.

La tendencia reproductora de la escuela en Chile, ha tenido poca aceptación por las comunidades académicas, enfoque teórico que podría ser aprovechado por las autoridades políticas al momento de generar cambios estructurales. Es momento de atender la desigualdad social y cultural que hay dentro de los centros escolares, tratándola no sólo desde modificaciones a nivel micro, sino como una problemática social que, desde su importancia, promueva la elaboración de políticas públicas comprometidas a ofrecer una estabilidad respecto al acceso a bienes materiales y culturales por parte de quienes más lo precisan; así como también transformando ciertas leyes que actualmente rigen el funcionamiento educativo y que dan cuenta de una confusa manera de concebir la equidad en la educación.

La relevancia de esta investigación, por tanto, es ampliar el campo de producción teórica no tan sólo para dar cuenta de la problemática expuesta, sino para generar espacios de problematización y debate tanto en actores políticos como en agentes educativos, entre ellos el profesorado principalmente, a quienes les compete directamente lo que emergerá de este estudio.

En el ámbito académico, se espera favorecer el conocimiento de los/as profesores y otros agentes, suscitando el desarrollo de proyectos de investigación-acción. También se busca enriquecer la formación de los futuros profesionales de la educación, abriendo espacios para la discusión respecto al fortalecimiento de sus respectivas mallas curriculares, prácticas y nivel de autonomía de los/as profesores/as en el aula. Lo anterior partiendo de la base que la pedagogía requiere de una mirada multidisciplinaria, donde confluya la perspectiva sociológica, antropológica y psicológica, potenciando así la multidisciplinariedad.

En síntesis, la investigación busca apoyar y ampliar la información teórica y empírica ya revelada por distintos autores, con el fin de generar un impacto social que se traduzca en modificaciones a nivel macro y micro, apuntando de manera más enfática a aquello que los docentes pueden transformar dentro de su accionar pedagógico para disminuir las desigualdades culturales y sociales presentes en el sistema educativo.

EL PROBLEMA. Pregunta de investigación:

- ¿Qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago?

OBJETIVOS PRINCIPALES:

Objetivo General:

- Develar qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago.

Objetivos Específicos:

- Observar y describir las prácticas de aula de docentes de primer ciclo básico a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en un colegio municipal de la comuna de Santiago.
- Identificar y Describir los principales contenidos culturales, tanto explícitos como implícitos, que se transmiten en las prácticas de aula de docentes de primer ciclo básico a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en un colegio municipal de la comuna de Santiago.
- Relacionar los principales contenidos culturales transmitidos por los docentes con las prácticas de aula que desarrollan.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

Tanto a nivel internacional como nacional, los hallazgos empíricos que abordan la reproducción cultural en el sistema escolar, tienden a enfatizar la importancia de la procedencia social de los actores involucrados, como uno de los principales factores incidentes, tanto en los resultados académicos, como en la futura trayectoria que tendrán los sujetos dentro de la sociedad. Respecto al rol docente en la selección y transmisión de cultura, las investigaciones revisadas abordan principalmente los juicios de valor emitidos por los/as profesores/as respecto de sus estudiantes, como un elemento central que tiende a delimitar las expectativas futuras de los educandos.

Los hallazgos de las investigaciones revisadas se clasifican, en primera instancia, tanto en Antecedentes empíricos a nivel Internacional como en Antecedentes empíricos a nivel nacional. Ambas categorías serán compuestas por sub-categorías que abordarán la reproducción como temática en dos sentidos: como *Reproducción cultural y desigualdad académica* y como *Reproducción cultural y prácticas docentes*.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS A NIVEL INTERNACIONAL

Reproducción cultural y desigualdad académica:

Uno de los estudios que generó mayor impacto en el conocimiento de los factores asociados a los resultados académicos, fue el informe presentado por Coleman (1966). Este informe realizado en Estados Unidos a 4 mil escuelas en 50 estados, pretendía llegar al origen de la desigualdad de oportunidades educativas desde factores como raza, clase, religión y origen, averiguando además si los contenidos y recursos aportados por la escuela eran los necesarios para obtener un rendimiento escolar exitoso. Sin embargo, los resultados evidenciaron lo contrario: El efecto de la escuela y sus recursos en relación a los resultados académicos, según este informe, es limitado y escaso en comparación con las condiciones socioculturales y familiares de los estudiantes. Es decir, la escuela y su quehacer no tienen mayor incidencia en los logros académicos de los/as niño/as, como sí lo tiene la segregación racial, los/as docentes y las características del entorno familiar del niño, principalmente, el nivel educacional de la madre.

Otro de los estudios dedicados a profundizar en la relación origen social-desigualdad académica, es el producido por los sociólogos Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (2003). En su libro *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*, estos autores demuestran y evidencian estadísticamente la desigualdad asociada al acceso y mantención de los estudiantes franceses en la universidad, según sea el origen socioeconómico del que provengan. La elección por la carrera a estudiar también se ve limitada, según los autores, no sólo por el origen social, sino además por el sexo de los estudiantes: las mujeres tienden a optar por carreras relacionadas a las letras, mientras que los hombres optan por carreras de corte científico. Esta tendencia refleja los modos tradicionales de la división del trabajo y los “dones” naturales que se cultivan según el sexo. En este contexto, las limitaciones tanto de elección como de permanencia en la universidad, terminan afectando mayormente a los estudiantes que son hijos de padres provenientes de las clases sociales desfavorecidas (asalariados rurales y obreros), y también a las mujeres.

No obstante, los estudiantes de las capas desfavorecidas que logran entrar en la universidad no deciden por “gusto” lo que quieren estudiar, más bien no les queda otra alternativa que escoger forzosamente por las carreras asociadas a las letras o a la ciencia. Así lo manifiesta Bourdieu & Passeron (2003) al expresar que “*hay un 35% de posibilidades de que los hijos e hijas de los sectores altos cursen estudios de derecho, medicina o de farmacia, porcentaje que se reduce al 23,9% para los hijos e hijas de los sectores medios, al 17,3% para los hijos e hijas de los obreros y al 15,3% para los hijos e hijas de los asalariados rurales*” (p. 21).

Dada esta información, Bourdieu y Passeron (2003) concluyen que si bien el origen social de los estudiantes no es el único factor a considerar en la reproducción cultural, es el más influyente en los rendimientos académicos.

Paul Willis (1988) realizó una investigación de corte etnográfico en una escuela secundaria masculina ubicada en un barrio obrero inglés característico de la época industrial. Por medio de este estudio, Willis (1998) profundiza en la contracultura de un grupo de estudiantes no-conformistas que se hacen llamar los *colegas*, quienes presentan conductas desafiantes y opositoras a la autoridad escolar, a sus contenidos pedagógicos y a las normas institucionales, diferenciándose de los *pringaos* o conformistas, de quienes se mofan constantemente. En el desarrollo de su investigación, Willis (1998) no profundiza en el concepto de reproducción cultural como tal, no obstante, en el grupo de los *colegas* la reproducción cultural se evidencia mediante mecanismos de auto-producción. Es decir, es a través de la producción cultural de los *colegas* y de sus prácticas opositoras y no-conformistas, por medio de las cuales llegan a perpetuar su posición social, optando por trabajos no cualificados, y por tanto, reproduciendo su condición desventajosa.

Willis (1988) expresa que las conclusiones de su investigación son al mismo tiempo pesimistas y optimistas. Pesimistas al demostrar cómo los grupos desfavorecidos terminan incorporando sus propios prejuicios al optar por ciertas formas culturales, lo que explica por ejemplo, que gran parte de los estudiantes de la clase obrera se conforman con trabajar en oficios manuales. Por otro lado, las conclusiones son optimistas al demostrar que en el seno de la reproducción cultural y social se generan contradicciones entre los sujetos implicados y la cultura, quienes actúan como agentes activos en el proceso reproductivo. Los sujetos reproducen la estructura existente mediante acciones de lucha y contestación, buscando penetrar en la estructura social cuyo funcionamiento se rige por patrones culturales dominantes.

Dubet y Martuccelli (1998) aportan con una investigación sobre la experiencia escolar de un grupo de estudiantes de clase popular y media que cursan la primaria, secundaria y el liceo, develando los procesos de socialización y subjetivación que ocurren durante estos tres hitos escolares. Ambos autores reconocen la existencia de reproducción cultural dentro de la escuela como espacio de la estructura social, sin embargo, tal como Paul Willis (1998), plantean que en la escuela también se generan mecanismos de producción cultural. En estos mecanismos de producción cultural los individuos cumplen un rol trascendental, pues es mediante la conformación de las experiencias particulares de los sujetos, por medio de las cuales se puede llegar a comprender el funcionamiento de la estructura social como un sistema que no se reproduce como espejo dentro de las instituciones educativas, sino como un sistema donde los individuos producen sus propias experiencias escolares, relaciones, estrategias y significados de vida. De esta manera, los individuos se constituyen como sujetos una vez que se desenvuelven de manera autónoma en el manejo de sus experiencias y, como consecuencia de ello, cuando son autores de su propia educación.

Argentina también ha sido foco de producción empírica respecto a la relación existente entre origen social y resultados académicos. Hallazgos como los de Cervini (2002) señalan cómo la procedencia social de los estudiantes argentinos de séptimo grado de educación básica se ve reflejada en los logros obtenidos en pruebas de medición, tanto en el área de Matemática como en Lengua.

Tras analizar los resultados derivados de las categorías Escuela y Provincia, algunas conclusiones del estudio revelan que en los logros académicos tienen mayor peso las cualidades de la escuela a la que se pertenece, que la zona geográfica en la que está ubicada.

Por otra parte, respecto a factores individuales como el *capital cultural* de los estudiantes, el estudio revela que es más significativo en los resultados obtenidos el acceso cultural de la familia, incidiendo considerablemente en los resultados de Lengua por sobre los de Matemática. No obstante, tanto en Lengua como en Matemática la influencia de los factores culturales familiares es mayor que los referidos al nivel económico de la familia (Cervini, 2002). A pesar de los factores individuales, el contexto escolar marca una importante variación en los resultados, constituyéndose como el factor más predictor respecto a los resultados alcanzados en ambas disciplinas. Es decir, la importancia de la práctica pedagógica y de elementos tanto económicos como culturales de la escuela, inciden significativamente en la diferencia de resultados.

Conclusiones similares a las obtenidas por el estudio de Cervini (2002), son las producidas por el estudio comparativo de tipo más sistémico realizado por Carrasco (2008) respecto a los resultados obtenidos en la prueba de lectura del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) del año 2000. Utilizando como potencial explicativo el capital social, cultural y económico de la familia del estudiante, se compararon los resultados obtenidos en dicha prueba por los países Perú, Chile, Argentina, México y Brasil. Las conclusiones expuestas señalan que en todos los países del estudio, a excepción de Brasil, los factores asociados a las características de la escuela tienen mayor influencia en los resultados que las características individuales del estudiante, sosteniendo que la condición de la escuela es la que marca gran parte de las diferencias.

Por su parte, la desigualdad de los aprendizajes es explicada por el capital cultural de la familia, principalmente en Chile y Argentina (Carrasco, 2008). En este sentido, acceder y mantener conversaciones sobre bienes culturales como libros y películas con la familia, influye considerablemente en los aprendizajes escolares de los estudiantes. Finalmente, la correlación entre el contexto económico y cultural de la escuela y los logros alcanzados varía según el país, siendo Chile el país donde se observó mayor incidencia del capital económico de las escuelas (Carrasco, 2008).

Reproducción cultural y prácticas docentes:

Peter McLaren (1995) ha sido uno de los autores que más se ha acercado a los desencuentros culturales entre las prácticas docentes y las vivencias de los estudiantes. En su libro *La escuela como un performance ritual*, este autor situado desde la pedagogía crítica, presenta un estudio realizado en la escuela St. Ryan, en el que profundiza sobre los principales rituales de instrucción escolar que son generados tanto por la escuela, como por los estudiantes portugueses de las islas Azores.

Uno de sus principales hallazgos fueron las constantes etiquetas que los/as docentes les otorgaban a sus estudiantes en los llamados “micro-rituales”, siendo uno de estos espacios las reuniones de profesores. En dichas instancias se comentaba la inferioridad cultural de los estudiantes de las islas Azores, utilizando tipificaciones peyorativas que se escondían tras la autoridad pedagógica. Entre los/as docentes “*se tenía un sentimiento definido de que los estudiantes portugueses eran “primitivos” en ciertos aspectos fundamentales*” (McLaren, 1995, p. 137), dejando en evidencia el efecto reproductor que tienen ciertas prácticas docentes dentro de los ritos escolares.

Respecto al trabajo, los/as docentes también vertían sus prejuicios en sus comentarios, estableciendo relaciones comparativas entre la vida de los estudiantes y el mundo del trabajo que les esperaba según sus características, asociándolas directamente con la condición social de los portugueses. Al preguntársele a los estudiantes sobre qué trabajo creían que tendrían en un futuro, el 38% de los hombres respondían que serían mecánicos automotrices, el 58% se veía realizando trabajos de tipo manual, mientras que el resto de los hombres indicó que se imaginaba en trabajos de programación computacional u otras. De las mujeres un 30% se proyectaba siendo peluquera, mientras que el resto se veía en trabajos computacionales (McLaren, 1995).

Por medio de un estudio de caso realizado en México, específicamente en La Cruz de Elota ubicada en Sinaloa, Heras y Sarabia (1997) utilizaron del concepto *violencia simbólica* de Bourdieu, para investigar en las prácticas de aula efectuada por los/as docentes en dos escuelas primarias, una del sistema federal (sistema a cargo de todo el país) y otra del sistema estatal (sistema a cargo de un estado en particular), enfocándose en los cursos que van desde tercero a sexto básica y otorgando mayor énfasis en lo que ocurre en espacios como el recreo, el aula, el consejo técnico o reunión de docentes y en variados homenajes efectuados dentro de las escuelas.

Heras y Sarabia (1997) concluyen que en las escuelas se impone una ideología y una arbitrariedad cultural que se traduce en maneras de pensar, actuar y conducirse dentro de un grupo. La escuela impone dicha ideología y arbitrariedad cultural mediante el accionar pedagógico que llevan a cabo los/as docentes. No obstante, se generan fuerzas que median con las imposiciones mediante acciones de resistencia. A pesar de ello, los autores develan que siempre habrá un grupo que domina a otros.

En relación al aula, se afirma que los/as docentes son los que tienen el control, inculcando saberes, imponiendo hábitos y cultura, además de llevar a cabo prácticas discriminatorias respecto a sus estudiantes, utilizando categorías como estudiantes “buenos” y estudiantes “malos” (Heras y Sarabia, 1997).

ANTECEDENTES EMPÍRICOS A NIVEL NACIONAL:

Al igual que en el ámbito internacional, en Chile los hallazgos empíricos que hay en relación a la temática abordada, están principalmente enfocados a las desigualdades de resultados académicos, así como también al “etiquetaje” que los/as docentes desempeñan en sus prácticas y la tendencia que tienen éstas a favorecer la reproducción cultural de los sectores sociales donde los/as docentes desempeñan su labor.

Reproducción cultural y desigualdad académica:

Un estudio realizado por el Centro de Estudios de Opinión Ciudadana (CEOC, 2009) señala cómo los resultados más bajos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) los obtienen los estudiantes de las clases sociales más desfavorecidas, evidenciándose que los niños y niñas con menos recursos económicos obtienen en su mayoría (sobre el 50%) un nivel inicial en el desarrollo de sus aprendizajes, mientras que la mayoría de los niños de sectores favorecidos (sobre el 60%) alcanzan un nivel avanzado.

Siguiendo el planteamiento anterior respecto al SIMCE, Madero (2011) saca a la luz los resultados de esta prueba estandarizada en 4 comunas del sur de Chile, considerando además del factor social, el factor género como variable que podría incidir dentro de los resultados alcanzados. Las conclusiones a las que se llega develan la importancia del origen social de los estudiantes en los logros obtenidos. Madero (2011) evidenció que si los padres tienen una situación económica acomodada, así como también varios años de estudios, más altos serán los resultados que obtendrán sus respectivos hijos/as en el SIMCE.

Al respecto señala:

“ (...) las/los niñas/os de hogares con altas remuneraciones familiares y con padres con varios años de escolaridad, frecuentemente se ubican en los escalones más altos de los rendimientos, tanto en el caso de niños como de niñas. Mientras que las/los estudiantes que pertenecen a un hogar en el cual el nivel educacional de los padres es inferior a los 11 años poseen una concentración de resultados Bajos, especialmente las niñas” (Madero, 2011, p. 140).

Sumado a lo anterior, el factor género adquiere un papel importante a la hora de diferenciar los resultados entre hombres y mujeres. Según el autor, las niñas de sectores sociales más bajos son quienes alcanzan los puntajes más deficitarios en la rendición de la prueba en comparación con los sectores altos, donde tanto mujeres como hombres obtienen mejores puntajes (Madero, 2011).

A través de un estudio de tipo correlacional, Contreras, Corbalán y Redondo (2007) investigaron la relación entre variables asociadas al estudiante, familia y escuela, con las variables referidas al nivel de ingreso familiar y rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Los resultados de este estudio señalan que la característica de los estudiantes que más influye en los resultados PSU, es el logro académico alcanzado durante la enseñanza básica. No obstante, se afirma que el destino de los estudiantes en Chile está directamente determinado por el medio social en el que nacen. Sólo el 0,9% de los estudiantes de familias con menos ingreso familiar que dan la PSU obtienen más de 700 puntos. De esta manera, se concluye que la PSU termina por legitimar y aumentar las brechas sociales de nuestro país, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales (Conteras *et al*, 2007).

Reproducción cultural y prácticas docentes:

Enfatizando de manera más puntual el trabajo docente en contextos socioculturales de bajos recursos, Román (2003) profundiza sobre las concepciones que tienen los/as docentes respecto a su labor en sectores desfavorecidos, como también en las representaciones que adoptan respecto a sus estudiantes. Los hallazgos develan que los/as docentes manifiestan apreciaciones negativas para referir tanto a su quehacer, como a las posibilidades de cambio que pueden desempeñar en dichos contextos sociales, con los tipos de estudiantes que allí conviven. Las conclusiones señalan que los/as docentes se resisten a las posibilidades de cambio, dotando de cualidades negativas a sus estudiantes, con creencias y prejuicios que se enmarcan dentro de la realidad social en la que se encuentran. A pesar de que pongan sus mayores esfuerzos en generar prácticas pedagógicas innovadoras y de calidad, para estos docentes la realidad no va a cambiar, pues “*el ‘obstáculo’ no son ellos ni sus prácticas, sino que los niños, sus familias y el entorno*” (Román, 2003, p. 127).

Este tipo de representación es validada dentro del círculo docente en la medida en que es socializada entre ellos, así como también cada vez que llegan al centro educativo nuevos docentes. Román (2003) sostiene que las representaciones de los/as profesores/as respecto a sus estudiantes van forjando un modelo de práctica pedagógica que se limita a la transmisión de una socialización precaria, sustentada en imposiciones de carácter regulativo, infiriendo que el prejuicio docente de alguna manera “estanca” el progreso de los aprendizajes que pudiesen adquirir los estudiantes de los sectores sociales más bajos.

Por su parte, López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy (2011), efectuaron un estudio de caso similar al anterior, indagando en las prácticas discursivas que se generan en la escuela. Para tales efectos analizaron el caso particular de una escuela municipal de educación básica con un nivel socioeconómico medio-bajo de la región de Valparaíso. La muestra se conformó por niños de séptimo básico, profesores, apoderados y directivos, entre otros participantes. Los resultados de este estudio de caso muestran cómo los actores de la escuela, particularmente los/as docentes, mantienen percepciones negativas respecto a sus estudiantes, comparándolos con un “ideal” implícito de sujeto. Los/as docentes relacionan las características negativas de sus estudiantes con el tipo de dependencia de la escuela, en este caso, el hecho de que sea una escuela municipal es para los actores involucrados un punto clave en la estigmatización de los estudiantes, visualizándolos como sujetos carentes. De esta manera, la visión que tienen respecto a los estudiantes los ubica en la categoría de docentes “salvadores”, quienes están allí para suplir las carencias que supone el trabajo con estudiantes de escuelas municipales.

Por otra parte, la violencia escolar que presenta la escuela es relegada a otros factores y no a la escuela en sí, individualizando los casos de violencia con la etiqueta de “alumno-caso”. En estas situaciones la institución niega su responsabilidad pedagógica, y se la deriva a los estudiantes mediante sanciones efectuadas cuando se quiere acabar con el problema (López *et al*, 2011).

Dado lo anteriormente señalado, es posible vislumbrar por un lado, que los estudios revisados tanto a nivel internacional como nacional, están direccionados a abordar la temática expuesta fundamentalmente desde las desigualdades en los logros académicos que tienen los sujetos según el estrato social al que pertenezcan, dando cuenta que si el estudiante proviene de una buena situación económica y cultural obtendrá mejores resultados en pruebas estandarizadas que quienes provengan de estratos sociales más bajos.

Por otro lado, los hallazgos también señalan la importancia de las prácticas docentes que se llevan a cabo al interior de las escuelas, las cuales tienden a promover la reproducción cultural al orientar determinadas maneras de concebir el mundo que son transmitidas tanto de manera explícita como implícita a los estudiantes, quienes a su vez van configurando subjetividades que pueden ser reestructuradas mediante procesos de oposición y producción cultural.

ANTECEDENTES TEÓRICOS:

Concepto de cultura y sus alcances:

Dado que la escuela, como espacio social, realiza una selección cultural que es transmitida a sus estudiantes, es de suma relevancia definir y adentrarse a este concepto desde las diversas perspectivas teóricas que lo trabajan.

Desde el siglo XX, la cultura ha sido abordada principalmente como el conjunto de elementos originados producto del hacer y pensar humano en sociedad. Estos elementos son los que configuran de alguna manera nuestro actuar, y la identidad cultural que compromete a un grupo de personas. Bajo esta perspectiva esencialmente antropológica, encontramos a Chiodi y Bahamondes (2001), quienes afirman que los rasgos del concepto actual de cultura, fueron aportados por el antropólogo Taylor en 1871, quien la definió como “*el conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad.*” (Taylor, en Chiodi y Bahamondes, 2001, p. 43).

