



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología**

**EXPRESIONES DE LA CULTURA LOCAL EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DE ESCUELAS DEL SISTEMA MUNICIPAL.**

Tesis para optar al título de Antropólogo Social.

**Profesora Guía: María Elena Acuña
Estudiante: Rodrigo Montes Adrián**

Agosto 2013

Índice

Índice.....	2
Resumen	1
I. Introducción	2
III. Marco Metodológico.....	25
VI. Resultados.....	30
VI.I. Representaciones del campo y actores educativos.....	30
IV.II. Estrategias de Integración a la comunidad educativa.....	52
IV.III. Estrategias de mediación de procesos de aprendizaje.....	69
V. Conclusiones.....	90
VII. Bibliografía.....	102
VIII. Anexos.....	107

Resumen

La presente investigación buscó describir algunas formas específicas en que la cultura local puede potenciar las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas básicas municipales, a la vez que es transformada por el discurso de la institución educativa. Nuestro punto de partida ha sido la relación y dinámica de producción y apropiación de significados entre el sistema educativo con su estructura formal y centralizada, tendiente a homogeneizar la cultura escolar, frente al carácter no formal, situado, particular y muchas veces marginado, explícita o implícitamente, de la cultura local que contiene a las comunidades educativas, es decir, la tensión existente en la interacción entre la cultura local y la lógica universal del currículo oficial.

La observación de esta relación se ha realizado a través de la acción de actores educativos conocidos como “monitores de apoyo pedagógico” que colaboran con docentes de los dos ciclos iniciales de educación básica (1° a 4° año básico). Tales monitores se caracterizan por integrarse a la acción educativa en las escuelas sin una formación pedagógica previa, lo que nos ha facilitado comprender, a partir de la reconstrucción del relato de dicha experiencia, algunos elementos de su proceso de integración del discurso pedagógico formal, junto con la transformación y reconstrucción de sus representaciones en torno de la educación, la niñez y sus propias acciones.

I. Introducción

I.I. Formación de la educación municipal básica en Chile.

La presente investigación tuvo como contexto general las políticas públicas del sistema educativo chileno. En este sentido, y de acuerdo a distintos autores (Bellei y Pérez, 2010; Toro, 2002; Núñez, 2007), los principales hechos que orientaron el desarrollo de la educación básica chilena durante el siglo XX se habrían caracterizado por el esfuerzo modernizador estatal, paralelo a la industrialización, invertido en expandir y masificar la educación pública y gratuita. Se trata de un proceso histórico, en que distintos actores y dispositivos institucionales interactuaron en un contexto de reglas democráticas para configurar en forma paulatina el sistema nacional de educación (Núñez, 2007). Este se vio fuertemente conmovido durante el período 1973 - 1987, en que la dictadura militar gobernante en el país (Assaél, 2009), lo intervino en forma autoritaria, instalando una serie de políticas y dispositivos institucionales que lo reestructuraron y le dieron la configuración general, de corte neoliberal, que actualmente lo define. En términos macro, las principales reformas y políticas aludidas corresponden a las siguientes:

- Descentralización de la educación pública (Núñez, 1997), mediante el reordenamiento de la dependencia administrativa, así como de los roles y funciones de sus distintos actores, junto con las correspondientes condiciones de su ejercicio. La principal expresión de esta política fue el traspaso de las escuelas públicas desde el Estado a los distintos municipios del país, proceso que se inicia en 1981 y finalizó el año 1986.
- Desplazamiento del concepto de Estado garante al de Estado subsidiario con un correspondiente énfasis programático en la libertad de enseñanza y la libre elección de los establecimientos educacionales. Ello se expresó en la instalación de la subvención a la demanda mediante el sistema “Vouchers”, es decir, la asignación de un monto de dinero a las escuelas determinado por el número de estudiantes en situación de pobreza que atendían. Además éste mecanismo se hizo extensivo a las escuelas particulares que desearan participar de éste, por lo que emergió el actor “particular subvencionado” en el sistema educativo. Se instaló junto con ello el criterio de la “igualdad de

trato” para los sostenedores públicos (municipios) y privados” (Bellei, 2011) de los establecimientos educacionales.

- Desplazamiento en la formación inicial docente, desde un énfasis en la profesionalización hacia la orientación según criterios de calidad, eficiencia y eficacia determinados por la demanda de docentes en el sistema. Ello se expresó primero en la disolución de las escuelas normales en 1974; la apertura de carreras de pedagogía en institutos y universidades (Cox y Gysling, 1990); y la separación del instituto pedagógico de la Universidad de Chile en 1981 (Ávalos, 2003).
- Centralización curricular y evaluativa. Expresada en la revisión y modificación de todos los programas curriculares y la construcción de un nuevo currículum centrado en valores como la autoridad del profesor, la disciplina; y en la creación de sistemas de medición de la calidad (Núñez, 1997) como el PER en 1983 y posteriormente, en 1988, el SIMCE actualmente vigente y central en las orientaciones y evaluaciones de la política educativa.
- Formulación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE en 1990, a fin de consolidar y dar un fundamento legal a las reformas anteriores (Hevia, 2005).

La tendencia general que se aprecia en estas reformas es la descentralización del sistema educativo respecto a la responsabilidad y dirección única del Estado. Se abrió así la posibilidad de participación del mundo privado, pero se establecieron algunos elementos de control centrados en los logros de aprendizaje y en la focalización de las subvenciones. Los efectos de estas reformas tuvieron un amplio frente derivado de las contradicciones entre las reglas del mercado y la estructura social del país. En lo que corresponde a la educación general básica éstas se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Alto nivel de privatización de la educación con procesos de selección de estudiantes que son realizados por las escuelas privadas, a la vez que las familias seleccionan también, generalmente en función de su capacidad de pago, los establecimientos que educan a sus estudiantes. (Assaél. Op. cit.)

- La dependencia administrativa de los centros educativos de carácter público, respecto a los recursos municipales, generó en el sistema un conjunto de brechas de equidad e igualdad en torno a la calidad de la educación impartida, las que en gran medida han sido correspondientes a las condiciones socioeconómicas existentes entre los municipios del país (Ibid.) agudizando los problemas de la calidad, equidad y segregación educacionales.
- Problemas en la formación inicial docente, la que se ha masificado y opera con criterios de oferta y demanda que ponen en un segundo plano los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultando en una tendencia a la desvalorización material y simbólica de la carrera docente y exigiendo al sistema el desarrollo de mecanismos para su evaluación (Ibid.)
- El SIMCE y otros dispositivos de evaluación y control de la articulación del sistema en escenarios concretos se constituyen en eje de orientación de la política educativa. Esta herramienta se pensó y construyó con múltiples fines entre los que se cuentan: estimular la competencia entre escuelas; facilitar criterios de selección a las familias de las y los estudiantes; y medir los resultados educativos de cada establecimiento (Eyzaguirre; Fontaine, 1999), actualmente se ha posicionado como patrón contra el que la gran mayoría de políticas y programas educativos son contrastados, dando a la orientación de la política pública educacional un acento fuertemente evaluativo.

Por otra parte, la política educativa desde los años 90 hasta el presente se puede interpretar como una reforma que, paradójicamente, intenta profundizar este modelo educativo, tratando de conciliar las contradicciones existentes entre la educación de mercado y la calidad de la educación por la vía de dar al Estado un papel “más activo y regulador, pero sin volver al anterior centralismo” (Hevia, 2005, 167). Así podemos apreciar que entre 1990 y el presente se desarrollan políticas que profundizaron en los preceptos de la libre enseñanza: la creación en 1993 del “financiamiento compartido” que permitió a los establecimientos subvencionados cobrar por la educación a las familias de los niños y niñas bajo el supuesto que ello

liberaría más recursos estatales y por ende, su focalización en los sectores más necesitados (Assaél, Op. Cit.), o, de manera más reciente, la puesta en ejercicio, en 2009 de la “Ley de Subvención Escolar Preferencial” (SEP) que apunta en la dirección de facilitar a las familias de escasos recursos, la oportunidad de escoger el establecimiento en que desean que estudien sus niños y niñas. Ambas políticas poseen supuestos que han sido superados por la realidad: el MINEDUC siguió asignando los mismos montos a establecimientos subvencionados, al tiempo que las escuelas comenzaron a cobrar por sus servicios educacionales; por su parte, respecto de la SEP, encontramos que las familias no son informadas en forma adecuada por MINEDUC y las escuelas (Soto, 2011) a la vez que los centros educativos siguen seleccionando a sus estudiantes (Frites, 2012). De manera que no se cumplen los efectos deseados en materia de calidad y equidad.

Paralelamente a la ampliación de estos dispositivos, el sistema ha debido focalizar distintos programas de apoyo para mejorar las fuertes debilidades en la calidad de la educación derivadas del proceso de restructuración y reorganización neoliberal. De esta forma siguiendo a Cox (2003), podemos destacar la generación de iniciativas de mejoramiento como los programas MECE (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad entre 1992 y 1997); el programa de las 900 escuelas (P-900) en 1990, que intentó mediante acciones de distinto nivel mejorar las condiciones materiales y socioculturales de las 900 escuelas más pobres del país. Esta línea de acción fue continuada con otros programas como los de “Liceo para todos” en 2000, de “Escuelas críticas” en 2002 y posteriormente, en 2005, “Escuelas prioritarias” y la “Jornada Escolar Completa” (JEC).

Actualmente la acción de la política pública en educación básica está marcada por la implementación de la Ley SEP, junto a los distintos sistemas y mecanismos de asesoramiento técnico (ATE) que esta contempla, los que han requerido la entrada al sistema de múltiples agentes de asesoramiento que son controlados, en su registro y algunas acciones, por el MINEDUC (Bustos 2009). Las investigaciones realizadas sobre el impacto de estos programas y estrategias de mejoramiento muestran que, en general, su efecto es positivo durante el período de intervención,

es decir se elevan algunos resultados en la evaluación SIMCE o en el desempeño escolar, sin embargo las escuelas no se apropian de las prácticas y metodologías que ponen en ejecución las ATE, por lo que una vez finalizadas las intervenciones los resultados tienden a retroceder al nivel inicial (Fiabane; Yáñez; y Campos, 2009). El SIMCE juega un rol central en la evaluación del sistema y es uno de los principales referentes a la hora de evaluar el impacto de distintos programas y asesorías. Por otra parte, las contradicciones existentes en sus distintos niveles han derivado en la producción de un amplio período de movilizaciones estudiantiles desde el año 2011 que han tensionado fuertemente la actual estructura educacional. De manera que la principal necesidad del sistema en estos momentos es satisfacer la demanda del movimiento estudiantil consistente en el mejoramiento de sus condiciones de calidad y equidad, lo que, según el consenso de gran parte de expertos y actores vinculados al sistema, implica alejar su conducción del seguimiento de las reglas y normas del mercado y su posicionamiento en una política de país de largo aliento (Bellei, 2011).

Finalmente, otra propiedad importante del sistema educativo básico municipal, es el fuerte componente de centralización observado en su estructura, cuestión que se expresa en la centralización curricular, que es controlada mediante los distintos procesos y mecanismos de evaluación presentes en el sistema: SIMCE, Evaluación de Desempeño Docente desde 2003, Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente desde 2008, por nombrar a los actualmente vigentes. Pese a que se ha intentado descentralizar el componente curricular por medio de la diversificación de los planes de enseñanza y aprendizaje que las escuelas pueden preparar, siempre y cuando se ajusten a los contenidos mínimos obligatorios elaborados por el MINEDUC, el sistema conserva un alto grado de centralismo que deviene de la necesidad de asegurar “la identidad cultural de la nación, las propuestas de los establecimientos y supervisar su aplicación” (Hevia, 2005, 167). En este sentido, la centralidad de la evaluación ejerce una fuerte presión en la práctica pedagógica docente, la que centra los procesos de enseñanza y aprendizaje en la preparación de niños y niñas para responder a las evaluaciones, dejando en un plano secundario aspectos como la pertinencia cultural de la práctica pedagógica o la

adecuación del currículum a las necesidades y condiciones socioculturales de las comunidades locales. La problemática señalada por estos últimos elementos constituye el campo de acciones y significados donde la presente investigación tiene sentido.

I.II. El contexto específico: políticas y programas de atención a la diversidad.

La anterior presentación de antecedentes nos permite situar en forma adecuada la presente investigación. Esta tiene como contexto específico a las políticas de Atención a la Diversidad desarrolladas por MINEDUC desde los años 90. Estas se fundamentan en la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación por medio de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a las comunidades locales destinatarias de la acción educativa. Su finalidad ha sido contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos en las y los estudiantes por medio de un concepto de educación situado en el fortalecimiento y respeto de la identidad cultural (Hernández, 1995; Larraín, 1994); la equidad y la integración de la diferencia (Blanco, 1999), expresada en las distintas prácticas culturales que se desarrollan en los contextos de origen de niños y niñas (Condemarín, 1992), y en el que ellas y ellos son socializados; y la necesidad de generar competencias para la adaptación a la sociedad del conocimiento y la globalización (Hevia, 2005).

En tal contexto se ha recurrido en forma frecuente a experiencias programáticas caracterizadas por la integración, en centros educacionales de nivel municipal, de agentes educativos llamados “monitores” con la finalidad de apoyar los procesos de aprendizaje intencionados por los docentes en el aula. La implementación de tales programas de apoyo implica un proceso de negociación política y social de significados y sentidos de orden cultural (Mena, 2005). En este sentido la integración de monitores y monitoras de apoyo a las prácticas pedagógicas del sistema educativo, se inscribe como una estrategia de atención a la diversidad en contextos interculturales, tales como los monitores de lengua y cultura mapuche; o de alta vulnerabilidad social y económica, como los monitores de los Talleres de Aprendizaje en el programa P-900 (Hevia, 2005). Estos monitores, o más bien

monitoras¹, nos resultan relevantes porque son un sujeto situado en una posición intermedia entre la cultura local y el discurso pedagógico, actuando, desde su conocimiento de la cultura local, con la finalidad de reproducir en forma situada el discurso pedagógico formal que impulsan las instituciones de educación.

De esta forma, las experiencias y sujetos en que focalizamos esta investigación correspondieron al Programa de Monitores Ayudantes de Sala (MAS) perteneciente al MINEDUC desarrollado en forma focalizada en escuelas municipales de todo el país, desde 2001 hasta la actualidad, y, en forma retrospectiva, el Programa Integración de Monitores en Aula y el Hogar (PRIMAH), desarrollado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (en adelante PIIE) entre los años 2005 y 2006 en tres comunas de Santiago (La Pintana, Peñalolén, San Joaquín).

Estos programas *poseen características comunes* que los diferencian de otras iniciativas de este tipo, entre las que debemos mencionar:

- La integración de "monitoras de apoyo pedagógico" sin formación pedagógica previa, al interior del aula para apoyar a docentes y estudiantes en la mediación de procesos de aprendizaje. En el caso del PRIMAH la focalización correspondió a la totalidad de los establecimientos municipales de las comunas de La Pintana, Peñalolén y San Joaquín, en todos los cursos de 1° a 4° básico, en jornadas diarias de 8 horas, participando 200 monitoras en 2005 y 160 en 2006. En el caso del MAS su cobertura es de nivel Nacional, implementándose solamente en los 1° años básicos. Durante su ciclo 2007 contempló la participación de 1778 monitoras en las escuelas voluntariamente focalizadas.
- La realización de capacitaciones iniciales de dos días de duración a monitores de ambos programas en las que se presentaron aspectos y nociones básicas de comunidad educativa, sistema educativo, y el desarrollo

¹ De acuerdo a la sistematización del programa de Monitores Ayudantes de Sala, realizada por PIIE durante 2008, más de un 90% de estos actores son de género femenino.

de prácticas de apoyo pedagógico. Ambas instancias de capacitación fueron diseñadas por PIIE con la finalidad de encuadrar la acción de las monitoras en la dimensión pedagógica de las prácticas escolares, es decir, orientar el rol de las monitoras hacia el apoyo de los aprendizajes de niños y niñas y al apoyo de las prácticas pedagógicas docentes.

- Si bien la práctica que éstas monitoras desarrollaban fue definida según los lineamientos programáticos de las instituciones responsables (MINEDUC - PIIE), la forma concreta que éstas adquirieron en el aula se encontró bajo la dirección y supervisión del profesor jefe de cada curso, tal supervisión y dirección tuvo propiedades variables, que dependieron primero de la relación monitor – docente – niños y niñas, y segundo, del grado de enmarcamiento de la práctica educativa de cada escuela, es decir, del orden y grado de estructuración de sus ambientes educativos.
- En el caso del PRIMAH se realizó un proceso de seguimiento durante la duración del año escolar, con la finalidad de supervisar e iniciar un intercambio de experiencias de trabajo y coordinación entre las monitoras, que les facilitase su proceso de integración a las comunidades educativas. Ello contempló la participación directa en las escuelas de profesionales encargados del seguimiento del programa con la finalidad de aclarar el rol de las monitoras a las comunidades educativas y mediar distintas situaciones propias de la integración de un nuevo rol en las escuelas. En dicho marco pudimos realizar en forma semanal observaciones en terreno, grupos de discusión, y entrevistas, a todos los estamentos de las comunidades educativas, de las cuáles un grupo específico fue orientado al análisis de sus estrategias de apoyo a los aprendizajes de niños y niñas. En el caso del MAS, indagamos sus estrategias de mediación de aprendizaje en el marco de un estudio de casos en 6 escuelas de distintas regiones, el que contempló entrevistas y grupos de discusión a cada estamento en cada una de éstas.

La integración de estas monitoras se realizó bajo el concepto que al ser miembros de la comunidad cercana a la escuela, poseían un "saber y una competencia

cultural", compartida con niños, niñas y sus familias, cuestión que nosotros leemos como una forma de integración de la cultura local a la mediación de los procesos de aprendizaje. Ello pretendía generar una relación más próxima entre las y los estudiantes y los aprendizajes formales que intentaba transmitir el sistema escolar, cuestión que dio como resultado, múltiples procesos que según nuestro interés consisten en los siguientes:

- Legitimación de una nueva figura de mediación de aprendizajes, que construye un imaginario o campo de racionalidad, vinculado al sistema educativo.
- Integración de códigos formales propios del ámbito de la pedagogía en monitores, que asimilan este lenguaje en su tarea de mediar aprendizajes.
- Integración de los códigos de la cultura local en espacios formales (aulas) de mediación de aprendizajes.

Este último punto es el que fundamenta nuestra investigación, pues, si consideramos a la cultura local, o más precisamente, culturas locales, en el sentido propuesto por Sandoval (2000), es decir, como tramas dinámicas de significado y acción que permiten a los distintos sujetos adaptarse e interactuar, con mayor o menor grado de coherencia, en los contextos sociales en que participan; podemos entender que, en la educación municipal, tales tramas de significado son tanto la base de sentidos que posibilita el desarrollo de aprendizajes significativos (Auzubel, 2002), para las y los "estudiantes" o "educandos", como el material básico a partir del cual el discurso pedagógico construye la consciencia (Bernstein, 1993). Por ello, es relevante comprender y observar la relación, o dinámica de producción y apropiación de significados, entre las culturas locales y las instituciones educativas, en términos de la dinámica entre el discurso pedagógico formal y las tramas de significado y acción constituyentes de las culturas locales. Desde esta lógica nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Pueden los códigos de la cultura local integrarse al discurso pedagógico en los establecimientos del sistema educativo municipal básico?, y si lo hacen, ¿cuáles son los mecanismos, formas o procesos, en que la cultura local pasa a constituirse en discurso y práctica educativa?

A partir de estas preguntas nuestro objetivo general fue definido como:

“Comprender la dinámica entre significados de la cultura local y discurso pedagógico, presente en la representaciones y acciones de monitoras y monitores de apoyo pedagógico de escuelas municipales”.

Para acercarnos a dicho conocimiento consideramos necesario el desarrollo de los siguientes objetivos específicos:

- Describir los significados que monitoras y monitores construyeron en torno al aprendizaje, los procesos y actores de las escuelas.
- Describir las estrategias y acciones educativas que permitieron a monitoras y monitores integrarse y relacionarse con los distintos actores de las comunidades educativas.
- Describir las estrategias de mediación de aprendizajes desarrolladas por monitoras y monitores de apoyo pedagógico a partir de la apropiación del discurso pedagógico de la escuela.

La relevancia de esta investigación reside en que actualmente muchas comunidades educativas del sistema municipal han integrado la participación de estos agentes educativos a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, distintas iniciativas de promoción de la salud, nutrición, prevención del consumo de drogas, o de educación temprana. En forma de antecedentes directos, contamos con importantes fuentes de información secundaria en las sistematizaciones realizadas por PIIE –MINEDUC (2008) en el caso del programa MAS, y en el caso del programa PRIMAH, la sistematización realizada por PIIE (2006) y el Instituto de Sociología de la Universidad Católica de Chile (Asún, P. y Reyes J., 2006). Estas sistematizaciones y referencias previas se abocaron al estudio en profundidad de las construcciones del rol de las monitoras en sus procesos de integración en las comunidades educativas, aunque no ahondan en los procesos de intercambio y desplazamiento de significados de la cultura local y el discurso pedagógico que se producen en el marco de la integración de las monitoras en la práctica pedagógica escolar.

II. Marco Teórico.

El análisis antropológico, ha desarrollado múltiples herramientas teóricas y metodológicas que nos permiten abordar la complejidad de estos objetivos. Fundamentalmente desde aquellos paradigmas orientados al estudio de las estructuras de significados subyacentes a las representaciones de los miembros pertenecientes a distintas comunidades (Camilleri, 1985, Sandoval, 2000). Además, desde la etnometodología y corrientes teóricas simbólicas, el reconocimiento del valor textual de la palabra de los propios actores/autores en la definición de los elementos y procesos que definen una realidad cultural dada, ha destacado la importancia que el lenguaje posee para el desarrollo de aprendizajes significativos en los sujetos de distintos grupos humanos. En forma complementaria, los enfoques educativos y dialógicos de la interacción y la construcción de realidad social como los de Freire (1970), presentan al diálogo entre las y los actores sociales como un proceso productor de significados y realidad social, siendo capaz de construir conocimientos y aprendizajes significativos en tal proceso, mediando entre el ámbito de los intercambios simbólicos y el de las acciones concretas.

El encuadre conceptual adecuado a nuestro problema de investigación nos exigió, en primer lugar, referencias pertinentes a los procesos de aprendizaje intencionados en la escuela en tanto contexto en que son desarrolladas las relaciones de producción y transmisión del discurso pedagógico. Esta precisión operó como el punto de partida para la elaboración de un concepto de cultura enfocado en las relaciones de participación de la cultura local en la cultura escolar, bajo la forma de relaciones de apropiación y producción de significados desarrolladas en las prácticas educativas. Las herramientas conceptuales que permitieron categorizar y establecer relaciones en este sentido, corresponden al capital cultural y sus dinámicas de producción y apropiación de capital simbólico (Bourdieu, 2005); los conceptos de código y discurso pedagógico (Bernstein, 1993); junto con el de “trama escolar” (Sandoval, 2000). Estos constituyen un puente entre distintos niveles de análisis para dar respuesta a nuestras preguntas y objetivos.

Con la expresión *discurso pedagógico*, nos referimos al discurso institucional que regula y enmarca la gestión de los establecimientos educacionales, este se caracteriza por ser altamente jerárquico y estructurado, poseyendo formatos y pautas de actuación bastante rígidas, sin embargo éstas últimas no alcanzan a dar cuenta de la diversidad de escenarios de las comunidades educativas, por lo que allí se da origen a una práctica pedagógica situada, consistente en las adaptaciones locales del discurso pedagógico, fenómeno que Bourdieu (1996) define como “autonomía relativa” de la práctica pedagógica, y que puede ser comprendido como parte del entramado de la “cultura escolar” (Sandoval, Op. Cit, 24).

II.I. Procesos de Aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje² definen a éste, en forma general, como un cambio en la conducta del sujeto, cambio que ocurre por medio de una determinada experiencia educativa. El proceso posee múltiples factores capaces de provocarlo, cuando el aprendizaje ocurre producto de la aplicación de metodologías guiadas e intencionadas para alcanzarlo, nos encontramos frente a un proceso pedagógico, o lo que se conoce como enseñanza - aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje ocurre también sin metodologías específicas para ello, es decir, en la experiencia que el sujeto tiene en su relación con el mundo, situación en la que nos encontramos frente a un aprendizaje relacional no formal (Mena, op. cit.). Ambos tipos de aprendizaje se dan al interior de toda comunidad educativa. De esta forma, en nuestro contexto de investigación distinguimos dos procesos de aprendizaje, el primero correspondió a los aprendizajes intencionados por docentes y monitoras en niños y niñas, los que tienen que ver con la transmisión del currículum escolar, es decir incluyen, objetivos, contenidos y metodologías específicas para alcanzarlo. El segundo tipo correspondió a los cambios en los significados y actitudes de las monitoras producto de su interacción con la comunidad educativa, es decir, un aprendizaje relacional, de carácter no formal y que fue mediado por su experiencia y las evaluaciones que realizan sobre situaciones concretas de interacción en que

² Nos referimos aquí a teorías constructivistas (Piaget, 2005) y socioconstructivistas (Vigotzky, 1995) del aprendizaje.

participan y que les permitieron apropiarse de los elementos del discurso y práctica pedagógica que fueron capaces de distinguir, o a los que fueron llamadas por el contexto escolar. Al respecto conviene señalar que al ser la escuela un espacio estructurado fuertemente en términos de jerarquías, roles, y prácticas, se desarrollan en ella distintos mecanismos de aprendizaje. Uno muy interesante para nosotros corresponde, siguiendo a Kitaoka (2008, p. 5), a la mimesis práctica institucional, que implica la repetición de las acciones observadas al interior de una institución en términos pragmáticos, es decir, como estrategia para resolver o adaptarse a condiciones concretas y puntuales que se desarrollan en la dinámica del contexto institucional. Ello se entiende también como parte de los procesos de aprendizaje en la acción que resultan ya sea de un modelamiento explícito e intencionado por un educador de competencias a partir de las acciones desarrolladas, o de la observación y mimesis de las prácticas que se observan al interior de las instituciones escolares. En la medida en que nuestra intención es describir cuáles son las estrategias que las monitoras han logrado desarrollar a partir de la experiencia, nos detendremos en ambos tipos de aprendizaje junto con los mecanismos que los permiten.

II.II. El concepto de cultura.

En la medida en que nuestros objetivos apuntan a la comprensión de estrategias de acción, y estructuras de significado desarrolladas por un determinado sujeto, las fuentes antropológicas que nos sirvieron de base son diversas. En primer lugar encontramos una fuente en las corrientes interpretativas y simbólicas derivadas de los enfoques fenomenológicos. En éstas, el significado, en tanto referido al sentido que para los miembros de una cultura tienen sus distintas expresiones y realizaciones, materiales, morales, rituales o de cualquier otra índole es puesto como núcleo del análisis cultural (Reynoso, 1998). La antropología se entiende en este marco, como una ciencia social capaz de reconstruir los sistemas o estructuras de significado que constituyen a una cultura en particular. Tales estructuras de significado serán accesibles al investigador por medio de la observación de la interacción de sus miembros (Geertz, 2003), porque en ésta son puestas en

evidencia las formas y elementos con que organizan sus experiencias del mundo real y del mundo fenoménico bajo la forma de estructuras de significación presentes en el lenguaje y otros sistemas de símbolos.

De esta forma de abordar los fenómenos y procesos culturales, nos resulta importante, teórica y metodológicamente, señalar que las reglas para su interpretación radican en los contextos en que estos se producen. En nuestro caso, nos encontrábamos ante una situación en que las realizaciones del sujeto cultural estaban determinadas por la estructura de relaciones entre actores en el contexto de la escuela. Si bien los mecanismos con que éstos se relacionan parten desde su individualidad, la acción particular que realizan está fuertemente influenciada por el contexto normativo y las reglas que enmarcan el campo relacional de la escuela. En este sentido lo que buscamos entender fueron las estructuras de significación que un determinado sujeto (monitoras y monitores) otorgaba a las estrategias que utilizó con el fin de “adaptarse” a un contexto simbólico relacional distinto al de su socialización familiar. En tales momentos de construcción y reconstrucción de significados, fue posible observar diversos procesos: en primer lugar, cómo la cultura local generaba estrategias de adaptación a, y apropiación de, otros códigos y contextos normativos, que en este caso correspondían a discursos de base y prácticas formales de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, tuvimos la oportunidad de observar distintos procesos que intervinieron en tal desarrollo, tales como distintos tipos de conflicto asociados a la construcción y legitimación de un sujeto con nuevos roles y prácticas en el escenario escolar y la generación de estrategias de legitimación en el vínculo con otros actores de éste.

Adelantando un elemento metodológico, es necesario señalar que nuestro foco de interés correspondió a las formas en que este sujeto construía y reconstruía significados respecto de la acción que realizaba, la cual, si bien estaba enmarcada por el discurso pedagógico formal, recurría a elementos de la cultura local para posicionarse en el espacio educativo. Por ello nos resultó coherente pensar en levantar categorías de análisis a partir del discurso de las monitoras, complementando aquellas que desarrollamos con fines analíticos o interpretativos.

II.III. Significados de la cultura local en el discurso educativo.

La cultura se expresa de diversas formas en los procesos educativos y en las teorías del aprendizaje. Por ejemplo, para el constructivismo en general, la cultura constituye el fundamento de los significados que orientan y motivan a los sujetos en su acción y sus comunicaciones. Sin estar vinculado a ésta, el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en la escuela es vacío, carece de sentido al no encontrar una estructura de significados donde ser anclada (Auzubel, 2002). Y por ende es incapaz de producir aprendizajes en el sentido de motivar cambios en el comportamiento o la acción de las y los sujetos.

Por otra parte la cultura se representa también como el conjunto de condiciones y herramientas iniciales con las que niños y niñas se integran al sistema educativo, y con ello el tipo de relación y posición que adquieren frente al discurso pedagógico, siguiendo la lógica de las formas de producción y apropiación de capital cultural (Bourdieu – Passeron, 2003).

Otras formas de operacionalizar el concepto de cultura en los espacios educativos la encontramos en Freire (1970), aquí la cultura aparece vinculada a la práctica del diálogo como una herramienta para la superación de las contradicciones epistemológicas y sociales presentes en los procesos educativos que se reproducen por medio de la operación de metodologías de aprendizajes centradas en la “narración monológica”, u otras formas de asimetría entre el educador y las y los educandos (Freire, Op. Cit. 71). La forma que Freire propone para superar dicha contradicción es la “ontologización” del diálogo en tanto proceso constitutivo del mundo social. El diálogo supera mediante la dialogicidad la contradicción entre opresores y oprimidos, entre explotadores y explotados, entre legos y expertos. Por ello Freire otorga a la palabra una importancia constituyente en la relación hombre mundo, ya que el principio constituyente de lo humano es la capacidad del sujeto de “decir su propio mundo” (Ibid., 101). Encontramos en esta formulación un rechazo a la separación absoluta entre ciencia y mundo, entre hombre y mundo, entre el “ellos” y el “nosotros”, entre el “lego y el experto”, entendiendo además que el

proceso del trabajo de campo, implica intercambiar estas posiciones: el “lego” no posee grandes conocimientos de múltiples estructuras culturales, mas es un experto en su cultura, y el experto en “culturas” es un inexperto o un aprendiz de una cultura en particular. La antropología busca la “comunidad” con el mundo social con el fin de “evocarlo”, intenta trascender por este medio la división que se opera en el acto de “representar” las manifestaciones culturales de un determinado grupo humano.

Para estas tres formas de conceptualizar la cultura local, la relevancia de integrar algunos de sus elementos a los procesos educativos formales y no formales radica en el carácter mediador que estos poseen en relación a la intencionalidad pedagógica explícita o implícita, ya sea en la transferencia de contenidos específicos de aprendizaje (Auzubel, Op. Cit), el mejoramiento de las condiciones de producción y apropiación de capital cultural (Bourdieu Op. Cit.); o la emancipación de las relaciones de dominación y dependencia del sujeto (Freire, Op. Cit).

II.IV. Cultura Escolar.

Con cultura escolar queremos referir un entramado simbólico – relacional complejo, que se desarrolla de manera distinta en cada escuela y comunidad educativa. Este es resultado de "... procesos, normas, valores, significados, rituales y formas de pensamiento que constituyen su propia cultura" (Monclus, 2004, 149). En esta lógica, es un fenómeno social que se caracteriza por una retroalimentación constante de las dimensiones simbólicas, prácticas y concretas, desarrolladas en los centros educativos (Godorokin, 2007). Y a largo plazo es probable que desarrolle características propias que identificarán al establecimiento educacional en el que se desarrolla. En tal sentido, la cultura escolar corresponde al sistema de creencias y expectativas que se expresan en las acciones desarrolladas en la institución escolar:

“Cultura escolar, designa a la trama de discursos, políticas, acciones, hábitos, prácticas escolares cotidianas y normativa vigente. Incluye a todos los actores que la integran: estudiantes, docentes, directivos, inspectores,

funcionarios de gobierno, pertenecientes al área de educación” (Godorokin, Op. Cit., 5).

Esta trama de significados es dinámica en la medida en que es resultado de la interacción de los distintos sujetos que se relacionan en la escuela (Sandoval, Op. Cit.), sin embargo, posee ciertos elementos que según diversos autores se caracterizan por su alto grado de individualismo y competitividad (Fullan, M. y Hargreaves, A. 1999) su elevado formalismo y uniformidad, además de una profunda jerarquización y rutinariedad de sus actividades. Las fronteras entre la cultura escolar y las distintas expresiones de la cultura local que en ella confluyen son permeables (Marchessi, 1998) y tienen un doble flujo de retroalimentación y modificación: puede que la cultura escolar formal modifique los significados y representaciones de la acción originados en la cultura local de las y los actores presentes en un centro educativo en una dirección en que estos van incorporando cada vez más elementos de la cultura escolar-formal, o puede darse la situación en la que ésta no logra integrar sus elementos característicos en algunos o muchos de los actores de la comunidad educativa. En esta relación es posible observar mayores o menores grados de resistencia en las expresiones, y significados, en actores de la cultura local a las transformaciones que la cultura escolar opera o pretende operar en ellos o ellas.

La escuela es así un espacio que reproduce las relaciones que se dan en la sociedad en general (Bourdieu, 1996). Por ejemplo, existen grandes diferencias en las expectativas del mundo adulto, respecto de los logros educativos de los estudiantes menos privilegiados económicamente, de las que tienen respecto a los estudiantes provenientes de estratos medios y altos de la sociedad. Ello da lugar a diferencias importantes entre las distintas estructuras de significación presentes en la escuela, que son reproducidas por niños y niñas (Ibid.). Estas estructuras de significación, en muchas ocasiones se encuentran con fenómenos en torno a los cuáles contraponen, intercambian y hacen dialogar sus visiones de mundo y sus valores.

II.V. Cultura Local.

Entendemos a la cultura local en tanto estructuras de significados, y modos de hacer que tienen sentido en y para una comunidad dada en un espacio determinado, que le permiten recrear y adaptarse a un contexto de realidad, en forma coherente a nivel simbólico y material. La cultura local, por medio de la socialización, es aprendida en el espacio en que habita y se expresa, ello proporciona a cada sujeto de ésta, un conjunto de significados y conocimientos prácticos que le permiten organizar su mundo, comunicarse con otros sujetos por medio de códigos y reproducir la cultura local. Este proceso incluye la transferencia de estructuras de significados que enlazan, en principio, a cada sujeto a la posición social de su grupo familiar. Tales estructuras son operacionalizadas por Bernstein (1993) como códigos directamente vinculados a la forma particular de la división social del trabajo. Por su parte Bourdieu (1988) operacionaliza esta estructura de significados como hábitos sociales es decir disposiciones de sentido y significado que son moldeadas y transferidas en la vida familiar, y que adquieren un papel activo en la selección de las acciones que los sujetos realizan, volveremos más adelante sobre la relación entre ambos conceptos.

La cultura local provee estrategias que permiten a los sujetos interactuar en distintos contextos, adaptándose y reconstruyendo nuevas significaciones y formas de relación (Sandoval, op. cit.), es decir, tiene la capacidad de recrear las estructuras que ella misma ayuda a generar y modificar. Dichas estrategias son también evaluadas en la misma acción del sujeto, y sufren modificaciones cuando la interacción social así lo va exigiendo. Por ende la cultura local no es estática, cambia y actúa dinámicamente sobre la realidad y sobre sí misma, por medio de la acción de los actores sociales. El conocimiento del contexto y la estructura de códigos y habitus sociales presentes en la cultura local, da la posibilidad de poner en evidencia las relaciones de poder que la constituyen. De ello se deriva también, en el marco de la presente investigación, la importancia asignada a la observación de las diversas formas en que se reproduce la diferencia social a partir de las relaciones entre códigos y la utilización de éstos en la escuela. Por ello nos

concentramos en observar la relación entre códigos formales pertenecientes al sistema educativo, y códigos locales pertenecientes a la comunidad en la que estaban situados los centros educativos. Para esta precisión nos apoyamos en los conceptos de clasificación y enmarcamiento propuestos por Bernstein (1993), los que procedemos a analizar a continuación en el contexto de las dinámicas de capital cultural.

II.VI. Código y capital cultural en la cultura escolar, intercambio, apropiación e imposición.

Los contenidos simbólicos reproducidos y transmitidos en la cultura local y la escuela constituyen parte importante de lo que algunos autores han denominado Capital Cultural (Bourdieu, 1997). Éste se puede entender como disposiciones y orientaciones básicas de los sujetos que se derivan de la experiencia familiar y que se proyectan a la organización activa del futuro (Symeou, 219). Constituyen una estructura denominada “habitus” (Bourdieu, 1988, 86), la que por medio de las orientaciones de valor que constituyen su capital cultural asumen una posición en la división simbólico social que opera en la escuela, privilegiando ciertos saberes y ciertas prácticas, constituyendo y reproduciendo las diferencias entre “clases”, pues en la escuela opera un proceso de selección de estas disposiciones y orientaciones:

“(…) más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de éste. Como las diferencias de títulos son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales existentes” (Bourdieu, 1997, 110).

El habitus es un conjunto de orientaciones de valor, una estructura de disposiciones básicas, originadas en la experiencia familiar. Estas son estructurantes, porque seleccionan del espacio social aquellos elementos de capital cultural que les son coherentes o las reproducen, estructurándose con ello a sí mismas. En tal sentido, el habitus, constituye una “estructura estructurante” y “estructurada” (Bourdieu, 1988, 170). La escuela constituye un espacio social (junto a la familia y el trabajo)

para el intercambio, la apropiación y la reproducción del capital cultural favoreciendo el discurso, o más bien *habitus* de las clases privilegiadas. Por tanto, los capitales culturales de las clases altas y medias encuentran eco en sus dispositivos escolares de transmisión discursiva, como el currículum escolar y los sistemas de reglas y de expectativas que operan en la escuela. Bajo esta consideración debemos señalar que nuestro interés fue comprender, las prácticas y estrategias implementadas por las monitoras en las comunidades educativas a fin de mediar aprendizajes, identificando la forma concreta que éstas adquirieron en su relación con el *hábitus* y códigos de la cultura escolar y las relaciones en que se estructuraron.

Mirado de esta forma, necesitamos precisar los conceptos de *habitus* y capital cultural en el espacio escolar, lo que nos lleva al concepto de código, según la formulación de Bernstein (1993). Un código es un conjunto sistémico de reglas para la elaboración e interpretación del cualquier texto³ en un campo o contexto comunicativo (Ibid., 27), es sistémico porque el resultado de su operar es un texto coherente con ciertos principios (por lo general gramaticales y de sintaxis), que se hayan fuertemente determinados por la posición del sujeto en la estructura social y en la división social del trabajo (Ibid., 32). Las distintas clases de código se derivan, de acuerdo a este enfoque, de la relación del actor con su base material en la división social del trabajo, de esta forma, en la cultura local, vinculada más fuertemente a la clase trabajadora manual, se desarrollaría un código comunicacional con un alto grado de vinculación a la base material de la producción que en Bernstein se denomina “Código Restringido” (Ibid., 114). Mientras que en la clase o estratos sociales medios, más vinculados al trabajo inmaterial, se desarrollaría un código menos dependiente del contexto y por ende más “elaborado.

Ambas modalidades de código operan bajo la forma de principios de clasificación (permiten distinguir los elementos significativos de un contexto o campo de realidad) y enmarcamiento (seleccionan las formas de acción coherentes con las distinciones o diferencias elaboradas en un contexto) de los sujetos participantes de un

³ La noción de “texto” posee aquí un sentido amplio ya que no remite únicamente a escritura, sino a expresiones comunicativas de cualquier índole (gestos, actos, habla, etc.) susceptibles de interpretación y comunicación mediante sistemas de reglas y principios de construcción y transmisión, es decir, códigos.

determinado campo relacional comunicativo. Ello ocurre porque el código señala qué aspectos de la realidad son coherentes (“van juntos o separados”) o no, entre sí, es decir, un principio de clasificación del mundo social, y además señala cómo deben ser expresadas, y qué forma deben tener, las realizaciones y expresiones del sujeto en el contexto social respecto de los aspectos distinguidos y diferenciados, por tanto, enmarca su presentación y su praxis en espacios concretos y prácticos. Dependiendo de la cultura escolar y los procesos de control operantes en la comunidad educativa, la clasificación y el enmarcamiento pueden ser fuertes, es decir, sin flexibilidad respecto de las formas, tiempos y momentos que debe tener una realización o expresión; o débiles, es decir con mayor flexibilidad, abriendo la expresión y las realizaciones a la creatividad e identidad de los actores (Ibid., 33).

La escuela, determina posiciones para sus distintos integrantes, y, por supuesto, códigos en alto grado específicos que identifican y deben manejar quienes ocupan tales posiciones. El discurso pedagógico da a los encargados de la transmisión pedagógica la posibilidad de decidir en mayor o menor grado la forma de la transmisión, cuestión que Bourdieu (1996) llama “*autonomía relativa*” de la acción pedagógica, esta condición tiene para nosotros dos consecuencias importantes: en primer lugar, favorece la reproducción y legitimación del discurso pedagógico en la medida en que las y los docentes, al ejercer esta autonomía, presentan en forma “natural”, códigos y orientaciones de valor de la cultura escolar (Ibid., 18). En segundo lugar, al ser parte de la relación pedagógica, más propiamente de los encargados de la transferencia del mensaje pedagógico, es probable que las monitoras posean un margen de autonomía en la configuración de sus estrategias.

En el marco de nuestro estudio quisimos averiguar qué elementos del código pedagógico formal fueron apropiados por las monitoras en virtud de la práctica enmarcada por su rol en las comunidades educativas. Al respecto, la propuesta de Bernstein (1996, 131) señala que el enmarcamiento se traduce concretamente en reglas para la selección, secuenciación, y ritmo en la adquisición de los contenidos de enseñanza – aprendizaje en la relación pedagógica, es decir, la selección de qué se va a transmitir (contenidos curriculares); el orden de la transmisión (qué va antes

y después); y el ritmo (frecuencia) de la transmisión. Con tales reglas, el discurso pedagógico valida la expresión y realización de las producciones textuales de sus miembros. La diferenciación social y simbólica se produciría en el “privilegio” de las producciones y expresiones legitimadas por el orden social que se corresponden con las de los sectores dominantes, en desmedro de las producciones de código de los sectores sociales subordinados. Puesto de esta forma, el discurso pedagógico no posee solamente una funcionalidad o intencionalidad didáctica, es también un dispositivo para la reproducción de las relaciones de jerarquía al interior de la división social del trabajo, es decir, posee una función normalizadora y de reproducción social del poder. La forma en que opera esta función aparentemente secundaria y subterránea, tiene como base los procesos de interacción de códigos.

En la escuela opera así un discurso pedagógico oficial que configura un principio de clasificación determinado, el cual señala los límites entre las distintas categorías de actores y sus roles correspondientes. El enmarcamiento es el principio que determina la selección de las acciones de tales actores, por ende, tiene un alto grado de correspondencia con el principio de clasificación (Bernstein, 1993), por tanto la selección e integración que las monitoras hicieron de las prácticas docentes en el aula implicaría un determinado grado de conocimiento de los principios de clasificación del código elaborado. Por otra parte, la integración de prácticas y elementos de la cultura local como estrategias de mediación de aprendizajes, supuso una flexibilización de los principios de clasificación y enmarcamiento en las escuelas, lo que requirió reordenar dichos principios, pues la integración de monitoras modificó ciertos límites de las lógicas tradicionales del sistema educativo.

Muchas veces la relación Cultura Local – Sistema educativo tiende a la homogeneización y normalización de las manifestaciones y expresiones de la cultura local, y en otras asume su diversidad por medio de modificaciones profundas en las modalidades de gestión de la escuela o en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Un supuesto importante de esta investigación es que en esta relación son posibles la coherencia y la contradicción, y también la asimetría que se encuentra cuando la contradicción o la incoherencia aparecen para la cultura

dominante, es ahí donde ésta exige a los sujetos subordinados el desplazamiento de su posición, su texto y su palabra hacia aquello que los principios dominantes de clasificación y enmarcamiento señalan como adecuado. Frecuentemente en esta dinámica quien se halla en condición de subordinado no ve contradicción ni incoherencia alguna, y, por lo mismo, no tiene la misma fuerza para exigir un desplazamiento de los símbolos y las relaciones (de participación por ejemplo) a una posición más coherente con su propio código, no porque carezca de ella, sino porque el “dispositivo pedagógico” y el “espacio social de la escuela” no le permiten ver ni cuestionar esa incoherencia. La fuerza y eficacia de los principios de clasificación y enmarcamiento consisten así en el control de lo que es “pensable” o no lo es (Bernstein, 1996,184).

Los enfoques de código y hábitos resultaron complementarios. Ello en la medida en que nuestro interés apuntó a comprender cómo se desarrollaba un proceso de integración / apropiación de códigos: integración al observar qué aspectos de la cultura local eran seleccionados por las monitoras para acercar los significados presentes en la cultura escolar y el discurso pedagógico, a las lógicas y prácticas de niños y niñas; apropiación al observar como los significados y prácticas del discurso pedagógico presentes en el currículum oficial y modelados por las y los docentes, eran re-significados y representados por las monitoras en el espacio escolar. La complementariedad de ambos enfoques residió en las dimensiones del tema que permitían observar: el concepto de código nos permitió enfatizar los aspectos sociolingüísticos de nuestro objeto, tales como el uso del lenguaje, la relación de las monitoras con la normativa escolar, o la utilización del discurso pedagógico. Por su parte el concepto de hábitos, no excluye los elementos anteriores y permite relevar los elementos de capital cultural presentes en la relación de las monitoras con el contexto escolar, es decir, valores, conocimientos y sistemas de creencias evidenciados en el habla de ellas. Los conceptos de capital cultural y de código nos mostraron una forma en que la cultura local es modelada por el sistema educativo formal, por ello nuestro interés correspondió a las estructuras de significado que configuran dicha relación, lo que nos permitió el estudio de las representaciones que organizan la experiencia y dan sentido a la acción de nuestros sujeto de estudio.

III. Marco Metodológico

III.I. Metodología de la investigación.

La presente investigación tuvo un carácter descriptivo, porque existen escasas referencias recientes a estudios del tema, y porque las preguntas que la orientaron no se encuentran en el plano de la explicación causal, sino en el orden de la descripción de las estrategias de mediación de aprendizajes, desarrolladas por miembros de la cultura local. Se basó en un enfoque metodológico cualitativo porque este se articula armónicamente, con el análisis de las representaciones que los sujetos elaboran respecto de una determinada actividad. Los métodos cualitativos buscan comprender las actitudes y representaciones de los actores en sus propias coordenadas de referencia, por lo que resulta imprescindible la consideración de sus contextos desde una perspectiva holística al analizar las actividades que realizan (Taylor, S.; Bogdan, R., 1998). Fundamental en estos análisis es el orden discursivo de la vida social, pues por medio de éste se hace posible para el investigador la toma de contacto con el mundo valórico de representaciones, ideas y creencias que determinan la conducta y las prácticas de los sujetos (Krippendorf, 1990, 60)

Desde un punto de vista epistemológico, las metodologías cualitativas se posicionan en una zona intermedia de la distancia entre el sujeto y “objeto”, es decir, el enfoque cualitativo es consciente de la perturbación que el investigador ejerce sobre la realidad que investiga, por tanto, el tratamiento de esta es realizado con la debida consideración a que la definición de realidad resultante será más bien una “reconstrucción” elaborada por la relación entre el investigador y el actor cuyas ideas o prácticas están siendo analizadas, más que un “reflejo puro” de la esencia o naturaleza de éstas.