Desde la afirmación anterior, Chiodi y Bahamondes (2001) señalan que hoy se puede entender la cultura como toda forma de vivir humano, es decir, lo que el humano hace, cómo actúa, las técnicas que emplea para el trabajo, gestos, interpretaciones, etc.

Siguiendo la línea de los autores anteriores que asocian la cultura a lo propiamente humano, White (1982) manifiesta que ésta se conforma por: pautas de conductas, la creación de objetos, ideas traducidas en creencias o conocimientos, así como también por sentimientos que representan actitudes para los sujetos, elementos que en su totalidad dependen del manejo de los símbolos. La cultura para este autor, es una aglomeración de elementos que se transmiten de una generación a otra, perdurando a través del tiempo, constituyéndose como una producción acumulativa y continua.

Intentando adentrarse en los simbolismos que habitan dentro de las culturas, el antropólogo estadounidense Geertz (2005), caracteriza la cultura como un concepto semiótico, procurando abordar los signos que habitan en la vida social. En este sentido, Geertz (2005) se vincula con los planteamientos de Max Weber quien manifestaba que el hombre, al ser un animal, está inmiscuido en tejidos cargados de significados que él mismo construye, y para los cuales se requiere de una ciencia interpretativa que busque dichas significaciones, que son las que finalmente conforman una cultura. De esta manera, Geertz (2005) se preocupa por llegar a interpretar las expresiones sociales que son superficialmente enigmáticas y no de analizarlas mediante procesos científicos.

A diferencia de la antropología simbólica de Geertz, Lévi-Strauss (2008), antropólogo estructuralista, penetra en las estructuras sociales para estudiar la cultura que es producida en los entramados simbólicos sustentándose de planteamientos de Durkheim y Mauss, los cuales posibilitan la comprensión de los hechos sociales a nivel micro, como también de los sistemas simbólicos a nivel macro. Para Lévi-Strauss (2008), la cultura corresponde a un sistema de signos que el hombre produce a través de su mente (capacidad para simbolizar que todos los humanos tienen), y enfatiza la relación que tiene dicho sistema con la estructura social a la que pertenecen los sujetos. Es en la interacción humana donde aflora lo cultural y donde surgen normas y reglas que contribuyen a regular las conductas y comportamientos sociales.

Desde la mirada interpretativa y hermenéutica del filósofo Gadamer (1993), el elemento que sustenta la cultura es la palabra, tanto de forma oral como escrita. Valiéndose de la perspectiva griega, Gadamer (1993) señala tres esferas que sostienen la cultura occidental; la primera tiene que ver con el uso de la palabra en el planteamiento de preguntas (uso esencialmente filosófico), lo que permite conocer al hombre en aspectos como la organización política y las relaciones que establece mediante las interacciones sociales. Como el método de las preguntas es una acción que se renueva constantemente, permite refrescar asimismo la relación entre sujeto-objeto a través de la ciencia.

La segunda esfera es la palabra poética, principalmente la poesía y la fábula que permiten abordar lo simbólico y lo mítico del lenguaje. Finalmente, la tercera esfera que plantea Gadamer (1993) y que posibilita la conformación de la cultura es la palabra profética, aludiendo a los planteamientos de la religión que, penetran en la cultura occidental utilizando discursos de fe, haciendo posible la unión y el consenso de los sujetos.

Como consecuencia de la globalización, las distintas culturas presentes en el mundo ya no parecen ser tan autóctonas como antes, situación que se ve reflejada en la confusa identidad de los diversos grupos humanos. En este contexto, García Canclini (2001) utiliza el término *culturas híbridas* para indicar que los procesos sociales que incluyen, tanto las estructuras como las prácticas, se mezclan para dar origen a nuevas estructuras, objetos y prácticas. Dicha hibridación se puede originar desde la creación individual o colectiva. Este planteamiento se relaciona con el de Chiodi y Bahamondes (2001) quienes señalan que una cultura está siempre influenciada por otras que van renovando el sentido y composición de la cultura pre-existente, generando cambios de manera permanente. Esto podría relacionarse de manera estrecha con la presencia multicultural que hoy en día encontramos en los países y escuelas, así como también en la propia diversidad cultural presente en un mismo país.

En oposición a lo anteriormente señalado, Zizek (2008) plantea que: “*El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad*” (pág. 57), específicamente de la superioridad o supremacía de lo eurocéntrico. Para este autor, la multiculturalidad es la representación pura de la homogeneización y dominación del capitalismo actual. Se promueve el reconocimiento de las diferencias culturales y el aprender a tolerarlas, no obstante, ello se defiende con argumentos de base que son de carácter eurocéntrico y no multicultural. Al respecto Zizek (2008, p. 60) señala:

“Resulta significativo que el mismo multiculturalista que se opone por principio al eurocentrismo, se oponga también a la pena de muerte, descalificándola como rémora de un primitivo y bárbaro sentido de la venganza: precisamente entonces, queda al descubierto su eurocentrismo (su condena de la pena de muerte es rigurosamente "eurocéntrica", ya que la argumenta en términos de la idea liberal de la dignidad y del sufrimiento humano y depende del esquema evolucionista según el cual las sociedades se desarrollan históricamente desde la primitiva violencia hacia la moderna tolerancia y consiguiente superación del principio de la venganza)”.

Foucault (2005) por su parte, utilizará el término cultura para aplicarla a un objeto en particular, para esto acuñará el concepto *la cultura de sí* que básicamente sirve como soporte para el estudio de micro-culturas. En este sentido, Foucault alude a la cultura de sí como *“una organización jerárquica de valores, accesible a todos pero al mismo tiempo oportunidad de plantear un mecanismo de selección y exclusión”* (Foucault, 2005, p. 177). Este tipo de organización insta al individuo a mantener conductas reguladas y sacrificadas a lo largo de la vida y a emplear técnicas y elementos constitutivos de un saber para tener acceso al campo de los valores. A partir de esta concepción de cultura, este autor aborda la historia de la subjetividad desde la relación que hay entre el sujeto y la verdad, adentrándose a las relaciones de poder que surgen desde ella.

Como se ha evidenciado, la cultura como tal tiene variadas acepciones imposibles de abarcar en un espacio tan reducido, pero priman aquellas que son de carácter antropológico, derivadas del obrar y pensar humano. Sin embargo, hay también una visión de cultura que se relaciona de manera directa con lo político-social. Esta perspectiva es trascendental para comprender a través de qué macro y micro-mecanismos las escuelas seleccionan contenidos culturales que posteriormente serán transmitidos a sus estudiantes, sin hacerse cargo de aquello que ya ha sido interiorizado por ellos a lo largo de sus vidas.

Una concepción sociológica –cultural sobre cultura es la perteneciente a Pierre Bourdieu (1987), quien la aborda desde la Teoría de la Reproducción cultural, utilizando los términos *capital cultural* y *habitus*. Para este sociólogo, el capital cultural (a grandes rasgos) es el conjunto de elementos culturales que han sido adquiridos por un individuo a lo largo de su vida, y principalmente desde el medio familiar. Bourdieu (1987) indica que existen tres estados de capital cultural: El *estado incorporado*, el *estado objetivado* y el *estado institucionalizado*.

El estado incorporado es todo el bagaje interiorizado por un sujeto mediante los procesos de socialización (familia-escuela, principalmente), por lo que requiere de tiempo para su asimilación. Este capital se genera de manera inconsciente y está vinculado a la herencia social del individuo. El segundo estado alude a los bienes materiales que posee una familia (libros, cuadros de pintura, revistas, etc.), los cuales tienen un valor simbólico que es transmitido familiarmente, generando gran incidencia en los efectos a nivel educativo. Finalmente, el capital institucionalizado se da bajo la forma de títulos que le confieren al sujeto un valor garantizado (Ej: títulos académicos, diplomas, etc.)

El *habitus*, por su parte, corresponde a la interiorización del capital cultural, o bien refiere a los “*sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*” (Bourdieu, 2002, p. 88). Es decir, el *habitus* corresponde a las formas de hacer, pensar y sentir, en tanto es un generador de las maneras de representar el mundo por parte de los sujetos y de cómo actuar en él. El *habitus* surge y se transmite desde la percepción de un determinado grupo social al que el individuo pertenece. Es a través de la interiorización de la estructura del grupo social en donde se ha educado el sujeto en torno a la cual éste generará sus prácticas, gustos y percepciones.

El teórico marxista Gramsci, citado en Gutiérrez (1997), aborda la cultura desde un planteamiento político, haciendo uso del concepto *Hegemonía cultural*, para referirse al dominio cultural e ideológico perteneciente a las clases sociales dominantes. Dado lo anterior, la cultura para este autor tiene directa relación con la organización y el disciplinamiento del *yo interior*, mediante el cual el sujeto da cuenta del valor histórico que posee, así como también de sus derechos y deberes en la vida. Sin embargo, para que ello ocurra se requiere de voluntad propia y, específicamente, de lo que Gramsci llama la *lucha cultural*. La *lucha cultural* se refiere a la incorporación del socialismo marxista en todas las capas sociales, mediante la creación de una cultura de clase a través de la cual los sujetos dan cuenta de su condición de dominados y explotados. Para esta lucha, Gramsci citado en Gutiérrez (1997), propone unificar tanto a intelectuales como al proletariado, creando un bloque histórico mediante el cual las subculturas generen una contra-hegemonía emancipadora.

De la cultura hegemónica y arbitraria escogida y perpetuada por una elite, derivan maneras de concebir el mundo en su totalidad, a esto es lo que Althusser (1970) llama *Ideología*, y comprende para él el elemento central de la cultura. En sus palabras señala: “*la ideología es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia*” (Althusser, 1970, p. 52). La ideología produce sujetos “sujetados” a una manera de concebir el mundo mediante la relación que tienen principalmente con los aparatos ideológicos del Estado. Uno de dichos aparatos es la escuela, lugar donde se ponen en práctica la ideología e intereses de la clase social dominante mediante mecanismos de dominación y poder.

En síntesis, se puede extraer de las diversas definiciones y acercamientos al concepto de cultura que éstas son primordialmente referidas a una serie de elementos generados y atribuidos por el hombre, los que conforman un entramado de símbolos y significados que se suponen propios de un grupo humano. Desde la perspectiva más política, se sostiene que la cultura es transmitida por medio de mecanismos de socialización, en donde imperan ciertas ideologías o visiones de mundo que la hegemonía cultural busca perpetuar, siendo la escuela uno de los principales espacios sociales encargados de ello.

Cultura escolar:

La escuela es un espacio social con una cultura propia, en ella hay presencia de códigos, símbolos y ritos que buscan perpetuar el orden institucional. Pérez (1998) define la cultura escolar como el conjunto de significados, valores, ritos, creencias y costumbres que refuerzan, conservan y tienden a reproducir la vida social dentro de las escuelas. Sin embargo, este autor señala que para comprender la cultura institucional no se deben desligar los factores macro y micro a nivel social, entre ellos, las políticas educativas, así como tampoco la relación que hay entre las características de la vida organizativa con las cualidades e intereses individuales de los grupos que conforman la institución escolar.

Pese a que la escuela está directamente vinculada a los cambios culturales y sociales que experimenta la sociedad a nivel local y mundial, Bolívar (1996) caracteriza la cultura escolar como un espacio que se resiste a los cambios, procurando el mantenimiento de sus normas y principios que, por lo general, son compartidos con la comunidad en la que se encuentra inserta. Para este autor, las escuelas que tienen mayor posibilidad de cambio son aquellas que se sustentan en la colaboración y que además mantienen altas expectativas respecto a los logros de sus estudiantes y profesores. También tienen mayor posibilidad aquellas escuelas que logran un consenso sobre los valores a perpetuar, recibiendo apoyo de la comunidad y asumiendo roles activos de liderazgo.

Por otra parte, la cultura escolar puede ser equiparada a una cultura organizativa, la que en palabras de López y Sánchez (2004) es definida como: *“la trama de significados que se construye a medida que discurre el proceso comunicativo entre los miembros de la organización y que éstos llegan a compartir en mayor o menor medida ... cada organización crea su propia trama o estructura de significados”* (p. 3). Los significados producidos por cada cultura organizativa son expresados mediante símbolos que sólo los miembros de la organización saben cómo interpretar.

Al mantener un entramado de símbolos compartidos entre los miembros que la componen, la escuela constituye un espacio en donde se desenvuelven ciertos rituales que incluyen “representaciones, ideas y creencias que son construidas y a la vez construyen a los docentes y a los alumnos y al vínculo que los une” (Klein, 2011, p.2). La cultura escolar ritualiza las interacciones entre los sujetos, estableciendo “procedimientos recurrentes cuyas actividades tienden a ser repetitivas y a perpetuarse en su dinámica organizativa que, de forma consciente o inconsciente” (Klein, 2011, p.2)

Para McLaren (1995) los rituales “son más que meros signos o símbolos de algún semáforo sociocultural (...) se convierten en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de sucesos de la existencia cotidiana.” (p. 56).

Desde la idea de escuela como un performance ritual, este autor agrupa los rituales en una categoría denominada *rituales de instrucción*, a la que pertenecen sub-rituales: El microrritual, el macrorritual, rituales de revitalización, rituales de intensificación y rituales de resistencia. Los microrrituales son básicamente los bloques individuales de clases pertenecientes a una asignatura en particular, por ejemplo, la clase de lenguaje. El macrorritual, es la jornada escolar completa, incluye momentos “muertos”, almuerzos, clases, recreos, etc. El ritual de revitalización es “un acontecimiento procesual que tiene la función de renovar el compromiso con las motivaciones y los valores de los participantes del ritual” (McLaren, 1995, p. 99), entre ellos están las reuniones de profesores donde el director incentiva o refuerza el compromiso de los docentes con la educación.

El ritual de intensificación para McLaren (1995), corresponde a un subtipo de ritual de revitalización y “sirven sobre todo para reforzar emocionalmente a estudiantes o maestros – para unificar al grupo sin reforzar necesariamente los valores o las metas de los participantes en el ritual” (McLaren, 1995, p. 99). Finalmente, los rituales de resistencia tienen la cualidad de ser culturalmente conflictivos. Éstos corresponden a actos culturales que se oponen a las imposiciones u acciones autoritarias y dominantes que llevan a cabo la institución y los/as docentes.

Dentro de los rituales propios de la escuela, hay elementos que pueden ser fácilmente reconocibles y comparables a los que se encuentran en instituciones modernas como las fábricas, conventos, cárceles y hospitales psiquiátricos. El cuerpo, en este tipo de instituciones, se vuelve objeto de dominación mediante mecanismos de disciplinamiento y poder o anatomía política. En palabras de Foucault (2008): “*La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” ... aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política)*” (p. 160). En las escuelas el cuerpo es sometido a posturas similares a las de un ejército, con el fin de encauzar la conducta de los estudiantes y establecer orden mediante el ejercicio de poder. Esto también se ve reflejado en la organización del espacio y tiempo.

Respecto al espacio, se busca que cada individuo esté en su lugar, evitando que se generen aglomeraciones o grupos. De esta forma “*el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa.*” (p. 166).

Esta concepción del espacio no es actual, desde el siglo XVIII comienza a utilizarse el “rango” para la distribución de los individuos en el espacio, sobre todo respecto a la organización de los estudiantes según su edad, conductas y adelantos (Foucault, 2008). Al individualizar el espacio, la organización del tiempo se torna más eficiente y útil, permitiendo ejercer un control ininterrumpido mediante la presión de quienes vigilan.

De lo anteriormente expuesto, se puede señalar que desde el entramado simbólico y cultural propio de la escuela, se generan mecanismos que reproducen la cultura escolar. Así, la escuela se configura como un espacio políticamente no neutro que transmite valores, creencias, actitudes y conocimientos que derivan de una hegemonía cultural, situando dicha transmisión como el origen de constantes tensiones entre sus miembros.

La escuela, la multiculturalidad y cómo incluir al Otro:

El proceso de globalización trajo consigo un sinnúmero de consecuencias, favorables y adversas dentro de las relaciones interpersonales a nivel social y cultural. Hoy en día no es extraño dar cuenta de que en un país confluyan una amplia gama de culturas que conforman un espacio nuevo y heterogéneo: La multiculturalidad.

Para que una sociedad sea multicultural, deben ocurrir procesos migratorios que van de la mano con la globalización, provocando movimientos masivos de personas hacia países más desarrollados, que les permitan acceder a mejores oportunidades laborales y por tanto, a un mejor estándar de vida. Al respecto la CEPAL (2007, p. 13) señala que *“el fenómeno de la migración es inseparable de la globalización, ya que ésta consiste principalmente en una dinámica de movimiento y tránsito permanente de recursos materiales y simbólicos”*.

Esta situación está muy lejos de ser ajena a la educación chilena. La aulas deben comenzar a prestar especial atención a la diversidad que se presenta como reflejo de la sociedad en las escuelas de nuestro país, en favor de generar espacios inclusivos de educación pública y de calidad, con el imperativo ético de garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar diferencias personales o de procedencia social y cultural (Duk & Murillo, 2011).

El CENSO realizado el año 2002 indicó que el porcentaje de inmigrantes en el país no supera el 1,2%. Sin embargo esta cifra aumentó en un 72% desde el CENSO anterior y se estima un porcentaje parecido e incluso superior del año 2002 a la fecha (INE, 2002)

Dentro de ese margen la mayoría de extranjeros son provenientes de países como Perú, Ecuador y Argentina, sin exclusión de Bolivia, Brasil y Venezuela (entre otros con menor población), situación que converge en las aula diariamente, tensionando el quehacer de los/as docentes.

Para Imbernón (2000) la multiculturalidad consiste en el reconocimiento y respeto a la idea de una sociedad plural y diversa a partir de las variadas ideologías existentes, así como también a la promoción de las diferentes culturas y grupos culturales. Esto implica valorar el derecho a la diferencia como un factor de enriquecimiento social y la modificación de ciertas prácticas docentes, conduciéndolas hacia un modelo de emancipación cultural y reconstrucción social.

Imbernón (2000) hace hincapié en la alteridad como un eje de interacción fundamental dentro de las instituciones educativas, más allá del aspecto folklórico de las culturas, concibiéndolas únicamente como núcleos de aporte y enriquecimiento sólo a partir de sus costumbres y tradiciones.

El reconocimiento del Otro, según Castro-Gómez (2005) tiene que ver, en gran medida, con los procesos colonizadores que vivieron los territorios Latinoamericanos. Para llegar a una comprensión de los hoy en boga estudios post-coloniales hay que inmiscuirse, en primera instancia, en los planteamientos marxistas.

Según Castro-Gómez (2005) para Marx y Engels, la burguesía es concebida como el grupo detonante de toda transformación de la estructura social. El mercado mundial y el desarrollo de la gran industria colaboraron al ascenso de esta clase social. En palabras de Castro-Gómez (2005):

“A raíz del descubrimiento de América y del intercambio con sus colonias las naciones europeas pudieron administrar un sistema internacional de comercio que rompió en mil pedazos los límites de la anti-gua organización feudal o gremial. Los nuevos mercados crearon nuevas necesidades de consumo que ya no pudieron ser satisfechas con productos nacionales sino que reclamaron la introducción de mercancías provenientes de los lugares más apartados y de los climas más diversos del planeta” (p.14)

Pese a este reconocimiento, Marx y Engels no vislumbraron en sus planteamientos el desarrollo de la clase burguesa en las sociedades no europeas: sociedades dependientes, no capitalistas y colonizadas, o también llamadas del Tercer Mundo, por ello nunca se ocuparon de estudiar el desarrollo capitalistas en dichas sociedades, debido al carácter semi-feudal que presentaban (Castro-Gómez, 2005).

Siguiendo con los planteamientos de Castro-Gómez (2005), para Marx el colonialismo era un efecto colateral del avance europeo por el mundo: “*lo que le interesó a Marx fue la lucha, el análisis de la lucha de clases, ignorando cualquier otro tipo de luchas de menor dignidad por considerarlas desfasadas con respecto al <<cause de la Historia Universal>>*”. De ello radica que la discriminación étnica y racial fueran para Marx fenómenos propios de la sociedades pre-capitalistas, y por tanto, menos evolucionadas.

No obstante, esta percepción histórica comenzó a modificarse con la aparición de los estudios poscoloniales y subalternos de finales del siglo XX, cuya premisa sostiene que el colonialismo no es solo un fenómeno económico y político, sino que posee una dimensión epistémica vinculada con el nacimiento de las ciencias humanas, tanto en las zonas geográficas centrales como en las de la periferia.

Las ciencias sociales modernas contribuyeron en gran medida a generar un imaginario del mundo social subalterno (el “negro”, el “indio”, el “campesino”, etc.), es decir, todo aquel que es marginado y vetado en los diversos grupos sociales, legitimando el poder imperial y generando paradigmas epistemológicos respecto a la identidad del colonizado (Castro-Gómez, 2005)

Una de las autoras críticas de los estudios poscoloniales es Nelly Richard (1993), quien reprocha la idea de hablar del colonialismo en América Latina desde la academia norteamericana, pues vuelve a tensionar lo global con lo local, lo central con lo periférico, lo dominante y lo subordinado. Para esta autora “*toda cadena de enlaces por similitudes y analogías teje parentescos de inclusión (lo Mismo) y exclusión (lo Otro)*”, visión que quiebra el paradigma totalizador y homogenizador del pensamiento occidental.

Para Richard (1993, p. 211) *“la problemática de lo “otro” (de lo diferente) es una problemática que podemos rearticular en una nueva poética y política de los márgenes que vaya empujando las voces subalternas y descentradas a tomarse por asalto el canon de la autoridad cultural”*, y así desestabilizar el orden dominante de los discursos y procesos culturales.

Vinculado a los planteamientos de Richard (1993), la invisibilización de los subalternos también es trabajada por Spivak (1998), quien señala cómo el discurso occidental ha construido la identidad de los sujetos del “tercer mundo” a partir de considerar a Occidente como un territorio sin geopolítica, desplazando una idea de sujeto por el mundo, sin considerar las particularidades de quienes conforman otros territorios, sin darles voz. El subalterno pasa a ser sujeto a injusticias y tratos desiguales, trascendiendo a la idea de clase de Marx.