En esta investigación se consideró a las monitoras como nuestro sujeto de estudio, de manera que el conocimiento de sus representaciones en torno a su acción, y las coherencias y contradicciones presentes ahí, constituyeron la fuente principal de información para entender la lógica subyacente a las estrategias que empleaban

para mediar aprendizajes. La técnica para la producción de la información cualitativa de primer orden fue el grupo de discusión. Esta asume el discurso como la expresión dinámica e interactiva de los significados y sentidos construidos por distintos sujetos. El concepto fundamental es que el discurso es *un proceso*, consciente o no, de producción de sentidos, mediante el uso de reglas que son propias de un lenguaje, y o código, y no exclusivas de un sujeto en particular. Es decir, el discurso es posible, o emerge, en el uso interactivo de tales significaciones, y esta técnica permite comprender cómo se construyen y como se usan las reglas para la construcción de tales significaciones:

“El discurso social, la ideología, en su sentido amplio –como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social-, no habita, como un todo, ningún lugar social en particular. Aparece diseminado en lo social. No es, tampoco, interior al individuo, en el sentido de una subjetividad personal, sino exterior, social...” (Canales, 1996, 290)

Seleccionamos esta estrategia porque nuestra intención fue analizar las construcciones y reconstrucciones discursivas que las monitoras elaboraron respecto de su acción para conocer las significaciones que dan a su práctica, y las estrategias que construyeron a fin de mediar aprendizajes en niños y niñas, partimos del supuesto de que en estas reconstrucciones podríamos aprehender tanto los principios de apropiación del discurso pedagógico formal, como de integración de los códigos locales a las prácticas de mediación de aprendizajes.

El grupo de discusión permite comprender las representaciones sociales desde su dimensión intersubjetiva, es decir en la circulación y reproducción del sentido, por tanto permite indagar en las posibles contradicciones, consensos y la variabilidad de conceptos con que éstas se vinculan, y que constituyen al sentido y al significado. Permite pues comprender los núcleos de sentido que se originan en la agrupación y circulación intersubjetiva de significantes y significados (Ibid.). Los grupos de discusión asumen que las preguntas iniciales son una guía u orientación de las entrevistas, por tanto, el cuerpo de éstas es desarrollado durante su transcurso, así, nuevamente dejamos en manos de la experticia de los informantes la definición de las caminos a seguir, los aspectos que tratar y los puntos importantes que definir o

aclarar. De tal manera las preguntas que orientaron la discusión en los distintos grupos fueron fundamentalmente tres:

- ¿Qué entienden por estrategias para enseñar?
- ¿Qué estrategias concretas para enseñar han utilizado en su trabajo?
- ¿Cómo han construido o desarrollado esas estrategias?

El siguiente cuadro detalla los grupos de discusión producidos.

Programa	Grupos de discusión producidos
PRIMAH	6
MAS	6

El cuerpo de temas que estas preguntas originaron, fue variado, por tanto se buscó tratar de manera profunda los imaginarios y representaciones que subyacían a las monitoras respecto de la educación de niños y niñas y la coherencia que estas guardaban con sus prácticas concretas. En la investigación cualitativa, se entiende que un tema de investigación comienza a agotarse cuando los actores comienzan a plantear las mismas ideas o ejemplos respecto a un tema sin aportar aspectos que los diferencien en sus planteamientos o representaciones, en el curso de esta investigación la aparición de este tipo de fenómenos en el discurso nos indicó los momentos en los que debíamos plantear otros temas o significados referidos. El ritmo y el discurso que fue emanando en cada grupo determinó el trazado de estos y los caminos que fueron tomando.

III.II. Metodología del análisis de la información.

La herramienta de análisis que empleamos para el tratamiento de la información producida en los grupos de discusión fue el análisis de contenido cualitativo, éste constituye una metodología apropiada a los estudios de carácter exploratorio y descriptivo (Andreu, 2000). Uno de los énfasis más marcados por el análisis de contenido cualitativo es la consideración del contexto en el que emanan los datos como la base en que una determinada comunicación tiene su significado. En la medida en que dependiendo de la posición del analista se define el foco particular

con el cual será tratado el contexto, es conveniente explicitar que en nuestro caso este se encontró circunscrito a las relaciones establecidas por las monitoras con docentes y estudiantes en el contexto de las escuelas, por lo que los resultados del análisis constituyen, al tiempo que intentan responder a nuestros objetivos, una descripción profunda de ese contexto.

En términos técnicos el análisis se basó en la codificación del discurso de las monitoras con ayuda de la herramienta Atlas -Ti. Ello facilitó el agrupamiento de las distintas ideas contenidas en las expresiones y relatos producidos, en base a la inferencia mixta de significados centrales y particulares (Andreu. Op. Cit., 26), de tal forma que agrupamos aquellas oraciones y frases que en su sentido eran representativas de una determinada idea en códigos de significado. Los criterios de diferenciación de códigos estuvieron dados por el marco teórico conceptual, y por los elementos de significado que emergieron en el análisis de la información producida. Estos agrupamientos se realizaron toda vez que un significado o representación emergía frecuentemente en el discurso de las monitoras, con el requisito que girase en relación al tema de sus prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela. A partir de estos agrupamientos, se infirieron categorías de significación que agruparon a tales códigos en función de su cercanía o complementariedad semántica respecto de una categoría. A su vez, las categorías fueron organizadas en “dimensiones” representativas y relevantes para el logro de los objetivos del estudio. Ello permitió organizar el discurso en torno a los núcleos de significado más relevantes. De esta forma se intencionó que las categorías y las dimensiones identificadas tuviesen una conexión con las definiciones expuestas en el marco teórico, y también se construyeron códigos y categorías emergentes del propio discurso de las monitoras.

Siguiendo este método construimos 31 categorías de clasificación. En un segundo momento, la identificación de categorías de interpretación más y menos densas, permitió señalar cuáles fueron más recurridas en términos de su cantidad de referencias en el cuerpo de información (Ver anexo N°1). Hecho este segundo análisis, se procedió a la eliminación de aquellas categorías que estuviesen

presentes solo en uno de los grupos de discusión producidos. La razón para proceder de tal forma correspondió a dar un grado mayor de representatividad a los significados y categorías construidos, de esta forma se descartaron 5 categorías. En el capítulo siguiente se detallan estas dimensiones, categorías y códigos de acuerdo a los significados que las constituyen o que marcan sus tendencias principales, estableciendo las vinculaciones que estos poseen entre sí, junto con las contradicciones entre códigos y categorías, y sus posibles causas, a fin de presentar una exposición con mayor solidez interna y que responda a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

VI. Resultados.

La exposición de resultados se basa en los significados con que las monitoras reconstruyeron conceptualmente sus acciones e ideas en torno a los procesos de aprendizaje en que participaron. Durante su presentación se irán indicando las complejidades asociadas a los contextos particulares en que se originaron conjuntamente con las polarizaciones y tensiones que les dieron origen. El orden lógico con que se presentan corresponde al siguiente: 1) las representaciones que las monitoras expusieron respecto del campo educativo, es decir, las principales formas de significar el aprendizaje, los procesos educativos y los actores y relaciones que estos tienen entre sí. 2) Sus estrategias de integración a la comunidad educativa, es decir, las prácticas que les permitieron interactuar con distintos actores, legitimar su rol, y que son coherentes con las representaciones del punto precedente. 3) Sus estrategias de apoyo pedagógico, las que describen las prácticas pedagógicas que desarrollaron en base a la fusión de elementos de la cultura local y el discurso pedagógico.

VI.I. Representaciones del campo y actores educativos.

Las representaciones presentes en el discurso de las monitoras se originaron en la interpretación y evaluación que realizaron de la acción de otros actores en las comunidades educativas, constituyen así una reconstrucción ideacional e interpretativa de las relaciones que mantuvieron en éstas y que les permitieron dar sentido a su propia posición y acción. Se debe tener presente que ésta reconstrucción se ha estructurado a partir del análisis de las estrategias desarrolladas por ellas con la finalidad de mediar aprendizajes, por ello conviene considerar las siguientes características de su discurso:

- Están basadas en experiencias prácticas por lo que siempre son reconstrucciones vinculadas a juicios o diagnósticos de procesos de y en dicha experiencia.
- La mayoría de las representaciones se encuentran referidas a los distintos actores de la comunidad educativa y las relaciones que establecieron con

ellas y ellos.

- La mayor parte de estas representaciones se desarrollan en una condición de fuerte clasificación y enmarcamiento, como lo es la escuela municipal, de modo que en este contexto discursivo se expresaron muchos de los efectos de tal condición.

La descripción de estas representaciones es relevante en la medida en que la comprensión de las estrategias desarrolladas por las monitoras requiere comprender tanto las representaciones que las posibilitan, como los contextos o campos de interacción que posibilitan sus significados. De esta forma la categoría más densa de esta dimensión corresponde al “Concepto de Racionalidad de niños y niñas” con el que las monitoras justificaron las acciones educativas que realizaron ante ellas y ellos. Estas contienen las percepciones que fueron desarrollando respecto de las y los estudiantes a los que debieron enseñar, y poseen una importancia central pues, desde un punto de vista lógico, fueron los conducentes de muchas de sus acciones en el aula y otros espacios en que interactuaron formalmente con ellas y ellos. Expondremos a continuación los principales significados por los que transita esta representación e intentaremos asociar el contexto en el que estos se constituyeron.

VI.I.I. Concepto de racionalidad de niños y niñas.

El concepto de racionalidad de niños y niñas contiene las imágenes y supuestos referentes a las capacidades y potencialidades que ellos y ellas tienen para aprender. Tal concepto posee distintos matices y significados. En primer lugar encontramos la referencia a las *dificultades que niños y niñas tendrían para llevar a cabo sus aprendizajes*, entre estas dificultades encontramos algunas de carácter externo a ellas y ellos, representación que está presente, por lo general, cuando la disposición a la acción de las monitoras es de orden comprensivo, y otras de forma interna asociadas a una disposición a la acción normativa sobre niños y niñas, analizaremos en primer término la referencia a sus características “internas”.

La significación de las dificultades de origen interno a niños y niñas respecto del aprendizaje, expresa un concepto pesimista respecto de sus capacidades para aprender, y participar en la interacción con otros actores de la escuela. En este concepto, niños y niñas aparecieron como sujetos con responsabilidades y deberes que no desarrollaban de buena forma, como por ejemplo referencias a niños y niñas que “no querían” realizar sus trabajos porque “son flojos”:

“Monitora: es que es verdad, yo creo que hay niños flojos, sii, por eso digo que contra esa enfermedad no hay vacuna...”

Monitora: para mí la flojera es como una bacteria, si tú no la atacai a tiempo se le pega al niño y no hay caso de sacársela...

Monitora: y hasta grande son así, o sea, no se po'...

Monitora: hay niños que son súper inteligentes, pero son flojos, flojos...” (GD Monitoras PRIMAH).

El concepto negativo de la disposición al aprendizaje se expresó también en la reconstrucción de las motivaciones que niños y niñas tendrían para asistir a clases o para aprender, en estas encontramos una significación que indicaba una ausencia de claridad respecto a las razones para asistir a la escuela, o en los mejores casos un interés puesto en la nota más que en el aprendizaje como resultado de la valoración que distintos actores hacían de las prácticas de evaluación expresadas a través de las notas:

“Monitora: pero él sabía que se había equivocado pero no lo arregló... (...) es que a veces los niños tienen como esa concepción, que la nota es importante para que mi mamá no me pegue. El otro día una de las niñas se sacó un 2,7 – eh, no me van a pegar...- ¿por qué?, - porque tengo un 2,7...- y mi mamá ve un siete y no me pega. Y yo le digo, -pero teni' un 2,7-, -es que por el 2 se va a enojar, pero cuando vea que tiene 7 no me va a pegar...- y yo la miraba así como...” (GD Monitoras PRIMAH).

El componente de *evaluación* presente en el discurso pedagógico es central en los

modelos y prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la escuela municipal, la cita anterior pone en evidencia que la evaluación se encuentra en el centro de la atención de la niña referida, y también como la familia es parte de dicha centralidad en la medida en que, según su observación de tales evaluaciones, la niña es o no castigada. Este efecto se encuentra fuera del control que pretenden los sistemas de evaluación. La intención presente en los dispositivos de evaluación operantes en el sistema educativo, es la de corregir problemas y apoyar el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes (CEPP, 2006), pero en la medida en que su sentido no es así de claro para las familias e incluso para algunos miembros de los equipos pedagógicos, se generan situaciones y prácticas que son contradictorias con su sentido original. Asociado a estas ideas las monitoras refirieron una noción de aprendizaje centrada en los procedimientos y formatos que se deben presentar a la hora de la evaluación.

Otro aspecto con el que las monitoras expresaron su representación de la disposición interna de niños y niñas al aprendizaje, corresponde a mecanismos que ellas y ellos desarrollan para responder a las exigencias del discurso pedagógico, más que al desarrollo de aprendizajes con sentido:

“Monitora: a mi justamente hoy día, me pasó algo súper curioso con una niña, le... le cuesta mucho el aprendizaje en general, (...) Tú sabes que ella se sabía la tabla, era la tabla del 3, se las sabía, pero no sabía por qué 3×3 era 9, ella me dijo toda la tabla... la pregunta era 3×3 , y ella le puso 9, y yo le dije y por qué es 9, ella me dijo -¿está, mal?-, -no, está bien, pero por qué es 9-, no sabía, y era porque ella se aprendió la tabla así pero súper memorizó. Ella aprendió la tabla y nada más...” (Grupo GD Monitoras PRIMAH).

Esta cita permite interpretar el desarrollo de prácticas que esconden las contradicciones entre los objetivos del discurso pedagógico y las adecuaciones metodológicas a los recursos y contexto sicosocial en que se persiguen dichos objetivos. La niña en cuestión desarrolla una práctica que esconde la contradicción

entre un discurso que busca el desarrollo de aprendizajes con sentido, en un contexto en que las adecuaciones metodológicas para desarrollar tal aprendizaje no integran adecuadamente elementos significativos de sus conocimientos previos. Respecto del contexto en que se originaron éstos conceptos referentes a las motivaciones y predisposiciones de niños y niñas hacia el aprendizaje, es importante destacar que este corresponde al de escuelas con muchas dificultades de convivencia escolar, en las que existe una gran presión hacia las y los educadores respecto a la generación de normas y disciplina en las dinámicas de niños y niñas. Ello también dio como resultado algunas concepciones de tales motivaciones que poseen un carácter negativo y dependiente de la individualidad de las y los estudiantes.

Adquiriendo un tono más comprensivo, trascendente a las características internas negativas, el relato de las monitoras contiene algunas referencias que señalan un mayor grado de comprensión de las dificultades de aprendizaje en forma vinculada al contexto sociocultural de las y los educandos. Estas se asociaron principalmente a cuestiones como la ausencia de los padres del hogar por motivos laborales, cuestión que encadenaba una serie de condiciones redundantes en este tipo de dificultades. Dicha ausencia originaba un ambiente familiar muchas veces carente de afectividad y de acompañamiento a los procesos de aprendizaje:

“Monitora: y de hecho uno lo ve por ejemplo en niños que se acercan más a uno son los que se acercan... un niño que tiene un hogar bien constituido, que tiene papá y mamá, ese niño aparte de que no tiene problemas, no anda así como detrás de uno, pero el resto, sí...” (GD Monitoras MAS)

Las monitoras percibieron que la ausencia del acompañamiento familiar era algo muy negativo en términos de las *necesidades de afecto e identificación valórica* de niños y niñas. A diferencia de ellas, el discurso pedagógico formal tiende a concentrarse en el aspecto correspondiente al desempeño escolar vinculado a los sistemas de evaluación. Las monitoras también percibieron esta dimensión

pedagógica formal, pero se detuvieron con mayor profundidad en el aspecto emotivo del proceso de aprendizaje. Ello es una de las diferencias importantes entre la práctica docente y la práctica de las monitoras, cuestión que es significativa dado que ambos aspectos, emoción y cognición, se hayan entrelazados en el desarrollo de capacidades en niños y niñas (Maturana, 1990). La escuela municipal debe desplegar un enorme esfuerzo con la finalidad de suplir las dificultades de adaptación que se originan en la distancia que muchas familias tienen respecto de los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

En forma contrapuesta a la visión negativa de las características internas de niños y niñas, el relato de las monitoras contiene también un conjunto de significados que los visualizaban como sujetos con la capacidad de aprender y comprender la intencionalidad educativa cuando esta se presentó en forma apropiada. Estas ideas se expresaron en un alto grado de confianza hacia sus capacidades, y en un especial cuidado de la relación establecida con ellas y ellos, para lo cual se antepuso una actitud de cariño y acogida. En las concepciones más positivas respecto de tales capacidades se relevó con frecuencia, su habilidad y precocidad para desenvolverse y captar los códigos comunicacionales y de relaciones en el mundo social adulto y de los pares, junto con los conocimientos que manifestaban respecto de las tecnologías de información:

“Monitora: Sii, también, aparte que igual sería bueno que participaran todas las mamás con los propios hijos, porque así aprenden todos... en realidad los hijos de ahora ya no son como eran antes, porque mejor dicho los niños de ahora nacen sabiendo, y antes uno no sabía eso po’. Si, porque igual yo encuentro que es importante, interesante que sea así porque así ellos ven, escuchan y aprenden lo que vivieron los abuelos antiguos...a como son ahora...” (GD Monitoras PRIMAH)

Lo anterior se complementó con la idea del entusiasmo y motivación por el aprendizaje de niños y niñas cuando este presentaba sentidos vinculados a sus

experiencias e intereses. Esta noción estuvo en la base del concepto de didáctica que las monitoras desarrollaron, y constituyó una guía de parte importante de sus prácticas pedagógicas y sus estrategias de integración a la comunidad educativa.

Sumando los elementos anteriores a la observación en terreno, podemos señalar la existencia de una aparente contradicción presente en la forma en que las monitoras observan a la niñez. Una que es más positiva, asociada a las capacidades de niños y niñas para aprender, adaptarse y construir las relaciones sociales utilizando los elementos del contexto socio tecnológico presente; frente a una visión más negativa de ellas y ellos que por razones sociales externas o internas, atribuye incapacidades u obstaculizadores de distinto orden, respecto de sus procesos y capacidades de aprendizaje. Creemos que dicha contradicción, se puede entender como parte de un juego estratégico de reconstrucción del discurso: cuando se trataba de visualizar las capacidades y *potencialidades* de niños y niñas recurrieron a lo más evidente que son las muestras de esta adaptación ya mencionada, y cuando se trató de mostrar lo duro de su propio trabajo, las monitoras pusieron en evidencia, u organizaron su argumentación, en torno a los elementos que obstaculizaban el desarrollo de su rol, dicho elemento es propio de la cultura escolar en la que se desenvuelven las monitoras, y podemos señalar que constituye uno de los elementos de la mimesis pedagógica institucional si consideramos su similitud con el discurso y la práctica de los docentes que veremos en las reconstrucciones discursivas que expondremos a continuación.

VI.I.II. Rol de apoyo al aprendizaje.

Como lo refiere el título de este apartado, la presente categoría se articuló de acuerdo a las dimensiones y significados desde los que las monitoras identificaron *su propia labor* como un apoyo a los aprendizajes de niños y niñas. En general, estas significaciones abarcaron un amplio número de elementos de la dinámica de la escuela, pero se concentraron fuertemente en la reconstrucción de las problemáticas que debían sortear para realizar sus actividades y, junto con ello, la

forma en la que se diferenciaron de las y los docentes. Respecto a esto último, el discurso presentado evidencia una tensión entre, por una parte, la necesidad de seguir el modelo pedagógico docente formal a fin de transferir los aprendizajes que señala el currículum junto con la metodología y objetivos que éste posee, es decir, las monitoras entendieron que era necesario guiarse por sus docentes respecto de elementos como la secuencia y el ritmo que debían seguir los contenidos de aprendizaje, pero también en muchas ocasiones, no estaban de acuerdo con las metodologías aplicadas, ni con los fines que perseguía la intencionalidad pedagógica docente.

La primera de las dimensiones del rol de apoyo al aprendizaje que emergió del discurso de las monitoras, situó su rol en la complementariedad y extensión de la labor docente, extendiendo la capacidad de la pedagogía formal especialmente en términos temporales y de control de los espacios de aprendizaje. Esta extensión fue realizada en la mayor parte de las prácticas pedagógicas que realizaban las y los profesores. De acuerdo a las sistematizaciones de PIIE (2006 – 2008) el trabajo de las monitoras, en ambos programas (MAS - PRIMAH), en principio apuntó a labores que eran guiadas por las y los docentes como la ambientación de las salas de clase, el cotejo de los listados de asistencia o la revisión de comunicaciones con apoderados. Sin embargo y de forma paulatina, dicho rol fue abarcando actividades cada vez más complejas que dieron continuidad a los objetivos e intencionalidades de la didáctica formal. De esta forma, un primer sentido de esta complementariedad fue el de facilitar el proceso de enseñanza reforzando el marco metodológico trazado por las y los docentes.

Una de las acciones destacadas en este sentido, fue el reforzamiento por medio de la “traducción” del código formal, cuestión que facilitaba la comprensión del mensaje pedagógico a niños y niñas. Este elemento tiende a ser una característica que diferencia la acción de las monitoras respecto de sus docentes, pues éstos últimos, por lo general, no tenían tiempo, o carecían de los elementos para manejar algunos códigos de niños y niñas. La participación en el aula, en este

aspecto, fue de singular ayuda en la medida en que permitió reforzar los mensajes educativos, y ayudó a comprender también las formas de expresión de niños y niñas, en el contexto de interacción de códigos formales con códigos locales. En la exposición de esta idea hemos podido apreciar la existencia de conciencia de las diferencias entre códigos solo desde el punto de vista de las formas de expresión verbal. No encontramos aquí una reflexión dirigida a criticar el aspecto reproductor de la interacción de códigos, sino más bien la intención de traducirlos o ampliarlos.

También forma parte de este concepto un sentido extendido en relación al apoyo de niñas y niños que “van más lento” respecto al desarrollo de sus aprendizajes, lo que evidencia una asimilación de las reglas de “ritmo” (Bernstein, 1993, 46), en tanto la cantidad de contenidos que deben ser transferidos, y “secuencia”, en tanto la sucesión lógica de contenidos de los distintos aprendizajes intencionados:

“Monitora: Le ayuda al profesor en las materias que ellos van entregando, también trabajamos con los niños que van un poquitito más lento y trabajamos con ellos en forma diferencial... entonces también los niños que tienen más problemas para integrarse a su grupo curso, ahí también les ayudamos a lograr, porque uno tiene también un trato más personalizado con ellos, entonces lo integramos más a los otros niños que saben más para que ellos se sientan parte del grupo curso” (GD Monitoras MAS).

Nos resulta relevante notar como el reforzamiento de niños y niñas, estuvo estrechamente relacionado a la normalización de la conducta en el espacio escolar, ello involucró no solo el repaso de contenidos sino también el desarrollo de normas de comportamiento y disciplina. En este sentido, una particularidad del control intencionado por las monitoras, es que se vinculó con la convivencia tratando de mejorar las relaciones que establecían niñas y niños entre sí, con la finalidad de fortalecer la autoestima mediante el respeto de sí mismos, sí mismas, y sus semejantes. Ello es una diferencia con el control orientado por las y los docentes, el cual en este contexto posee una finalidad más relacionada con la

disciplina necesaria para desarrollar los distintos programas curriculares.

Un segundo conjunto de significados correspondientes a la representación de su rol de apoyo a los aprendizajes, se expresó en la fuerte referencia a la necesidad de fortalecer una autoestima positiva en niños y niñas. En este sentido una estrategia frecuentemente utilizada para elevar el nivel de autoestima correspondió al tratamiento de niños y niñas en forma afectiva, cuestión que, entre otras, tuvo la intención de re encantar la experiencia de ellas y ellos con la pedagogía, la que, en la mayor parte de los casos que evidenciaban una baja autoestima, estaba asociada a fracasos de tipo escolar, incomprensiones, dificultades de expresión; y experiencias de abandono de distinta índole. Es interesante notar nuevamente que las y los docentes no alcanzan a desarrollar ese nivel de proximidad en la relación por diversas razones de orden temporal y exigencia curricular.

Un aspecto esencial para el fortalecimiento de la autoestima correspondió a la confianza en las capacidades para aprender que expresaban niños y niñas. Este convencimiento se encuentra en la base de una relación significativa, y, en cierta forma, la experiencia de pertenecer a una misma comunidad y haber experimentado problemáticas y dificultades en el proceso de aprendizaje similares a las de ellas y ellos, legitimó esa confianza y la hizo comunicable a niños y niñas:

“Monitora: (...) -no tía, es que yo no sirvo para esto, no tía, es que no sé, me da cosa-, -no po’- les digo yo, -ayer, cuando era alumna-, -sigo siendo alumna- les dije yo el otro día, -yo también pensaba lo mismo, que yo no podía, que yo era tonta, todo lo peor para mí, ¿por qué?-, digo yo. -Mira, párate, saca fuerzas y convérsales has de cuenta que estás conversando y que yo estoy sola no más-. Han aprendido que sí, que son capaces, yo les he dado la fuerza de que somos capaces, que si podemos, no somos de repente lo que pensábamos que éramos antes.” (GD Monitoras MAS).

Es interesante el contraste entre la complementariedad de la labor docente y la necesidad de generar una autoestima positiva en las y los niños si se piensa en el vínculo entre ambos procesos: evidentemente una práctica pedagógica orientada a la aplicación mecánica de un currículum alejado de elementos de sentido para las y los estudiantes, conlleva dificultades en su aplicación, fundamentalmente respecto de los ritmos de aprendizaje y la comprensión de los códigos e intencionalidades que les dan soporte. Estas dificultades dan como resultado una autoestima negativa en niños y niñas que no logran adaptarse a las exigencias de dicho currículum, existe por tanto un círculo vicioso entre ambos procesos, y la labor desarrollada por las monitoras permitió amortiguar tales efectos y, en varias oportunidades, reencauzar la confianza necesaria en las propias capacidades por medio del reconocimiento de un otro cercano socialmente, y, por lo mismo, con un grado importante de legitimidad.

Finalmente otro conjunto de significados del rol de apoyo al aprendizaje presente en el relato de las monitoras, se construyó a partir de las diferencias percibidas respecto a las formas utilizadas por docentes para mediar aprendizajes, y a las que eran utilizadas por ellas. Es decir, abordamos aquí la representación de la propia práctica vista como un contrapunto de las dificultades y elementos obstaculizadores presentes en el sistema educativo, fundamentalmente, respecto de la práctica desarrollada por las y los profesores. Desde un punto de vista discursivo relacionado con la conceptualización institucional de los programas a que pertenecen las monitoras, su rol es ayudar a las y los docentes en distintas labores a fin de que estos puedan destinar mayor tiempo a los niños que más lo necesitan⁴, frente a ello, la experiencia concreta desarrollada las monitoras en el terreno, muestra otros sentidos, en los que ellas adquirieron un rol mucho más activo y participativo que el señalado por el encuadre institucional anterior.

Un primer sentido de las diferencias que las monitoras manifestaron respecto de su práctica y la que realizaban las y los docentes, tiene que ver con los tiempos

4 Matriz de marco lógico proyecto PRIMAH.

destinados a los aprendizajes. Por lo general, las y los docentes tenían el tiempo muy estructurado con plazos y metas bastante rígidas y definidas por los programas curriculares, como contraparte de dicha situación, las monitoras señalaron tener una mayor disposición a entregar tiempo a niños y niñas, cuestión que les permitió conocerlos con mayor profundidad. De esta forma las monitoras, señalaron tener más tiempo para detenerse en el desarrollo particular de los aprendizajes de cada niño o niña, poniendo especial atención en su rendimiento. Es necesario señalar que en todo momento, el tiempo dedicado a las y los estudiantes tuvo como objetivo acompañar su capacidad de respuesta a las actividades definidas por docentes, las monitoras en pocas ocasiones decidían los contenidos a desarrollar o la metodología de trabajo en el aula, aunque complementaban y extendían lo que las y los profesores definían respecto de dichos elementos mediante la ejecución de estrategias concretas.

Para que el sentido de la diferencia en los tiempos dedicados a niños y niñas se entienda más claramente, se debe señalar que las monitoras alcanzaron una clara conciencia de la imposibilidad de las y los docentes, respecto a dar el mismo tiempo y atención al proceso de aprendizaje de cada niña o niño. Por otra parte, la atención que las monitoras brindaron a niños y niñas no era igual para todas y todos, sino que se concentró en quienes presentaban mayores problemas o atrasos en el aprendizaje. Es importante destacar esto porque en ningún caso las estrategias de las monitoras hubiesen tenido éxito si se hubiesen opuesto, o divergido, fuertemente a lo que las y los docentes realizaban, por lo que el sentido manifiesto aquí no es de oposición, sino de complementariedad en el marco de una relación de trabajo en la que el liderazgo se encontraba en las y los docentes:

“Monitora: yo encuentro que es al revés, lo que pasa es que ahí hay un factor que influye mucho, el tiempo, nosotras nos damos el tiempo y tomamos el tiempo de un poquito aquí, un poquito acá, entonces ese tiempo se lo dedicamos al niño que tiene problemas, en cambio el profesor no puede hacerlo, porque él tiene a su cargo 40 y tantos niños y a todos los niños tiene que darles el mismo

tiempo, entonces ya el niño que tiene un problema más avanzado, que necesita más atención el profesor no se lo puede dar, en cambio nosotras sí se lo podemos dar, (...) el tiempo, la dedicación..." (GD Monitoras PRIMAH).

Un segundo sentido en que las monitoras señalan su diferencia, corresponde a la forma de relacionarse con niños y niñas, en donde redujeron la distancia jerárquica y los grados de formalismo propios de la cultura escolar. Al posicionarse en forma más horizontal y menos estructurada, pudieron buscar estrategias diferentes a las propuestas por el discurso educativo formal. Lo anterior contribuyó al aumento del grado de confianza en niños y niñas y el compromiso puesto en sus aprendizajes, diferenciándose de prácticas frecuentes de otros estamentos que tendían a rotularlos, de diversa forma, según su respuesta a los procesos de evaluación, ello en muchos casos dió como resultado una mayor confianza de niños y niñas hacia las monitoras que hacia las y los profesores:

"Monitora: Eso más que nada a escuchar a los chicos a compartir con ellos, tanto lo que ellos... llega uno me dice -tanto...- ya... yo le digo -¿qué te pasó?...- me llevan para un lado y me empieza a contar que su mamá le pega, que dijo esto y esto otro, entonces estoy... entonces estoy -¿le cuento a la tía?- entonces voy y le cuento a la tía el tema y -¿por qué no me dicen a mí?- -no pues tía, me lo dicen a mi-..." (GD Monitoras MAS).

A modo de cierre de esta categoría, queremos señalar que nos llama la atención la escasa referencia a un rol creativo de parte de las monitoras en la mediación de aprendizajes, ello parece estar ligado a una integración en el código formal, que no les permite visualizar, o ser conscientes de su rol en ese sentido, pues en muchos ocasiones ellas desarrollaron actividades que no estaban definidas en el currículum ni en la planificación docente, aunque lo extendían y daban continuidad. Estas prácticas constituyeron un conjunto de actividades innovadoras y creativas que no se encuentran en el enmarcamiento tradicional de la práctica

pedagógica docente, pero permitían situar los aprendizajes en contextos concretos. Estas serán detalladas en el apartado correspondiente a las estrategias didácticas desarrolladas por las monitoras.

VI.I.III. Elementos obstaculizadores.

En el relato que las monitoras realizaron de sus estrategias didácticas, encontramos también una amplia referencia a elementos que fueron definidos como *obstáculos* para llevar a cabo la tarea de mediar aprendizajes, junto con ello hemos querido presentar también aquellos elementos definidos como facilitadores de su labor, a fin de darle a estos significados una mayor integridad. Se debe adelantar también, que en la identificación de estos obstaculizadores opera una síntesis de al menos tres elementos: cultura escolar, mecanismos de mimesis práctica institucional, y la experiencia concreta desarrollada por las monitoras.

El primer significado que compone esta categoría se relaciona con la disposición y la práctica de las comunidades educativas en general, respecto de los aprendizajes. Estos aparecieron definidos en el discurso de las monitoras como un conjunto de prácticas que, en muchos casos, obstaculizaron su trabajo y que según nuestra interpretación se originan, por regla general, en los sentidos profundos de la gestión de los centros educativos. Al respecto una representación muy extendida correspondió a un bajo nivel de compromiso de la comunidad educativa con los aprendizajes de niños y niñas, expresado en un mayor interés por los temas formales administrativos y evaluativos, o de relaciones interinstitucionales, más que en desarrollar una práctica pedagógica con sentido conducente a mejorar los aprendizajes proyectados. Ello fue referido como prácticas pedagógicas que frecuentemente iban en contra de la autoestima de niños y niñas, las que no se adecuaban a su contexto socioeducativo ni a su nivel de conocimientos, impidiendo el desarrollo de sus potencialidades. Esta situación fue particularmente compleja porque no sólo se trataba de llevar a cabo en profundidad un modelo de práctica pedagógica no adecuado a niños y niñas, sino

que dicho modelo, además, era desarrollado deficientemente por una inadecuada preponderancia de la gestión administrativa de los centros escolares por sobre el desarrollo de los aprendizajes.

Un elemento que ejemplifica lo anterior corresponde a las dificultades del trabajo docente, la descripción de éstas adquirió algunas veces un tono de crítica, otras veces, fue referida desde una solidaridad que nació del compartir tales dificultades. En tono de crítica encontramos referencias respecto del nivel de estrés desarrollado por las y los profesores. En un tono más solidario compartieron la idea de la excesiva cantidad de niños para las capacidades de un solo profesor o profesora. En todo caso, una de las principales razones por las que las y los docentes no podían dedicar más tiempo a la contextualización de sus prácticas pedagógicas eran los enmarcamientos curriculares y exigencias evaluativas que, en general, les entregaba la estructura institucional de la que dependían, la que ejerció una gran presión con el objetivo de mostrar resultados que no necesariamente indicaban que los aprendizajes se estuviesen desarrollando. Acompañó a esta representación la idea que el sistema educativo en su conjunto posee una práctica centrada en la cobertura más que en el desarrollo de aprendizajes con calidad y sentido para las y los estudiantes, ello daba como resultado una cierta tendencia en las y los docentes a rotular a niñas y niños que no cumplían con el ritmo de aprendizaje exigido, dicha rotulación atacaba sus condiciones de autoestima y confianza respecto de sus capacidades para aprender:

Estas sanciones dadas a los niños que no se adaptaban a las reglas de ritmo de aprendizaje que entregaba la escuela, se pueden entender si consideramos que el discurso pedagógico formal opera estructurando fuertemente la temporalidad de los aprendizajes lo que corresponde con las reglas de secuencia y ritmo de tal discurso. Dicha presión tiende a generar efectos que son justamente contrarios a esas reglas, si consideramos la gran cantidad de niños que se atrasaban por no recibir el acompañamiento temporal educativo necesario:

“Monitora: es que si la profesora se queda con los niños que se quedan atrasados, tiene que cumplir con sus normas y la corporación que le dice (...) eso es mensual, ellos mensualmente tienen que pasar una temática”. “Monitora: pero cuando les dicen de cuarto básico para pasar a quinto, la profesora le dijo que iba a dejar a los siete niños que no saben leer y la directora le dijo que no podía. Ella le dijo que máximo podía dejar tres, resulta que esos niños van en sexto y todavía no saben...” (GD Monitoras PRIMAH).

La cita anterior nos muestra al menos dos sentidos en que opera la representación de la temporalidad, uno corresponde a la secuencia de aprendizajes y el ritmo con el que éstos debían ser desarrollados, de tal forma que niñas y niños de cierta edad debían ir en un curso correspondiente a su edad. Un segundo sentido dice relación con la presión temporal que las y los docentes tuvieron para desarrollar su currículum, por lo que en tal período de tiempo debían desarrollar una determinada cantidad de contenidos. Ambos sentidos son contradictorios porque para que los niños integrasen los aprendizajes en los tiempos y edades correspondientes se requería que las y los profesores les dedicasen más tiempo.

La práctica de dejar pasar de nivel a niños que no han alcanzado los aprendizajes necesarios para ello, esconde el fracaso de la práctica pedagógica sometida verticalmente a la transferencia curricular, a la vez que expresa múltiples contradicciones del sistema y los procesos educativos. Otro elemento crítico expresado por las monitoras bajo esta forma de relacionar el tiempo y la progresión escolar, fue percibido en el relato con que refirieron su evaluación de los planes de integración escolar, para ellas esta iniciativa no cumplió con lo comprometido respecto de atender las necesidades educativas especiales de niños y niñas participantes de tales proyectos, sino que, más bien, intervenía en la práctica pedagógica, en un sentido que no era claro para ellas:

“Monitora (...) ah, y eso es lo otro también, la diferencia de edad que puede existir en un mismo curso es muy amplio... eso es un

problema agudo dentro de los colegios, no puede ser, yo en mi curso tengo niñitos de 10, mira, empiezan ya de los 9, 10, 11, 12, 13, máximo 14 tenemos un niñito (...) -¿y qué hace un niño de esa edad?-, -no es que tiene problemas mentales-, y ¿qué hace un niño con problemas mentales, por qué no está en un colegio donde corresponda?...” (GD Monitoras PRIMAH).

La cita reproduce una idea no acabada del sentido de la integración escolar y de la atención a la diversidad, tales sentidos pertenecen al ámbito de las orientaciones universalistas de carácter amplio presentes en el discurso pedagógico, por ello el sentido de la integración escolar escapa a su comprensión, o formas de clasificación de la realidad escolar, las que son más coherentes con orientaciones de código restringidas, que se dejan entrever en la evaluación de los programas de integración desde la asociación concreta entre los años y la progresión escolar.

En otro sentido, esta escasa atención de la cultura escolar a los elementos de la pedagogía tendió a teñir las prácticas educativas con un sello de repetición más que de innovación o adaptación creativa a nuevos escenarios. Esto también se expresó de diversas formas en el relato de las monitoras, por ejemplo, en relación a los espacios abiertos por la jornada escolar completa, los que habían sido pensados para el desarrollo y exploración de la creatividad y de las potencialidades de niños y niñas, pero que sin embargo han sido muchas veces cubiertos con los elementos recurrentes en la comunidad educativa, con la finalidad de “poner al día” los contenidos curriculares programáticos, o para responder a los sistemas de evaluación como el SIMCE. Ello reforzaba el distanciamiento entre docentes y el proceso educativo de niños y niñas.

Otro ejemplo que resulta de una condición en que la dimensión pedagógica y de aprendizajes no es el centro de la gestión escolar, lo constituyó la escasez de mecanismos que permitiesen suplir la ausencia de docentes por situaciones emergentes, en muchos de estos casos la comunidad escolar tenía como prioridad

el que niñas y niños quedasen simplemente acompañados, más que continuando con su proceso de aprendizaje:

“Monitora: (...) el asunto es que se fue el día jueves, llegué el viernes no estaba, el lunes no estaba, martes, miércoles, cinco días yo con los niños, tú creís que se preocupó de dejar alguna pauta, alguna cosa? no, dejó fotocopias en la oficina, y la directora me dice -tome ahí tiene fotocopias para que los niños las trabajen-, y después sube la inspectora, y la inspectora sube con puros monitos de colores, niñitos de tercero, en vez de estar repasando matemáticas, multiplicaciones, o hagamos las tablas... pintando Mickey, ¿tú creí que a los niños pobres, a los niños de estos colegios el día de mañana les va a servir pintar Mickey?...” (GD Monitoras PRIMAH)

El que las comunidades educativas concentrasen sus prácticas de gestión en procesos que ponían la dimensión pedagógica en un segundo plano en comparación, por ejemplo, con el manejo eficiente de los recursos que aportan los sostenedores, también condujo a que las escuelas se apropiaran o reconstruyesen el rol de las monitoras con funciones auxiliares y administrativas. Una expresión de este fenómeno fue el desconocimiento o incluso negación de algunas comunidades y actores educativos respecto del *carácter pedagógico* del apoyo realizado por las monitoras.

Otra de las referencias importantes a la hora de referir los elementos que más dificultaban el desarrollo de su rol formador, es la escasa atención que por razones de diversa índole recibían las y los estudiantes por parte de sus familias. Esto se asoció fuertemente a los elementos sociales del contexto que desestructuran las familias, tales como: ausencia de los padres o de adultos significativos por motivos laborales, abandono u otros; prevalencia de estereotipos patriarcales que legitiman el maltrato como forma de relación; la parentalización de los hermanos mayores; despreocupación de las influencias y ejemplos que los

niños reciben en el contexto barrial; etc., esto último en el sentido de la incompreensión por parte de las familias o adultos responsables de niños y niñas, respecto de la influencia que tales modelos tienen en ellas y ellos. Todo esto fue particularmente complejo si se piensa en la influencia que la relación familia escuela tiene sobre el proceso de aprendizaje temprano de niños y niñas. Con frecuencia las monitoras se encontraron con que tal relación no existía, o que los códigos y valoraciones que la comunidad educativa pretendía instalar en la cultura local no eran relevantes para ésta, en dicho medio, niños y niñas transitaban por una doble tensión adaptativa, primero en la familia y después en la escuela.

Otra de las ideas que con frecuencia vincularon a la familia, correspondía a la falta de participación e interés de los padres. Ello se expresaba en cuestiones como la ausencia a las reuniones de apoderados, no revisión de los materiales y tareas de los niños en la casa, falta de motivación de niñas y niños en el hogar etc., cuestiones que poseen un complejo conjunto de causas:

“Monitora: (...) aquí hay hartos niños con problemas en sus casas, problemas sociales, de hecho nosotros tenemos un niño que lo retiraron este año de un hogar de menores, recién se lo entregaron este año a la mamá... así que traen hartos problemas de conducta... o que la mamá no sabe leer... no le pueden explicar, entonces -tía es que yo no entiendo-... -tía es que yo no tengo quien me enseñe-, entonces como que hay que sentarse con ellos un rato y tratar de explicarles... claro que uno a veces predica... pero no sirve de nada porque en sus casa nadie los apoya.” (GD Monitoras MAS)

Las dificultades inherentes a un contexto social de alta marginalidad y vulnerabilidad repercuten fuertemente en la motivación con que niños y niñas se enfrentan a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por tanto las monitoras debieron desplegar muchas estrategias orientadas a aminorar el daño producido por tal condición. Frente a ello desarrollaron una postura de acogida y contención activa, no solo ante el maltrato físico, sino también del maltrato verbal ejercido

sobre niñas y niños. En estos casos ocurren procesos en que la familia actúa en un ciclo que se autoreproduce, como una *profecía autocumplida*: al rotular a los niños como “tontos o tontas” se predisponen a sí mismas, junto con niños y niñas, en forma negativa, negando la posibilidad de espacios o situaciones en que ellas y ellos puedan comprender que han aprendido y que son capaces de lograr un aprendizaje determinado, lo que redundará en nuevas dificultades para aprender, y nuevas formas de rotulación o descalificación:

“Monitora: sí, a veces las mamás, por ejemplo a los niños, uno le tiene una queja o el hecho de que lleguen con una mala nota: -pucha tu soy tonto, como se te ocurre hacer eso-, entonces eso les da el bajón. En cambio, no po’, la idea es que si llega con una mala nota: -bueno hijo no importa, tienes que esforzarte, en la otra prueba te va a ir mejor-, ese es el trato que tendrían que tener las mamás, pero hay muchas mamás que no comprenden ese trato...” (GD Monitoras PRIMAH).

Esta forma de oposición al maltrato verbal y físico de niños y niñas muestra una de las formas en que el discurso pedagógico fue integrado o apropiado por las monitoras en el desarrollo de sus acciones en la escuela, es decir, el discurso pedagógico les dio la posibilidad de observar y criticar algunas dimensiones y prácticas de la cultura local que atentaban contra los derechos de niños y niñas. Lo anterior es coherente desde el punto de vista de la relación entre códigos amplios y restringidos (Bernstein, 1993), pues el código restringido tiende a concretizar los campos relacionales haciéndolos dependientes de las características internas de los sujetos, es decir, bajo dicha óptica, el resultado de una dada condición o situación, dependerá de características como personalidad, capacidad, o alguna otra propiedad concreta de los sujetos presentes en la relación. Por su parte el código amplio opera privilegiando la diferenciación de los elementos no dependientes del contexto, más trascendentes como las ideas de estructura, proyecto, o campo relacional en que son posibles determinadas condiciones o situaciones en que participan los sujetos y, por ende, los procesos concretos que allí ocurren, lo que facilita una visión más comprensiva de los

distintos fenómenos. Los distintos discursos pedagógicos están estructurados en base a principios de código amplio, las monitoras, por ende integraron parte de estos principios a sus distinciones y diferenciaciones.

Otra forma, en que se integran elementos del discurso pedagógico a las representaciones de las monitoras lo encontramos en algunos significados presentes en su manera de referir la relación entre el tiempo dedicado a las y los estudiantes y el desarrollo de aprendizajes. Para las monitoras, la representación de la familia evidenciaba una ausencia de tiempo dedicado a ellas y ellos, la que además fue considerada desde la calidad y profundidad de la relación más que desde la cantidad de minutos u horas que la familia compartía con niños y niñas.

Un tópico de dificultades que también emergió con frecuencia en el relato de las monitoras corresponde a características internas a niños y niñas, en éste nos encontramos con una referencia fuerte a los elevados niveles de indisciplina e incluso violencia que presentan en sus relaciones al interior del aula. Como hemos visto anteriormente, las monitoras desarrollaron el concepto que las causas de esta conducta en niños y niñas tenían que ver con el contexto sicosocial en el que se desarrollaba su vida familiar, ante la que las mismas familias también se encuentran con dificultades a la hora de regular el comportamiento de niños y niñas. Al respecto, la acción que las monitoras realizaron fue acercarse a los apoderados con el fin de informar del comportamiento de niños y niñas e intentar orientar algunas estrategias que facilitasen una mejor disciplina. Relacionado con lo anterior, un segundo sentido que adquirió la identificación de obstaculizadores respecto de características internas a niñas y niños se entrecruza con la manera en que el sistema educativo integra a niños con niveles de aprendizaje dispares en contextos escolares complejos:

“Monitora: cachaste la diferencia (entre el orden de una sala y otra) yo estoy con niños puros integrados casi... por ejemplo este yo lo dibujé y los niños lo rellenaron si con los papelitos, estaban más entretenidos, les gusta participar... el curso que yo tengo de verdad

que es demasiado complejo, porque de verdad que hay demasiados niños integrados (...) y cuando yo recién llegué la profesora decía estos son los más flojos, estos son los más desordenados, entonces yo de a poco fui trabajando con los niños, y ahora olvídame, soy la tía...” (GD Monitoras PRIMAH).

Respecto de la referencia anterior es importante considerar que la política de integración escolar se estructura en función del concepto de inclusividad bajo la intención que “(...) todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.” (Blanco, 1999, 10), sin embargo la contradicción radica en que para que la inclusión/integración funcione se requiere de ambientes educativos estructurados (Condemarín, 1992) y ordenados en función de los aprendizajes, cuestión que, como hemos podido ir presentando, es muy compleja en este tipo de centros educativos. La complejidad estriba en que se puede argumentar la pertinencia del concepto de inclusividad, pero, al intentar desarrollar dicha inclusividad en ambientes educativos poco estructurados, el resultado no es el supuesto potenciamiento de las capacidades y competencias comunicativas de niños y niñas participantes de la integración, sino una agudización de sus necesidades educativas, en la medida en que la atención especial que requieren no está presente, y el contexto relacional de la escuela no les facilita el supuesto soporte relacional para el desarrollo de tales capacidades y competencias.

IV.II. Estrategias de Integración a la comunidad educativa.

Antes de comenzar la exposición de estas estrategias, debemos señalar algunos elementos generales a las prácticas desarrolladas por las monitoras, con la finalidad de hacer más comprensible el sentido de las categorías y códigos que aquí se presentan. En primer lugar, las “estrategias” que mencionamos se desarrollaron con la finalidad de integrarse a distintos espacios relacionales de la escuela en un contexto altamente jerarquizado que presionaba fuertemente, con diversos grados de enmarcamiento, la acción desarrollada por cada actor. Ello quiere decir que el comportamiento esperado entre actores se hallaba fuertemente pautado, por lo que estas estrategias constituyeron una importante forma de validación en la estructura escolar. Dicho proceso se encontró en tensión, entre la intencionalidad pedagógica, es decir, mediar aprendizajes, y la administración de recursos materiales y humanos, que hemos identificado con la tendencia de la escuela a enmarcar el trabajo de las monitoras con funciones meramente auxiliares. Esta tensión se expresó en las relaciones de trabajo que establecieron las monitoras, y fue expresada por éstas como distintas formas de adaptación a los contextos de trabajo en que participaban, algunos claros y bien definidos y otros más laxos y confusos.

Además, el desarrollo de estas estrategias en muchos casos implicó asumir la intencionalidad del discurso educativo formal, en este sentido, el cuerpo narrativo de las prácticas pedagógicas del que disponemos, contiene un grupo importante de referencias cuyo significado corresponde a la mejora de las relaciones establecidas con los distintos actores y la mediación de distintas situaciones de conflicto presentes en la escuela. Algunas de las más importantes, en estos términos, se relacionan con las condiciones de convivencia escolar que se dan dentro y fuera de las aulas. En el capítulo anterior identificamos un grupo importante de ideas que nos entregan una imagen aproximada del valor que la convivencia posee respecto de tales acciones, a continuación presentamos aquellas orientadas a lograr mejores grados de convivencia escolar en general.

IV.II.I. Disposición a asumir funciones docentes.

Las referencias a las prácticas desarrolladas por las monitoras con la finalidad de integrarse a la comunidad educativa, evidencian que sus acciones debieron estar cargadas de una actitud de disposición ante las situaciones emergentes que se presentaban en los espacios cotidianos de la escuela. Esto constituyó la principal forma de legitimar su rol en un espacio no acostumbrado a su presencia, que además se encontraba atravesado por posicionamientos jerárquicos en base a un manejo de códigos, títulos y conocimientos que las monitoras no poseían en primera instancia al momento de integrarse en el escenario educativo:

“Monitora: (...) yo el año pasado fui igual nueva, no influye eso, era la llegada como dicen ustedes, te piden un favor, tú siempre decí’ -sí, puedo, o si no lo sé hacer, usted dígame cómo, y yo lo hago-, a eso voy yo porque así me catalogaron a mí, así el año pasado... me dijeron -usted es del yo puedo-, o -usted me dice y yo lo hago-, a eso voy yo, así tuve llegada aquí en el colegio, porque tú también soy igual...” (GD Monitoras PRIMAH).