Spivak (1998) cuestiona lo que han hecho los intelectuales señalando que ha sido un intento por representar al subalterno desde los intereses del Representante, que es siempre político y también ideológico. El hecho de representar a otro, señala Spivak (1998), puede conducir a una doble interpretación. La primera, es concebir la representación desde un terreno político, donde el sujeto se siente autorizado para hablar desde otro que se siente negado, sin voz. La segunda interpretación deviene del campo cultural, y tiene que ver con que la intención de aprehender al sujeto subalterno y a partir de ello desarrollar un relato que le permita ser visibilizado.

Ambas interpretaciones generan una paradoja para los intelectuales o personas que buscan representar al sujeto subalterno. Al respecto Spivak (1998) trata de resolver dicha paradoja señalando que el sujeto representante debe tomar consciencia de su posición frente al otro, sumiéndose a la idea de que su discurso es una apropiación artificial que proviene de una fuente diferente que no es el sujeto subalterno en sí.

Bhabha (1994) también aborda la perspectiva poscolonial y al respecto señala: “*La perspectiva poscolonial (tal como está siendo desarrollada por los historiadores culturales y los teóricos literarios) se aparta de las tradiciones del subdesarrollo o teoría “de la dependencia”*” (p. 213), en contradiciendo a los planteamientos de Marx recogidos por Castro-Gómez (2005).

Para Bhabha (1994) la mirada poscolonial intenta analizar las pedagogías nativistas que buscan imponer un tipo de relación opuesta entre el Tercer y el Primer Mundo, obligando a reconocer los límites culturales y políticos que existen en la esfera política.

Bhabha (1994, p.213) señala: “*Los discursos críticos poscoloniales requieren formas de pensamiento dialéctico que no renieguen [disavow] o nieguen superadoramente [sublate] la otredad (alteridad) que constituye el dominio simbólico de la identificación psíquica y social”*”.

En un intento por expresar que la perspectiva poscolonial no puede surgir de teorías que relativizan o hablan de pluralismo cultural, Bhabha (1994) critica y pone en tensión la posición enunciativa de los estudios culturales actuales, concibiendo su elaboración desde lugares equívocos de representación, en donde la discriminación es propia de negros, mujeres, homosexuales y migrantes del Tercer Mundo. Sin embargo, los signos que conforman dichas historias de identidad difieren en contenidos y generan sistemas de significación incompatibles, comprometiendo formas diferentes de subjetivación social.

Por su parte, García-Canclini (2001) aborda la temática de la identidad del otro acuñando el término *Hibridación cultural* para hacer hincapié en los ensamblajes culturales que posibilitaron los medios de comunicación, y en su defecto, la globalización como proceso sociocultural. Para este autor las naciones latinoamericanas son la consecuencia de un proceso de yuxtaposición y entrecruzamiento entre las tradiciones indígenas, el colonialismo católico, las acciones políticas, educaciones y comunicaciones de la modernidad. Hibridación que la globalización vuelve más evidente y conlleva a repensar el cómo se debería enfrentar la heterogeneidad y la diferencia.

Esta situación deja en evidencia la problemática sobre la escasa o nula formación docente para enfrentarse a la trabajo con la diversidad. Trabajar con la diversidad implica “reconocer las diferencias existentes entre nuestros alumnos y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje” (Montero, 2000, p.7), respetando las particularidades de cada individuo y brindando, como docente, las oportunidades adecuadas para que el niño/a logre el mejor desarrollo posible de sus capacidades (Montero, 2000).

Para lograr este objetivo según Zeichner y Hoeft (1996) citado en Montero (2000), los/as docentes deben pasar por un periodo de sensibilización y ser preparados desde los transcultural. Esto es, incluir asuntos culturales en el currículum de forma tal que el profesorado sea capaz de incorporar en sus prácticas aquello que sus estudiantes traen consigo culturalmente como un aporte al aprendizaje.

Prácticas de aula y saber pedagógico:

Uno de los elementos principales a estudiar en el presente documento, son las incidencias que tienen las *prácticas de aula* de los/as docentes en la reproducción cultural. Es por ello que se vuelve necesario adentrarse al concepto como tal y al despliegue de acciones que se desprenden de él.

Las prácticas de aula o también llamadas *prácticas pedagógicas y/o prácticas docentes*, aluden a las labores realizadas por los/as profesores/as dentro del aula, y hacen referencia tanto a las acciones orientadas desde el currículum oficial, a la creación de estrategias para generar aprendizajes en los estudiantes, como también a las prácticas discursivas. Más específicamente, se les vincula con elementos como la relación del docente con sus estudiantes, la organización de la enseñanza, el clima dentro de la sala de clases, la relación del docente con padres y/o apoderados, la atención a la diversidad dentro del curso a cargo, relación con la comunidad, etc. (Díaz, 2007).

En este sentido, la práctica de aula o práctica docente se resumiría como: *“la labor que lleva a cabo el maestro dentro del aula para producir aprendizajes y que incluye los procesos de enseñanza”* (Díaz, 2007, p. 58).

Las prácticas de aula se sustentan y a la vez producen *saber pedagógico*. El saber pedagógico de este tipo de práctica es eminentemente experiencial, es decir, surge desde la praxis misma, desde la experiencia de educar. Esta acepción permite diferenciar *conocimiento* de *saber*. La diferencia radica en que el *saber* se encuentra en estrecha relación con la práctica, con la habilidad que tiene el sujeto para llevar a cabo algo, para obrar en la acción (Barrera, 2009). Bontá citado en Barrera (2009) distingue el conocimiento del saber, señalando lo siguiente:

“Sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas” (p.44).

De esta manera, el saber pedagógico implica la permanente reflexión sobre la práctica y sobre los conocimientos que el docente está seleccionando al momento de fundamentar lo que realiza en el aula, procurando evaluar constantemente su ejercicio docente para tomar decisiones que le permitan realizar de mejor manera su trabajo.

Para Díaz (2006), el saber pedagógico alude a *“los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructura, se reconocen y permanecen en la vida del docente”* (p. 95). Pese a esta definición, algunos autores distinguen el saber pedagógico, del saber docente, refiriéndose a este último como un concepto que engloba al primero.

Tardif citado en Barrera (2009), refiere al *saber docente* como un saber plural que reúne saberes profesionales, disciplinarios, curriculares, experienciales y pedagógicos, dejando en claro que la gran distinción entre ambos conceptos, es que este último requiere de la reflexión continua sobre la práctica, de forma tal que posibilite al profesor tomar buenas decisiones en pos de mejorar la calidad de la educación que imparte.

Pese a que la experiencia docente es un argumento socialmente utilizado para denigrar la profesión, culpándosele de poca seriedad por no presentar un acervo teórico fidedigno y sólido de respaldo, ésta puede ser entendida como el producto de un sujeto “experto”, es decir, aquel que tiene un recorrido experiencial en algo, una especie de patrimonio de experiencias que conducen a un conocimiento (Messina, 2009) tan válido como aquellos de carácter teórico.

Dado que la escuela es una institución que está mediada por la estructura de la sociedad en la que se encuentra inserta, la práctica docente pasa a ser una práctica social intervenida por los significados y acciones provenientes de los principales agentes educativos como maestros, estudiantes, padres y autoridades de la institución, así como también por las normas institucionales y administrativas que, de alguna manera, delimitan la función del docente dentro del aula (Fierro citado en Rodríguez, 2002).

Entre los elementos nacionales e institucionales que favorecen y/o limitan la práctica docente está el currículo nacional u “oficial”, el que puede ser considerado como un facilitador para generar aprendizajes, pero también como un obstáculo para la praxis profesional.

Según Stenhouse (1984, p. 29), el currículo oficial “*es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*”. Esta perspectiva del currículo tiene el componente de la flexibilidad como un elemento central, un currículo abierto a discusión y con apertura a cambios. Sin embargo, la selección cultural presente en los currículos está fuera del alcance de la escuela, y se sitúa más bien en grupos presentes al exterior de esta.

En consecuencia a lo anterior, *“a través de muchos de los mecanismos del plan de estudios e institucionales, la escuela está enseñando contenidos que, más que poseer, ha tomado prestados. En la mayoría de los casos, la posesión radica en algún grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas”* (Stenhouse, 1984, p. 39), configurándose como un producto que ha sido elaborado por “algunos”, más específicamente, por una elite. Al ser un producto externo, los/as docentes tienen más posibilidades de aplicar que construir, restringiendo el rol activo, reflexivo y crítico que se debiese mantener a lo largo del ejercicio docente.

Dado la escasa participación por parte de los/as profesores/as en la creación de un currículo oficial, se da cabida para que éste sea elaborado a partir de los intereses sociales que busca un grupo definido de personas, reduciendo la función del docente y de la escuela. En palabras de Torres (1998, p. 51): *“El reduccionismo del currículum y de la función de la escuela es obvio, sólo existe lo planificado y lo previsto y, lo que es tan o más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos”*, cumpliendo una función netamente técnica.

Concebir al currículum como una limitante o una oportunidad para la práctica pedagógica tiene que ver con la teoría ideológica-curricular que fundamenta el quehacer profesional. Kemmis (1993), señala la existencia de tres teorías que sustentan el currículo. La *teoría técnica* se centra en la escuela propiamente tal, considerando la cultura y la sociedad como algo externo a la escolarización. Esta perspectiva busca que la escuela alcance los objetivos que se propone la sociedad (principalmente ciertos grupos burocráticos). A estos objetivos debe responder el sistema escolar, y también los/as docentes mediante dinámicas científicas presentes en los programas institucionales.

La *teoría práctica* le otorga un rol más activo a la educación y a la contribución valórica-moral que pueden llevar a cabo la escuela y sus profesores, en relación a la formación de sujetos “educados” socialmente. Para ello, este modelo se basa en perspectivas liberales, dejando a conciencia de la persona la toma de decisiones y los actos que comete.

Finalmente, la *teoría crítica* del currículo pone énfasis en las desigualdades que genera la estructura social, cuestionando los procesos que la conforman con el fin de estar atentos ante una posible distorsión respecto a lo que se piensa de dicha estructura, concibiéndola ni tan justa, ni tan racional como usualmente se le piensa. En este caso, los/as docentes son agentes que promueven la emancipación mediante un quehacer comprometido con la comunidad, apoyándose de discursos dialécticos que promueven la participación democrática de la comunidad (Kemmis, 1993).

Es probable que no dependa del docente escoger bajo qué fundamento curricular quiere levantar su ejercicio profesional, sin embargo, puede dar espacio para hacer dentro de lo imposible, lo posible por re-direccionar sus prácticas según los criterios éticos y vocacionales que muevan su quehacer, abordando e incluyendo elementos de la teoría curricular crítica desde la cual asumirse como un educador a cargo de su propio saber pedagógico, el cual surgirá y conjugará permanentemente desde y con su *saber hacer*.

Cabe mencionar que el currículum oficial no el único que obstaculiza o favorece el ejercicio docente, el currículum oculto también funciona como un componente que puede jugar tanto a favor como en contra respecto a los propósitos que se plantean los/as profesores/as con sus estudiantes. Este tipo de currículum es definido como un “*proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela, puesto que ésta es un microcosmos del sistema social de valores*” (Arciniega citado en Pérez, 2002).

El currículum oculto, dentro de otras consideraciones que se verán más adelante, da cabida a posibles efectos que pueden llegar a tener las conductas ambiguas y contradictorias del profesorado, situación que se refleja en el pensar, decir y actuar de los/as docentes frente a sus alumnos respecto a los diversos temas que se exponen día a día, los que de cierta forma influyen en la concepción de mundo que es transmitida a los estudiantes.

Exigencias del Ministerio de Educación nacional:

El documento nacional que entrega los parámetros óptimos de un buen profesional de aula y de la calidad de la enseñanza que entrega, es el Marco para la Buena Enseñanza. En él se señala *“lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”* (MINEDUC, 2003, p.5), estableciendo cuatro dominios para ello:

- A. Preparación de la enseñanza
- B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- D. Responsabilidades docentes.

Para efectos de la problemática planteada, se abordará sólo el Dominio D: Responsabilidades docentes. Este dominio engloba al resto de los dominios en tanto se espera que un buen docente reflexione sobre su práctica, sea capaz de generar aprendizajes en todos sus estudiantes buscando diversas estrategias para ello, se relacione en torno al diálogo pedagógico con otros docentes y con la comunidad; atienda las necesidades de sus estudiantes, se vincule con la familia, y se actualice permanentemente respecto a su profesión, específicamente respecto a las políticas educativas nacionales de forma tal que sea un profesional crítico de su realidad.

Violencia simbólica y poder en las prácticas de aula:

Desde sus inicios, la escuela como institución ha sido la encargada de difundir contenidos, valores y normas que le den sentido y coherencia a la vida en sociedad. Para ello, se ha enfocado en promover la formación de ciudadanos adaptados a las normas morales y legales que regulan la conducta humana, procurando que los sujetos establezcan relaciones de respeto con los estamentos político-sociales que rigen la sociedad. En el interior de las escuelas, se persigue el mismo respeto y acatamiento hacia las autoridades que allí conviven.

Dado su funcionamiento esencialmente jerarquizado, en base a rangos y estamentos, la escuela reúne a sus miembros en torno a relaciones de poder que son confirmadas a partir de los discursos sobre la verdad. El poder que circula en las relaciones entre los sujetos, se define desde Foucault citado en Moreno (2006) como “*una relación de fuerza, o más bien toda relación de fuerza es una relación de poder*” (p. 2). Desde esta afirmación, el autor aclara que el poder no está situado en las instituciones como tales, sino más bien indica que éste se origina a partir del juego de saberes que provoca que un individuo se sobreponga a otro(s) al interior de dichas instituciones, desde las relaciones intersubjetivas que se generan.

En el caso puntual de la escuela, nos encontramos con un docente que por su rango, “sabe más” y por tanto, ejerce mayor poder que un estudiante. En este escenario hay una relación autoritaria basada en el poder-saber que se construye y perpetúa a través de ejercicios o mecanismos efectivos para ello, como por ejemplo, la organización del espacio, la organización del tiempo, la heteronomía (adoctrinamiento del cuerpo) en las escuelas, entre otros (Foucault, 2008).

Los mecanismos para perpetuar el poder en las instituciones escolares no son tan sólo de carácter explícito y material, sino también implícitos y simbólicos. A esto Bourdieu y Passeron (1998) llamaron *violencia simbólica*, cuya incidencia se despliega desde diversas formas encubiertas que buscan perpetuar las relaciones de poder y ciertas concepciones culturales arbitrarias, las cuales se tienden a naturalizar con el tiempo. Para estos autores, la *violencia simbólica* se sustenta en la producción de creencias que surgen desde la socialización de los sujetos, desplegando en ellos la sumisión necesaria para obedecer, bajo dichas creencias, una serie de discursos y prácticas hegemónicas (Bourdieu, 2002), entre ellas, las ejercidas por los/as docentes.

En la escuela y específicamente dentro del aula, la *acción pedagógica* señala Bourdieu y Passeron (1998) es “*objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*” (p. 45). En este sentido, el accionar de los/as docentes genera significaciones, imponiéndolas e inculcándolas intersubjetivamente, colaborando así a la reproducción de los intereses de las clases dominantes. Sin embargo, toda *acción pedagógica* requiere ser ejercida por una *autoridad pedagógica* que se sitúa en la instancia pedagógica misma y se asemeja al vínculo relacional que se da entre padres e hijos, es decir, tiende a no ser cuestionada. Así, la *autoridad pedagógica* alcanza una categoría que la valida como un transmisor legítimo para emitir arbitrariamente aquello que estime conveniente mediante el *trabajo pedagógico*, entendido como un “*trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un <habitus> como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica*” (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 72).

En palabras de Peña (2009, p. 066): “*El principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural del o de los grupos dominantes reside en la exclusión, que adquiere mayor fuerza simbólica cuando toma la forma de autoexclusión*”. Es decir, en la omisión de ciertos elementos culturales que intervienen en la construcción de subjetividad e identidad dentro de la escuela.

De esta manera, los/as docentes y autoridades pedagógicas, tienden a coartar la individualidad de los estudiantes, sometiéndolos a una cadena de reproducción cultural que sugiere una manera de actuar, pensar y percibir el mundo, ocultando la intencionalidad del poder, y muchas veces sin tener consciencia de ello.

Para Bourdieu citado en Klein (2011, p. 5) la escuela es “*una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad*”. Esta afirmación puede relacionarse con un componente escolar que tiene estrecha relación con instituciones externas a la escuela, cuya ideología incide en las prácticas de aula que llevan a cabo los/as de manera inconsciente; un tipo de currículum que enseña aquello que no se ve: el currículum oculto.

El currículum oculto trabaja de manera paralela al currículum oficial. Básicamente alude al conjunto de normas, conocimientos, ideologías, valores, etc. que no se explicitan como metas educativas y que son transmitidos de manera implícita dentro de la escuela, sobre todo por medio de las relaciones sociales y de las actitudes, aportando con la construcción de la subjetividad de los estudiantes (Giroux, 2004).

Este tipo de currículum “*funciona (...) a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación <conspirativa> del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad*” (Torres, 1998, p. 76).

Por medio del currículum oculto se ejerce poder al momento de imponer una ideología y cultura arbitraria, derivadas de instituciones esencialmente gubernamentales y de los sistemas económicos imperantes que, de alguna manera, orientan el actuar pedagógico del profesorado y las proyecciones del futuro laboral de sus estudiantes (Apple, 1987). De esta manera, el currículum oculto responde a aquello que un docente selecciona y omite a la hora de enseñar, convirtiéndolo en un agente clave para la construcción de representaciones y significados, los cuales tienden a reproducirse continuamente a lo largo del tiempo mediante violencia simbólica (Klein, 2011).

En consecuencia, el currículum oculto puede ser entendido no tan sólo como un medio de socialización, sino también como un agente de control social que se adapta de manera diferenciada según sea la clase social con la que se trabaja (Giroux, 2004). La ideología que en él se despliega puede considerarse como un mecanismo que “*traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos*” (Torres, 1998, p.18). En este sentido, se busca generar consciencia de que la ideología responde a un constructo sociohistórico y por tanto, tiene la cualidad de ser relativa y susceptible a cambios mediante discursos de poder. Sin embargo, el modo más eficaz de inculcar una ideología es mediante la dominación de una clase por sobre otra, es decir, ejerciendo subordinación de manera hegemónica “*mediante la creación de esta conciencia y de un consentimiento espontáneo en los miembros de la clase social sometida, sirviéndose para ello del apoyo que le brinda su control del Estado.*” (Torres, 1998, p. 19).

En síntesis, resulta clave el quehacer docente dentro del aula, pues éste tiende a configurar su práctica desde la posición poder-saber, seleccionando contenidos culturales que suelen responder a intereses hegemónicos, los que se transmiten inconsciente e implícitamente mediante currículum oculto y violencia simbólica, legitimando ciertos patrones culturales e ideológicos.

Reproducción cultural:

Bourdieu y Passeron (2003) son los principales autores que han abordado la escuela como institución reproductora de las prácticas culturales y de la estructura social. En su libro *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, ambos dieron cuenta que los obstáculos económicos que tenían estudiantes pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas no lograban explicar en su totalidad la causa principal de la *mortalidad educativa* que estos estudiantes sufrían dentro del sistema educativo.

Dado lo anterior, Bourdieu y Passeron (2003) manifiestan que el sistema educativo funciona con ciertos requisitos y normas que son fuertemente compatibles con los patrones culturales de las clases sociales favorecidas, y que explicarían el éxito escolar de estos estudiantes por sobre los de clases sociales más bajas. Sumado a ello, Bourdieu y Passeron (1998) plantean que las escuelas no enseñan la cultura global de la sociedad, sino más bien una selección cultural arbitraria que no tiene justificación válida, la que responde a la cultura de un grupo dominante con condiciones culturales favorables.

Años más tarde, Bourdieu y Passeron (1998) conceptualizan esta diferencia cultural a través de lo que ellos denominan *capital cultural*, referido a “*un tener transmutado en ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la «persona», un habitus*” (Bourdieu citado en Giménez, 1997, p. 8). El capital cultural se constituye como el conjunto de gustos, preferencias, conocimientos, actitudes, etc, que un sujeto ha incorporado mediante socialización primaria, conformando un *habitus* que es heredado socialmente. Este habitus refleja la interiorización del entramado cultural correspondiente al grupo social en el cual un individuo se ha formado.

En palabras de Bourdieu citado en Giménez, 1997) “*el habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias*” (p. 4)

La interiorización del habitus, no está determinado por un interés personal, tampoco responde a la reflexión consciente y racional de un sujeto respecto de lo que quiere incorporar. La interiorización del sistema de disposiciones surge de la inmersión del sujeto en un universo de prácticas que definen lo que está en juego, a partir de esquemas apreciativos y evaluativos de carácter particular, que regulan la orientación de los sujetos por cierta acumulación de capital económico, simbólico, científico, etc. (Martín, 2009)

En síntesis, para estos autores la escuela funciona con un capital cultural que ha sido configurado a partir de las clases sociales favorecidas, siendo este el principal factor de exclusión social de las clases sociales más bajas. Mediante esta premisa, el sistema educativo reproduce los patrones culturales hegemónicos y dominantes de una elite privilegiada, cuya arbitrariedad cultural es reforzada por el trabajo pedagógico implicado en la acción pedagógica. Por tanto, es el capital cultural el que condiciona los logros académicos de los estudiantes incluso antes de ser iniciados. De esta manera, Bourdieu y Passeron (1998) concluyen que el origen social de los sujetos es el principal predictor del éxito educativo posterior, reproduciendo así la estructura social existente.

Basil Bernstein (1989), sigue la línea de la reproducción cultural, pero abordándola desde los códigos lingüísticos, basándose en hallazgos de Vygotsky y Luria. De acuerdo a estos autores, la estructura social dispone de variados códigos o estilos lingüísticos que, de alguna manera, limitan el comportamiento del sujeto. En consecuencia a lo anterior, *“diferentes formas de relaciones sociales pueden generar muy diferentes sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos al afectar a los procedimientos de construcción”* (Bernstein, 1989, p. 131). En la medida en que un niño interioriza el lenguaje de la estructura social a la cual pertenece, se irán configurando sus actos de habla a partir de ciertos significados que responden a su contexto cultural.