La cita anterior deja entrever que las comunidades educativas estuvieron abiertas a legitimar este rol siempre que estuviese presente esta disposición. Cuando ello no fue así, la integración de las monitoras resultó más complicada. En tal sentido un segundo conjunto de prácticas descritas con la finalidad de ser integradas y legitimar su rol, consistió en asumir actitudes que se adaptaban a las prácticas pedagógicas intencionadas por la escuela. Como pudimos notar en el capítulo correspondiente al análisis de las representaciones, frente a estas, muchas veces, se desarrolló un posicionamiento crítico respecto de tales procesos, pero en la mayor parte de los casos el proceso de mimesis, condujo a la integración de las prácticas que reproducen la cultura escolar.

Una de las expresiones frecuentes de esta actitud de disposición correspondió a la de asumir funciones pedagógicas docentes en caso de su ausencia, o sobrecarga de trabajo. Ello condujo a un reconocimiento de parte de profesores, profesoras y

equipos técnicos en general, por lo que fueron un tipo de prácticas bien recibidas y evaluadas positivamente por las monitoras en comparación, como veremos, con otras más alejadas de la mediación de aprendizajes propiamente tal. En ésta línea el primer conjunto de prácticas está relacionado con el apoyo directo a distintos docentes en el momento en que requirieron los manejos y capacidades de las monitoras en términos de su conocimiento de niños y niñas:

“Monitora: Ya lo fui a ayudar, y lo que pasaba es que los niños a él no le entendían, porque él como profesor hombre y todo, no tienen como la sensibilidad de las mujeres y todo, y yo le decía “no, esto se hace así y asá...” “ya, y te vai a quedar conmigo...” “mire, yo no me puedo quedar con usted, pero usted cuando necesite ayuda, usted me grita al tercero y yo bajo”. Así que ahora cuando necesita ayuda, todavía me sigue gritando al tercero...” (GD Monitoras PRIMAH).

También encontramos casos consistentes en el desarrollo de prácticas específicas, que se adecuaron de mejor forma a la mediación de aprendizajes, en comparación con las desarrolladas por las y los docentes, sobre todo en el caso de monitoras que poseían un mayor manejo de herramientas y habilidades para comunicarse con los niños respecto del control de los grupos de curso. Es preciso señalar que cuestiones como el hecho de quedarse al cuidado de un curso fueron una oportunidad para mostrar al resto de la comunidad educativa las capacidades que tenían para la conducción de los grupos de niños y niñas; el mantenimiento del control; y el desarrollo de estrategias para mejorar la convivencia entre ellas y ellos. Lo anterior tuvo una alta importancia en virtud de la excesiva demanda de energía y tiempo que invertían las y los docentes, junto a los equipos técnicos, en el mantenimiento de una disciplina adecuada a los procesos de aprendizaje:

“Monitora: (...) porque cuando nos mandan a cuidar otra sala, a nosotros nos mandan con el hecho de que los niños no se arranquen los niños, que no se salgan al patio, y yo converso con ellos sobre el respeto que se tiene que tener el uno por el otro, le pregunto por las noticias que han salido en la tele sobre los niños

que golpean, que ya no me acuerdo como, ya le pusieron un nombre a estos niños que golpean en los colegios y ellos me empiezan a contar cosas a hablarme, decirme, se van soltando y yo le digo que el respeto que ustedes le deben a los profesores es el mismo que se deben ustedes mismos y ustedes ven les dije yo o piensan entre sí, que los profesores somos omnipotentes y que tenemos todo el saber por delante y yo le digo no po, que no es así.” (GD Monitoras MAS).

Este rol cercano a la dimensión pedagógica fue más valorado por las monitoras, tanto en términos de su reconocimiento personal, como por la cercanía cultural y geográfica que poseen con niños y niñas. Por otra parte, muchas veces se las sobrecargó con tales actividades, cuestión que produjo mayores grados de stress, al no contar con herramientas adecuadas para mediar situaciones de aprendizaje grupal, o porque no estaban preparadas para hacerse cargo de la conducción de cursos por períodos prolongados de tiempo, en esos casos se presentaron límites técnicos al desarrollo de su rol pedagógico.

Los principales agentes para la legitimación de las monitoras al interior de la comunidad educativa fueron docentes y estudiantes. En el caso de las y los profesores, sus evaluaciones informales y las impresiones que transmitieron a otras instancias de la jerarquía escolar fueron una clave del proceso de integración de las monitoras en las escuelas, por tanto el desarrollo de estrategias de conversación y diálogo con tales actores fueron fundamentales, y se desarrollaron de mejor forma cuando existió la disposición de docentes a conversar, y confianza en las acciones de las monitoras:

“Monitora: (...) yo no he tenido el problema de ella, la profesora me ha mandado hacer las pruebas, me ha mandado con el jefe de UTP, a fotocopiar cosas, me he quedado sola con los niños, no he planificado con ella cosas, pero si hemos tenido, por lo menos buena acogida con ella, nunca he tenido un roce, un problema, siempre estamos comunicándonos las dos dentro de la sala de clases, por lo

menos nunca he tenido roces con ella no.” (GD Monitoras MAS).

Por otra parte la relación de comunicación con las y los docentes, además de ser una estrategia fundamental para lograr mejores grados de reconocimiento y legitimidad, fue también uno de los principales mecanismos para integrar herramientas de mediación de aprendizajes, es decir, es una clave para interiorizar y aprender códigos y herramientas pedagógicas. Este aprendizaje o modelamiento del discurso pedagógico se logró una vez que las y los docentes tuvieron disposición a aceptar la presencia de las monitoras en el aula y les delegaron algunas funciones específicas, situación que ocurrió siempre y cuando estas mantuvieran sus acciones y prácticas dentro de los marcos establecidos por los profesores y profesoras, los que, en muchos casos, constituyen una mixtura de acciones pedagógicas con acciones de tipo más auxiliar de los aprendizajes:

“Monitora: Por ejemplo hay niños que les cuesta más aprender... En sistema asimilar el sonido de las letras... ese grupo lo sacamos a veces un poquito y yo me voy quedando un poquito más atrás con ellos para tratar de que alcancen al resto... y lo otro es.... que dio más trabajo ahí es sacando material... es ayudando a reproducir... o por orden del profesor tenemos que hacer esto, esto y esto....” (GD Monitoras MAS).

Además de permitir a las monitoras la adquisición de algunos elementos de base del discurso pedagógico, la comunicación con las y los profesores les facilitó también un mayor nivel de apropiación de prácticas y conocimientos pertinentes al control y comprensión de niños y niñas. Se debe señalar que esta relación de aprendizaje tuvo una doble dirección pues así como las y los docentes facilitaron a las monitoras elementos de base para comprender el discurso pedagógico, las monitoras entregaron a las y los profesores elementos de base claves para el conocimiento de los códigos y reglas de comportamiento de niños y niñas en su contexto local. Se debe destacar que si bien el modelamiento docente se desarrolló principalmente en el aula, las monitoras construyeron prácticas

específicamente orientadas a adquirir en una forma más activa los elementos del discurso pedagógico, como en el caso de la participación en los espacios de discusión pedagógica desarrollados por las y los profesores, cuestión que fue posible en la medida en fueron capaces de ganar cierto grado de reconocimiento:

“Monitora: De aprender por ejemplo, si me integro a las reuniones de profesores, o a la reflexión como les llaman ellos, por lo general me quedo a todas, son muy pocas las veces que no me quedo... me integran porque, de partida fue, o yo me integro también por aprender qué se conversa, para ver como el día de mañana tengo que actuar yo frente a X problema, cómo lo haría yo si estuviera en el lugar de ese profe, o cómo lo voy a hacer yo, o cómo sería yo, escucho y trato como de yo irme, y en vez de estar acá estar allá donde está ese profe, y de repente hablar como ese profe...” (GD Monitoras MAS).

El elemento de disposición que mencionamos anteriormente favoreció la relación de comunicación docente-monitora, y la comprensión de su rol en tanto apoyo a labores pedagógicas. Sin embargo, demandó que las monitoras mantuviesen también una actitud proactiva dentro del marco que las y los profesores establecieron para sus acciones. Este elemento da una idea general de la complejidad de la relación de las monitoras con las y los docentes, pues si bien éstos esperaban una actitud de proactividad en el apoyo a sus acciones, encontramos que, con raras excepciones, no hubo espacios en el que les comunicaron explícita y claramente a las monitoras qué es lo que esperaban de ellas, de modo que las funciones y acciones que desarrollaron dentro del aula debieron ser comprendidas en su práctica misma, y con mucho cuidado de pasar de la proactividad a dar la impresión de querer asumir la dirección o el liderazgo del aula:

“Monitora: no, fue como algo espontáneo, que salió, porque tía -a ver siéntese ayúdeme en esto-, y ya, me sentaba y ayudaba, y después -tía siéntese y ayúdeme en esto-, entonces es algo que salía como

espontáneamente, y como que las dos lo hemos adoptado, ya, si ella se sienta en un lado, yo me siento con otro grupo y vamos reforzando.” (GD monitoras PRIMAH).

En la mayor parte de los casos participantes en esta investigación, tal situación creó conflictos al inicio de la relación de trabajo entre docente y monitora, pero posteriormente con mayor o menor tiempo, se alcanzó un equilibrio en el que la proactividad antes mencionada fue determinada por las decisiones docentes. En este sentido, uno de los principales cuidados que las monitoras debieron poner, fue el tener siempre presente que la toma de decisiones respecto al trabajo que se desarrollaba era definida por la o el docente y que cualquier elemento innovador o modificación a lo que se estuviese implementando debía ser aprobado y aceptado por ellos y ellas:

“Monitora: (...) pero alguien que recién está llegando no va a llegar y decir -señorita sabe que, yo voy a cambiar esto que usted me está diciendo y voy a hacer esto de esta otra forma con los niños- , todo pasa por una conversación... si ella te dice -parece que los niños no entendieron y hay que buscarles otra cosa- y ahí uno puede ir acotando pero no puede llegar así no más” (GD Monitoras MAS).

“(...) o sea como que ya nos comunicamos,- usted sabe, ahí está el material, vaya prepare y vea-, yo muestro todo porque no puedo arrancarme con los tarros tampoco, o sea se las muestro igual y él me dice,- cambie esto o lo otro-, pero igual tratamos de enseñar como a la par pero es él el que pone los... él es el que marca la cancha.” (GD Monitoras MAS).

Por otra parte, en la medida en que el reconocimiento del o la docente, fue un elemento que dio sentido a la acción de las monitoras y las hizo sentir útiles a la comunidad educativa, además de legitimar su rol y validar su posición en la estructura de relaciones de la escuela. Esta relación se configuró en los mejores casos a partir de un equilibrio entre la proactividad y el cumplimiento de exigencias

y expectativas que las y los profesores depositaron en las monitoras. Dicho equilibrio tuvo su complejidad en el proceso de comprender que el rol de apoyo a los aprendizajes de niños y niñas se jugaba en el apoyo a las funciones docentes o las acciones que este desarrollaba en el aula, requiriendo la habilidad de ser proactivas sin desarrollar funciones exclusivamente docentes como la evaluación y el diseño de algunas estrategias didácticas para la transferencia de contenidos curriculares en el aula.

Finalmente es necesario señalar que la comunicación con las y los docentes implicó también, en la mayoría de las situaciones, el asumir una posición física al interior del aula, casi siempre en el fondo de ésta, es decir, en el lugar en que las y los docentes prácticamente no participan o tienen un menor grado de control, y en el que por lo general se encuentran aquellos estudiantes con menor rendimiento y un desempeño más complejo.

“Monitora: Yo apenas entro a la sala los niños corren -la tía, llegó la tía...- ahí yo me voy derechito pal fondo, porque la tía me tiró pa'l fondo y yo digo quién se va a sentar conmigo y llegan todos... y ponen una silla al lado de la otra, una mesa al lado de la otra, hasta que se va armando así como un círculo cachai y ahí se ganan todos conmigo...” (GD monitoras PRIMAH).

Los elementos anteriores definen la tendencia general de la relación de las monitoras con las y los profesores, sin embargo, en algunos casos el equilibrio de tal relación se estableció en un punto en que las monitoras adquirirían un rol muy activo en el apoyo a los procesos de aprendizaje implicando también la posibilidad de participar de algunas decisiones respecto a elementos de diseño. En otros casos dicho equilibrio de la relación se estableció en un punto en que a las monitoras se les permitió sentirse parte de la acción pedagógica desarrollada por la escuela, elemento que también motivó fuertemente el sentido dado a sus acciones.

IV.II.II. Estrategias de integración y resolución de conflictos.

Como contraparte de las funciones pedagógicas que las monitoras asumen en la comunidad educativa, nuestro corpus textual, presenta un amplio grupo de referencias relativas a prácticas, que poseen un carácter auxiliar, las cuáles también les permitieron lograr mejores relaciones de convivencia.

“Monitora: (...) porque la iban a ir a evaluar el otro día, yo le hice hasta el aseo en la sala, les dije a los niños vengan lindos, preciosos mañana, como que fuera el día de su cumpleaños. Llegaron pero todos se portaron regio, y yo le dije profesora -sabe que la sala estaba horrible- (...) yo le dije, -yo le hago el aseo, pero sabe que yo le cobro dos mil pesos...-, -ya- me dijo, saben que la sala estaba... vino la paradocente y vino la inspectora del patio... -tú sala está preciosa...-” (GD monitoras PRIMAH).

Si bien las comunidades educativas tendieron a entregar a las monitoras funciones de tipo auxiliar, estas frecuentemente se hallaban entrelazadas con el elemento formativo del rol pedagógico, en la medida en que estaban orientadas a controlar la disciplina y el trato que los niños y niñas tienen entre sí. La escuela en muchas ocasiones intentó dar a las monitoras una función instrumental en esta línea, sin embargo el aspecto formativo dirigido a niños y niñas estuvo siempre presente en la intervención que las monitoras realizaron:

“Monitora: (...) cuando yo llegue fue terrible para mí, porque lo primero que vi, fue patadas, puñetes y niños en el suelo, y después no, el tercer día ya cambio mi visión de las cosas ya no soy la que llegó, sino que, y Matilde me vio, porque vi a dos niños de octavo peleando agarré a uno de un lado y a otro de otro, y son los medios pescados, -miren saben que- le dije yo, -si quieren pelear en la calle con ropa de color pelee todo lo que quiere, dentro de la escuela con ropa de colegio no-, -ya señorita-, y nunca más pelearon. Y que se agarraran a puñetes, eso fue cambiando, de a poco fue cambiando, para mi fueron cambios paulatinos, pero para mí fueron cambiando

porque los niños se dejaron de golpear, la Matilde llegaba contando la Paola es la que recoge los papeles en el patio". (GD Monitoras MAS).

La referencia anterior nos permite entender que si bien la comunidad educativa o el discurso pedagógico tienen muy delimitada la diferencia entre ambos tipos de funciones (pedagógicas y auxiliares), el aspecto formativo es, sin embargo, indisoluble de las relaciones que los distintos actores establecen en el escenario escolar. Ya sea si directamente se vinculan con los niños y niñas o si estos experimentan dicha relación desde una posición de espectadores, tales relaciones modelan la imagen y el sentido que niños y niñas construyen de éstas a partir de su observación o experiencia.

El tener permanentemente una actitud de disposición hacia los requerimientos docentes implicó también una práctica sistemática de evitar los conflictos con dicho estamento y otros actores que se encuentran en niveles jerárquicos superiores de la estructura escolar:

"Monitora: (...) el integrarse como monitora dentro de un establecimiento, uno tiene que ganarse el lugar, tiene que ganarse el respeto, tiene que ganarse todo. A mi ayer, no te voy a decir quien, me -sentaron- delante de todas, me retaron, me llamaron la atención delante de todas; sabes yo no frecuento hacer esto, pero sabes lo que hice yo, la miré y le dije (...) y hoy día estábamos felices de la vida juntas. Entonces hay críticas que uno tiene que saber tomarlas y si te dolió mordértelas no más po', gritar afuera, pero gritaste afuera, afuera no va a pasar nada..." (GD Monitoras PRIMAH).

Esta actitud puede ser entendida como una estrategia de integración a la comunidad educativa y expresa también una forma en que el código pedagógico formal es asimilado y reproducido por medio de la relación con las estructuras de poder jerárquico existentes en las escuelas. La referencia anterior nos muestra

cómo se reproduce, en estas relaciones, el principio de enmarcamiento, de acuerdo con Bernstein (1993, 48), éste conlleva el aislamiento de los sujetos y en este caso, la monitora en vez de enfrentar la situación, decide soportarla en forma individual, con el objetivo de no conflictuar más, y con ello, reproducir y ser coherentes con el enmarcamiento que la escuela ejerce. Ello se hizo a sabiendas que en caso contrario la respuesta de la comunidad educativa puede ser contraproducente para su necesidad de legitimar su posición.

En esta descripción se nota también que las monitoras interiorizaron la representación de su rol como mediador de procesos de aprendizaje, pues la disposición inicial ante la relación con el cuerpo docente poseía ese límite, y cuando este fue traspasado desarrollaron una actitud de oposición a las prácticas de la comunidad educativa que orientaban su trabajo hacia acciones de otro tipo:

“Monitora: yo... un tiempo atrás a nosotras nos sacaban para ir a cuidar a otros cursos, y un día nosotras nos paramos y dijimos -no po’, nosotras interrumpimos nuestro proceso en la sala por ir a cuidar otros cursos que no corresponde que nosotras estemos cuidando, a nosotras nos pagan y nos evalúan por estar cuidando los terceros-”. (GD Monitoras MAS).

Se debe señalar que este tema fue la principal fuente de situaciones de conflicto entre la comunidad educativa y los programas aquí presentados, la oposición al desarrollo de prácticas que negasen su rol como mediadores de aprendizajes se expresó de muchas formas distintas, y fue requerido un permanente esfuerzo de parte de las instituciones ejecutoras de estos programas con el fin de abrir espacios de diálogo que abordaran estas emergencias. En general, se puede decir que las comunidades educativas interiorizaron el rol de las monitoras con esta dualidad (PIIE, 2006).

Otro elemento que hemos interpretado como una forma de evitar situaciones de conflicto refiere al cuidado puesto por las monitoras en no confundir sus espacios físicos con los de las y los docentes. Ello parece tener su origen, una vez más, en

el aislamiento propio de la interacción en un contexto de fuerte enmarcamiento (Bernstein, *Ibid.*), a la vez que expresa la fuerte diferenciación de roles y funciones presentes en la interacción escolar, cuestión que también fue notoria en la utilización que hicieron de sus espacios, siendo parte del mismo principio de diferenciación que define que el pedagogo y el mediador de aprendizajes son los y las docentes y no las monitoras.

IV.II.III. Vinculación con las familias y procesos de aprendizaje.

Un importante desarrollo de estrategias por parte de las monitoras correspondió a la vinculación de la comunidad educativa con la familia y la comunidad local. Ello en la medida en que la relación con los apoderados es siempre un elemento complejo en las escuelas, y se encuentra poco controlada, respecto de las dificultades de los y las docentes para abordar integralmente dicha relación. Ello es así por diversas razones, entre las que las monitoras destacaron el que la familia no comprende los sentidos pedagógicos de la práctica docente, ya sea por su percepción concreta y restringida del proceso educativo, o, viceversa, por la dificultad de las y los profesores para instalar una lógica de largo plazo, no inmediata, en la representación de la familia respecto del aprendizaje. En este sentido, buena parte de la relación de las monitoras con los miembros de las familias de los niños y niñas estuvo orientada a mediar el vínculo familiar con los docentes de curso. Su pertenencia al contexto local, y una mayor disposición temporal, les permitieron alcanzar grados de confianza y cercanía con apoderados o apoderadas más distantes.

De esta forma se presentó a las monitoras la posibilidad de ocupar un espacio importante de comunicación entre la escuela y la comunidad local, tomando un rol mediador en el desarrollo de dicha relación. Al respecto es interesante notar que también es este caso, debieron estar atentas a no trasgredir la jerarquía implícita en la escuela, es decir, debía quedar en claro que la autoridad y las decisiones fundamentales respecto a los contenidos, ritmos de aprendizaje y evaluaciones,

estaban en manos de las y los profesores, cuestión que como ya hemos señalado era fundamental para el mantenimiento de la relación de trabajo con ellos y ellas. La fuerte presión del alto grado de clasificación de roles al interior de la comunidad educativa, condujo a las monitoras a entablar una relación con los apoderados muy similar a la del aula en el sentido de cuidar en dicha relación las atribuciones y funciones propias de las y los docentes:

“Monitora: (...) del punto de vista mío, con los apoderados yo tengo buena relación, pero yo no puedo olvidarme que está la profesora, entonces yo no puedo llegar y... entonces cualquier consulta yo les digo –sabe tía- yo les digo a las apoderadas, -mire tía trate de conversarlo con la profesora y si hay algo-, entonces siempre dándole... no pasando a llevar a la profesora” (GD Monitoras MAS).

Las monitoras mediaron con la cultura local acercando la estructura formal del sistema educativo a las familias. Como veremos, ello requirió espacios de comunicación directa, y asertiva, en este sentido las monitoras lograron desplegar estrategias de conversación con los apoderados y las familias. Bajo esta lógica, un importante grupo de estrategias fueron desarrolladas con la finalidad de hacer visibles a los familiares y adultos significativos, los detalles y elementos particulares del proceso de aprendizaje desarrollado por sus niños y niñas en la sala de clases y la escuela en general. En muchas ocasiones el alcance de este objetivo facilitó el trabajo de las monitoras y docentes en el aula, requiriendo nuevamente, de la *disposición* a establecer conversaciones y prácticas que no estaban definidas en el rol original, pero que aparecieron ante sus ojos como elementos que potenciaban el trabajo desarrollado en el aula:

“Monitora: (...) tiene que ver también el tema comunicacional, porque si tú no te relacionas más allá de, o sea, cuál va a ser tú círculo... cachai, yo me relaciono con cualquiera, a mi me da lo mismo juntarme contigo, me he juntado con los papás que no saben leer, he ido a las casas de ellos, he pasa’o pa’ dentro, me he sentado con ellos, he estado de igual a igual, yo estoy aprendiendo de ellos y

ellos como aprenden de mí” (GD Monitoras PRIMAH).

Este tipo de acciones fueron muy valoradas por las familias (PIIE, 2006 – 2008), las que por lo general, no contaban con el tiempo, ni la significación explícita del discurso pedagógico en términos de la atención directa y particular a las prácticas de aprendizaje de cada niño o niña, por tanto, vieron un valor en la disposición de las monitoras al acompañamiento de cada estudiante y en el tiempo que dedicaron a enseñarles.

“Monitora (...) mi profesora no grita, pero las mamás que fueron al primer taller nos decían que ellas pierden demasiado rápido la paciencia en la casa, dicen: -no sé cómo enseñarle a mi hija-, entonces esta es una técnica nueva, y les gustaba eso que esto era personalizado, entonces ella decía -ustedes se toman hartoo tiempo-, -sí-, les decíamos nosotras...” (GD Monitoras PRIMAH).

El elemento de visibilización del proceso de aprendizaje de niños y niñas se relaciona con la mayor parte de las dimensiones de la práctica pedagógica. Por tanto no solo tiene que ver con la mediación de contenidos curriculares, sino también, como ya hemos mencionado, con integrar cierto grado de control en la dinámica de convivencia que las y los estudiantes desarrollaron, entre sí, en la escuela. En este sentido, las monitoras también facilitaron que las familias participaran en mayor medida de estas dinámicas de control.

Otro grupo importante de estrategias desplegadas con este sentido, correspondió a una serie de conversaciones establecidas con la familia a fin de orientar las prácticas formativas y de reforzamiento educativo, desarrolladas por ésta con niños y niñas en el hogar. Estas prácticas indican que las familias legitimaron a las monitoras con una funcionalidad pedagógica que validaba sus orientaciones “técnicas”. Es interesante notar que en esta relación, las familias asociaron la función pedagógica fuertemente al control de la autodisciplina de niños y niñas, operando, también, como una extensión del discurso pedagógico en las prácticas

de formación y socialización que llevaba a cabo la familia cotidianamente.

“Monitora: (...) afuera, les digo -tiene reunión, háganlo leer, lleva toda la materia-, pero me dice -¿cómo?-, le digo yo -no es que se siente tres horas a leer, no, es media hora media hora, de que este usted con él, por ultimo mirándolos, pero que lo apoyen, que el niño sienta que usted lo apoye que están ahí por algo, aunque usted no le diga nada el niño lo único que tiene que hacer es leer y razonar lo que está ahí”, (GD Monitoras MAS).

Cómo ya hemos mencionado, los métodos didácticos con su correspondiente representación del aprendizaje de niños y niñas, fueron construidos por las monitoras a partir de su práctica en base a la observación y mimesis de la acción docente, en forma coherente con ello, la mayor parte de las orientaciones entregadas a las familias se constituyeron a partir de tales construcciones didácticas:

“Monitora: Yo le digo que no le hable con grandes palabras los niños no entienden con grandes palabras, -háblele con palabras sencillas que le entienda-, que el sienta que su papá es un apoyo para él, no el tirano que le va a pegar, que la va a retar, -no te voy a dar esto, no te voy a dar lo otro-, y con el papá de esta niñita también ha venido a buscarla, y también he conversado con él, también lo concienticé en lo mismo, le dije: -no le pegue a su hija, no la rete, converse con ella, cuando ella se le ponga demasiado inquieta, demasiado intranquila, valla, mójeles las manos juegue con ella en la tierra, que ella sienta que usted es su amigo es su papá, pero que sea su amigo también-.” (GD Monitoras MAS).

En muchos casos las orientaciones dadas a las familias se sustentaron en un sentido determinado del rol de educadoras en el proceso de aprendizaje, parece ser que en estas prácticas, se dio una comprensión implícita de la importancia del acompañamiento presencial y afectivo para niños y niñas (PIIE, 2008), cuestión

que proyectaron e intentaron desarrollar en sus familias. Una de las principales orientaciones dadas en este sentido apuntó al mejoramiento del trato que éstas daban a sus estudiantes, el que en muchas ocasiones no era adecuado y en los casos más complejos presentaba características de maltrato infantil grave. Por esta razón muchas conversaciones sostenidas con las y los apoderados apuntaron a establecer estrategias compartidas para el mejoramiento de la autoestima, y el reconocimiento de las habilidades y capacidades de niños y niñas.

“Monitora: Y yo le dije sabe que, haga todo lo contrario hoy, cuando llegue a su casa y, qué le dijo la tía, dígame: -tú tía me contó que hoy día hiciste todo, que trabajaste súper bien, que estaba tan contenta y aquí y acá-, y al otro día llegó el niño y así como... -tía habló con mi mamá...-, -sí-, le digo yo, -y qué te contó tú mamá-, -me dijo, muy bien hijo, sigue así-, con tal que ahora anda... él me busca para mostrarme sus tareas para ver si terminó, -tía esto no lo entendí-, a ver, me lo explica y todo el asunto entonces ese fue premio para él, que la mamá valorizó lo que él estaba haciendo...” (GD Monitoras MAS).

La posibilidad de promover un mejor trato hacia niños y niñas se vio favorecida por compartir espacios comunes a nivel local y comunitario con las familias de ellas y ellos. La comprensión del contexto familiar fue un elemento muy relevante para la extensión de estas acciones de orientación formativa, tanto las que intencionaron la transferencia de contenidos curriculares, como aquellas orientadas a dimensiones formativas de carácter más transversal. Este conocimiento del contexto local no solo fue relevante para comprender las formas en que se expresan y comportan niños y niñas en la comunidad educativa, sino que también es relevante para la comprensión de la manera en que las familias participan de los procesos de aprendizaje de ellas y ellos y las formas adecuadas de apoyar tales procesos. La participación en el mismo contexto local les permitió entender por qué se daban ciertos comportamientos de niños y niñas, y la forma en que estos podían ser abordados. En muchos casos las monitoras requirieron de alguna

experiencia que les permitiese entender la relevancia de dicho contexto:

“Monitora: (...) lo mande a lavarse su polera y le dije -Jorgito, si su tía, como usted vive con su tía, si no tiene tiempo para lavarle la polera del colegio, lávesela usted con un poquito de shampoo-, al otro día llego con la polerita limpia, no tan blanquita, pero por lo menos limpia se notó, y -báñese, lávese-, cuando un mes después estaba conversando que el tío le había pegado una tremenda patá; y -¿porque te pegó?-, -porque estaba botando el agua-, pero no entiendo, -es que el camión va, y tenemos dos tambores de agua no más-... y yo mandándolo a lavarse y lavarse la polera, cuando el agua para ellos es indispensable, que es una cosa que cuidan tanto, en mi casa el agua corre, entonces cosas así me han ido... así he ido viviendo con ellos su manera de ser...” (GD Monitoras MAS).

En el discurso de las monitoras se puede percibir lo enraizado que se encuentra el maltrato infantil como forma de control conductual de niños y niñas. Muchas veces los apoderados y familiares manifestaron su confianza y aceptación de las monitoras “autorizándolas” a retar o castigar físicamente a niños y niñas, autorización que, en un contexto marcado por la necesidad de validarse y legitimarse ante la comunidad educativa, tendió en ocasiones a ser bienvenida sin mayor crítica, aunque no se estuviese de acuerdo o se criticara su existencia.

Estas estrategias de acercamiento se relacionan en muchos casos con las dificultades que el contexto familiar tiene para niños y niñas. En tal sentido, operan desde una dimensión compensatoria, que pone un foco de atención especial en las carencias o distintos déficit que presentan las y los estudiantes. Sin embargo esa visión no es la única presente y existe también en algunos casos una focalización en las potencialidades y habilidades que ellas y ellos poseen.

IV.III. Estrategias de mediación de procesos de aprendizaje.

Este apartado describe las formas de acompañamiento de las monitoras, junto con las prácticas de relacionamiento afectivo que desarrollaron con niños y niñas con la finalidad de vincularse presencial y afectivamente en sus procesos de aprendizaje.

El acompañamiento implica un abanico amplio de relaciones que se agrupan en torno a los elementos de diálogo, empatía y relaciones mutuas de afectividad, reconocimiento, compromiso y entrega. Estas permitieron mejorar las condiciones y el contexto de los aprendizajes, los que, como veremos, fueron de orden material, relacional-conductual y afectivas. El acompañamiento fue, en ésta lógica, un conjunto de prácticas de alta cercanía relacional, temporal y espacial. Estuvieron orientadas a comprender en la interacción y proximidad con niños y niñas, cuáles eran las condiciones de su contexto social y familiar, que explicaban su desempeño conductual, junto con sus potencialidades y aptitudes para los aprendizajes, para canalizarlas hacia el desarrollo de éstos.

IV.III.I. Acompañamiento de procesos de aprendizaje.

Las prácticas de acompañamiento fueron especialmente adaptadas al contexto y situación de niños y niñas. Entre éstas destacan la conversación a conciencia; el reconocimiento explícito de sus capacidades o un trato especialmente afectivo. Ello exigió participar cercanamente junto a niños y niñas en las actividades que desarrollaban, por lo que tales acciones tuvieron un fuerte componente vincular en su contexto de realización, y se estructuraron a partir del compromiso mutuo, la empatía y el reconocimiento. Tuvieron un gran potencial didáctico que emergió tanto de las prácticas orientadas a transferir un conocimiento específico, como del modelamiento no explícito de acciones que, transferido en forma de supuestos, influyó fuertemente en el desarrollo de competencias transversales como la comunicación o la capacidad de adaptarse a contextos relacionales diversos.

El acompañamiento se configuró como una serie de compromisos de trabajo y

atención mutuos con niños y niñas a fin de lograr una participación más activa de ellas y ellos. Esta fue posible por el mayor grado de compromiso que, en función de su mayor disponibilidad de tiempo y dedicación a los procesos de aprendizaje, las monitoras lograron desarrollar:

“Monitora: o sea tú llegaste, viste, observaste, te diste cuenta de quien necesitaba ayuda realmente y yo creo que uno tiene que ser constante, yo tengo una niña igual que le pasa bastante, pero yo todo los días me doy el tiempo de revisarle sus cuadernos, de saber si hizo la tarea, de pedir materiales que si no los apunta, voy, me acerco...” (GD Monitoras PRIMAH).

En la referencia se pone en evidencia la necesidad de constancia en la relación, ello implica una responsabilidad importante dado que la necesidad de atención expresada por niños y niñas es permanente. Evidentemente esta constancia de la observación apoyó un mayor control de las expresiones que desarrollaron niños y niñas, tanto a nivel conductual relacional, como de su nivel de logros respecto a contenidos curriculares. En tal sentido, y dado el alto número de estudiantes que debieron atender, las monitoras equilibraron el tiempo dado a cada niño y niña, lo cual, como podremos apreciar, les exigió establecer algunas prácticas que facilitaran la intencionalidad de su acción sin dañar la relación construida con ellas y ellos. El compromiso se presentó como un principio de acción que mediaba la relación, y muchas veces adquirió una forma inmediata, determinada por el contexto o dinámica específica del aula en un momento determinado.

El compromiso establecido con niños y niñas condujo a que la atención de las monitoras se encontrase focalizada, en la mayoría de los casos, en ellas y ellos más que en los requerimientos formales o de gestión de la comunidad educativa en general. Ello en muchas ocasiones dio como resultado el desarrollo de roces y conflictos con las y los docentes, que se encontraban mucho más focalizados en cumplir los requerimientos curriculares de orden más formal, o que desarrollaban percepciones muy negativas de algunos niños y niñas. Lo anterior implicó, en

muchas ocasiones, también asumir responsabilidades que no les correspondían directamente, pero que iban en apoyo de los aprendizajes, tales como conseguir recursos materiales para el desarrollo de alguna actividad o también la destinación de muchas horas extra a la realización de sus labores:

“Monitora: Yo cuando empecé, no pensé que iba a hacer tantas cosas, yo me llevo trabajo para la casa igual, uff, es harto trabajo, si no se tiene amor uno se pregunta ¿Por qué tengo que hacer este trabajo? Es como eso, tanto trabajo para tan poca plata, uno empieza a querer a los niños, uno anda como bajoneada si no logran, uno disfruta a los niños, que le conversan en los recreos, hay que tener amor” (GD Monitoras MAS).

También como producto de la cercanía temporal y cultural de las monitoras con niños y niñas, ha sido posible identificar que las estrategias que desarrollaron poseen un fuerte contenido empático. Lo primero que salta a la vista respecto a la empatía como componente del acompañamiento es su relación con la propia autoestima, y la valoración del yo:

“Monitora (...) y para mi aparte, yo soy súper egocéntrica, yo siempre digo lo mismo, pero... porque sí, porque me gusta sentir que lo que yo hago es valorado, me gusta sentir que lo que yo hago está bien hecho y todo eso. Por eso es tan importante para el niño que le hagas valer eso” (GD Monitoras PRIMAH).

Además de ser un elemento que apunta al mejorar el rendimiento, la empatía fue desarrollada también como estrategia para mejorar las relaciones de niños y niñas entre sí, pues permitió que tomaran consciencia respecto de las emociones y experiencias de las y los otros, poniéndolas al mismo nivel que las propias. La empatía implicaba un alto nivel de escucha y conversación que requirió que las monitoras estuviesen dispuestas a ponerse en el lugar de niños y niñas, estas estrategias permitieron a su vez que ellas y ellos dirigieran su atención a las respuestas que las monitoras hacían ante lo que narraban, cuestión que fue

aprovechada para canalizar su interés hacia los temas que se trataban en cada clase:

“Monitora: Yo les enseñé a los niños que por ejemplo yo tengo al (nombre de niño) que es agresivo, entonces tú... este niño dice por ejemplo a otro... -ahh guatón no sabí na', la tía tiene que estar encima de ti-; entonces este niño la otra vez me fue a preguntar una cuestión de comprensión del medio, yo le dije ahí, -(nombre de niño) le dije yo, -te das cuenta que todos tenemos cosas que no sabemos-, y les hice un cuadro que tiene monitos... tiene las caras de ellos, se los dibujé con mechas paradas, que se yo, les puse las falencias de cada uno, todos tienen una, entonces no se pueden reír de ti, porque si se ríen de ti, tú también pucha...” (GD Monitoras PRIMAH).

El acompañamiento posee un fuerte valor didáctico, en la medida que permite equilibrar las metodologías y contenidos de las actividades pedagógicas con las necesidades específicas de niños y niñas, a la vez que motiva la respuesta activa de ellas y ellos a las actividades curriculares. La proximidad de la relación, permitió un mayor tiempo de observación y atención a las producciones textuales de niños y niñas, permitiendo a las monitoras entender la condición con que se presentaban a los aprendizajes, facilitando la corrección de errores, conjuntamente con el análisis y reconocimiento de la fuente de éstos. Ello permitió entender algunas de las causas de un mal desempeño, cuestión que en el contexto del trabajo que debían realizar las y los docentes difícilmente se alcanzaba en virtud del elevado número de funciones que debían llevar adelante. En este sentido el acompañamiento de las monitoras facilitó la transferencia de contenidos, junto con el reforzamiento de niños y niñas cuyo ritmo de aprendizaje era más lento en comparación al resto del curso. El desarrollo de estas prácticas, evidentemente fue posible por un mejor conocimiento de los códigos locales de niños y niñas, y, justamente por ello, permitió mediar relaciones en las que el código pedagógico formal no se articulaba con el código local:

“Monitora: (...) que la tía no logra entender lo que la niña le está preguntando, porque la tía cree que porque ella explicó paso por paso, él tiene que entender y punto. Pero que no entiende el hecho de que él no entienda y me dice: -es que ella es una pesada, no me sabe explicar-, y yo le he explicado a él que es distinto, no es que ella sea una pesada, es que ella tiene que explicar en general y yo le puedo explicar a él solito.” (GD Monitoras PRIMAH).

Es necesario señalar que estas situaciones de diferencias de códigos son experimentadas por niños y niñas, en general, en forma solitaria. Ello conlleva un grupo importante de consecuencias para sus procesos de aprendizaje, sobre todo en lo que refiere condiciones fundamentales para aprender, tales como autoestima, confianza en los educadores, comprensión de lo que se comunica, etc. Cuestión que es particularmente importante en el caso de las evaluaciones, donde por lo general no había una explicación a las y los estudiantes respecto al por qué de la evaluación, y lo más importante, de la clasificación o rotulación que el discurso escolar les asignaba en una categoría determinada.

En estas situaciones de quiebre tienden a reproducirse en niños y niñas muchas representaciones de sí mismos que los autoexcluyen, ello opera en forma invisible al resto de los actores de la comunidad educativa, tanto para las y los pares como para miembros de otros estamentos. El acompañamiento dificulta, en este contexto, la reproducción de elementos que dañan la motivación y capacidad de las y los estudiantes para tolerar la frustración ante un esfuerzo que no da resultados, cuestión que también en muchas ocasiones debe ser enfrentada por niños y niñas en forma aislada y se constituye en el fundamento de una autopercepción negativa de las propias capacidades para aprender. El acompañamiento, en virtud de elementos como el reconocimiento y el compromiso, evita en estos casos la reproducción de circuitos de discriminación con fundamento en la distancia y soledad en el proceso de aprendizaje, o en estereotipos que los rotulan en función de las evaluaciones que alcanzan. Se da

así la posibilidad de manejar los errores en forma positiva, cuestión que muchas veces no es fácil de conseguir en las comunidades educativas focalizadas por la presente investigación:

“Monitora: El otro día se estaba portando mal y le mandaron llamar a la mamá, la mamá se lo llevó a la casa y creo que lo retaron, le pegaron. Entonces vino hoy día al colegio, entonces la tía le dijo que, me dijo que yo no me preocupara más del (nombre de niño), porque el (nombre de niño) no tenía remedio, que iba a quedar repitiendo, que no tiene capacidad de aprender... lo que pasa es que el (nombre de niño) quiere hacer otras cosas, el no quiere estar sujeto a -tienes que hacer esto-, pero por ejemplo si yo le paso otra cosa, yo le presto mi estuche, mis lápices, entonces él se siente como dueño de eso, y él hace todo lo que yo le digo, pero con lo mío..., -pero el (nombre de niño) no hace nada, no tiene lápiz, no tiene goma- (dice la profesora), pero con lo mío hace todas las cosas, como que todo lo que es mío es de él”. (GD Monitoras PRIMAH).

Por otra parte es preciso señalar también que el valor didáctico del acompañamiento no solo potenció las capacidades de aprendizaje de niños y niñas, sino también de las monitoras en la medida que fueron adecuando sus estrategias, representaciones y metodologías a los contextos relacionales en que les tocó participar en la comunidad educativa:

“Entrevistador: Oye y tantos aprendizajes que ustedes nos cuentan, que ustedes han tenido, hasta aprender esto que nunca más le cambian la hoja o eso de quedarse y reforzarlos a ellos... ¿Dónde aprendieron eso ustedes?, ¿Cómo llegan a tener ese conocimiento?

Monitora: yo creo que con la experiencia de estar con ellos todos los días.

Monitora: y las ganas de ayudar, de querer que ellos avancen.

Monitora: es que yo creo que es como el conocerlos, saber qué

necesita cada uno, saber qué es lo que puedes hacer con él y con la otra persona, con otro niño porque son todos diferentes” (GD Monitoras MAS).

El valor didáctico del acompañamiento desarrollado por las monitoras se entrelaza también fuertemente con el grado de control que les permitió integrar a los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, en lo referente a las acciones que niños y niñas deben realizar para integrar un determinado contenido curricular, cuestión que era difícil de realizar por las y los docentes en función de cada contenido transferido. Tal control en muchas ocasiones se orientó a permitir el desarrollo de la clase cuando en esta se encontraban presentes estudiantes que no tenían un manejo adecuado de sus emociones o que expresaban problemas familiares en la relación con sus pares y con los miembros de la comunidad educativa en general:

“Monitora: (...) se acercan más a mí y me comunican, -tía, mire pasa esto, sabe que no entiendo esto otro-, -ya-, les digo yo, -espérenme un segundo...-, entonces les digo, les explico, incluso es más, tengo a uno que todo el mundo conoce, es terrible, les ha pegado a las profesoras, las ha mordido, a los otros niños, pero yo lo he podido manejar no he tenido problemas con él...” (GD Monitoras PRIMAH).

En otras condiciones el control aplicado tuvo por finalidad inmediata que niños y niñas participaran del proceso de aprendizaje corrigiendo algunos elementos que afectaban su propio desempeño, como en el caso de actitudes de rechazo a las actividades curriculares por tratarse de contenidos que no comprendían. En los casos más extremos la necesidad de un control normativo implicó un importante esfuerzo y dedicación de tiempo, que no fue la misma para todos los niños y niñas a los que las monitoras acompañaban en forma particular. Este elemento constituye además una forma límite del acompañamiento de las monitoras, pues se supone que su labor era orientar a los y las estudiantes con menores dificultades y problemas de aprendizaje para que las y los docentes pudieran dedicar una mayor cantidad de tiempo a niños y niñas que presentaban mayores

necesidades de atención.

Las prácticas de acompañamiento, tuvieron también un alto nivel de integración de control sobre la conducta de niños y niñas, en muchas ocasiones generaron relaciones de dependencia hacia las monitoras por parte de las y los estudiantes, poniendo en juego el principio pedagógico del desarrollo de la autonomía, en virtud de las fuertes necesidades de afecto, reconocimiento y autoestima que niñas y niños con menores logros tendían a presentar. Sin embargo, en estos casos, las acciones que se realizaron con la finalidad de controlar el desempeño de niños y niñas, fueron percibidas como un mayor interés y atención dirigida hacia ellas y ellos.

En la mayor parte de los casos este tipo de relación generó un vínculo que favoreció el rendimiento y desempeño niños y niñas, una de las formas en que esta relación tomó forma, fue mediante la referencia nominal que se daban mutuamente estudiantes y monitoras, este trato disminuyó la distancia jerárquica y la separación entre ambos. Sin embargo, en casos extremos, fue la base en la que niños y niñas con mayores necesidades afectivas establecieron relaciones de dependencia con las monitoras. En este sentido emerge una *debilidad en el código local* para organizar formalmente y con límites definidos los roles en la relación pedagógica.

IV.III.II. Afectividad y reconocimiento: estrategias de mediación de aprendizajes.

Si bien ya hemos hecho alusión a formas y estrategias de trabajo de las monitoras orientadas al apoyo de niños y niñas, en esta sección trataremos en forma breve, pero específica, aquellas referencias que aludieron a las dos dimensiones más significativas de estas prácticas, las que corresponden a la afectividad y reconocimiento puestos en la relación establecida ellas y ellos.

La estrategia empática de afectividad refiere aquellas actitudes y acciones

desarrolladas por las monitoras en base lazos de cariño establecidos con niños y niñas. En las referencias discursivas de las monitoras esta se asocia fuertemente a una fuerte falta de afecto en las y los estudiantes, tanto en el contexto familiar como escolar. Los resultados que alcanza la afectividad en tanto estrategia didáctica, se relacionan con estas condiciones de niños y niñas, en la medida en que la educación es una función compleja, que requiere de condiciones aceptables de desarrollo de otras funciones (como la afectividad en la familia), las que en muchas ocasiones estaban débilmente desarrolladas, constituyendo un factor que repercutía fuertemente en los procesos de aprendizaje de niños y niñas. En este sentido, la utilización de esta estrategia, fue posible por lo cercano que la afectividad se encuentra de las relaciones que debieran darse en el seno familiar, principalmente en lo que refiere al vínculo entre madre e hijo - hija. Muchas de las prácticas de apoyo al aprendizaje se desarrollan en esta forma, es decir, acogiendo a niños y niñas como si existiese un vínculo maternal con la monitora, situación que estuvo presente en un número importante de casos.

Además del concepto de la falta de cariño en forma física y psicológica, las monitoras percibieron que la misma relación pedagógica necesitaba de acciones que mostrasen a niños y niñas un mayor interés, reconocimiento y aceptación de sus expresiones y construcciones de distinto carácter simbólico o relacional. De esta forma la afectividad fue convertida en elementos de carácter didáctico. En la medida de ello, fueron conscientes de la utilización de la afectividad como una forma de lograr que niños y niñas desarrollaran ciertas conductas, así como del tipo de lazo que ellos y ellas construían allí con las monitoras. Sin embargo, muchas veces no adelantaron los efectos de ese comportamiento afectivo en la autonomía los niños y niñas. Esta situación se explica porque generalmente debían dar solución a situaciones inmediatas, donde hay un escaso tiempo para la proyección de las acciones que se ejecutan, en tal sentido la utilización de la afectividad posee un carácter fuertemente concreto, cuestión que como se ha indicado es parte del código restringido predominante en el contexto local:

“Monitora (...) yo sabes con que trabajo, yo soy súper afectiva, yo

soy de andarlos abrazando, de tomarlos en brazos... y cuando yo me molesto y reviso el cuaderno y resulta que no está lo que yo quiero, no les hablo, hasta que se acercan y me dicen -tía ya hice la tarea...- y no importa que está llena de piojos y cuestiones, pero no importa porque a ella le encanta, le encanta que la abrací' y le dí' besos...." (GD Monitoras PRIMAH).

En esta cita podemos notar la utilización del afecto a fin de lograr un comportamiento determinado, pero no se es consciente de la generación de relaciones de dependencia que acompaña esta metodología. De hecho, en ninguna de las conversaciones realizadas fue posible recoger una reflexión crítica respecto a dicho elemento, por tanto, claramente es invisible a las representaciones y prácticas realizadas por las monitoras. Sin embargo, es interesante notar que si bien las y los docentes tienen una práctica pedagógica más distante de niños y niñas, con la finalidad de desarrollar el elemento de autonomía, en muchas otras dimensiones dicha autonomía no se alcanza o se ve imposibilitada: procesos como la rotulación; la generación de una autoestima negativa ante el fracaso solitario en las evaluaciones; o la incomprensión de los mensajes transmitidos por el profesor, entre muchos otros, constituyen elementos que iban en contra del principio de construcción de la autonomía de niños y niñas. Por tanto, tal como en el caso del acompañamiento, la afectividad favoreció que ellas y ellos tuviesen una mejor presentación en los contextos de aprendizaje escolar. Evidentemente ello generó algunas contradicciones en la relación de las monitoras con las y los docentes:

"Monitora: (...) sí, lo que pasa es que yo llevo y a los 38 tengo que darles un beso de hola...y la profesora me pone una cara así de dos metros, -hola mi niño, cómo está, cómo llegó, cómo amaneció...- pero a las profesoras eso no les gusta, y yo ya así, para hacerme la contraria que yo soy así tan expresiva... el otro día hubo una convivencia y yo no sabía, entonces llegué y todos los niños al lado mío, y todos los apoderados al lado de la profesora... y todos los

niños -tía Paola...- en el día del paracento yo de arquera de todos los niños chicos, de todos los cursos...” (GD Monitoras PRIMAH).