A partir de lo anterior, Bernstein (1989) distingue dos tipos de códigos lingüísticos: el *código restringido* y el *código elaborado*. En palabras del autor: *“La forma pura del código restringido sería aquella en donde todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por los hablantes y los oyentes”* (p. 133); por ende la diferencia individual no puede señalarse de manera verbal. No obstante, el código restringido no es particular de una clase social, por el contrario, es empleado por todas las personas en más de alguna ocasión. Su función radica en reforzar la manera de relacionarse con otros, a partir de la restricción de señalización verbal para comunicar la experiencia personal (Bernstein, 1989). El código restringido trabaja mucho con sobreentendidos, la relación social es de tipo inclusivo, es decir, el código es compartido por los sujetos que la usan de manera incluyente, reforzando cierta forma de relación social.

El código elaborado, es caracterizado por utilizar un nivel más alto de organización sintáctica y selección léxica. El código elaborado más utilizado es el de uso normativo, un código impuesto desde las clases dominantes. Una de las cualidades que posee esta clasificación es su carácter universal dentro del uso de la lengua y significados, ya que tiene una convención mayormente institucionalizada, sin embargo, es más particularista debido a que refiere a modelos de discurso particulares (Bernstein, 1989).

Bourdieu (1998) y Bernstein (1989) y sus respectivas teorías remueven las concepciones referidas al sistema escolar, relacionando sus planteamientos con fuertes implicancias a nivel educativo. Si un niño aprende un código elaborado, aprende una disposición discursiva, una forma determinada de racionalidad que muchas veces borra la propia historia del sujeto (proceso de aculturación). Cuando un sujeto aprende a manejar códigos elaborados, aprende una nueva manera de relacionarse con las personas y objetos. El niño que utiliza el código restringido, tendrá pocas posibilidades de desarrollar una conceptualización teórica del lenguaje o una especie de metalenguaje reflexivo, seleccionando espacios restrictivos similares a sus propios códigos, reproduciendo un habitus mediante la interiorización de un capital cultural desventajoso para el sistema educativo, pues la escuela (desde la teoría de Bourdieu y Passeron, 1998) hace uso de un capital cultural que responde a los intereses de clases dominantes, quienes a su vez, utilizan un código lingüístico elaborado, parámetro frente al cual los/as niños/as desfavorecidos culturalmente, tienen pocas oportunidades para surgir.

Reproducción social:

Uno de los autores más destacados en abordar la reproducción desde el punto de vista social es Althusser (1970). Este autor se adentra en la escuela para explicar cómo ésta mediante mecanismos de dominación y control social, promueve y reproduce las condiciones de producción económica por medio de la formación de sujetos que, posteriormente, respondan como fuerza de trabajos amparados por la economía capitalista. Para ejercer este tipo de dominación, la ideología cumple un rol trascendental. Giroux (2004) hace referencia a la teoría de este autor, señalando que *“las escuelas en el capitalismo avanzado han llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas las que enseñan habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores”* (p. 110).

Althusser (1970) desarrolla el concepto de Aparatos ideológicos¹ a los que atribuye un rol trascendental para explicar cómo la ideología dominante llega a interiorizarse por las diversas subjetividades en instituciones como la escuela. Para Althusser (1970), las escuelas son las instituciones adecuadas para disponer a sus estudiantes de las actitudes necesarias para el trabajo y la ciudadanía, específicamente para inculcar actitudes que dan cuenta de la división sociotécnica del trabajo y las reglas que se han establecido al respecto por parte de la clase dominante.

La mirada determinista de Althusser (1970) da luces para revertir esta situación, siempre y cuando haya transformaciones a nivel de la infraestructura, es decir, de las bases económicas que sustentan a los Aparatos ideológicos del Estado. En este sentido, “*la superestructura no tendría, por consiguiente, ninguna autonomía, no jugaría ningún papel relevante como motor de transformación de la sociedad*” (Torres, 1998, p. 56-57)

Los planteamientos de Althusser (1970) tienen mucho en común con la Teoría *de la correspondencia* desarrollada por Bowles y Gintis (1986). La diferencia de esta última en relación a la primera es su carácter vinculante y no tan determinante. Bowles y Gintis (1986) correlacionan los mecanismos de las escuelas (distribución de los tiempos, trabajo individual, el obedecer y acatar normas, etc.) y, específicamente, las relaciones que se dan al interior del salón de clases, con las cualidades que caracterizan la fuerza de trabajo de la economía capitalista existente en la sociedad, señalando que todo aquello que acontece al interior de las aulas está subordinado y dominado por la esfera económica. Para ello, estos autores caracterizan las relaciones interpersonales que tienen los maestros con sus estudiantes como una de las principales características de la división jerárquica del trabajo.

¹ Los Aparatos Ideológicos del Estado hacen referencia a las funciones formativas de las dimensiones religiosa, escolar, familiar, jurídica, política, sindical, de la información y cultural, dimensiones que, en su conjunto, son reguladoras y represoras de una sociedad, al reproducir la ideología dominante.

En palabras de Bowles y Gintis (1986): “*La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas*” (p. 176)

Desde las teorías de la reproducción cultural y social expuestas, se puede inferir cómo la escuela genera instancias (usualmente no intencionales) para legitimar y excluir a la vez una serie de elementos culturales. Pese al que panorama parece ser desalentador, el conocimiento de estos planteamientos teóricos, potencian la reflexión que puede surgir en torno a cómo disminuir la estadia desigual que tienen los estudiantes en el sistema educativo según sea el origen social del que provengan.

En la actualidad, la discusión está abierta, pues hoy es posible encontrar fuertes contrapropuestas a las teorías de reproducción, en autores como Apple (1987) y Giroux (2004) quienes abordan las tensiones que se generan entre quienes dominan y los dominados. Así también, están las miradas más pedagógicas que dan cabida a una nueva oportunidad para reinventar la educación desde patrones democráticos.

Como dice el mismo Bourdieu (2008, p. 139-140) refiriéndose al sistema escolar y a los/as docentes:

(...) “lo mejor que puede hacer es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confinados (...) Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “estúpido”, ustedes no tienen derecho de escribir en el margen “este razonamiento es imbécil”, ustedes no tienen el derecho de decir nulo...”

En síntesis, las Teorías de reproducción cultural y social abordan la desigualdad de oportunidades según el historial social y cultural que hay detrás de los sujetos. Pese a que ambas teorías se relacionan, la bibliografía actual señala las diferencias que hay entre ellas. Por una parte, la Teoría de la Reproducción cultural se relaciona con clase, currículum, cultura y dominación, para dar cuenta de la producción, selección y legitimación de ciertos patrones culturales que son reproducidos principalmente en el sistema educativo. La cultura en esta teoría cumple el papel de mediar entre aquello que se selecciona y aquello que se reproduce en los espacios escolares. (Giroux, 2004)

Por su parte, la Teoría de reproducción social se vincula al sistema económico imperante en una determinada sociedad. En esta teoría, la contribución de la escuela es crucial en la preparación de los sujetos en base a actitudes y habilidades específicas que, según su condición social, les ayudará a responder eficazmente al modelo económico imperante mediante la división social del trabajo. (Giroux, 2004)

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Paradigma de la investigación:

El paradigma de base que permitió alcanzar los objetivos planteados en esta investigación fue el cualitativo. Este posibilita al investigador adentrarse a la realidad en la que viven los sujetos, penetrando en la subjetividad de ellos para comprender el escenario simbólico en el que se desenvuelven sus actos, creencias, costumbres, valores y significados, en la constante dinámica dialógica que se genera entre el sujeto y su contexto.

La realidad del ejercicio docente está llena de significados que son desplegados en el espacio cotidiano de la educación inicial, particularmente, en el aula. Allí convergen las principales interrelaciones entre el sujeto-docente y el sujeto-estudiante, las que se generan a partir de una serie de contenidos culturales que se intercambian entre ambos actores. Contenidos que son primordialmente direccionados por el docente, quien los conoce, selecciona y entrega al estudiante, estableciéndose una relación de poder, un vínculo enseñante-aprendiz. La filtración y selección de los contenidos están, además, arraigados a patrones ideológicos, los que posteriormente son reproducidos por quienes los aprehenden.

En concordancia con lo anterior, es el paradigma cualitativo el que permitió penetrar en la cultura escolar para comprender qué se evidenciaba en la selección de contenidos culturales en las prácticas docentes. Este caso se focalizó en seis profesores de una escuela municipal de la región Metropolitana, que desempeñaran su profesión en primer ciclo de Educación Básica en la asignatura Historia, Geografía y Cs. Sociales. La selección mencionada se realizó en la perspectiva de producir un análisis detallado de la transmisión explícita e implícita del discurso y del actuar de los/as docentes del estudio, en virtud de sus estudiantes dentro de la asignatura mencionada.

Según Watson-Gegeo (en Pérez, 1998, p. 46) mediante este paradigma se pueden “realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observable”. En este sentido, el investigador que se sume bajo un paradigma cualitativo, “suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 33), para valorar, desde la riqueza misma que le ofrece el medio y los actores involucrados. En consecuencia, mediante el paradigma cualitativo se logra acceder, según Canales (2006, p.21), a “las claves de interpretación que están siendo activadas por las significaciones (...)” de los/as docentes, permitiendo una mejor comprensión de la problemática expuesta.

Diseño de la Investigación:

El diseño refiere a la estrategia metodológica que permitiera el logro de los objetivos propuestos en la investigación. En esta ocasión, el diseño se definió como de tipo **no-experimental transversal y descriptivo**.

Atendiendo a la clasificación de Hernández-Sampieri (2010), las investigaciones de tipo no-experimental se caracterizan por la ausencia de manipulación de variables de manera intencional, pues lo que se persigue es observar un fenómeno ya existente, así como también inmiscuirse en el contexto en el que éste se origina para posteriormente describirlo (Hernández, 2010). Luego, se trata de una investigación de tipo transversal o transaccional, lo que implica que las instancias para recoger información se llevaron a cabo una sola vez, en un tiempo acotado, sin propender a lo largo del tiempo. Por último, refiere a un estudio de tipo descriptivo, puesto que el alcance u objetivo de la investigación fue describir el fenómeno estudiado.

Este tipo de diseño tiene la cualidad de brindar la posibilidad de comprender y analizar, a partir de un momento determinado, un fenómeno que fluye en cuanto a su realización, pues no interviene la manipulación de actos y variables, por el contrario, favorece la comprensión y análisis del desenvolvimiento de un fenómeno con existencia previa, ajeno al control directo del investigador, dando paso a la interpretación de la realidad verdadera, y no a una realidad que ha sido re-creada para tales efectos.

Por consiguiente, aplicando las definiciones anteriores, lo que se persiguió en esta investigación fue comprender qué se evidenciaba en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de profesores de primer ciclo básico en un corto plazo, esto es en un tiempo determinado de aproximadamente un mes y una semana, por ello cumple con la cualidad de ser un diseño transversal que despliega una profunda descripción sobre la interacción de los sujetos aludidos, en un escenario propio de la cultura escolar como lo es la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Dicha asignatura se caracteriza por ser una instancia en la cual se difunden y enfatizan innumerables significados que emanan de ciertos contextos socio-históricos y que han sido previamente seleccionados a partir de una ideología particular (Nieto, 2001) que, posteriormente puede ser reproducida dada las construcciones simbólicas que el docente transmite, remitiéndose a una visión de mundo en particular.

Tipo de estudio:

De acuerdo al diseño escogido, la investigación se realizó mediante un estudio de caso único de carácter instrumental. Esta estrategia permitió profundizar en un fenómeno particular, acorde a un paradigma cualitativo de investigación, donde se buscaba penetrar en las acciones y significados que circundan en los actores y en sus respectivos contextos (Stake, 1999). El estudio de caso único lleva el apellido Instrumental cuando se quiere ahondar en una situación particular, pero esta resulta paradójica. Al respecto Stake (1999, p.16) señala que la problemática surge de *“una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular”*.

Para esta investigación, el caso único escogido fue un establecimiento municipal de la comuna de Santiago que contara con primer ciclo de Educación Básica para seleccionar a seis docentes a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales. A partir de este caso se indagó qué se evidenciaba en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de segundo, tercero y cuarto año básico en la asignatura mencionada, con la intencionalidad de que los hallazgos revelados sirvieran de instrumento para una comprensión más minuciosa sobre el fenómeno Reproducción cultural.

Si bien hay quienes manifiestan que el estudio de caso presenta la desventaja de no ser un método representativo, tiene la cualidad de proporcionar un análisis detallado y profundo de una realidad particular. Los estudios que persiguen alcanzar análisis generales tienen el defecto de que muchas veces terminan siendo superficiales y no dan cuenta de la profundidad del fenómeno investigado, o de las excepciones a la regla que pudiesen existir dentro de dichas generalizaciones. En este caso, se persiguió lo contrario, alcanzar a partir de una micro realidad -la realidad de un colegio municipal y de seis docentes- una mayor comprensión sobre el macro fenómeno de Reproducción cultural. Fue mediante la descripción detallada respecto a cómo y qué temáticas culturales el docente transmitía a sus estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. sociales, desde lo cual se desarrolló un análisis sobre cómo ello permite que se reproduzcan ciertas visiones de mundo en los sujetos y por tanto, en la sociedad.

Muestra:

Los criterios de selección de la muestra se fundamentaron de acuerdo a la pregunta de investigación presentada y al paradigma cualitativo que ofreció la posibilidad de adentrarse en la subjetividad de los/as docentes para llegar a comprender cómo significaban su quehacer práctico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, respecto a los contenidos culturales que se transmiten en dicho espacio educativo a partir de sus creencias, valores e ideologías.

Tanto el tipo de establecimiento, como los informantes claves, se escogieron en base a una muestra estructural y no probabilística. Estructural porque intentó *“representar una red de relaciones, de modo que cada participante puede entenderse como una posición, en una estructura”* (Canales, 2006, p.282); en este caso, los informantes claves provenían del mismo establecimiento educacional de tipo municipal, y el cargo profesional que cumplían dentro de la institución se encontraba en la misma posición jerárquica, con funciones semejantes. Por su parte es no probabilística ya que intervino *“el juicio personal del muestrista en la estrategia de selección de elementos”*. (Canales, 2006, p.145). Esto quiere decir que la muestra fue escogida de manera intencionada para lograr así localizar y saturar tanto el espacio simbólico y discursivo sobre el tema estudiado (Delgado y Gutiérrez, 1995).

A causa de lo anterior, la información se enriqueció desde los diversos informantes claves que aportaron con el tema a tratar hasta que la información emitida comenzó a ser redundante y reiterativa.

Para esta investigación, la selección de la muestra consideró los siguientes criterios:

Criterios para la selección del establecimiento:

- a.) Colegio municipal mixto con más de 5 años de funcionamiento: La importancia de que fuera un colegio municipal, radica en el constante cuestionamiento social que viven este tipo de instituciones, ya sea por los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas según la comuna a la que pertenecen, a las condiciones de funcionamiento, o bien debido al desenvolvimiento laboral de los/as profesores/as que allí trabajan, situación que se traduce en permanentes críticas respecto a la calidad de la enseñanza impartida.

También debe ser un colegio mixto para que el eje de la investigación no se focalice en la temática sobre género, que si bien es un factor importante de analizar en estudios sobre Reproducción Cultural, no responde a los objetivos principales de esta investigación.

Por otro lado, se buscó un establecimiento educacional con más de 5 años de funcionamiento, pues se entiende que con esa cantidad de años de trabajo escolar ya existe una cultura escolar determinada, con lineamientos sólidos y definidos, un *ethos* propio del colegio y de los miembros que lo conforman.

Criterios para la selección de los sujetos dentro del establecimiento municipal:

a.) Asignatura impartida:

-Docentes (6) de Historia, Geografía y Cs. Sociales de primer ciclo de Educación Básica (Primero a cuarto básico).

La elección por esta asignatura recayó en la importancia que tiene al momento de vincular al sujeto con su contexto, desde una memoria socio-histórica que le permite situarse y comprender su realidad actual (Prats, 2001). La asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, ayuda a conformar la subjetividad de los individuos, a partir de una serie de significaciones que son transmitidas desde una ideología particular, mucho más notoria en esta asignatura que en otras, dado el lugar desde donde se posicionan los/as docentes para enseñar un hecho socio-histórico real.

b.) Trayectoria:

- 2 Docentes “novatos/as”, con menos de 10 años de experiencia.

- 4 Docentes “experimentados”, con más de 10 años de experiencia.

La necesidad seleccionar a profesores/as con diferente trayectoria en cuanto a experiencia, surgió de la creencia popular de que los/as docentes con menos años de ejercicio laboral tienden a tener un ideal de educación más democrática, manteniendo relaciones menos jerárquicas y más flexibles con sus estudiantes, que aquellos docentes con más años de experiencia, quienes suelen visualizar las condiciones de enseñanza desde perspectivas más autoritarias y pesimistas, transmitiendo un desencantamiento por la profesión docente, debido a las malas condiciones en las que han realizado esta labor durante su vida (Cornejo, 2008).

Técnicas e Instrumentos de Investigación:

Considerando que se trató de un estudio cualitativo que buscaba penetrar en la realidad de la práctica docente, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos, de modo que la información producida fuera lo suficientemente representativa de un proceso de saturación del espacio simbólico, lo que garantiza que se trata de información de calidad.

Los instrumentos y técnicas a utilizar fueron los siguientes:

>>Recolección de información bibliográfica: Se refiere a la información teórica revisada. Es la búsqueda exhaustiva de datos empíricos y teóricos referentes a la problemática expuesta, de forma que otorguen un sustento argumentativo relevante y contribuyan a comprender los hallazgos del caso.

El material empírico revisado remitió a las temáticas: Reproducción cultural y desigualdad académica – Reproducción cultural y prácticas docentes. Respecto al material teórico, las temáticas exploradas fueron: Concepto de cultura y sus alcances - Cultura escolar - Prácticas de aula y saber pedagógico - Violencia simbólica y poder en las prácticas de aula - Reproducción cultural, y finalmente, Reproducción social.

>>Entrevista semi-estructurada en profundidad: La entrevista “(...) es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.228). Esta interacción cara a cara de carácter dialógico se caracteriza por trabajar con temas orientadores y preguntas abiertas que se aplicarán a modo de conversación profunda con los informantes claves (Rodríguez *et al.* 1999), en este caso, se realizaron a seis docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales de primer ciclo básico, dado que son los sujetos claves de la problemática expuesta.

La utilización de este tipo de técnicas permite obtener información desde la subjetividad de los actores a estudiar. Como plantean Rodríguez *et al.* (1999), la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad o cultura, obteniendo datos desde el propio lenguaje de los sujetos. De esta manera, las entrevistas fortalecieron el proceso de construcción de información desde el discurso de los/as profesores/as, permitiendo comprender el sistema de representaciones en donde se insertaba su pensar y actuar.

Las condiciones de las entrevistas realizadas se enmarcaron en lo siguiente:

Ejes temáticos:

Los ejes temáticos de las entrevistas realizadas fueron amplios y extendidos, sin embargo, respondían a la problemática expuesta y estaban conformados por sub-temáticas que ayudaron a focalizar las entrevistas.

Ejes temáticos:

1. Selección de contenidos:

- Fuente de selección de contenidos
- Contenidos explícitos e implícitos

2. Proceso de enseñanza y práctica de aula:

- Rol docente en la asignatura
- Relación docente-estudiante
- Metodología empleada

3. Asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales:

-Prioridad en contenidos

-Idea de sujeto

Momentos para la realización de la entrevista y duración:

Los momentos escogidos para la realización de las entrevistas a los/as docentes seleccionados, fueron instancias en las que no estuvieran lo suficientemente ocupados como para responder en base a la escasez de tiempo. Se utilizaron, principalmente, los horarios donde los/as profesores/as se encontraban más desocupados, como el horario de colación, o el bloque de alguna asignatura impartida por profesores especialistas, como música e inglés.

La duración de las entrevistas fluctuó en los 30 minutos aproximadamente en todos los entrevistados/as, variando mínimamente en algunos casos según la disponibilidad de los/as docentes y del agotamiento del espacio simbólico respecto a la información clave que se esperaba obtener.

El método utilizado para registrar la información emitida en las entrevistas fue la grabación digital.

Validez y Credibilidad:

La credibilidad dentro de una investigación cualitativa hace referencia a que los datos que se produzcan con los distintos instrumentos, sean creíbles y aceptables. Dado que esta investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo, la búsqueda de credibilidad se sustentó en un proceso de contrastación de los resultados obtenidos desde la indagación realizada en terreno, con los antecedentes teóricos revisados. En este caso, principalmente con la teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1998). Lo anterior favoreció la construcción de significados a partir de los datos obtenidos, logrando una mayor comprensión del fenómeno desde ambas perspectivas: práctica y teoría.

En la actualidad, la validez desde la perspectiva cualitativa refiere a diversos modos de valorar el proceso investigativo (instrumentos, técnicas, enfoques, resultados, etc) (Mucchielli, 1996, p.351). En esta investigación la validez alude a la coherencia entre pregunta e instrumento de indagación, es decir, se buscó que la entrevista permitiera responder a la pregunta enunciada. En esta lógica, para la construcción del instrumento, es decir, para definir los temas que guiaron la conversación, se realizaron consultas a profesores/as con experiencia en investigación cualitativa pertenecientes al Departamento de Educación de la Facultad de Cs. Sociales de la Universidad De Chile, a quienes se agradece su disposición y colaboración, la cual fue útil durante todo el proceso de elaboración del Seminario de Título. Así como también, a los/as docentes que estuvieron a cargo de realizar la evaluación del documento previo correspondiente al Seminario de Grado.

Además, es posible hablar de validez en torno a los resultados, desde los discursos de los/as docentes entrevistados, en los cuales es posible vislumbrar ciertos hilos conductores comunes, que en este caso, permitieron organizar la síntesis de las categorías y sub-categorías construidas.

CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

Acorde al paradigma de esta investigación, se trabajó con el análisis cualitativo de la información recogida mediante las diversas técnicas e instrumentos. Éste implica un trabajo metódico “*que no deja huellas, pero, más allá, es capaz bastante pronto de una empresa mental o sensibilidad teórica y de rigor empírico conjugados en un esfuerzo de comprensión englobante de un fenómeno*” (Mucchielli, 1996, p.70).

Los datos obtenidos se analizaron mediante *teorización anclada* o también conocido como método *cualitativo por teorización*, concepto que Mucchielli (1996) acuña de Paillé para referirse a un análisis que se realiza a partir de un fenómeno sociocultural que consta de seis etapas: Codificación, Categorización, Relación, Integración, Modelización y Teorización².