La utilización de la afectividad se orientó frecuentemente como un principio de premio a la realización de tareas u otras actividades de carácter curricular, y también a la corrección de elementos conductuales. Es interesante notar que la afectividad implicó elementos de reconocimiento y aceptación, que pueden ser de forma positiva, es decir, con manifestaciones físicas o psicológicas de cariño, o también negativas, adaptando en este caso formas como la indiferencia o el establecimiento expreso de límites, ambas formas tuvieron un fuerte efecto sobre la conducta de niños y niñas:

“Monitora: no, no, el último problema que tuve con él me trató... de la cintura para abajo, pero después andaba detrás mío, entonces sabes lo que hice con él, fue ignorarlo, le dije -no hables conmigo, estoy enojada, porque lo que tú hiciste fue muy malo, tú sabes que yo soy la única que te defiende-, y después se dio cuenta del error que habían cometido, y después llegó con flores todo eso. –Mira- le dije, -si no es necesario que vengas con flores, yo lo único que quiero es que reconozcas lo malo y lo bueno, lo correcto y lo incorrecto de lo que tú estás haciendo-.” (GD Monitoras PRIMAH).

El componente afectivo de las estrategias de trabajo de las monitoras se dirigió también a mejorar las formas de trato que los niños y niñas mantenían entre sí, en las que frecuentemente existían agresiones de carácter físico y verbal como prácticas que definen los resultados de sus interacciones. Estas frecuentemente asumieron formas competitivas o de medición de fuerzas que implicaban un posicionamiento jerárquico entre niños y niñas, aunque ello fue mucho más marcado entre los varones. En estos casos, el afecto permitió un mayor grado de empatía y control de la agresión por medio del reconocimiento:

“Monitora: Claro, les dejo bien claras más que nada las reglas, que no se pueden burlar entre ellos, los sobrenombres, que si a ti no te

gusta que te leseen no tienes que decirle a tus compañeros... en cada sesión yo tengo que ir recordando, y ellos -tía, usted dijo que no se tenían que decir sobrenombres y él está diciendo-, entonces algunos agarran eso y lo hacen muy propio..." (GD Monitoras MAS).

Finalmente es importante indicar que la utilización de la afectividad redundó en relaciones de reciprocidad afectiva de niños y niñas hacia las monitoras, es decir se produjo una relación en que el afecto recibido fue devuelto como obediencia y seguimiento de instrucciones, que, por su parte, al ser reconocido y acogido en forma positiva por las monitoras, retroalimentó en niños y niñas la intención de hacer de dicha relación un proceso constante. Ello permite entender una forma en que el afecto tiende a generar rápidamente respuestas conductuales como lo hemos planteado anteriormente.

Otra de las estrategias utilizadas por las monitoras para mediar e intencionar aprendizajes en los niños y niñas, fue el reconocimiento de sus capacidades y expresiones. En tanto estrategia, el reconocimiento se define como la valoración explícita o implícita de un otro, la aceptación de su ser, sus capacidades y formas de expresión propias que son válidas y significativas en tanto experiencias de vida, por tanto incide fuertemente en la conformación de la identidad de niños y niñas, y constituye un recurso para estimular su motivación hacia el aprendizaje, en la medida en que da sentido y significado a la experiencia de aprender. Además implica reciprocidad en el sentido de igualar la propia condición a la del otro. Es una relación mutua, donde las monitoras reconocieron a niños y niñas como *potentes (en el sentido de capacidades potenciales)* y niños y niñas reconocieron a la monitora como *educador legítimo*.

Este aspecto es relevante si consideramos que el reconocimiento operó en la relación de las monitoras con niños y niñas permitiendo que la relación de ellas y ellos con el aprendizaje fuese menos frustrante en la medida en que reconocieron sus propias capacidades y metas, así como los conocimientos que iban

alcanzando. Ello es así porque muchas veces los aprendizajes que niños y niñas alcanzaron a partir de la ejercitación de prácticas y ejercicios de aprendizaje, no eran valorados o visibilizados por ellas y ellos, sobre todo cuando los niveles de abstracción de tales contenidos producían una mayor distancia con los elementos de su experiencia cotidiana o con elementos cognitivos previamente aprendidos y desarrollados. En este sentido nuevamente podemos ver que la acción de las monitoras facilitó la superación de las orientaciones de código restringido que marcan la disposición cognitiva y conductual de niños y niñas.

Evidentemente se entremezclan aquí los principios de afectividad y acompañamiento anteriormente descritos, junto con tales principios el reconocimiento puede asumir diversas formas como, por ejemplo, el reforzamiento de la autoestima y la valoración explícita de las producciones textuales de las y los estudiantes:

“Monitora: No, yo pensé, con unos me iba a costar demasiado pero... en el sentido de, por ejemplo, ya, van, me muestran una tarea, -tía cómo está esto-, -oye que linda tú letra, tienes una letra preciosa y no todos los niños escriben tan lindo ah-, y ahora cada cinco segundos me va a mostrar todo lo que escriben, porque ahora escribe toda la materia, y era uno de los que no escribía... escribe toda la materia...” (GD Monitoras PRIMAH).

Esta práctica de reforzamiento se desarrolló con mucha mayor fuerza si el reconocimiento era hecho ante otros niños u otras niñas, en tales instancias, se fue formando una identidad propia, y una percepción del sí mismos y de sí mismas. Ello dio como resultado algunos elementos relacionales relevantes: por una parte, creó en niños y niñas la necesidad de responder a las y los demás ante dicha representación respecto al propio ser, cuestión que obligaba a mantener las actitudes que permitieron el reconocimiento, esto es particularmente relevante si consideramos la generación de lazos de autonomía y dependencia, pues eran justamente esos lazos los que se reforzaban dependiendo de cómo se hubiese

desarrollado el reconocimiento. Por otra parte, el reconocimiento en contexto grupal retroalimentó la motivación de otros niños y otras niñas generando en ellas y ellos la intención de recibir también dicho reconocimiento. Con ello se lograba una mayor disposición de parte de niños y niñas a seguir las indicaciones e instrucciones que les daban las monitoras:

“E: y cómo ustedes le pueden levantar la autoestima a los niños, cómo es eso...”

Monitora: es que eso, podría ser difícil, pero para mí no es difícil, porque ya, el hecho de que el niño escriba una tarea, -Qué bien, te felicito-, y él va a saber que si él hace una tarea, yo lo voy a premiar, no le voy a dar nada material pero voy a decir -miren niños, este compañero hizo todas las tareas...-,

E: Ah, frente a los demás...

Monitora: frente a los demás, entonces él va a decir -miren yo hice las tareas-, ustedes pueden hacerlo también, entonces se pone como ejemplo él, y eso es un levantamiento de la autoestima súper bueno...” (GD Monitoras PRIMAH).

El interés de niños y niñas por participar de sus aprendizajes está en proporción directa al grado de reconocimiento que experimentan durante el proceso de enseñanza. En muchos casos se vincula profundamente con la identidad y concepción del propio yo, el sentirse reconocido por alguien o por el grupo da como resultado una satisfacción del deseo de pertenencia, con una sensación de seguridad y aceptación de parte del grupo, en tal sentido, la práctica educativa de las monitoras permitió visibilizar y exponer más las producciones concretas de niños y niñas en el aula:

“Monitora: (...) claro y después empezaron a ser los poemas, empezaron a ser los dibujos y todo lo que ellos hacían la profesora los tomaba y los guardaba en el estante, entonces yo vine un día y dije no po', no los puedo guardar y le dije a la profe sabe que yo necesito que me dé con el permiso de usted yo voy a empezar a

pegar las cosas en la pared, los niños necesitan ver sus cosas, que ellos disfruten el hecho de que hicieron un dibujo que lo disfruten de verlo, de sentirlo, saber que lo hicieron.” (GD Monitoras MAS).

Nuevamente, este tipo de dimensiones de la acción educativa, están clasificadas y enmarcadas en la práctica pedagógica de las y los docentes bajo la forma de refuerzos positivos, pero estos no son desarrollados en forma íntegra debido primero al tiempo que ello requiere, y segundo, por su conocimiento de los códigos de niños y niñas. De esta forma están sujetas a las planificaciones y prácticas propias de cada profesor o profesora, o a los programas educativos que la escuela desarrolla, pero, como ya hemos mencionado, estos dos últimos elementos en la mayor parte de los casos se restringen a los mínimos curriculares obligatorios.

Estas acciones muchas veces requirieron de una atenta observación de la dinámica de participación en el aula, a fin de permitir que todos los niños y niñas tuviesen un espacio donde practicar estas experiencias en forma individual y grupal. El componente recíproco del reconocimiento se expresó haciendo explícita una condición de igualdad con, y entre, niños y niñas, ello ayudó a disminuir elementos que fortalecen la baja autoestima, o la “autopercepción negativa”, en quienes no tenían un rendimiento satisfactorio para en el marco de los ritmos y secuencias de aprendizaje establecidas en el discurso pedagógico formal.

IV.III.III. Estrategias didácticas.

Como estrategias didácticas hemos agrupado aquellas acciones y prácticas educativas de las monitoras orientadas a la mediación intencionada de algún contenido curricular. En su gran mayoría consistieron en la repetición de elementos formales desarrollados por las y los docentes, pero muchas veces trascendieron esa determinación, en virtud del acompañamiento, y la *autonomía relativa* de sus acciones concretas en el aula, es decir, el margen de decisiones que les permitía el enmarcamiento docente.

Estas prácticas incluyen en su desarrollo y ejecución algunos principios que, dependiendo de las características personales de las monitoras, se encontraban presentes en distintos grados. Dado su carácter de fundamento es importante destacar los siguientes:

- Utilización de la mayor cantidad posible de sentidos y vías cognitivas de niños y niñas en una actividad de aprendizaje determinada. Su finalidad estuvo relacionada con acomodar o adaptar las capacidades de aprendizaje de ellas y ellos a los temas tratados.
- Interacción, consistente en la puesta en práctica de los aprendizajes en forma participativa y activa por parte de niños y niñas, a nivel individual; grupal; relacional entre pares; o con otros miembros de la comunidad educativa.
- Motivación y entretención, este principio opera como una condición que relacionó las diversas formas de mediar un contenido o aprendizaje con elementos que fuesen del interés de niños y niñas y que les resultasen divertidos o atractivos.

El desarrollo de estos principios requirió a su vez, como condición, la existencia de un concepto relativo al respeto de la diferencia de niños y niñas, que se tradujo en prácticas concretas, ello porque estas estrategias serían efectivas en la medida en que hubiese un conocimiento en profundidad de las características individuales de ellas y ellos, así como de las relaciones grupales que constituyen. De esta forma nos fue posible seguir la existencia de un amplio conjunto de prácticas basadas en la representación de elementos de orden abstracto bajo formas concretas, cuestión que es coherente con los principios de transmisión y reproducción de códigos elaborados y restringidos. En tal contexto, presentamos a continuación las formas desarrolladas por las monitoras para hacer concreto el mensaje pedagógico, nos detendremos en profundidad en este tipo de estrategias ya que las distintas formas que se utilizaron para vincular los códigos pedagógicos de la escuela con los códigos locales de niños y niñas son un elemento importante para alcanzar los objetivos que nos hemos trazado.

IV.III.III. Utilización de códigos locales.

La mayor parte de las prácticas que nos fueron referidas por las monitoras, se realizaron bajo el concepto de la traducción entre elementos curriculares abstractos y elementos concretos. Esto dio lugar a un variado número de resultados relativos al carácter de las estrategias desarrolladas por las monitoras, en primer lugar, es pertinente decir que evidencia el desarrollo de un concepto educativo que no visualiza la reproducción de la estructura social por medio del control de la conducta:

“Monitora: Sabes que esto es lo que pasa, quizás la única diferencia es que el vocabulario tú lo tienes que bajar a un nivel de ellos. Pero sí tienes que explicar que burlarse de alguien hace daño, que sí hay que tener respeto por el otro, que es valorable escuchar al otro, me entendí... simplemente poner las cosas como normas, si algo está malo, está malo, porque sí, pero no explico por qué está malo...”

(GD Monitoras PRIMAH).

Estas estrategias consistieron fuertemente en la utilización de ejemplos de la vida cotidiana, o del contexto situacional de niños y niñas, para facilitar un determinado aprendizaje. Es decir, en la traducción de un saber abstracto y distante para ellas y ellos, a situaciones, contenidos o vivencias que les eran conocidas. En el desarrollo de estas prácticas, no desapareció la forma abstracta, pero fue parafraseada, simulada o sometida a alguna forma de representación que involucrase elementos o relaciones más cercanos al contexto experiencial de niños y niñas. Tales estrategias buscaban mediar el código formal abstracto, poniéndolo en una comunicación delimitada a un material, situación o relación concreta. De acuerdo a la definición anterior, se puede suponer que muy frecuentemente estos contenidos se relacionaban con situaciones de la vida cotidiana, que habían sido experimentadas por niños y niñas en el corto plazo.

Estas estrategias se utilizaron frecuentemente en la mediación de contenidos relacionados a competencias lógicas y matemáticas de carácter básico, como la

suma, resta, multiplicación y división. En este sentido experiencias cotidianas como la compra, fueron muy recurridas en el espacio de la sala de clases. Fuera de ésta los juegos que llevaban a cabo niños y niñas permitieron también hacer concretas ciertas relaciones matemáticas:

“Monitora: Por ejemplo, hay niños que les encanta esta cuestión del fútbol... Por ejemplo, nosotros jugamos el otro día al fútbol en matemáticas... ya metí un gol, y cuando metía un gol nosotros empezábamos: -ya, el que mete un gol va a valer por dos goles si me dice la tabla del tres...-, ya, entonces empiezan, tres por una tres... se las saben de memoria empiezan a sumar, porque sabe que sumándole a ese tres va a valer tres más, pero no se da cuenta que nosotros estamos forzándolo a aprender matemáticas, porque lo que a él le importa es el gol po’, que el gol valga el doble”. (GD Monitoras PRIMAH).

En segundo lugar estas estrategias de concretización de elementos de la vida cotidiana fueron frecuentemente aplicadas en sectores de aprendizaje que requerían el desarrollo de competencias de lecto-escritura, como por ejemplo, en lenguaje, donde frecuentemente se reprodujeron las letras en formas que los niños podían tocar, ver y combinar de diversas formas. Por ejemplo, en el caso de la identificación de las letras una práctica muy recurrida fue la presentación de las letras en forma concreta.

En forma muy relacionada con lo anterior también se desarrollaron muchas estrategias para hacer más concretas las relaciones entre las letras, particularmente consonantes y vocales, en el caso que presentamos el proceso de concretización supuso la atribución a las letras de características humanas como la capacidad de hablar, lo que permite identificar un sentido concreto para dicha relación:

“Monitora: (...) entonces yo a mis niños les enseñé de que las consonantes hablaban, pero hablaban con las vocales, -pero cómo

tía...-, -por ejemplo la D es D no más, pero si yo le pongo una vocal al lado va a sonar, va a sonar DI-, y sabi que me empezaron a entender súper bien. Entonces la D con la A hablan, cómo hablan DA y sabi que me funcionó perfecto. Entonces cómo hacemos hablar a las consonantes, con las vocales, entonces empezamos así...”
(GD Monitoras PRIMAH).

En tercer lugar, estas prácticas se utilizaron frecuentemente para mediar conceptos abstractos que no tenían un símbolo formal definido (Amistad, respeto, responsabilidad, etc.), los que fueron hechos concretos mediante su puesta en imágenes.

Además de las formas de concretización anteriores, otro modo de trabajar con los códigos locales de niños y niñas, fue la ampliación de estos. La ampliación de códigos fue una práctica fundamentada en el respeto de las expresiones y formas de expresión de las prácticas y el lenguaje entre los actores locales, es una ampliación porque no buscaban sustituir ni reemplazar, o imponerse, frente a otras expresiones, sino más bien señalar otras formas en que éstas eran posibles. En su sentido menos complejo, la ampliación de códigos se constituyó sencillamente por la traducción y explicación de las monitoras respecto del significado de términos no conocidos por niños y niñas. En tanto forma de hacer concretos los contenidos curriculares, la ampliación de códigos se fundamentó en cuestiones como la utilización del lenguaje de niños y niñas para extender sus propias expresiones y significados a representaciones de código más elaboradas:

“Monitora: por ejemplo el otro día estuvimos jugando a los sinónimos y antónimos pero con las palabras que ellos ocupan, por ejemplo, “amermelao”, entonces empezamos a preguntar qué es lo que era “amermelao”, entonces todos empezaron a levantar la mano dijeron -tonto, pavo, lento, flojo, no cachay ni una...-, entonces empezamos a decir -esos son los sinónimos...-, -guaaaaa...-, entonces empezaron a decir -entonces ahora en vez de decirte amermela'o te

voy a decir tonto-, entonces lo tomaron como chiste, pero lo utilizan y después jugamos con los antónimos” (GD Monitoras PRIMAH).

En este caso podemos observar como a partir de la utilización restringida del código, es decir, la utilización de sinónimos de “amermela'o” dio pie a la comprensión más elaborada o genérica del concepto de “sinónimos”. Estas formas de ampliación de códigos también permiten la utilización de las competencias comunicativas locales desarrolladas por niños y niñas para comprender las relaciones existentes entre los componentes de un determinado conocimiento transmitido. Otro ejemplo lo constituye lo que en el lenguaje local se expresaba, frecuentemente, como "cachativa", consistente en un conjunto de habilidades que clasifican, agrupan y relacionan los elementos simbólicos concretos contenidos en una comunicación determinada, de una forma consensuada grupalmente como correcta, por tanto es parte de las competencias comunicativas locales o del código local. De esta forma, las prácticas de utilización de sentidos comunes, frecuentemente partieron de este tipo de supuestos culturales compartidos de orden concreto, hacia elementos de orden más elaborado o abstracto, por tanto, hicieron uso de las formas de diferenciación, clasificación, y producción de realidad heredadas por niños y niñas durante su socialización en la comunidad local. En este sentido las competencias referidas como "cachativa" constituyeron una forma particular de utilización del diálogo, es una utilización circular del diálogo, sin decir aquello que es directamente el objeto de la comunicación. De esta forma, las monitoras que ponían en práctica esta estrategia, presentaban frases, oraciones, o gestos, que aludían metafóricamente al objeto en cuestión, es decir, presentaban un conjunto de relaciones entre términos, similitud, jerarquía, implicancia, etc.

Estas prácticas adquirieron diversas formas dependiendo de los contenidos a trabajar. Se mantuvo eso sí la *alusión indirecta* al problema como una forma que el niño elabore o construya una respuesta integrando nuevos elementos de acuerdo a la lógica local que se ponía en evidencia en las alusiones indirectas. En el

siguiente ejemplo se expresa de forma concreta lo que queremos señalar:

“Monitora Ponte tú yo en mi curso tengo mucho problema con la C y la S y la B y la V; entonces cuando reviso los dictados, entonces digo yo, cuando veo ventana con B, digo yo – ¡oh, qué grande la ventana, tremenda ventana!-, - ah ya, entonces ventana es con V corta tía-” (GD Monitoras PRIMAH).

Estos ejemplos facilitan tocar un punto interesante de la teoría educativa constructivista y de los aprendizajes significativos. Estas se fundamentan fuertemente en la afirmación en torno a que la cultura local es "competente" desde el punto de vista del desarrollo de los aprendizajes significativos, pero es una competencia cultural "dominada" o subordinada a la cultura dominante que se expresa en el sistema educativo formal. Entonces un elemento problematizador se halla en la pregunta: ¿la cultura local posee un carácter transformador o reproductor de la hegemonía cultural? De acuerdo a lo que hemos podido presentar, existen procesos y relaciones de ambos tipos, aunque, en la mayor parte de los casos, con una fuerte asimetría a favor de la cultura dominante. Una salida interesante a este dilema radica en la idea de ampliación o complementariedad. El conocimiento local viene a complementar el conocimiento formal, no se trata de que uno y otro se nieguen mutuamente, sino que se complementen y amplíen el ámbito de la experiencia humana significativa y comunicante. Un ejemplo radica en la actitud de no negar el lenguaje del otro señalando que esa palabra no existe, o está mal dicha, sino, más bien en la actitud que amplía ese lenguaje mostrando otras experiencias o dimensiones del fenómeno o hecho referido. En este sentido, la acción desarrollada por las monitoras tuvo una doble dirección, consistente en representar a la cultura local en el contexto formal universal del sistema educativo, y en segundo lugar, a partir de la mimesis de la práctica docente, representan el discurso pedagógico formal en el código local, aunque ello se hizo muchas veces, o en la mayor parte de casos, sin la comprensión de los sentidos de fondo de éste último.

V. Conclusiones.

Las categorías de análisis que hemos presentado en la sección anterior, se inscriben en un contexto altamente estructurado y normativo. En este, las relaciones que la comunidad educativa estableció con las monitoras, y viceversa, permiten reconstruir parte de la dinámica entre cultura escolar y cultura local mediante procesos de intercambio, apropiación y producción de códigos y significados relativos al campo de la educación y los actores que interactúan en éste. Tales procesos presentan las siguientes propiedades de orden general:

- Subordinación de códigos locales a códigos escolares. En las prácticas y disposiciones a la acción referidas por las monitoras, así como en los supuestos y valoraciones explícitas e implícitas respecto de tales acciones, fue posible inferir una alta valoración de las disposiciones de código y significado de la cultura escolar, en conjunto con una disposición a aprender y desarrollar sus acciones bajo los lineamientos de tales códigos. Esta valoración no fue pasiva, sino que fue reconstruida en las estrategias y acciones desarrolladas por las monitoras, integrando algunos elementos propios de su capital cultural. Pese a tal subordinación, la autonomía relativa de las y los docentes facilitó un marco de decisiones y autonomía en el trabajo de las monitoras, posibilitando la integración de algunos elementos de la cultura local a las prácticas de enseñanza y aprendizaje pero en la mayor parte de casos, fue una integración enmarcada en los lineamientos curriculares de la escuela, dicho enmarcamiento fue mayor en los casos en que la práctica pedagógica estuvo más determinada por el currículum, como en el caso de la implementación de métodos específicos institucionalizados tan característicos de las asesorías externas a los centros educativos.
- Diferenciación no convergente de elementos en las construcciones de realidad de ambas tramas de significación (cultura local y cultura escolar). Dado en lo fundamental porque, de una parte, las orientaciones de código de la cultura escolar, de carácter amplio, producen diferenciaciones y

categorías de realidad independientes de contextos específicos, cuestión que se plasma en la normativa y jerarquización del espacio escolar; el currículum en base a “contenidos mínimos obligatorios”; y las metodologías de trabajo de cada docente. Por su parte las orientaciones de la cultura local presentes en las representaciones de las monitoras se concentraron en la diferenciación de aspectos concretos de los escenarios escolares, tales como la interacción con las y los actores de la escuela, asumiendo una disposición activa hacia el apoyo de niños, niñas y docentes. Esta ausencia de convergencia no impide la realización de una práctica pedagógica fundada en la relación docentes-monitoras, y fue, en general, complementaria, aunque en ocasiones provocó algunas situaciones de conflicto.

- Contradicciones respecto de las orientaciones valóricas de la cultura escolar y algunas condiciones socioculturales de la cultura local. El contexto escolar se encuentra marcado por múltiples contradicciones, por ejemplo, a nivel discursivo la escuela promueve el esfuerzo y la meritocracia, pero concentra su gestión en la administración de recursos materiales más que en desarrollar programas de aprendizaje pertinentes en lo sociocultural. Promueve el enfoque de Derechos y el desarrollo de valores democráticos, pero fomenta la competencia individual y la segregación por medio de sus prácticas de enseñanza y de evaluación; etc. Presenta además supuestos importantes, como el de la presencia del apoyo familiar en los procesos de aprendizaje de niños y niñas; la capacidad de las y los docentes para adecuar en forma pertinente el currículum a los contextos locales; o la universalidad del lenguaje y los valores que promueve la cultura escolar.

La mayor parte de las representaciones y categorías presentadas en el capítulo anterior, pueden ser comprendidas como parte de alguno de estos elementos, o un resultado de su interacción. En algunos casos, las representaciones alcanzaron un nivel amplio de crítica respecto de los procesos de reproducción de la subordinación de la cultura local ante el discurso pedagógico formal, pero en la

mayor parte de las expresiones y referencias discursivas de las monitoras en esta investigación, no encontramos una comprensión de los elementos implícitos de dicho proceso, es decir, tanto la construcción de prácticas, como de significados, se desarrolló a partir de las formas concretas del discurso pedagógico formal expresadas en el currículum y la práctica pedagógica docente, no desde sus sentidos y contradicciones de fondo. Por tanto, las construcciones narrativas de las monitoras no traspasan de la observación y crítica de actores particulares (familia, docentes, niños y niñas), a la crítica del sistema educativo, cuestión que es coherente con las orientaciones de código restringido características de la disposición inicial de las monitoras al iniciar su trabajo en el sistema educativo.

VI.I. Representaciones y acciones respecto de actores y comunidad escolar.

Las principales prácticas y códigos de la cultura local presentes en las estrategias desarrolladas por las monitoras, expuestos en esta investigación, fueron la disposición a establecer acciones pedagógicas concretas; la visión sustancializada de las relaciones, sujetos y elementos constitutivos del escenario escolar; y la visibilización y predisposición a relevar los elementos afectivos y emocionales, en las prácticas de acompañamiento y acogida que marcaron su vinculación con niños y niñas. Tales prácticas y códigos poseen un carácter doble si se miran con una óptica relativa a sus efectos en los aprendizajes de niños y niñas.

En primer lugar, amortiguan las necesidades educativas de niños y niñas que no poseen un soporte familiar y de capital cultural que les permita enfrentar en igualdad de condiciones sus procesos de aprendizaje, y que se enfrentan a una práctica pedagógica muchas veces inconexa de sus intereses y condiciones socioculturales de vida. En tal sentido, la mayor disponibilidad de tiempo, la disposición y el interés activo y personalizado que las monitoras entregaron a niños y niñas en esta condición, les permitió captar su interés y predisponerlos en forma activa al aprendizaje superando fuertes obstáculos situados en su contexto familiar y local.

La influencia del discurso pedagógico formal en las representaciones desarrolladas por las monitoras se observa en los objetivos de sus acciones; la forma en que fueron estableciendo diferencias en y entre niños y niñas; en las relaciones que establecieron con ellas y ellos; y también en la percepción que desarrollaron respecto a la importancia de ciertos actores en los procesos de aprendizaje. En dichas representaciones se entrecruzan múltiples elementos de la complejidad de las comunidades educativas, tales como los estilos de gestión; o los estilos pedagógicos de cada docente. En este sentido, esta investigación ha podido mostrar una fuerte reproducción del discurso pedagógico formal, que es amortiguado por una posición más crítica y mediadora de las monitoras en base a la reconstrucción de la metodología con que este discurso pretende integrarse posibilitada por la autonomía relativa alcanzada por las monitoras. Dicha metodología se reconstruyó integrando elementos de acompañamiento, afectividad y emotividad, y al establecimiento de relaciones de cercanía cultural y social con niños, niñas y sus familias, las que fueron posibles en el marco del conocimiento de los códigos y vivencia de experiencias comunes a la comunidad local a la que tales actores pertenecían. Tales elementos son importantes para el desarrollo de aprendizajes significativos, pero tienden a ser invisibilizados, y en cierta forma excluidos, por los códigos propios de la cultura escolar.

En segundo lugar, las representaciones y acciones de las monitoras reproducen una visión sustancializada de las relaciones entre distintos actores, en que la interacción de éstos, fue representada en virtud de características personales concretas de cada sujeto. Ello tuvo dos efectos importantes, en primer lugar, hizo más difícil la comprensión e integración de la influencia de los contextos a la representación que construyeron de cada actor y las interacciones en que éstos participaban. En segundo lugar, facilitó la reproducción de prácticas de rotulación y clasificación fuerte de niños y niñas que experimentaban mayores dificultades en sus procesos de aprendizaje, lo que se vio reforzado con algunos elementos propios de la cultura escolar como la clasificación de niños y niñas en base a su

capacidad de responder a los sistemas de evaluación.

En las estrategias descritas, se puede observar que la atención de las monitoras respecto de los procesos educativos de niños y niñas, se concentró en los logros y metas más que en la observación de los errores, por tanto no se tomó al error como un elemento de potenciación de los aprendizajes, en el sentido de indicar el nivel de desarrollo de las capacidades de niños y niñas. Más bien se utilizó al error como un elemento de clasificación y rotulación de las y los estudiantes. En este contexto la evaluación operó como uno de los principales dispositivos de control y clasificación, pues ésta remitía al ritmo, la secuencia y profundidad con que cada niña o niño integraba los contenidos de aprendizaje, siendo en su mayor parte un procedimiento exclusivamente individual. Ello nos permite señalar que en este sentido el sistema educativo ejerció una fuerte influencia en el aislamiento e individuación de niños y niñas. En el caso de quienes provenían de familias altamente fragmentadas o disfuncionales, debían sumar a la experiencia del aislamiento familiar, el aislamiento escolar que experimentan en forma negativa y solitaria, cimentando las bases de una trayectoria educacional incompleta.

Ante dicha problemática, el acompañamiento desarrollado por las monitoras, si bien logró disminuir en gran medida dicho aislamiento, ya sea por acercar a la familia, o hacer más visible el nivel de desarrollo de capacidades de niños y niñas, también operó como una herramienta de control, aunque más centrada en el aprendizaje. En ese sentido, las estrategias intencionadas por las monitoras, ayudaron a desarrollar un mejor ritmo y rendimiento de aprendizajes, así como a compensar en parte la carencia de condiciones para el desarrollo de éstos, sin embargo, la reproducción de elementos relacionales implícitos contribuyó a socializar escolarmente en forma fuerte a los niños en el código restringido, aunque tuvo un impacto positivo en la compensación de las deficiencias emocionales y afectivas que los contextos locales presentaban a la experiencia de aprendizaje de niños y niñas. Debe indicarse que las estrategias de acompañamiento, acogida y emotividad desarrolladas por las monitoras, muchas

veces fueron la base para establecer relaciones de dependencia de niños y niñas hacia ellas, lo que expresa una debilidad presente en esta estrategia, consistente en la dificultad de establecer límites entre reconocimiento y dependencia.

De esta forma, las prácticas y representaciones desarrolladas por las monitoras fueron coherentes con una noción continua y concreta de los procesos de aprendizaje y la educación en general. En ésta, el desarrollo de competencias se vinculó estrechamente a la intención educativa, y las habilidades para la enseñanza de las y los educadores. No se percibe la comprensión del vínculo entre el aprendizaje y los procesos relacionales y socializantes de carácter estructural y transversal, tales como las relaciones jerárquicas o de clase que se dan en el aula y en la comunidad educativa, o la subordinación implícita del código local al código formal. Por ello las referencias de las monitoras, que aludieron a las distinciones de código se concentraron fuertemente en su dimensión verbal, incluyendo débilmente las dimensiones relacionales y estructurales de éste.

VI.II. Significados de sus estrategias de mediación de aprendizajes.

Las significaciones construidas por las monitoras en relación a sus estrategias y prácticas de mediación de aprendizajes se perciben en la valorización de sus logros, expresados en su relato. Se entienden así, como aquellas experiencias en las que dibujaron el cuadro de los efectos que tuvo su práctica educativa en la escuela. Éstas se vincularon con las prácticas que pudieron modelar o mediar en niños, niñas y apoderados; los aprendizajes que lograron desarrollar a partir de su trabajo con las y los docentes; y con las posiciones críticas que desarrollaron respecto de las prácticas y disposiciones hacia niños y niñas de los distintos actores de la comunidad educativa. Tales significaciones poseen múltiples valoraciones, dependiendo de cuáles sean los elementos relacionados con tales técnicas y estrategias. Por ejemplo, cuando el elemento relacionado correspondía a las dificultades para aprender derivadas del orden externo – social de niños y niñas, las estrategias adquirieron una *significación compensatoria*, es decir,

fueron conceptuadas como una forma de compensar las carencias de herramientas de niños y niñas respecto a sus capacidades y condiciones de aprendizaje derivadas de un contexto sociocultural de alta exclusión y abandono. Por otra parte, cuando tales dificultades para el aprendizaje fueron vistas como de orden interno a niños y niñas, la significación que las monitoras dieron a sus estrategias fue *normalizante*, en el sentido de considerar que su rol consistía en acercar a niños y niñas los modelos y conocimientos necesarios para ser como los demás niños, mejorar su conducta / disciplina, y adaptarse al cuerpo normativo de la escuela.

La percepción de las monitoras respecto de sus estrategias es divergente, y muchas veces contingente, además de operar en forma *táctica*, refiriendo preferentemente su rol desde el punto de vista de las dificultades que este conlleva cuando se trata de justificar el carácter normativo de sus acciones; o desde los elementos que les facilitan su acción, cuando se trata de ver nuevas formas posibles de su acción en el caso de una autonomía relativa más amplia. Lo anterior nuevamente es coherente con las orientaciones concretas y dependientes de contexto que caracterizan a la cultura local y a los códigos restringidos. En cierta forma, tal presentación táctica del discurso es una forma de adaptarse al contenido concreto de los escenarios escolares (y también sociales), poniendo en un segundo plano los aspectos más universales o con proyección temporal trascendente al escenario concreto de las acciones.

Otra significación importante que las monitoras dieron a sus estrategias, fue el estar configuradas en base a un *rol de apoyo a los aprendizajes y desarrollo concreto de contenidos curriculares*, más que al desarrollo de acciones auxiliares no pedagógicas. Esta significación tiene su explicación en los encuadres interinstitucionales del rol de las monitoras en la escuela. Las orientaciones de las instituciones responsables (PIIE en el caso de PRIMAH y MINEDUC en el caso de MAS) fueron enfáticas con las direcciones de los centros educativos en señalar que la integración de las monitoras poseía un sentido de fondo situado en la

dimensión pedagógica de la práctica educativa. Sin embargo, en el relato de las monitoras hemos observado menos una visión trascendente vinculada a desarrollo de capacidades transversales, que una más bien centrada en el logro de aprendizajes y destrezas concretas. En ambos casos es interesante notar la fuerte resistencia del discurso pedagógico a integrar los códigos de la cultura local a la práctica pedagógica, ello nos habla de un alto nivel de subordinación implícito de la cultura local, y es coherente con un sistema educativo en que el currículum se encuentra centralizado y cerrado en muchos aspectos a la participación de la comunidad y cultura local en su determinación. En este sentido la integración de las monitoras parece ser una alternativa o una posible vía para una construcción del currículum con un mayor grado de pertinencia cultural.

VI.III. Formas de apropiación y reproducción del discurso pedagógico formal.

En relación a este punto las monitoras, presentaron orientaciones a fortalecer tanto los “contextos de aprendizaje” como los “contenidos”, es decir, tanto la forma del aprendizaje como los contenidos curriculares específicos. Ello fue determinado por aspectos de la relación con las y los docentes, como las condiciones de enmarcamiento, o de autonomía relativa: Cuando este fue débil y aquella alta, el cómo transmitían el mensaje pedagógico estuvo sujeto a una fuerte variabilidad, teniendo un amplio margen de posibilidades a fin de optar por una estrategia u otra. En el caso contrario: enmarcamiento fuerte y baja autonomía relativa, hubo una menor posibilidad de ensayar y apropiarse de los elementos formales de la práctica docente. La existencia de una mayor o menor autonomía relativa respecto de la acción de las monitoras se determinó por las siguientes variables:

- Experiencia de la relación docente monitor, en los casos en que las monitoras ya conocían a sus docentes y sus formas de trabajo y viceversa, hubo una mayor confianza y posibilidad de toma de decisiones puesta por las y los docentes en las monitoras.
- Enmarcamiento pedagógico de la escuela. Aquellas comunidades educativas que adscribían a metodologías rígidas de trabajo, ya sea propias

del proyecto educativo curricular, u orientadas por instituciones asesoras especializadas, llenaban todo el tiempo y escenario pedagógico y no requirieron de la producción de elementos ni metodologías didácticas “in situ”. Por ello, en los casos en que estas planificaciones y asesorías no estaban presentes, las monitoras asumieron un rol mucho más activo.

- Capacidad y autonomía relativa propia de las y los docentes. En forma cercana al punto anterior, en los casos en que la escuela no tenía una pauta rígida respecto a metodologías y didáctica, las y los docentes poseen una autonomía relativa mayor, aunque tensionada por requerimientos evaluativos.

El código pedagógico posee dos grandes dimensiones, una caracterizada por elementos de tipo normativo conductual, otra por elementos de tipo cognitivo. La transmisión o mensaje pedagógico de las monitoras se concentró fuertemente en la dimensión normativo conductual. En la medida en que el tipo de control ejercido por las y los docentes sobre las monitoras fue directamente observado por niños y niñas, se facilitó el desarrollo de un aprendizaje implícito de las relaciones de subordinación del código local al código pedagógico formal. El control conductual fue así un elemento transversal al proceso de replicación relacional del código formal. Ello se entiende en el marco de la distribución (dónde y cómo se logra o localiza) y significación (que busca la monitora con ello) del poder en la relación monitoras - niños y niñas. Tal como desarrollaron prácticas para hacer concretos conocimientos curriculares abstractos, lo hicieron para replicar el tipo de control del código pedagógico.

Si bien las estrategias aplicadas por las monitoras parecen reproducir el discurso pedagógico formal y operar desde el código restringido, permitieron el mejoramiento de aspectos relacionales relevantes para el desarrollo de aprendizajes transversales. El reconocimiento, la empatía y la autoestima fueron fuertemente trabajados, por lo que tuvieron un impacto directo en la disposición de niños y niñas a participar en las actividades del aula y la escuela en general. Este elemento amortiguó la reproducción de circuitos de discriminación con fundamento

en una experiencia educativa fuertemente aislada de niñas y niños. En este contexto, el acompañamiento, además de facilitar una mejor comprensión de contenidos formales por medio de la mediación de códigos, permitió *modelar* competencias genéricas y transversales en virtud de la transferencia no explícita de supuestos relacionales de jerarquía, subordinación y clasificación que expresaron en sus prácticas dentro y fuera del aula.

Las estrategias de desarrollo de habilidades cognitivas producidas por las monitoras, se concentran en la utilización de la vida cotidiana y sentidos comunes locales, como formas de ejemplificar las relaciones y propiedades de los contenidos curriculares abstractos. Ello se realizó preferentemente en las áreas de matemáticas y lenguaje, donde frecuentemente el conocimiento de la vida cotidiana de niños y niñas permitió mediar la transferencia de algunos contenidos curriculares. Particularmente interesante, en este punto, fue la posibilidad de las monitoras para trabajar en forma grupal, cuestión que trasciende el enmarcamiento curricular oficial, el que si bien contempla y motiva la realización de este tipo de estrategias, es muy difícil de lograr por las y los docentes dado que requiere un nivel de planificación y coordinación que, en una gran cantidad de casos, no alcanzan a desarrollar por motivos de tiempo.

Finalmente es importante señalar que la oposición de las monitoras a las prácticas de maltrato presentes en la familia, implica una asimilación de las orientaciones de código amplias, pues el código restringido opera sustancializando o restringiendo la posibilidad de diferenciar y actuar sobre los elementos que influyen en el contexto o el campo en que se dan tales relaciones. Por ello el código restringido tiende a operar con niveles altos de violencia sobre el cuerpo y la subjetividad, en la medida en que la violencia es una forma concreta de actuar sobre los sujetos. Las monitoras integraron en este sentido los enfoques de Derechos y algunos principios relativos al desarrollo de competencias comunicativas que les permitieron ampliar las posibilidades de realización de código restringido presentes en niños y niñas.

Cierre: Influencia de estas estrategias en el aprendizaje de niños y niñas.

Los mayores impactos de las monitoras en los procesos educativos de niños y niñas, corresponden al grado de control, orden y disciplina que dieron a éstos. Ello fue posible en base al mayor nivel de conocimiento de ellas y ellos, así como de las relaciones grupales que establecieron de acuerdo a sus códigos. Evidentemente es un control con la finalidad de fortalecer la autoestima mediante el respeto y el reconocimiento, como contraparte a un control más rígido o frívolo por parte de las y los docentes. La capacidad de control demandó una serie de competencias entre las que destacan la capacidad de empatizar y conocer a niños y niñas; tener confianza en sus capacidades de aprendizaje; y equilibrar el respeto con la flexibilidad en el trato, siendo pacientes y tolerantes con las expresiones culturales y conductuales de ellas y ellos. Estos elementos permitieron que niños y niñas, de estas escuelas, desarrollaran por medio de la exploración, nuevas habilidades y capacidades de orden relacional, que en ausencia de las monitoras son difíciles de ensayar por distintas razones.

Las monitoras integran elementos de las reglas de evaluación provenientes del discurso pedagógico en una forma que deja a un lado el centro en el aprendizaje a favor de la evaluación coherente con la práctica en el sistema en general. Aunque también, si bien distinguen elementos cognitivos en la acción de niños y niñas, desarrollan muchas acciones que apuntan a satisfacer sus necesidades de afecto y valoración emocional, elemento que está frecuentemente invisibilizado por el currículum, y que en forma probable se ve favorecido por el componente de género característico de las monitoras, así como por la experiencia de muchas de ellas respecto a ser madres, o tener niños y niñas pequeños a su cargo.

Gran parte del valor de estas estrategias de apoyo al aprendizaje se encuentra en las posibilidades que abren a niños y niñas para vivir una experiencia de aprendizaje menos solitaria; ampliar su visión de mundo; e integrar la dimensión oculta de las emociones y la afectividad a los procesos de aprendizaje.

VII. Bibliografía.

- Andreu, J. (2000). Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una Revisión Actualizada. Universidad de Granada.
- Assaél, J. (2009). Derechos Humanos y Ciudadanía. Desafíos para las políticas públicas y gestión democrática de la educación. III Congreso Interamericano. XXIV Simposium brasileño. Política de Administración de la Educación. Brasil, Vitoria.
- Asún, P., Reyes, J. (2006). Programa de Integración de Monitores en el Aula, en torno a una nueva apuesta en educación, estudio de caso, Instituto de Sociología, Universidad Católica De Chile, Santiago.
- Avalos, B. (2003). La Formación Docente Inicial en Chile. IESALC. Santiago. UNESCO.
- Auzubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. Barcelona. Paidós.
- Bellei, C. y Pérez, V. (2010). Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. En El Bicentenario de Chile. Balance y perspectivas. Tomo II: Sociedad, educación y economía. Santiago. Taurus.
- Bellei, C. (2011). Opciones de reforma educacional en el post libre mercado”. Ciclo de conferencias “Reforma en Educación”. Santiago. Centro de Estudios Públicos (CEP).
- Bernstein, B. (1993). La Estructura Del Discurso Pedagógico Clases, Códigos Y Control (Vol. IV), Madrid. Morata.
- Bernstein, B. (1996). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. La Coruña. Morata.
- Blanco, R. (1999). Hacia una Escuela Para Todos y con Todos. Santiago. UNESCO
- Bourdieu, P. (1996). Passeron, Jean-Claude: La reproducción. México. Fontanamara.
- Bourdieu, P. (1997). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). La Distinción, Criterios y Bases Sociales del Gustos. Madrid. Taurus.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). Los Herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bustos, N. (2011). Tensiones para el desarrollo de asesorías técnicas externas y procesos de mejoramiento escolar: Un análisis de la lógica e implementación de la ley SEP en escuelas municipales, a partir de una revisión de la base de conocimiento acumulado. Tesis para optar al grado de Psicólogo. Universidad de Chile. Departamento de Psicología. Santiago.
- Camillieri, C. (1985). Antropología Cultural y Educación, Paris, UNESCO.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La Convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. [OEI](#): Revista Iberoamericana de Educación. (38) 121 - 145.
- Campos, J. (2010) Las desigualdades educativas en Chile. Santiago, FLAPE.
- Cerletti, L. (2006). Las Familias ¿Un Problema Escolar?, Sobre la Socialización Escolar Infantil. Buenos Aires. Noveduc.
- Condemarín, M. (1992) ¿Cómo Aprenden los Niños?: Implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula. Documento de Trabajo para las Jornadas del programa de las 900 Escuelas. Santiago. MINEDUC.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Cristián Cox (editor). Santiago: Editorial Universitaria.
- Clifford, J. (1991). Sobre la Autoridad Etnográfica. En Reynoso, Carlos: "El surgimiento de la antropología posmoderna". Barcelona. Gedisa.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1999) ¿Qué mide realmente el SIMCE?, En Estudios Públicos N° 75, Santiago.
- Freire, P (1970). Pedagogía del Oprimido, Tierra Nueva. Montevideo.
- Frites, C. (2012). Subvención Escolar Preferencial. ¿Una contribución a la equidad? Una mirada desde los directivos escolares. Universidad de Chile, Programa de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Santiago.
- Fiabane, F., Yáñez N. y Campos, J., (2009). El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos. Santiago, PIIE – FONIDE.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar. México D. F., Amorrortu

- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.
- Gorodokin, I. (2007). La formación docente y su relación con la epistemología, Instituto de formación docente, Universidad Nacional de San Luis, En: [Http://Www.Rieoei.Org/Deloslectores/1164gorodokin.Pdf](http://www.rieoei.org/Deloslectores/1164gorodokin.Pdf)
- Hernández, R. (1995): ¿Qué se entiende por Identidad?, En: Cultura e identidad nacional. La Habana, Ediciones Unión.
- Hevia, R. Coord. (2005). Políticas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago. UNESCO – OREALC.
- Kitaoka, A. (2008) ¿Mimesis pragmática institucional o creatividad y autonomía en la formación del profesor investigador?, en: Simposium internacional “Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación. Mazatlán, México.
- Krippendorf, K. (1990). Metodología de análisis de contenido, Teoría y Práctica; Barcelona. Paidós.
- Larraín, J. (1994). La Identidad Latinoamericana, Teoría e Historia. En Estudios Públicos 55, Invierno. Santiago.
- Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. Citado en: Cerletti, L. 2006: Las Familias ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil. Buenos Aires. Noveduc.
- Marchesi, A. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, Alianza.
- Martini, G.; Fernández, M.; Montes, R. y Ponce, C. (2010). Estudio de Diagnóstico de las Situaciones de Conflicto en Escuelas Municipales. Santiago. Corporación de Educación Municipal de Lo Prado – Kybalion Consultores.
- Maturana, H. (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago. Centro de Estudios del Desarrollo.
- Mena, P. (2005). La Educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza. Santiago Fundación para la Superación de la Pobreza.
- Monclús, A. (2004). Educación y cruce de culturas. México. FCE.
- Núñez, I. (1997). Historia reciente de la educación chilena. En: <http://historiaeducacion.tripod.com/id7.html>

- PIIE – Fundación Para la Superación de la Pobreza. (2006). Programa de Integración de Monitores en el Aula, Informe de Sistematización. Santiago. PIIE.
- PIIE – MINEDUC, (2008). Transitando entre el deber ser y el siendo de las estrategias MAS y TAP. Santiago. PIIE.
- Piaget, J. (2007). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona. Ares y Mares.
- Reynoso, C. (1998). Corrientes En Antropología Contemporánea. Buenos Aires. Biblos.
- Sandoval, E. (2000) La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, relaciones y Saberes. México, Plaza y Valdés.
- Soto, V. (2011). Familia y escuela en la política pública ¿Una nueva relación? Análisis de la relación de la familia y la Escuela en la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Programa Magíster en Ciencias sociales.
- Symeou, L. (2006). Capital Cultural y Social: ¿Qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? En Revista Cultura y Educación, Vol. 18, Tomo 3-4. España.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1998). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires. Paidós.
- Tedlock, D. (1991). Preguntas Concernientes a la Antropología Dialógica. En Reynoso, Carlos: "El surgimiento de la antropología posmoderna". Barcelona, Gedisa.
- Toro, P. (2002). Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes. En: Persona y Sociedad, V. XVI 2002. Santiago.
- Tyler, S. (1991). Etnografía Postmoderna, Desde el Documento de lo Oculto al Oculto Documento. En Clifford, J.; Marcus, G.: Retóricas de la Antropología, Madrid, Júcar.
- Unicef: (2004) ¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Santiago.
- Vigotsky, L. (1995). Lenguaje y pensamiento. Teoría del desarrollo Cultural de las funciones psíquicas. Barcelona. Fausto.

VIII. Anexos.

Cuadro N°1: Estructura y clasificación de categorías de análisis.

Dimensiones	Categorías	Nº de referencias	Nº de referencias de metacategoría
Representaciones	Concepto de racionalidad infantil	65	236
	Rol de apoyo al aprendizaje	62	
	Obstaculizadores	59	
	Concepto de didáctica	18	
	Representación de la familia	12	
	Facilitadores	11	
	Valorización de logros	9	
Estrategias de Integración a la comunidad educativa	Estrategias de Integración a la Comunidad Educativa	43	86
	Estrategias de acercamiento Familiar	27	
	Estrategias para mejoramiento de la convivencia escolar	16	
Estrategias de acompañamiento al proceso de aprendizaje	Estrategias de Acompañamiento	55	119
	Estrategias de Afectividad	24	
	Estrategias de reconocimiento	15	
	Estrategia conversacional	25	
Estrategias Didácticas de Reproducción del Discurso pedagógico	Reproducción de estrategias	35	93
	Estrategia formal	29	
	Estrategia Control	29	
Estrategias Didácticas	Estrategia de elementos Lúdicos	22	85
	Estrategia Concreta	20	
	Estrategia creativa	14	
	Estrategia conocimiento del código	9	
	Estrategia Invisible	8	
	Estrategia Participativa	7	
	Estrategia Ampliación del código	5	