La idea fue teorizar sin concebir este proceso únicamente como la producción de teoría, sino conducir los fenómenos develados a una nueva comprensión, anclando los productos obtenidos a los datos empíricos y logrando de manera progresiva conceptualizar el objeto de estudio (Mucchielli, 1996).

A partir de las etapas señaladas, el análisis de los resultados se centró fundamentalmente en el proceso de codificación de las temáticas aludidas por los/as informantes claves, para luego culminar con la construcción de categorías a partir de los hallazgos producidos, las que fueron descritas de manera detallada desde la palabra como recurso imperante. En esta etapa de la indagación se realizó un proceso reflexivo en búsqueda de comprender y comprender en profundidad las categorías, producto de ello se intentó develar e interpretar los sentidos de los/as entrevistados y, de esta manera, penetrar en las significaciones de la realidad investigada.

² El principal propósito de esta investigación respecto al análisis de los datos obtenidos es la creación de categorías y sus respectivas definiciones descriptivas.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

DESCRIPCIÓN CATEGORÍAS:

Las categorías que a continuación se presentan, son producto del proceso de codificación y de agrupación de los códigos mencionados por los/as docentes en las entrevistas. Cada categoría se construyó desde la exhaustiva revisión de cada entrevista, y se configuran de una serie de sub-categorías que dan cuenta de los elementos de convergencia y divergencia que expresan los/as entrevistados. Al respecto se destaca que el conjunto de las categorías reúne y vincula un conjunto de elementos que permiten visualizar una gran dimensión unificadora: *Currículum*.

Este proceso de construcción de categorías se realizó teniendo como telón de fondo, en forma permanente la pregunta de investigación: ¿Qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago?

A continuación se presenta la definición y descripción de cada una de ellas:

Dimensión: Currículum.

Desde la teoría, el currículum escolar responde a una construcción cultural (Grundy, 1987) y su incidencia en las escuelas señala Eisner (1979, p.39), es mediante “*una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes*”. En la misma línea teórica, Dieuzeide (1983) citado en Pérez y Diez (1998) concibe al currículum como el desarrollo de actividades sistemáticas en el ámbito educativo, orientadas a que los estudiantes alcancen un cierto número de conocimientos y habilidades.

Considerando las definiciones anteriores, esta categoría reúne las visiones, reflexiones, críticas y sugerencias que los/las docentes emitieron en su discurso sobre el currículum y ciertas políticas educativas que lo involucran.

La **visión que tienen los/as docentes sobre el currículum nacional** es variada. Algunos/as consideran que es el documento base del quehacer docente para orientar sus prácticas de enseñanza, considerándolo incluso como un documento prescriptivo del cual el/la docente no puede desvincularse bajo ninguna circunstancia. Otros, tienen una buena apreciación respecto a sus contenidos, sin embargo, se quejan de la falta de tiempo para alcanzar a abordar todo lo que el Ministerio exige. Pese a ello, la mayoría de los/las docentes entrevistados son enfáticos en señalar que es el profesor quien debe contar con las herramientas suficientes para organizar y gestionar el currículum dentro del aula, pues es él quien gobierna en la sala de clases.

Al respecto señalan:

“Es nuestra biblia y debemos llevarla a cabo sea como sea, hay que planificar a través, guiándonos por el currículum nacional. Mi percepción general creo que es bueno, pero hay cosas que de repente no se pueden alcanzar por los tiempos”³

“A mí me gusta el currículum, en contraste de muchos especialistas sobre todo que hoy en día son bien críticos con el sistema educativo. Yo también soy bien crítica, pero a mí me gusta el currículum. A pesar que es muy extenso, a pesar que muchos dicen que tiene a lo mejor temas que no debieran tratarse o que están como demás, yo creo que ... y se basan, por ejemplo, en la falta de tiempo para lograr la cobertura, creo que el profesor debiera ser capaz de gestionar ese currículum”⁴

³ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁴ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

En relación a los **cambios que ha presentado el currículum nacional**, en el discurso de los/las profesores/as es posible encontrarse con fuertes críticas que responden esencialmente a las Políticas educativas que sustentan los cambios que ha tenido este documento a lo largo del tiempo. Muchos de ellos señalan que los constantes cambios del currículum demuestran avances que derivan de las transformaciones sociales y culturales que ha tenido la sociedad y los/as niños/as, y que de alguna manera, motivan al docente a innovar en sus metodologías, pero a su vez hay quienes señalan que estar constantemente modificando este documento, entorpece el quehacer docente y anula ciertos avances y logros alcanzados.

Los/las docentes se sienten parte de un experimento que los distintos gobiernos de turno han realizado según sus propias intencionalidades y propósitos políticos e ideológicos, enajenando de este proceso a quienes conocen todas las aristas de la realidad social y cultural de las escuelas. En este sentido, los/las entrevistados creen que si el currículum no es una política de Estado (como debiese ser) al menos deberían tener la libertad de adaptarlo a la realidad de cada comunidad educativa y poder crear un currículum que se ajuste a sus necesidades e intereses.

“(..) tiene cambios, pero lo malo es que uno sigue ese sistema de cambios que se supone que está correcto, que está bien, que se pueden poner metodologías diferentes, pero después qué es lo que sucede, vienen otros gobiernos y se cambia y quedamos todos en cero, o quedamos a medias. Entonces, yo lo que veo, es que ese es el problema fundamental, y que siempre estamos haciendo ensayo con... por ejemplo, con metodologías de fuera que no han dado resultado y nosotros las tenemos y las aplicamos, somos como conejillos de indias a ver si resulta (...)”⁵

“Están buenos los cambios porque así se van las metodologías adecuando y la malla curricular también se va adecuando a los niños. Porque estos niños de ahora no son los mismos de hace los años cuando yo comencé a trabajar”⁶

⁵ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

Realizando una **vinculación del currículum con la realidad y los contextos de cada escuela**, comentan:

“Me guío por las Bases curriculares, y ahí voy adaptando de acuerdo a la realidad del curso y a la realidad de la región en que vivimos. Porque hay algunos temas en que hablan del Océano Pacífico, del Desierto y nosotros no vivimos en ese contexto”⁷

Similar a la idea anterior, otro docente sostiene:

“Creo que el currículum debiese ser un poco más optativo en relación a que los colegios pudiéramos tener nuestros propios planes, con las necesidades que conocemos de la comunidad, de nuestra comunidad educativa porque ninguna comunidad educativa es igual a la otra, entonces yo siempre he hecho esa crítica, que las políticas de educación sean políticas de Estado y no de turno, de una instancia o gobierno de turno.”⁸

⁷ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁸ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

Categoría A.1: Imaginario Infantil.

Esta categoría se configura a partir de tres sub-categorías:

1. Características de los/as niños/as
2. Modos de participación de los/as niños/as
3. Reflexiones en torno a niños/as inmigrantes presentes en las aulas.

El concepto Imaginario desde Pintos (2000) citado en Vega y García (2005) alude a esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir algo como real, estructurando la experiencia social y generando comportamientos, esto significa que los imaginarios sociales determinan de alguna manera las percepciones de la sociedad, incidiendo directamente en sus acciones.

Durand (1998) citado en Vega y García (2005, p 299) define Imaginarios como “*el conjunto de imágenes que constituyen el capital pensado del ser humano desde el cual el individuo establece relaciones con otros individuos y con el espacio*”.

En el discurso de los/las entrevistados, las referencias a la infancia son múltiples y diversas, sin embargo, respecto a la condición de los/as niños/as y a algunas de sus características destacan percepciones positivas en cuanto a las cualidades que poseen. Por otro lado, la condición de niño/a problemático y conflictivo la asocian directamente con la diversidad de niños/as presentes en el aula. Esto es, niños/as con necesidades educativas especiales (N.E.E) que padecen de Hiperactividad, déficit atencional, autismo, entre otros.

Otro elemento a relevar, es la visión adultocéntrica que prevalece en sus discursos. Muchos de los/las docentes conciben a los/as niños/as como personas en proceso de formación en todo aspecto. Niños/as que por ser niños/as no son capaces de comprender del todo una realidad, asociando la edad que tienen a una capacidad mental disminuida que los imposibilita para distinguir sus propios intereses. En este sentido, los asumen como niños/as influenciados, que no son capaces de tener un discurso propio acorde a su realidad y a sus propios juicios de valor.

En este sentido, los/as docentes manifiestan:

*“Aparte de mejores, son muy cariñosos, yo de repente soy muy estricto, pero ellos me han demostrado su cariño, por ejemplo, puedo mencionar la clase de evaluación docente que ellos fueron un 7 conmigo, tengo que decir que mi curso ha sido uno de los mejores cursos que he tenido (...) son desordenados, pero los quiero hartos”*⁹

*“es que yo creo que un niño no sabe lo que es bueno y lo que es malo”*¹⁰

*“(...) a pesar de que son pequeños, obviamente no pueden internalizar completamente, pero lo entienden”*¹¹ (refiriéndose a las consecuencias de las acciones de los/as niños/as)

*“(...) de repente uno sobre todo cuando trabaja con cursos más pequeños (...) es referentes de muchas decisiones o ideologías o los conceptos que se van quedando en las pequeñas mentes”*¹²

*“Los niños son muy habilosos, se dan cuenta cuándo tú puedes y cuando no puedes, eso hay que tenerlo muy en cuenta”*¹³

*“Son como cualquier curso, chiquillos de cuarto básico, muy activos, muy participativos, muy dialogantes, bien críticos. Me gusta que sean autónomos”*¹⁴

*“Un poquito desordenados, porque lo veo a través de los otros profesores, ponen anotaciones... Hay casos especiales”*¹⁵

⁹ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercero año básico.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

¹² Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

¹³ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

¹⁴ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

Respecto al **modo de participación de los/as niños/as**, los/as docentes asumen que éste se relaciona con el grado de actividad respecto a la saturación de trabajo que tienen los/as niños/as en las clases, pero también a la incidencia que tienen en diferentes espacios de diálogo.

El nivel de participación más común y evidente es mediante las directivas de curso. Lo contradictorio es que en muchos casos, estas organizaciones son escogidas según intereses del/la docente, incluso a modo de premiación a ciertos estudiantes con buena disciplina y con las cualidades suficientes como para ejercer cierto control sobre el resto de sus compañeros/as. En el fondo es como dejarlos jugar a tener una directiva que termina siendo controlada y mediada por el adulto. Sólo una de las docentes entrevistadas faculta a sus estudiantes para organizarse y dejarlos ejecutar las instancias de consejo de curso, otorgándoles apoyo cuando requieren de la opinión o sugerencia de alguien con más experiencia respecto a ciertos temas.

Algo similar ocurre con los estudiantes tutores, quienes ayudan a los compañeros/as que presentan dificultades para concentrarse y aprender, pero también es un mecanismo de control al que recurren los/las docentes para evitar los paseos por la sala de clase.

“Tenemos un presidente varón y una presidenta dama (...) Yo los escogí porque traté de buscar a los niños que tuvieran buenas iniciativas para guiar a los niños, es decir, que lograran controlar a sus propios compañeros”¹⁶

“Tan pequeños no (no tienen directiva), pero igual en algunos casos de consejos escolares, se les solicita su participación y tenemos una directiva como invisible, pero existe”¹⁷

¹⁵ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

¹⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

¹⁷ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

“Hay una directiva en el curso que la eligieron ellos, hicieron en su tiempo la campaña política, presentaron sus proyectos, qué era lo que ellos le ofrecían al curso en el fondo” (...) “La directiva pasa y coordina sus actividades” (...) “ellos toman las decisiones (...) “han organizado fiestas, las han hecho los fines de semana y han votado, no sé po, el tema de la fiesta, lo que iban a comer... o decisiones también para realizar actividades cuando tenemos algunas horas libres, ahí ellos deciden. En las instancias como de orientación ahí yo, lo lidero yo, pero igual es con la participación absoluta de ellos”¹⁸

“Los acuerdos se proponen y también se recogen las instancias de participación si uno logra un trabajo democrático y que se apropien de los que son los, de lo que es la vida en democracia”¹⁹

Respecto a los/as **niños/as inmigrantes presentes en el curso**, los/as docentes creen que los integran y son enfáticos en señalar que no son discriminados y que los tratan como a todos los/as niños/as. Sin embargo, en ese “tratarlos como a los demás” se homogenizan sus diferencias culturales y se concibe como integración el hecho que ellos/as se unan a lo que realizan los demás.

De esta manera, la discriminación aflora en el discurso de los/las docentes, quienes finalmente concluyen que al ser nuestro país el que los acoge, ellos/as son quienes deben adaptarse a las normas culturales y sociales que prevalecen en Chile, siendo una de las más importantes el lenguaje.

¹⁸ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

¹⁹ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

Respecto a la celebración de fechas históricas nacionales, los/as docentes manifiestan que a los/as niños/as inmigrantes no se les obliga a participar y que incluso se realizan actos culturales de otras naciones como Perú, pero ¿qué sucede con las otras culturas presentes?, ¿qué otras acciones se realizan durante el año dentro del aula más allá de shows culturales?

Lo que finalmente ocurre es el falso reconocimiento de un otro. En el fondo también se juega a ser inclusivo, pero en la práctica diaria los/as docentes no saben cómo lograrlo, más allá de la celebración de ciertas fechas y de la imposición silenciosa de lo nacional. Al igual que en la sub-categoría anterior, sólo una de las profesoras entrevistadas señala generar diálogos sobre la cultura que traen algunos de los/as niños/as de su curso, pero tampoco es suficiente como para llamarle inclusión, sino más bien es un bosquejo de ella.

“Mira, fijate que cuando tuve el primer extranjero, extranjero, pero ya... porque Perú y Bolivia están al lado, argentinos, también, pero llegó uno de Ecuador y a mí me impresionó porque era negro, era de estas... así negrito y con el pelo motudo, yo jamás en los años que llevo de circo me había tocado un alumno así”²⁰

“Ellos en cuanto al currículum, en cuanto a contenido y todo esto vienen bien preparados a excepción de una cubana que tengo, pero los demás, los colombianos, la china y los otros peruanos vienen bien en cuanto a contenidos”²¹

“El tema que se da acá en Chile, es el tema del vocabulario, ellos manejan otro vocabulario y muchas veces hay palabras y conceptos que ellos no entienden porque uno lo plantea de otra forma, el chilensis es distinto al español de ellos, entonces hay que adaptarse un poco”²²

²⁰ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

²¹ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

²² Ibid.

“Ellos están bien integrados y... si po, siempre rescatamos, por ejemplo, cuando hablamos en historia de otras culturas, el año pasado cuando vimos, no se po, culturas clásicas, rescatábamos también sus elementos desde su propia cultura y los comentábamos, no sé po, formas de alimentación, o formas de vestuario, o rituales o ceremonias típicas de culturas y ellos las compartían y conversábamos acerca de ellas”²³

“Ayer fue re chistoso porque acá en el segundo hay una niña que es china absolutamente, de hecho el año pasado no hablaba nada chileno, y andaba vestida de china, entonces yo la vi y pensé que era la real china. No, ellos felices...”²⁴

“Mis alumnos de todos los países que tengo, todos van a participar en un baile chileno, o sea, y no hay una oposición de los apoderados ni nada por el estilo” (...) *“Incluso vamos a bailar una cumbia colombiana, entonces igual nos adaptamos a ellos”²⁵*

²³ Docente L-mujer, con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

²⁴ Ibid.

²⁵ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

Categoría A.2: Trabajo curricular y quehacer pedagógico

Se entiende por Trabajo curricular toda acción realizada por los/as docentes para implementar el currículum en el aula. Dentro de esta categoría, los/as entrevistados/as refieren a cinco sub-categorías:

1. Normas
2. Selección de contenidos
3. Estrategias y metodologías para educar
4. Clima de aula y organización de los/as niños/as
5. Problemas y soluciones

Desde Oliveira, Gonclaves y Melo (2004) definen el trabajo docente y/o escolar como *“la forma en que la labor del profesor y demás trabajadores se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de ésta como del sistema. Se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la redistribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado”* (p.185)

Contreras (2003, p.1) señala que *“la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro”*

Como bien se mencionó anteriormente, dentro de esta categoría encontramos las **Normas escolares** que rigen en el aula. Litichever (2012) sostiene que éstas son prescripciones que, por lo general, se encuentran en los reglamentos de los centros educativos, en los cuales las escuelas centran en gran parte su quehacer.

En relación a las **normas** que se establecen en el aula, los/as entrevistados manifiestan que el proceso de construcción de normas se realiza una vez que el/la docente conoce a su curso a comienzo del año escolar. Muchos de ellos/as señalan que se son construidas de manera compartida e incluso en ocasiones por los mismos niños/as. Sin embargo, en la práctica las normas son afianzadas por los/as docentes, quienes a su vez, se encargan de que se cumplan y de premiar y sancionar cuando sea necesario.

Usualmente son normas de convivencia que los/as docentes asumen como favorables para que se desarrolle un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre algunas de ellas se encuentran: Respetar turnos al hablar, trabajar en clases, no pararse del puesto en demasiadas ocasiones, no comer en la sala, no llevar juguetes al colegio, guardar celulares, etc.

Los refuerzos positivos y negativos son parte importante de las normativas. Por lo general, ambos mecanismos se orientan a manipular las instancias recreativas de los/as niños/as. El premio suele ser salir antes a recreo, y el castigo quedarse más tiempo en la sala, terminando de copiar lo que está escrito en el pizarrón o de realizar el trabajo de la clase. Otra forma de castigo es realzar la adquisición de ciertos hábitos como ordenar y limpiar la sala cuando se termina la jornada escolar. En ocasiones son los mismos niños/as quienes deciden castigarse entre ellos/as, y establecer ciertas sanciones, pero por lo general, es el/la docente quien las propone, sus estudiantes lo/la apoyan y eso significa para el adulto que las normas fueron “consensuadas”.

“Al inicio creo que establecimos las normas de convivencia como todo curso, pero no es que yo las tenga pegadas en la sala, ellos... yo trato de que ellos tengan por sobre todas las cosas el respetarse, entonces cualquier falta a cualquier norma va a pasar por eso, o sea, no sé po, si hacemos desorden en la sala, estamos pasando a llevar nuestro derecho a estudiar, por ejemplo”²⁶

²⁶ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

“Las normas, por ejemplo, uno puede normalizar la sala con figuras, el cómo sentarse, el cómo alzar la mano para pedir la palabra, el respeto, la tolerancia por sobre todas las cosas”²⁷

“(…) ellos saben que si levantan la mano, que si dan una opinión, muchas veces... muchas veces hay acuerdos que están pauteados como normas y que son aportes de ellos mismos, de los mismo niños. A veces una idea que se va manejando, se va madurando y salen cosas bien interesantes desde su perspectiva de niño”²⁸

“En el contenido de Historia hay una fabricación de normas que deben ser consensuadas por ellos. Entonces en ese tema son ellos los que idean sus propias normas (...) uno les da “esto puede ser”, pero ellos son los que al final generan sus normas e igualmente implementan un sistema... en mi curso se dio muy extraño, que es de multas, o sea, como el alumnos que no cumple tres veces, por ejemplo, desobedeció o no levantó la mano, tiene que pagar dinero, pero como son reglas de ellos, no las dejan...”²⁹

“Sí (hay normas)... trabajar, poner atención, terminar sus actividades. Terminando todas sus actividades puede participar tirándose al cachipum, quién gana”³⁰

²⁷ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

²⁸ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico

²⁹ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

³⁰ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

La segunda sub-categoría emergente de los discursos de los/as docentes refiere a la **Selección de contenidos**. Sánchez y Várscarcel (2000, p.424) plantean al respecto: “*El profesor debería: a) tener criterios para la selección y secuenciación del contenido de enseñanza; b) saber formular, en relación con los objetivos y contenidos de enseñanza, una serie de metaconocimientos, un conjunto de procedimientos generales y una serie de valores básicos que sirvan de referente continuo para el proceso de enseñanza- aprendizaje; y c) en concreto, elaborar tramas de contenidos que relacionen la información procedente y problemas relevantes e interesantes para los alumnos*”

Dado el ideal a seguir al momento de realizar una **selección de contenidos a trabajar**, los/as docentes refieren a múltiples manera de selección. Algunos/as de ellos se orientan por la malla curricular del Ministerio e intentan apuntar a los aprendizajes y contenidos prioritarios para rendir un buen SIMCE. Otros señalan realizar un trabajo de articulación entre los niveles y con los/as docentes de los cursos posteriores para que haya cierta sincronía y los estudiantes lleguen preparados para el curso siguiente. Así mismo, realizan un trabajo coordinado con otros miembros de la comunidad, como la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica.

También hay ciertos contenidos que se seleccionan por motivaciones personales de cada docente y según las debilidades y fortalezas que tengan sus estudiantes, adaptándolos a su realidad.

“Yo me guío solamente por la malla curricular que nos entrega el Ministerio de Educación (...) porque en las pruebas que vienen después, sobre todo que ahora viene SIMCE de segundo, se guían por la mala curricular que nos entregan ellos, por lo tanto, no podemos salirnos”³¹

³¹ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

“Partimos con lo que es primordial, lo que no se puede dejar aparte, y en relación a eso hacemos una selección basándonos más o menos en los aprendizajes que necesitamos que el niño y la niña tenga” (...) “Lo primordial se define en relación a una reunión que se hace con los paralelos y Unidad Técnico Pedagógica” (...) “El criterio de selección participativa y viendo que esto sea transversal”³²

“Primero, en las Bases curriculares, en el marco curricular que entrega el ministerio también, no solamente los contenidos, sino los diferentes aprendizajes que yo voy a ir desarrollando, además del marco curricular. También de los lineamientos, por ejemplo, que entrega el proyecto educativo de la institución en la que estoy, también por supuesto, hay un dejo de motivaciones personales que tienen que ver con los énfasis que uno le da a ciertos contenidos o a otros”³³

“Generalmente me guío por las Bases Curriculares, y ahí las voy adaptando de acuerdo a la realidad del curso y a la realidad de la región en que vivimos”³⁴

“Hay cosas que... de repente hay contenidos en Historia que yo no selecciono para adelantarme a otros y poder hacer una articulación mejor con cuarto básico, y de cuarto básico hacer la articulación con quinto, que es lo que el profesor de quinto me está solicitando, entonces, hay contenidos que yo encuentro que no son tan importantes, o sea, tan importantes en ese momento como para verlos con los alumnos y poder anticiparme a otros que sí van a estar dentro de la articulación de segundo ciclo”³⁵

³² Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

³³ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

³⁴ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

³⁵ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

La tercera sub-categoría **Estrategias y metodologías para educar** alude a los mecanismos que tienen los/as entrevistados/as para trabajar en sus clases: los recursos que utilizan, el tipo de educación que transmiten en su enseñanza, las dinámicas a las que recurren para desarrollar una clase, entre otras cosas.

Según Fernández (2006, p. 43) *“las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir del modo siguiente:*

- *Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.*
- *Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de Aprendizaje”*

Según Fernández (Fernández, 2006, p.43) *“las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.”*

La similitud encontrada en los discursos de los/as profesores/as recae en que casi todos ellos/as recurren a diversos **recursos para apoyar su trabajo** pedagógico. Destacan por sobre todo el uso de tecnologías y herramientas online que les permiten complementar el trabajo en aula, así como también ciertas mediciones nacionales e internacionales que posibilitan realizar un diagnóstico respecto al nivel en el que están sus estudiantes.

“Trabajamos con una pizarra interactiva, que a los niños les fascina. Ellos pueden borrar perfectamente, no usamos plumón, sino que usamos un lápiz especial, electrónico de la pizarra”³⁶

“Generalmente me estoy informando, buscando contenidos en internet, en otro tipo de libros aparte de los que entrega el Ministerio de Educación. También comparto con mis colegas de otras escuelas, así que bastante material utilizo en las clases”³⁷

“Las orientaciones que dan por ejemplo las mediciones internacionales, algunas mediciones estandarizadas nacionales e internacionales, por ejemplo, la PISA, el TIMMS”³⁸

³⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico

³⁷ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

³⁸ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico

Las **Metodologías y Estrategias (cuarta sub-categoría)** que utilizan son diversas y responden al curso que tienen a cargo y a las características de sus estudiantes. Sin embargo, una idea en común que se transmiten es la afectividad que debe existir como pre-requisito al momento de educar. Muchos de ellos/as señalan suplir la carencia de afecto que traen consigo los/as niños/as desde el hogar, adoptando un rol maternal y corregidor de conducta en su práctica cotidiana.

Por otra parte, los/as docentes intentan utilizar estrategias y metodologías llamativas para los/as niños/as, generalmente se usan trabajos de exposición, trabajo con imágenes, análisis de textos, representaciones de libros, trabajos de investigación, uso de material concreto y herramientas tecnológicas con las que cuenta la escuela.

Otro elemento a destacar, es que muchos de los/as docentes dan importancia a la planificación de las clases con sus respectivos objetivos a trabajar y sus momentos: inicio – desarrollo – cierre, como una estrategia que sirve para evaluar si los/as niños/as han aprendido o no mediante la contrastación con los objetivos propuestos al inicio de la clase, y estableciendo instancias de metacognición y retroalimentación.

Vinculándose con la sub-categoría anterior **Normas**, en su mayoría los/as docentes utilizan refuerzos positivos y negativos como estrategia pedagógica para motivar a sus estudiantes a que hagan su trabajo.

Respecto a lo mencionado sobre el trato afectivo como estrategia, los/as docentes señalan:

“Los trabajos de investigación, que sea motivador, uno siempre tiene que tener la cercanía de que a través de los errores de los alumnos, buscar respuestas que sean como las adecuadas, y el tocarlos (...) con eso uno gana la confianza de los alumnos, el motivarlos, el decirles que esto está bien, jamás decir que algo está más o menos o está mal”³⁹

“Yo creo que la afectividad, o sea entregándoles un poco de cariño a los chiquillos, e igual mostrando un poco de límites y tratando de grabar en ellos las normas que se deben tener dentro de una sala de clases”⁴⁰

“Yo soy de la idea de una educación participativa, de la como se dice, de la pedagogía del amor, educa con cariño, pero tampoco demasiado blando, es en buscar una línea donde tú logres ser como testimonio en el fondo de lo que tú educas, porque los niños y niñas necesitan un ejemplo, como dije antes, testimonial”⁴¹

³⁹ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁴⁰ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁴¹ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

Aludiendo a **estrategias y metodologías más concretas**, algunos/as docentes señalan:

“Las metodologías siempre van a depender del contenido que se está tratando, de las habilidades que tengo que desarrollar, pero bueno, además del diálogo, la participación, por supuesto que uso otras metodologías, no sé po, tienen que ver con el análisis de elementos audiovisuales, o análisis de texto, imágenes. Hacemos interpretación de fuentes primarias, de fuentes directas, también de fuentes secundarias, ya saben más o menos diferenciar los tipos de fuente... Bueno, dependiendo del tema, no sé po, también material concreto y algunas estrategias, no sé po, de presentaciones. Ayer hicimos un debate, primera vez en mi vida que hacía un debate”⁴²

“Generalmente (ocupo) exposición, pero con bastante apoyo de imágenes, con el data show, guías con mucha imagen para que ellos apoyen, y lo otro trabajamos bastante el dibujo, porque he visto que cuando dibujan harto se les queda más grabad que estar escribiendo o leyendo”⁴³

⁴² Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁴³ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

Respecto a mecanismos de refuerzo positivo:

“Yo digo “ya, cuál es la fila o cuál es el grupo de acá que se va a concentrar mejor, para esto vamos a lograr la concentración de tal manera que cuando yo me siente, la silla ni siquiera emita un ruido”, entonces todos se preocupan y se van a concentrar, el que me responda mejor acá, va a ser la fila o el grupo que va a ganar, ya está fila ganó, bravo, aplausos y un dulce pequeño”⁴⁴

“Ocupamos el semáforo (...) el semáforo tienen luces, suena un poco conductista, pero... ehh, tiene luz verde, luz amarilla, luz roja es cuando están muy, muy desordenados, la luz amarilla es cuando están tranquilos y la luz verde es cuando están muy bien y ganan recreo y vamos trabajando premio”⁴⁵

“Cuando todas las filas han terminado salen adelante todos y hacen un juego, al cachipum, quién gana, entonces los mantengo siempre motivados, que van a salir si han terminado y lo han hecho bien. Siempre en cada una de las actividades, son seis actividades siempre, al final sale la fila que ha hecho bien su tarea, si hay algún niño que está atrasado, lamentablemente la fila no sale toda, salen algunos solamente”⁴⁶

⁴⁴ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁴⁵ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁴⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

La sub-categoría **Clima de aula y organización de los/as niños/as** comprende “*una dimensión emergente de las relaciones que los/as alumnos/as y profesores/as establecen entre sí. Éste se constituiría en un proceso recursivo de interacciones entre los actores educacionales; en donde el actuar del alumno y el del profesor se despliega conforme a una serie de normas, hábitos comportamentales, rituales, prácticas sociales existentes en el contexto del aula; los cuales -a su vez- son constituyentes de nuevos patrones socioafectivos de acción. Es decir, las interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor son determinadas por y determinantes del clima de aula*” (Ascorra, Arias y Graff (2003, p.119-120)

Además, los autores agregan que constituye a un área dinámica y flexible que responde a los procesos sociales que funcionan mediante reglas entre los participantes. (Ascorra, Arias y Graff (2003).

Esta sub-categoría reúne cómo los/as docentes perciben el clima de aula, los énfasis que orientan su quehacer y cómo organizan a los/as niños/as en el espacio físico. La mayoría de ellos/as señala tener un buen clima de aula, a excepción de ciertos “niños/as-problemáticos” que presentan alguna necesidad educativa especial (como ya mencionó en la categoría Imaginario Infantil).

Para que se logre un buen clima de aula, los/as docentes dan mucho énfasis en la transmisión del respeto y la tolerancia como valores cruciales para lograr una sana convivencia. Le siguen el trabajo en equipo y el generar mecanismos democráticos de participación. La formación de hábitos es transversal a toda instancia educativa, por lo que también es recurrentemente mencionada en los discursos. Pocos hacen mención al diálogo como un elemento crucial a la hora de tener un buen clima de aula, como si sólo mediante la imposición de ciertos valores que los/as docentes, de modo personal, conciben como relevantes, fuese a mejorar el clima, pasando por alto la voz de los/as niños/as y de sus familias.

En relación al **clima de aula y al ambiente de la clase** señalan:

“El ambiente de la clase tiene que sr participativo, a mí no me gustan los... el conductismo así como muy encuadrado, me gusta dejarlos ser y hacer, pero en un ambiente de disciplina constante”⁴⁷

“Tengo buen sentido del humor, por supuesto que no a cada rato tampoco, pero cuando se da el momento tenemos buen humor, ellos mismos hacen chistes y tienen un buen clima de aula”⁴⁸

“(el ambiente es) de orden, ponen atención, son muy participativos. Yo estoy reemplazando a una profesora que está sin goce de sueldo que no vuelve hasta fin de año, yo los tomé en Mayo y realmente era un curso complicado, no habían reglas, no habían normas, los profesores reclamaban de que se portaban mal”⁴⁹

Respecto a los **énfasis que dan los/as docentes en su quehacer** hay estrechas similitudes. Como se mencionó anteriormente, la mayoría de ellos/as se centra en la transmisión de valores, deberes y hábitos como un eje central a desarrollar y potenciar.

“El respeto, respeto, disciplina, orden, limpieza”⁵⁰

“Deberes como por ejemplo, las cosas que tienen que hacer, los hábitos, la limpieza, todo eso, que tienen que obedecer a sus papás, que tienen que hacer sus tareas, cosas amplias...”⁵¹

⁴⁷ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁴⁸ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁴⁹ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁵⁰ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁵¹ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

“Yo creo que es prioritaria y primordial la formación de hábitos. Si hay una buena formación de hábitos, reforzando todo lo que ellos traen de la casa, uno puede lograr aprendizajes mucho más afianzados”⁵²

Desde una mirada un poco más amplia sobre aquello que quiere promover en sus estudiantes, una docente señala:

“El respeto con los chiquillos, actitudes... no sé po, la participación, el diálogo para la resolución de conflictos, habilidades, no sé po, el pensamiento crítico, la argumentación, la opinión, parece que ya lo dije, la tolerancia, pero partiendo el más importante así como el respeto”⁵³

Los/as profesores/as entrevistados ocupan la organización de sus estudiantes en el espacio físico como una estrategia para favorecer el clima de aula. No obstante, el cómo organizarlos más que ser una herramienta para mejorar el clima, se convierte en un mecanismo de control que le permite al adulto verificar con facilidad qué están haciendo los/as “niños/as problemas”, y a partir de dicha capacidad de control, poder señalar que existe un buen clima de aula cuando en el fondo, creen que está todo bajo su control. Lo que los/as docentes olvidan es que el clima de aula debe considerar las vivencias de todos los actores involucrados, y si hay un número de niños/as que está siendo sometido a un sistema de control que lo daña emocionalmente día a día, no debería hablarse de “un buen clima de aula”.

En la organización también intervienen estrategias para ayudar a quienes presentan mayores debilidades, esto significa que la decisión de los/as docentes por sentar a un niño/a con otro que posea ciertas cualidades particulares, como ser más ordenado y bueno académicamente, radica en que éste último se haga cargo de aquello que el/la docente por tiempo, no puede hacer:

⁵² Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁵³ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

Dedicarse a apoyar a quienes más les cuesta y hacer el papel de tutor, pero también empleando cierto control.

En relación a esto, señalan:

“Algunos sí pueden escoger (con quien sentarse), otros yo necesito que, que estén... No sé po, hay niños que tienen déficit atencional entonces ahí yo... el mismo especialista me sugiere a mí dónde tienen que sentarse, (...) adelante a la izquierda”⁵⁴

“Se sientan eh... la sala, ehh no, se organiza un alumno ordenado o sabio se sienta con cualquiera, y cuando hay algunos que les cuesta más, envío a uno que sabe más y le va a echar una manito o se acerca a mi mesa y yo mismo le trato de enseñar. Tengo una diversidad sí... hay algunos que constantemente están, están... cómo dijera, preguntando sobre algo, entonces tengo que estar atendiendo y parezco pulpo”⁵⁵

“Trato de ubicar a los que son más inquietos en una sola fila para poder estar más encima de ellos, porque se distraen... tienen un poquito... tienen problemas. Entonces los tengo cerca de mí para poder irlos revisándolos, los demás yo sé que están trabajando y participan en el trabajo”⁵⁶

“lo que funciona también es el alumno que es el, a ver cómo se le podría llamar... el tutor, el que termina primero, el que entiende todo muy fácil y rápidamente que pueda ayudar a los de al lado, en ese orden están”⁵⁷

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁵⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁵⁷ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

Finalmente, la sub-categoría **Problemas y Soluciones** alude a las tensiones que vive el/la docente respecto a los diversos vínculos que mantiene con los actores educativos: escuela-familia-contexto; y que de alguna manera, obstaculizan su quehacer pedagógico. También refiere a los caminos que toman para resolver dichas problemáticas.

Los problemas del/la docente se traducen en un malestar que pueden padecer muchos de ellos/as en su ejercicio laboral. Entre algunas de las causas de este malestar se encuentran: el abandono y la culpabilización de los/as docentes, deterioro de los ambientes de trabajo, identidad profesional en cuestionamiento, intensificación y estandarización del trabajo docente, sentirse poco apoyados por la familia, entre otros (Cornejo, 2008)

En relación los **desafíos y problemáticas**, la mayoría de ellos/as dice mantener tensiones principalmente con la familia, y en menor grado con miembros de la escuela y/o sus mecanismos. Sienten poco apoyo familiar y en algunos casos también de parte del inspector y orientador de la escuela. Generalmente, los problemas tienen que ver con los/as niños/as, específicamente con ciertos hábitos que no están afianzados como la higiene o realizar ciertas conductas que son indebidas para el establecimiento.

Uno de los profesores califica de mentirosos a sus estudiantes y señala que los papás les creen a sus hijos/as, situación que lo tensiona y lo obliga a pedir respaldo de otros docentes a modo de testigos.

Al respecto señalan:

“Se ha dado generalmente que los problemas más graves sean dado entre alumnos hombres, entonces yo he hecho salir a las niñas y lo he conversado con ellos (...) Han sido problemas que tienen que ver con ámbito más sexual de los varones (...) Ahora estos comportamientos no se dan al interior de la sala de clases, se dan en los recreos y en los recreos no hay cuidadores, ni quien se preocupe de qué está pasando con los niños, hay un inspector para 400 alumnos”⁵⁸

“El día lunes tuve un problema con otro niño. A la salida vino la mamá, vino a quejarse porque el otro niño le había pegado, pero al final descubrimos que el otro niño es el que había comenzado la pelea. Entonces las mamás les creen a sus hijos hasta las mentiras más grandes. No hay preocupación por parte de las familias”⁵⁹

“Los principales problemas es que los apoderados creen que porque esta escuela está situada en un lugar del centro importante, después viene un colegio súper importante que es el San Ignacio, entonces ellos piensan que... reclamaban mucho el cambio de profesores, es yo no tenía nada que ver, yo llegué en reemplazo de alguien porque tuvieron una profesora, otra, entonces eso reclaman ellos”⁶⁰

“Hay un caso en este minuto que me tiene así como bien complicada, porque he hablado más de cuatro veces con los papás, con el inspector general, con la orientadora y como que no... no surte efecto (...) estoy tratando de dilucidar en el fondo qué es lo que pasa con él, con la familia”⁶¹

⁵⁸ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁵⁹ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁶⁰ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁶¹ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

Respecto a las **soluciones**, éstas son usualmente abordadas en las instancias de orientación, momento en el que se intenta buscar una resolución de manera compartida con los estudiantes a los problemas emergentes. Cuando esto no es suficiente, los/las docentes tienden a recurrir al apoyo escolar y/o familiar. Pero en su mayoría delegan los problemas más graves a Inspectoría general, desplazando su rol como educadores a terceros.

En relación a esto señalan:

“Las derivó a Inspectoría general, Inspectoría General ve lo que se puede hacer”⁶²

“Uno lo puede tratar a nivel de curso, o a nivel personal con la orientadora, ella es la facilitadora de muchas cosas aquí en la escuela, hace un muy buen trabajo ella.”⁶³

“Lamentablemente ya estamos pasando a Inspectoría ya, porque los padres no reconocen”⁶⁴

“Yo siempre trato de hacer mayor énfasis en el respeto, primero en el respeto y en la comprensión y en la aceptación que existen personas, que siempre van a existir personas que son diferentes a uno, y que uno tiene que ir conociéndose a sí mismo y dándose cuenta, en el fondo que, que primero te tengo que aceptar, tengo que ser tolerante, pero también tengo que ser respetuoso y pedir el respeto también a mí. Eso, trato de conversarlo mucho, cuando ya se pasa, como te digo, es un asunto de hábito, llamo a los papás inmediatamente”⁶⁵

⁶² Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁶³ Docente G-mujer con 17 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁶⁴ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁶⁵ Docente L-mujer con 8 años de experiencia cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

“Ante cualquier anomalía, cualquier problema de disciplina, se llama inmediatamente al apoderado y se frena, y se le hace firmar el libro de clases, se le informa lo que puede pasar después si sigue acumulando anotaciones y sí...hasta el momento no he tenido problemas, porque no tengo, en este caso, ningún niño con hiperactividad y agresividad”⁶⁶

Categoría A.3: Rol Docente

Ruay (2010, p.119) señala que *“el rol profesional del docente cobra sentido en tanto éste es un agente social que su accionar está en función del desarrollo y crecimiento de las personas y de la comunidad”*. La UNESCO citado en Ruay (2010, p.119) sostiene que el docente debe orientar su rol y quehacer a partir de cuatro pilares:

- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a ser y
- Aprender a convivir y colaborar con los demás.

En este caso, desde los discursos de los/as docentes fue posible construir tres sub-categorías:

1. Reflexiones en torno al ejercicio docente
2. Reflexiones en torno al docente que enseña Historia, Geografía y Cs. Sociales
3. Apreciación de textos escolares y currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

⁶⁶ Docente C-mujer con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

En cuanto a las **reflexiones que tienen los/as docentes de su propio ejercicio laboral**, la mayoría de ellos/as lo concibe de manera positiva, alagando su desempeño profesional que usualmente es retribuido por sus ex estudiantes y por los aprendizajes de sus experiencias anteriores.

“Yo considero que, en el fondo, siempre he sido de la idea y generalmente me da la razón que uno tiene que ser profesor por vocación y no por ocasión. En mi caso, yo soy profesor, a mí me gusta lo que hago, me siento cómodo, y me siento orgulloso de tener varias generaciones con buenos resultados. Hemos tenido una buena proyección hacia los colegios de educación media, hay muchos que ya son profesionales universitarios, entonces eso te valida ya como maestro, tú te das cuenta en la conversación con algunos ex alumnos, que ya son adultos y profesionales, me dicen: Profesor, gracias a usted yo afiancé esta instancia”⁶⁷

“Bien (como profesor) porque he entregado buenos niños, hay niños que postulan a otro colegios, quedan al tiro, porque yo siempre... Lamentablemente yo hace tiempo atrás trabajaba en un colegio de Monja, entonces ahí era ta ta ta ta ta. Entraban las monjas a la sala en cualquier momento a observar la clase, así que uno tenía que estar preparado, entonces de ahí aprendí bien la mecánica, el inicio de la clase, el desarrollo de la clase y el final de la clase., todo...”⁶⁸

⁶⁷ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁶⁸ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

Respecto al **rol que cumplen** como docentes en la sala, casi todos los/as entrevistados/as indican cumplir un rol democrático y ser un educador mediador y facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, muchos de ellos/as asocian el ser democrático con escuchar a los/as niños/as y brindarles la oportunidad de dar su opinión cuando sea necesario. Éste no es el único rol que adoptan, también son autoritarios cuando creen que es necesario poner mano dura en ciertas circunstancias, lo que finalmente anula sus intenciones por ser democráticos.

Otro elemento a destacar es la importancia de ser un/a docente consecuente con lo que dice y hace, así como también ser un/a profesional innovador/a en sus metodologías y mantener altas las expectativas hacia sus estudiantes, llegando incluso a transmitirles su malestar cuando otros miembros de la escuela señalan a su curso con ciertas cualidades negativas.

Al respecto señalan:

“Soy bien equilibrado, soy democrático, pero muchas veces hay que ser autoritario por un tema de orden y un tema de alumnos. O sea, hay que ser autoritario cuando, por ejemplo, se están generando problemas de molestarte entre ellos, de faltarse el respeto entre los pares, hay que ser un poco autoritario y marcar un poco la línea. Pero igual democrático, por ejemplo, cuando hay que estar en una clase y los niños necesitan opinar, o sea, respetar turnos de ellos, uno como profe tiene que darse cuenta, y saber qué alumnos eh... darles la oportunidad a todos los alumnos”⁶⁹

“Trato de ser bastante democrática con los chiquillos, en la medida que el tiempo lo permite y que también la actividad o el tema que se está tratando... sí trato de propiciar instancias democráticas en donde ellos decidan muchas cosas de las que tienen que hacer”⁷⁰

⁶⁹ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁷⁰ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

“Mi rol es de un facilitador de los aprendizajes, una persona que esté escuchando siempre a los niños y niñas y que de repente con ello, tú siempre te estás retroalimentando, hay algunas instancia que aparece así en una forma espontánea y hay que aprovecharla y sacarle todo lo que te pueda producir como una instancia positiva”⁷¹

Respecto a las **Reflexiones en torno al docente que enseña Historia**, la mayoría coincide en que quien enseña historia deber ser un/a profesional neutro, que no exprese su opinión para influenciar a sus estudiantes sobre ciertos planteamientos históricos y mantenerse al margen de emitir opiniones por miedo a tener que enfrentarse a problemáticas con los apoderados. Sin embargo, ellos/as no dan cuenta que al no dar su opinión están restringiendo el campo cultural de sus estudiantes, y están, de alguna forma, reproduciendo la enseñanza de la historia oficial que poco tienen que ver con la historia real de las culturas, cuando por el contrario, podrían brindarles una serie de interpretaciones históricas a los/as niños/as y promover que sean ellos/as quienes, a partir de sus juicio de valor, construyan su propia opinión y adopten el rol de ser sujetos activos constructores de su aprendizaje y no tan sólo receptores de ideologías de manera pasiva.

“Yo creo que el profe tiene que ser neutral, un buen profesor tiene que leer harto, y tener conocimiento de ambos lados. Tiene que ser neutral ya que uno no puede mostrar su tendencia porque el profesor de básica marca a los niños y si yo muestro mi tendencia, lo más probable es que los niños adquieran eso y sigan tu misma tendencia, entonces eso sería como imponer algo”⁷²

“No... en la parte política yo no me meto ahí, no, no (...) los paso (los contenidos) no más como corresponde, como está en el currículum, todo, pero no me ahondo... que mi opinión fue esta, que esto, no, no, no”⁷³

⁷¹ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁷² Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁷³ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

“Yo considero que uno en acontecimiento históricos que han sido importantes en la historia de los países, uno tiene que tener una visión bien, bien, bien imparcial. A lo mejor de repente dando énfasis en algunas cosas diciendo, pero planteando “como persona” esto me habría gustado o “esto opino”, es como la religión, tú tienes que respetar a lo mejor diferentes credos, aquí también, hay diferentes ideologías que vienen enraizadas de los hogares y uno tiene que ser cuidadoso en ser tolerante y tener la capacidad de poder entregar aprendizajes sin teñirlos de repente de cierta ideología”⁷⁴

Por el contrario, sólo una docente mantiene una postura diferente:

“La historia es interpretativa, la historia tiene su color (y el docente)... tiene su color”⁷⁵

La sub-categoría **Apreciación textos escolares y currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales** se vincula de manera directa con la dimensión Currículum. Sin embargo, se centra en las visiones que tienen los/las docentes hacia los textos escolares y el currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales como eje central. Lo que aquí se visualiza es cómo se presenta la historia y los diversos planteamientos en torno a ella en dichos documentos según la percepción de los profesores y profesoras de primer ciclo básico. También se orienta a conocer qué contenidos priorizarían si ellos fueran quienes seleccionan, y qué idea de sujeto se contempla en su enseñanza de la historia y en los documentos oficiales.

⁷⁴ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁷⁵ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

En relación a la apreciación del currículum de Historia y a los textos de estudios está la creencia de que éstos *“tienen el poder de imponer sentido cultural y de estructurar la percepción de la realidad por parte de los estudiantes (...) Las escuelas y sus libros de textos oficiales tienen una influencia significativa en el consenso cultural a través de la comunicación de modelos clave, transmitiendo juicios de valorativos implícitos que articulan tanto como sustentan significados sociales, políticos y culturales muy específicos.”* (Oteiza, 2009, p.152)

A partir de esta posibilidad y **respecto a los planteamientos históricos del currículum y de los textos de estudio**, los/as docentes señalan algo similar al rol que deben cumplir ellos/as en la enseñanza de la historia: debe ser neutral y narrada de manera general. En el fondo según ellos/as no debiese estar teñida de ninguna tendencia política, debiese ser imparcial. No obstante, dos de los/as entrevistados/as plantean que el currículum de historia y los textos de estudio tienen una doble lectura que responde a los intereses del gobierno de turno, planteando que están sesgados ideológicamente, pero son enfáticos al señalar que es el/la docente quien tiene la facultad de considerar a estos documentos sólo como una guía y no como una receta, dado la superficialidad y parcialidad con la que se tratan los contenidos. Para estos docentes los documentos históricos debiesen considerar todas las posturas políticas e ideológicas, y no una en particular.

*“Los historiadores para mí siempre tienen que ser neutral, no tienen que tomar partido ni de allá ni de acá y es como muy difícil eso porque cada uno escribe la historia a su... no sé po, a su imagen, a su semejanza, a sus ideas, en eso yo soy muy contraria, tiene que ser realmente un historiador muy neutral” ... “la historia tiene que tratarse con la verdad, no a medias ni que la gente esté suponiendo qué podría haber sucedido, con documentos, hay documentos históricos, esa es la base”.*⁷⁶

⁷⁶ Docente G-mujer con 17 años de ejercicio docente a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

“Me produce una contradicción el currículum, porque las bases curriculares nuevas proponen este currículum que forma ciudadanos activos, participativos, críticos, conscientes, dialogantes y súper conectados con su realidad (...) pero hay dos palabras que como que me chocan del currículum que tiene que ver con el Emprendimiento y con las Virtudes ciudadanas. En las virtudes ciudadanas menciona la solidaridad y ponen, no sé po, al Padre Hurtado, no me acuerdo, no sé si la solidaridad sea una... algo para formar en Historia, me pasa eso”⁷⁷

“Primero debería estar, no sé po, la Justicia, por ejemplo, antes de ser solidarios deberíamos tener no sé po, acceso a la educación y a la salud y ahí no debería existir esto del ser solidario (...) El currículum es una herramienta del Estado, pero nuestro Estado nunca ha funcionado como Estado, sino como gobierno, y siento que el gobierno le quiso dar un sello muy de Emprendimiento, me acuerdo que eso lo usaba mucho la campaña política del Presidente”⁷⁸

“Estoy un poquito en desacuerdo con la historia planteada y planificada desde un estamento central, porque se planifica en relación a intereses que no siempre son los que nosotros vivenciamos en el aula. Hay unos cambios de repente en los planes y programas que tú los dimensionas y tratas de buscarle cuál es la intención y te das cuenta que hay cosas que son entre comillas aberrantes”⁷⁹

(los libros de texto) *“Hablan como en tercera persona de lo que pasó, no... por lo menos los libros que yo he visto no hay una opinión personal del autor y tampoco en estos cursos”⁸⁰*

⁷⁷ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁸⁰ Docente C-mujer, con más de 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

“Hay instancias que sí son beneficiosas, pero como cultura general, pero aquí nosotros necesitamos más global, no de repente tan antojadiza, porque hay algunos textos de estudio o libros que tienen como una línea que tú la vislumbras una vez que ya leíste entre líneas, te diste cuenta que van hacia otra cosa...no po, tiene que ser algo más generalizado”⁸¹

“Siento que no recogen todas las orientaciones didácticas y pedagógicas que entrega el currículum. Tienen que abarcar muchos temas en muy pocas páginas”⁸²

Respecto a los **contenidos de la asignatura de Historia**, si de los/as docentes dependiera realizar una selección, en su mayoría enfatizarían la enseñanza de la historia nacional y local antes que la internacional. También le volverían a dar relevancia a la educación cívica para poner en práctica la vida en democracia. Sin embargo, la educación cívica es para algunos la transmisión de valores patrios y la instancia para generar un vínculo afectivo por parte de los/as niños/as hacia el país. Ello demuestra la contradicción de algunos/as docentes al otorgarle un rol neutro a la historia y a su quehacer como profesional, pero no piensan que el querer enfatizar el patriotismo también responde a la imposición de cierta idea de nación.

Hay otros/as docentes que manifiestan su gusto por los cambios que ha tenido el currículum de Historia en relación a los contenidos. Hay contenidos que antes se veían en quinto básico que ahora se ven en cursos anteriores y que para ellos/as es un avance positivo, dado que los/as niños/as actuales tienen la necesidad de aprender cada vez más.

⁸¹ Docente J-varón con 26 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁸² Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

En relación a lo anterior señalan:

“Hay contenidos que yo creo que no están, no están como en orden de que son menos, no sé si menos importantes, pero creo que se deberían ver en cursos más chicos o verse de forma como transversal dentro de la misma historia, y no es necesario como darle un tiempo específico”⁸³

“Mira, hubo un cambio bueno porque antes en tercero se pasaban los pueblos originarios y ahora se pasan en segundo. Me gusta porque ya los niños quieren aprender cosas, cosas... es que estos niños no son los mismos de hacer años atrás po”⁸⁴

“Unidad de formación ciudadana. Yo las haría así como integrados los tres ejes: Historia, geografía y ciudadanía, y pasaría los temas, pero integrados” (...) *“el tema de las culturas prehispánicas de América me parece súper interesante”⁸⁵*

“Mira, la geografía de Chile, los límites de Chile, las regiones, sus pueblos originarios... todo lo local”⁸⁶

⁸³ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁸⁴ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁸⁵ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

⁸⁶ Docente E-varón con 27 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

En relación a la **idea de sujeto que los/as docentes creen que hay detrás de la enseñanza de historia**, destaca el formar a ciudadanos patrióticos, que respeten a su nación y se sientan orgullosos de ella. Pero también llama la atención que los docentes/as ven la historia como un mecanismo para formar a un ideal de ciudadano. Un ciudadano preocupado y respetuoso de los demás, de la diversidad y de las diferencias, es decir, el énfasis se sigue dando en ciertos valores y moralismos que parecen trascender a toda la enseñanza y que responden a intereses personales de cada docente. Sólo una profesora, busca promover a ciudadanos participativos y críticos, sujetos históricos de una sociedad (de hecho es la única que utiliza el concepto sujeto histórico).

Al respecto señalan:

“Que lo defiendan y que lo respeten (al país), porque a nadie le gusta que le ofendan a su patria.”⁸⁷

“Personas más informadas (...), más preocupadas del resto, o sea, no tan cuadradas”⁸⁸

“Un sujeto histórico, ciudadano, dialogante, participativos, activos, críticos, opinantes. Que son capaces también de dar la opinión, pero argumentándola siempre y con respeto a las opiniones que son diferentes a la propia”⁸⁹

⁸⁷ Docente C-mujer con 30 años de experiencia a cargo de la jefatura de un segundo año básico.

⁸⁸ Docente H-varón con 6 años de experiencia a cargo de la jefatura de un tercer año básico.

⁸⁹ Docente L-mujer con 8 años de experiencia a cargo de la jefatura de un cuarto año básico.

Las categorías anteriormente definidas y descritas son el resultado final del proceso de codificación de las entrevistas realizadas a los/as docentes que se desempeñan en el primer ciclo de Educación básica de una escuela municipal de Santiago. Todas ellas están conformadas por sub-categorías que las complementan y conforman como tal, convergiendo en una dimensión mucho más amplia con la que se vinculan de manera permanente: Currículum.

En síntesis las categorías construidas fueron las siguientes:

Categoría A.1 Imaginario Infantil: Esta categoría se conforma por las sub-categorías:

- A.1.1 Características de los/as niños/as
- A.1.2 Modos de participación de los/as niños/as y
- A.1.3 Reflexiones en torno niños/as inmigrantes.

Desde el discurso de los/as entrevistados es posible dilucidar que les otorgan cualidades positivas a sus estudiantes, pero éstas no dejan de ser desde una postura adultocéntrica. Además de describir a los/as niños/as como participativos, alegres, cariñosos, etc; destaca una idea de niño/a que carece de la formación física e intelectual necesaria como para poder comprender ciertos planteamientos. Así también acentúan que “los/as niños/as problemas” de cada curso son aquellos que presentan dificultades para integrarse a los demás, con ello hacen referencia a niños/as que presentan déficit atencional, hiperactividad y autismo, con quienes tienen dificultades de manera constante.

En el modo de participación de los/as niños/as se evidencia una intencionalidad de parte de los/as docentes por establecer instancias democráticas, donde sean los/as niños/as quienes pongan en práctica su subjetividad. Sin embargo, estas instancias se ven truncadas por la constante intromisión de los adultos para orientar el trabajo de los/as niños/as y, de alguna manera, guiarlos hacia la toma de decisiones que ellos, como adultos, consideran mejores.

Respecto a los/as niño/as inmigrantes, la concepción de inclusión que manejan los/as profesores/as carece de intencionalidad negativa, pero en sus discursos hay fuertes sentencias discriminatorias e impositivas respecto al modo de relacionarse con ellos/as. Finalmente lo que prevalece es la imposición de la cultura de nuestro país a los/as niños/as extranjeros casi de manera irrisoria, haciéndolos partícipes de shows culturales, que niegan una idea de interculturalidad y de reconocimiento de las identidades mucho más integral y ética.

Categoría A.2 Trabajo curricular y quehacer pedagógico: Esta categoría se encuentra constituida por:

- A.2.1 Normas
- A.2.2 Selección de contenidos
- A.2.3 Estrategias y metodologías para educar
- A.2.4 Clima de aula y organización de los/as niños/as
- A.2.5 Problemas y soluciones

El discurso de los/as entrevistado/as revela cómo ciertos elementos configuran su práctica pedagógica cotidiana. Las normas, por ejemplo, constituyen un factor primordial para poder ejercer cierto dominio sobre sus estudiantes. Si bien los/as docentes señalaban que las normas surgían a partir de acuerdos con el curso, éstas eran propuestas por ellos/as. Los estudiantes apoyaban las propuestas del/la docente y este gesto era concebido como un hecho de común acuerdo para los adultos. Nuevamente se entrevisté en esta sub-categoría que es el adulto quien dirige a su curso según sus propias convicciones sobre aquello que puede perjudicar el trabajo en aula, pasando por alto las opiniones de los/as niños/as.

En cuando a la selección de contenidos culturales, los/as profesores/as se ciñen a los documentos curriculares como las Bases curriculares y el marco curricular que ofrece el Ministerio de Educación. El trabajo para seleccionar contenidos es individual y también en coordinación con otros actores de la comunidad, como docentes del mismo nivel, de niveles superiores y Jefa de Unidad Técnico Pedagógico. Sin embargo, en el discurso se entrevé que el proceso de selección que se realiza deviene de los intereses y motivaciones personales del docente. Es el/la profesor/a quien, según sus propios criterios, selecciona y enfatiza ciertos elementos culturales al momento de enseñar.

Respecto a la estrategias y metodologías para educar, los/as docentes señalan trabajar con variadas herramientas que le permiten complementar el trabajo en aula. En esta sub-categoría aluden a los recursos de apoyo, a tipos de trabajos, al tipo de pedagogía que transmiten al enseñar, y estrategias que básicamente responden a refuerzos positivos como mecanismo de motivación a sus estudiantes, estrategia preferida por los/as docentes.

Los premios y castigos es a lo que más recurren los/as profesores/as para poder lograr buenos resultados. Generalmente estos surgen del propio docente y apuntan a controlar los espacios recreativos de los/as niños/as (dejarlos con más o menos tiempo de recreo). También es común la imposición de ciertos hábitos a modo de castigo como limpiar y ordenar la sala de clases.

Si bien la mayoría menciona tener un buen clima de aula, éste es considerado de manera positiva cuando el docente logra el control de su curso. Para ello dan énfasis a ciertos elementos específicos, como la formación en valores. Todos los/as entrevistados/as se centran en la enseñanza de valores y en la formación de hábitos como un eje crucial para tener un buen clima, elementos que provienen netamente de la apreciación personal que tiene el/la docente sobre ellos. Esta apreciación se vincula con el hecho de que los/as docentes creen ser democráticos y facultar a sus estudiantes de instancias de participación, no obstante, si la participación se vuelve excesiva, el descontrol de los/as niños/as constituye una amenaza para el clima de aula, pues el docente pierde el control de sus estudiantes.

Para complementar la transmisión de hábitos y valores, los docentes/as organizan a sus estudiantes de modo estratégico básicamente para tener mayor control de los/as niños/as-problema. Nuevamente es el adulto quien decide con quién se sientan sus “malos” estudiantes, puesto que los buenos estudiantes tienen la facultad (a modo de premio) de escoger a su compañero/a de puesto, pero generalmente es el/la docente quién lo decide y organiza a los/as niños/as por fila según el rendimiento y conducta de ellos/as.

La última sub-categoría problemas y soluciones refiere a las principales tensiones a las que el/la docente se enfrenta en su trabajo. En su gran mayoría responden a malos comportamientos de sus estudiantes y al bajo apoyo familiar en torno a lo que ellos/as como docentes quieren enseñar. Pese a que los problemas se tratan con el curso, los/as docentes terminan por recurrir a los apoderados en primera instancia y en segunda instancia, cuando se trata de algo muy grave que no pueden manejar al Inspector General de la escuela (muchas veces en forma de amenaza) para que determine una solución (o castigo) a la problemática o al estudiante en cuestión.

Categoría A.3 Rol Docente: Al igual que las categorías anteriores, esta también se encuentra conformada por sub-categorías, que son las siguientes:

- A.3.1 Reflexiones en torno al ejercicio docente
- A.3.2 Reflexiones en torno al/la docente que enseña Historia, Geografía y Cs. Sociales
- A.3.3 Apreciación de textos escolares y currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

Las reflexiones que tienen los/as profesores/as sobre su quehacer responde a apreciaciones positivas que se asocian a los años de ejercicio laboral que tienen y al reconocimiento de sus ex estudiantes. Se conciben a sí mismos como docentes mediadores y facilitadores de los aprendizajes a sus estudiantes, reconociéndose como profesores/as democráticos/as y equilibrados en su quehacer. Asocian el ser democrático con prácticas como escuchar a sus estudiantes, darles la palabra cuando quieren hablar, entre otros hechos. Situación que se contradice al señalar ser autoritarios cuando corresponde poner límites y poner mano dura mediante castigos (como se mencionó anteriormente).

Al mismo tiempo, son docentes que señalan mantener altas expectativas hacia sus estudiantes, incluso algunos/as de ellos manifiestan tener al mejor curso a su cargo.

Otra cualidad que los/as entrevistados/as señalan con frecuencia es el papel afectivo que le otorgan a sus prácticas. El hecho de entregarles cariño a los/as niños/as por sobre todas las cosas, llegando incluso a intentar suplir carencias afectivas que traen los estudiantes desde el hogar.

En cuanto a las reflexiones que tienen sobre los/as docentes que enseñan Historia, Geografía y Cs. Sociales, son enfáticos en manifestar que debiese ser un profesional neutro, que no puede emitir sus opiniones para no influenciar con sus tendencias políticas e ideológicas a sus estudiantes, a quienes conciben como demasiado pequeños como para que distingan entre lo bueno y lo malo (nuevamente se vincula a la idea de niño/a que proyectan).

Por otro lado, ven como una problemática el hecho de que los/as docentes señalen su postura política, pues temen enfrentarse a posibles reparos por parte de los apoderados. En general, los/as entrevistados/as no se atreven a ahondar en planteamientos históricos que pueden generar conflictos y prefieren abordar la historia de manera general e imparcial, sin dar cuenta que mediante esta elección están reproduciendo patrones ideológicos más profundos que al manifestar su opinión como docentes y permitirles a los/as niños/as hacerse adquirir una postura propia frente a los hechos.

Mediante esta lógica de neutralidad los/as docentes se esfuerzan por seleccionar contenidos que aparentemente sean imparciales, pero la historia no es neutra, está sustentada desde diversas miradas ideológicas y políticas que tiñen los discursos desde múltiples interpretaciones, tensionando al docente respecto a su rol y a su ética.

Algo similar ocurre respecto a la apreciación que tienen en relación a los textos escolares y del currículum de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Muchos de ellos/as consideran que son imparciales y neutros en cuanto a la transmisión de ciertos hechos históricos y que así debiese ser. Sólo un par de los/as entrevistados/as señala que los textos de estudio y el currículum de Historia tiene una doble lectura, en la que intervienen los intereses del gobierno de turno, y que presentan planteamientos ideológicamente sesgados, siendo que la Historia es interpretativa y debiese ser enseñada entregando todas las perspectivas políticas que hay respecto a un hecho.

Dimensión: Currículum.

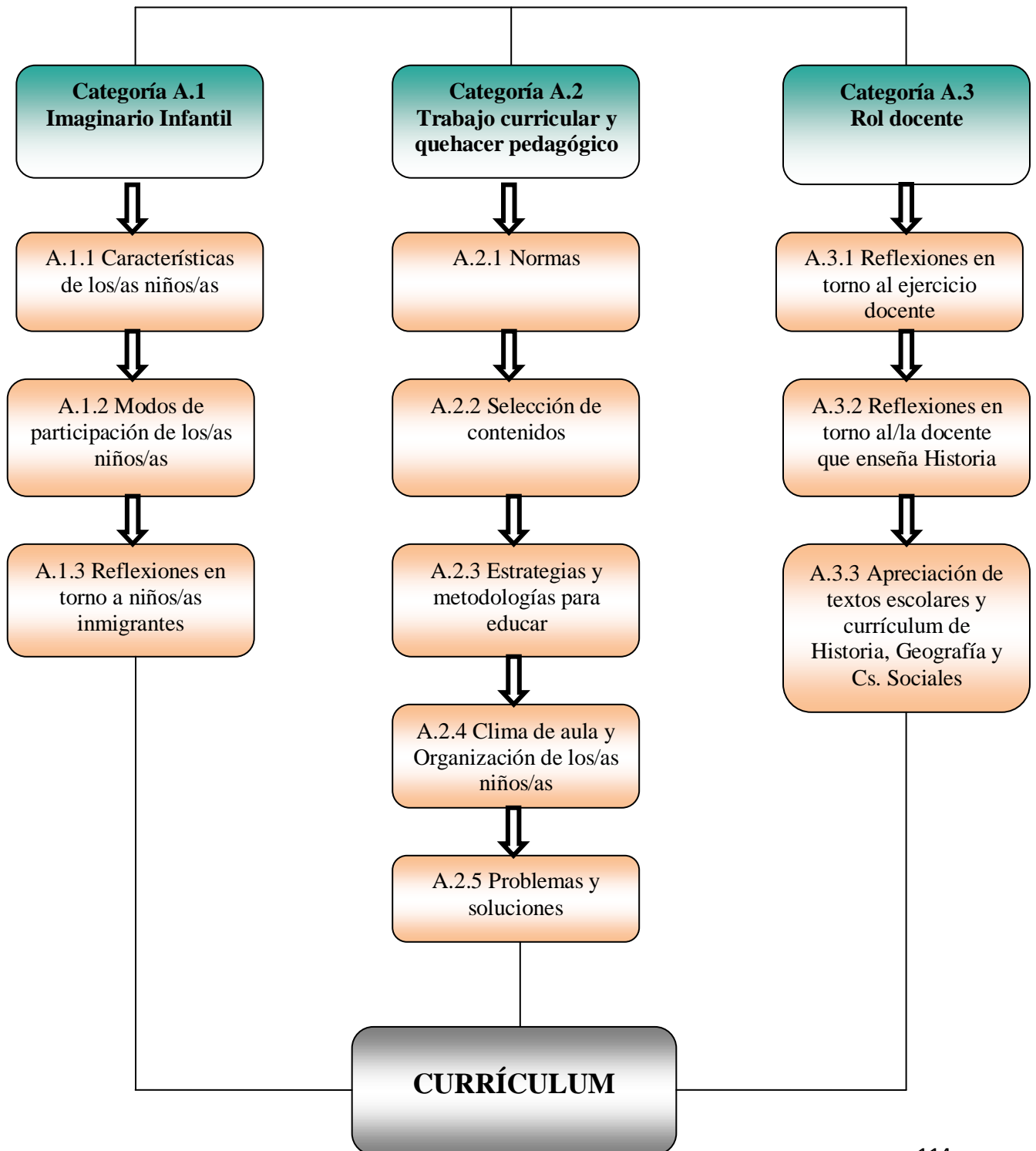
Aquí confluyen todas las categorías y sub-categorías anteriormente señaladas. Esta dimensión es el esqueleto de los planteamientos emitidos por los/as entrevistados/as. En ella se sitúan las críticas de los/as docentes respecto a las políticas educativas que lo sustentan, a los cambios que ha tenido a lo largo del tiempo (y según los distintos gobiernos), y sugerencias para mejorarlo.

En general, todos los/as docentes se sustentan de las Bases curriculares y del Marco curricular para orientar sus clases y planificaciones, incluso hay quienes lo visualizan como el documento bíblico de los/as profesores, del cual no se pueden desenmarcar. Otros señalan fuertes críticas respecto a los cambios que éste ha tenido, pues cada gobierno tiene propósitos diferentes que intervienen en lo educativo, anulando el trabajo docente cuando los/as profesores se habían acostumbrado a los lineamientos de un periodo en particular.

A raíz de los constantes cambios, los/las docentes se sienten marginados en cuanto a su elaboración, señalando que quienes lo elaboran desconocen la realidad de la escuelas, sintiéndose parte de un experimento educativo que cada gobierno dispone según sus intereses ideológicos y políticos. En relación a ello, muchos/as sugieren que deberían tener la flexibilidad suficiente como para adaptar el currículum a su propia realidad y contexto educativo.

De esta manera, esta dimensión se constituye como el eje central del quehacer pedagógico y revela el malestar de los/as docentes al tener que estar ajustándose constantemente a las transformaciones que este documento oficial ha tenido a lo largo de la historia. Sin embargo, también hay profesores/as que son sentenciosos en señalar que finalmente son ellos/as quienes gestionan el currículum y de quienes depende el cómo sea llevado a las aulas.

CUADRO DE SÍNTESIS PROCESO DE CATEGORIZACIÓN



CONCLUSIONES

La educación y el ejercicio docente son cruciales al momento de entregar ciertas perspectivas y visiones en torno a temáticas de índole cultural y social que trascienden la enseñanza y la vida futura de los estudiantes. A lo largo de esta investigación se ha dado cuenta de cómo hay conductas, decisiones, expresiones y tendencias que se han situado en el quehacer cultural de las personas y que han ido construyendo cosmovisiones de mundo que se han reproducido a lo largo del tiempo, incluso de manera naturalizada y silenciosa mediante planteamientos y mecanismos educativos arraigados a la mentalidad de la sociedad, los que han legitimado parámetros de desigualdad cultural desde un sistema dominado por lineamientos económicos de índole neoliberal.

En el intento imperioso por abordar y dar respuesta a la pregunta: ¿Qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago? En la perspectiva de resolver esta interrogante, esta investigación se centró en la importancia de la praxis educativa, donde se devela la sobrevaloración de ciertas ideologías que se expresan en maneras de hacer y actuar, ideologías provenientes principalmente de discursos oficiales. Esta hegemonía es asumida como natural por parte de los/as profesores/as, impidiéndoles procesos de reflexión crítica.

Evaluación de los objetivos planteados en la Investigación:

Esta investigación tuvo como primer objetivo específico: *Observar y describir las prácticas de aula de docentes de primer ciclo básico a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en un colegio municipal de la comuna de Santiago.*

A partir de lo observado e investigado en terreno, es posible afirmar que los/as profesores/as de la escuela municipal estudiada, llevan a cabo diversas prácticas de aula que están configuradas por una serie de elementos, entre los cuales se relevan las estrategias y metodologías que utilizan y el rol que cumplen como docentes en la implementación de cada una de ellas. Estos elementos se consideran estratégicos en los procesos de prácticas de aula.

Desde la observación y diálogo con los/as profesores/a es posible decir que, una de las estrategias más utilizadas por ellos/as es el control. Este es ejercido de manera directa desde el lenguaje y mediante acciones que así lo indican. Las normas y reglamentos están en el eje de la práctica docente, sustentan el clima de aula, son conocidas y reconocidas por los/as estudiantes, regulan y sancionan positiva y negativamente acciones cotidianas como: comer en clases, pedir la autorización para opinar, pasearse por la sala, llevar juguetes, uso de tecnológico, entre otras. Pero el control también se encuentra mediado por mecanismos ocultos que son transmitidos y aplicados mediante prácticas de *violencia simbólica* por parte de los/as docentes, prácticas en las cuales se fortalece el currículum y la acción pedagógica –en el sentido de Bourdieu- se consolida.

Las prácticas de aula observadas se caracterizan por ser autoritarias, con un fuerte componente valórico y actitudinal arraigado fundamentalmente en los objetivos transversales de la educación chilena y naturalizados en las creencias personales de los/as profesores/as. Contenidos como el respeto, la solidaridad, la afectividad, el control del cuerpo; el énfasis de ciertos hábitos como ser servicial, limpio, ordenado, trabajador, etc, son características constantemente premiadas, así como también duramente sancionadas si no son practicadas. Si un niño/a no cumple, es duramente castigado/a, protagonizando escenarios en los que se le ridiculiza frente a sus compañeros/as.

La violencia simbólica ejercida por los/as profesores/as en el contexto observado, refiere esencialmente a la condición de clase y de cultura de los/as estudiantes y sus familias. Esto se expresa a través de enunciados tan categóricos como los siguientes: “acá no estamos en la población”, “acá no es como en su casa”, “una más y se va donde el tío Heladio”, etc.

El/la docente como figura de autoridad y autoritarismo se visualiza claramente en su rol dentro del aula y también a partir de la idea de niño/a que manifiesta en su discurso y en sus prácticas. En el discurso, los/as profesores/as refieren a los/as niños/as e incluso a la infancia, como una etapa que carece de cualidades físicas e intelectuales como para poder comprender la realidad. En muchos casos aluden a “*pequeñas mentes*”, “*niños pequeños que no pueden internalizar completamente ciertos acuerdos*”, “*niños que no saben lo que es bueno y lo que es malo*”, etc; conceptos que los/as despojan de toda subjetividad y niegan sus experiencias previas.

Otro ámbito tiene que ver con la participación. Al respecto los/as profesores/as se definen como agentes democráticos y facilitadores de las instancias de participación que disponen para que sus estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje. No obstante, los/as estudiantes no participan de un escenario que les permita posicionarse como sujetos autónomos dentro del aula, pues sus intervenciones tensionan el control del/la docente.

La afectividad como cualidad docente es señalada como un pre-requisito del ejercicio de la profesión. Todos los/as entrevistados/as enfatizan en sus discursos ser personas profundamente afectivas con sus estudiantes, llegando incluso a suplir las carencias del hogar. Está muy presente la idea de desarrollar un rol maternal, sin consciencia de que es un papel que no les corresponde, pues si bien el/la docente debe entregar cariño, éste ha de orientarse a favorecer el aprendizaje y no a potenciar su autoridad sobre los estudiantes.

El segundo objetivo específico en el que se centró esta investigación fue: *Identificar y Describir los principales contenidos culturales, tanto explícitos como implícitos, que se transmiten en las prácticas de aula de docentes de primer ciclo básico a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en un colegio municipal de la comuna de Santiago.*

La selección de contenidos culturales se evidencia desde la transmisión de una arbitrariedad cultural que está configurada, en primera instancia, por el currículum nacional. Los/as docentes seleccionan contenidos y aprendizajes del currículum de manera directa y explícita, pero también lo hacen desde las motivaciones e intereses personales.

Tal como lo señala Bourdieu y Passeron en su Teoría de la Reproducción (1998, p.50-51) “*En una formación social, las diferentes AP (acciones pedagógicas), que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP sometidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural posición dominante.*”

En este sentido, la autoridad pedagógica (AuP) que tienen los/las profesores/as los/as faculta para realizar afirmaciones provenientes de discursos dominantes/oficiales que se afianzan mediante ciertas prácticas pedagógicas inherentes a la cultura escolar que buscan homogeneizar la entrega de contenidos.

Un ejemplo de idea dominante es lo problemático que resulta trabajar con niños/as inmigrantes según los/as entrevistados/as. Son enfáticos/as en señalar que estos niños/as son integrados sin problemas al trabajo escolar, sin embargo, el currículum nacional los/as tensiona, pues este busca homogeneizar los aprendizajes y contenidos a abordar, sin ofrecer orientaciones que contribuyan un apoyo para el trabajo con otras culturas. Ellos/as asumen que integrar es lograr incluir a los/as niños/as inmigrantes a las tradiciones nacionales, o bien que ellos/as se adapten a las normas culturales nacionales, no obstante, esto responde a una imposición cultural más que a una integración. Los/as niños/as inmigrantes son de alguna manera ridiculizados en shows culturales que sólo niegan la identidad de los/as niños/as, sin respetarla e involucrar su historia realmente dentro del aula.

La incorporación de los/as niños/as inmigrantes en la escuela chilena se visualiza y es una problemática para la práctica docente. En los/as entrevistados/as se develan discursos discriminatorios hacia los estudiantes inmigrantes, sus familias y su cultura. Entre los modos de discriminación, se evidencian discursos chauvinistas que imponen a los/as niños/as inmigrantes la “superioridad” del país que los acoge. También son explícitos los discursos racistas, donde por ejemplo se trata de “negrito” a niños ecuatorianos. Por último, otras descalificaciones que pueden parecer banales, pero que no refieren a integración, sino más a bien a adaptación y marginalización.

Por otro lado, el análisis de los resultados permite señalar con certeza que los/as docentes dan énfasis a la transmisión de manera explícita de valores y hábitos que responden a sus intereses personales y a parámetros conductuales que posibilitarán al estudiante insertarse de mejor manera a la sociedad y al mercado laboral, negando su identidad u otredad, sin ser un sujeto-problema, como se mencionó en el objetivo anterior: ser ordenado, respetuoso, limpio, solidario, amable, honesto etc. Estos elementos son realizados en toda instancia de la jornada escolar, incluso en los momentos recreativos de los/as niños/as. La tensión se genera con las familias, pues es el núcleo desde donde se priorizan ciertos valores y hábitos que no siempre son los que la escuela y los/las profesores/as enseñan.

De esta manera, el rol principal de la escuela, que es la entrega de conocimiento, pierde su relevancia, pues el énfasis radica principalmente en educar en valores y hábitos, ámbitos que la institución educativa permea y logra influenciar mediante todos sus mecanismos.

Sumado a lo anterior y de manera particular en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, los/as docentes tienden a mantener los silencios que se han reproducido constantemente mediante la historia oficial descrita en los textos de estudio y en el currículum de dicha asignatura. Conciben positivamente el tomar una actitud neutral respecto a ciertos hitos históricos, por ejemplo el 21 de mayo o el golpe militar de 1973, y por el contrario, no dan cuenta de que mediante este acto lo único que se logra es negar las posibilidades de generar una visión crítica por parte del estudiantado hacia ciertas concepciones políticas e ideológicas de la Historia como tal, evitando que sean sujetos activos, constructores de su propia subjetividad a partir de las realidades que otros/as les presentan.

La transmisión de los valores patrios de manera explícita y sistemática, se comprende en la lógica del concepto de estado-nación hegemónico desde el siglo XVIII, el inculcar amor y orgullo hacia la nación, al himno nacional y a la bandera eran elementos centrales de la construcción del Estado. En la actualidad, el proceso de globalización se opone a la lógica de estado-nación y propone visiones más integradoras a nivel internacional, es decir, la idea de patria se diluye y se reconstruye desde la idea de cultura. Por ello, aparece anticuada este ahínco de los/as docentes por fortalecer una idea de nación homogénea en oposición a la aceptación e integración de culturas extranjeras.

El tercer y último objetivo específico se enfocó a *Relacionar los principales contenidos culturales transmitidos por los/as docentes con las prácticas de aula que desarrollaban*. Dentro de este objetivo se evidenció que los/as profesores/as combinan en un plano paralelo ciertos discursos con ciertas prácticas educativas. En este sentido, el hecho de no atreverse a profundizar y evitar problematizar ciertos contenidos de la asignatura de Historia, va de la mano con la visión de niño/a que tienen los/as docentes y con el trato que mantienen con sus estudiantes. Como se mencionó con anterioridad, ellos/as perciben a sus estudiantes como personas que aún no tienen la capacidad ni la necesidad para comprender ciertos hechos sociales y culturales que conforman la historia de su país. La creencia de que un niño/a no está en condiciones físicas ni intelectuales como para apropiarse de un discurso y poder resignificarlo según sus propias experiencias parece imposible desde la perspectiva de los/as docentes. He aquí una manifestación de cómo lo que los/as profesores/as “creen” influye en lo que los/as profesores/as “hacen” en la sala de clase. Luego, esta relación entre creer y hacer no es una elección individual, sino que responde a una hegemonía de quienes conducen la educación chilena.

Al respecto Bourdieu y Passeron (1998, p.81) señalan: *“En una formación social determinada, el TP (Trabajo pedagógico) por el que se realiza la AP (acción pedagógica) dominante logra tanto mejor imponer la legitimidad de la cultura dominante cuanto más se realiza, o sea, cuanto más logra imponer el desconocimiento de la arbitrariedad dominante como tal”*

La evidencia de los objetivos específicos señalados, permite indicar que fue posible *Develar qué se evidencia en la selección de contenidos culturales en las prácticas de aula de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en cursos de primer ciclo básico de una escuela municipal de la ciudad de Santiago.* Al respecto se considera que los datos presentados permiten develar que de manera sigilosa y casi imperceptible, los/as profesores/as construyen un discurso y un accionar que se transmite de manera directa e indirecta e incluso impositivamente a sus estudiantes. Lo que ellos/as desconocen es que aquel decir y hacer responde a los mismos intereses que ellos critican de los gobiernos de turno. Pues la clase dominante es la que elabora el currículum y los textos de estudio, y son los/as docentes quienes, apoyando el “deber neutral” de estos documentos, reproducen los planteamientos de las clases dominantes, privilegiando un capital cultural arraigado a la hegemonía ideológica en sus maneras de enseñar.

Si bien el tema principal abordado en esta investigación: la Reproducción cultural, ha sido tratada por un sinnúmero de autores, pocos lo han hecho situándolo a la realidad chilena, donde el documento oficial de los establecimientos educativos, el currículum, es la base de una construcción cultural arraigada a contenidos y aprendizajes orientados a homogeneizar la realidad escolar, pese a que previamente ésta ya se encuentra ampliamente segregada según la clase social a la que se pertenece, impidiéndoles a las escuelas y colegios crear realmente sus propios proyectos, dado que igualmente deben responder a contenidos mínimos de manera obligatoria.

Lo que la presente investigación develó es que los/as profesores/as seleccionan ciertos contenidos culturales en desmedro de otros, prevaleciendo sus intereses personales y sin considerar que la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales es una instancia crucial para penetrar en la cultura e incentivar la formación de sujetos críticos y reflexivos desde edades tempranas. A partir de los hallazgos se puede señalar que, por el contrario, los/as docentes que imparten esta asignatura en el primer ciclo de la enseñanza básica, optan por reproducir contenidos carentes de crítica social, manteniendo los silencios y la neutralidad que claramente responde a los intereses de las clases dominantes, imperando en sus discursos las motivaciones personales que suelen ser heredadas desde la formación que ellos/as mismos tuvieron como docentes.

La idea de nación, de identidad y patriotismo prevalece por sobre la consciencia crítica hacia estos elementos culturales, posicionándose como focos centrales en la formación cívica formal de los estudiantes. Por otro lado, la transmisión de hábitos y valores responden a intereses que devienen actualmente de la economía liberal: personas emprendedoras, trabajadoras, ordenadas; cualidades que son las que finalmente buscan los empleadores laborales en sus trabajadores, en el fondo, sometimiento y personas políticamente correctas, es decir, carentes de pensamiento crítico.

En cuanto a la formación valórica se puede apreciar cómo esta se ve limitada al tratar a un otro sin reconocer en profundidad su identidad cultural. Los discursos de tolerancia y el respeto a la diversidad se desvanecen cuando los/as docentes deben hacerse cargo de la multiculturalidad en sus prácticas de aula. En el caso de los/as profesores/as de Historia entrevistados/as se percibe que les es muy difícil responder con una práctica que reconozca y favorezca el desarrollo de una sociedad que incluya las diversas realidades culturales y desafíe la idea predominante de adaptación e imposición.

Algo similar ocurre con los tratos hacia la infancia. El control es un mecanismo que refuerza los objetivos de toda institución escolar, los castigos tienden a manifestarse a través de malos tratos verbales y ridiculización de los/as niños/as, respondiendo a una reproducción del poder-saber, en el sentido de mantener la jerarquía profesor-alumno/a, anulando cualquier posibilidad de establecer instancias democráticas más allá del mero discurso. Las perspectivas, opiniones y mecanismos de participación de los/as niños/as se anulan bajo las garantías que ofrecen el poder y el control de un adulto con autoridad. Es curioso que las sanciones positivas sean mucho más difíciles de obtener, y se enmarcan en el cumplimiento de las conductas apropiadas, en la obediencia a la autoridad, es decir, responden a la misma lógica de los castigos de reproducción del poder-saber.

Considerando los antecedentes teóricos y empíricos, datos producidos y argumentos desarrollados, esta investigación abre nuevas interrogantes que promueven la discusión sobre los mecanismos de reproducción que utiliza la escuela y los miembros que la conforman, para perpetuar ciertas ideologías y tendencias políticas. Pero también permite cuestionar el rol que tienen de los/as docentes en su quehacer cotidiano para con sus estudiantes. Mediante la reproducción de ciertos contenidos culturales que respaldan a ciertos grupos sociales dominantes sólo se está limitando la formación de nuestros niños/as desde edades tempranas, que por supuesto pueden atender a tiempo y reaccionar de manera activa produciendo cultura, pero la idea es que los límites a sus acciones, pensamientos y raciocinios personales no les sean impuesto desde terceros, sino que los construyan a partir de sus propias relecturas de la realidad.

“Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar”

(Pierre Bourdieu)

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1970). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ascorra, P. Arias, H y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 117-135
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Revista de estudios pedagógicos*, 34(2), 193-206.
- Bahbha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Revista Acción Pedagógica*, 18(1), 42-51.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordón*. 48(2), 169-177
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En *La nueva sociología de la educación* (antología preparada por Patricia de Leonardo). México. Ediciones El Caballito, 103 – 129
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (trad. M. Landesmann). *Revista Sociológica*, 2(5), 11-17
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI editores.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. Chile: Ediciones LOM

Carrasco, G. (mayo, 2008). Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo. Recuperado el 8 de octubre de 2012, de <http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/influencia-del-capital-cultural-economico-y-capital-social-basado-en-la-familia-sobre-el-rendimiento-de-los-estudiantes-un-analisis-comparati.pdf>

Castro-Gómez (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.

Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001). *Una escuela, diferentes culturas*. Santiago: LOM ediciones.

Censo de Población (2002). Ministerio de Economía, Instituto Nacional de Estadística de Chile.

Centro de estudios de opinión ciudadana (CEOC). (2009, 26 abril). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Chile. *El centro*, pp. 16-17

CEPAL, (2007). *Migración internacional, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Santiago, Chile

Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y Reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 450-500.

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; MCPartland, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office

Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Programa ValoresUC. 1-3

Contreras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.

Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*, (35), 77-85.

Danhke, G.I. (1986). *Investigación y Comunicación*. México D.F.: Mcgraw-Hill.

Delgado y Gutiérrez. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis

Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación Laurus*, 12, 88-103.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Duk, C. y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: La necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (2), 15-211
- Eisner, El. (1979). *Cognición y currículum*. Argentina: Amorrortu
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educativa siglo XXI*, 24, 35-56
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1993). *Elogio de la teoría: Discursos y artículos*. Barcelona: Ediciones Península.
- García, C, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (junio, 1997). La sociología de Pierre Bourdieu. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, O. (1997). Gramsci. La cultura y el papel de los intelectuales. *Revista de Marina*, (4), 1-10
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Heras García, M & Sarabia Aguiluz, E. (1997). La violencia simbólica en la escuela primaria: Un estudio de caso en La Cruz Elota Sinaloa. (Tesis para obtener la Licenciatura en Educación Primaria). Universidad Pedagógica Nacional, Culiacan Rosales, Sinaloa, México.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Imbernón, F. (2000). Escuela y multiculturalidad. *Revista Pensamiento educativo*. (26), 153-171
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta, revista de ciencias sociales*. (51), 1-28.

- Litichever, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(59), 1-10
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Antropología estructural*. Madrid: Siglo XXI.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. *Revista Psykhe*, 20(2), 7-23
- López, J. y Sánchez, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 125-159
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Revista Estudios pedagógicos*, 37(2), 135-145.
- Martín, E. "Habitus". En Román Reyes (Dir): *Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Messina, G. (2009). Formación "docente": del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, (34), 78-86.
- MINEDUC. (2012). Bases curriculares de Educación básica.
- Montero, M (2000). La formación el profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-20
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberoforum*, 1(2), 1-14.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Nieto, J. (2001). *Didáctica de la Historia*. México: Santillana
- Oliveira, D. Gonclaves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para le escuela media. *Revista Discurso y Sociedad*, 3(1), 150-174.
- Pérez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

- Pérez, E. (2002). El currículo oculto como construcción cultural: Análisis de las prácticas del currículo oculto en los profesores de UAM-I de la Licenciatura en Sociología. (Tesis para obtener la Licenciatura en Sociología). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México D.F.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Pérez, R. y Diez, L. (1998). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Santiago de Chile. FIDE.
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Richard, N. (1993). Alteridad y descentramiento culturales. *Revista chilena de Literatura*, 42, 209-215
- Rodríguez, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios, Colombia*, (16), 105-129
- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1): 113-128.
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 6(2), 115-123
- Sánchez, G. y Várscarcel, M. (2000) ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Revista enseñanza de las ciencias*, 18(3), 423-437
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Revista Orbis Tertius*, 3 (6), 1-44
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Vega, M. y García, L. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Revista Investigación y Desarrollo*, 13(2), 296-317

White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.