



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

Programa de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Modernización

REPRESENTACIONES DE AUTORIDAD EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, ESTUDIANTES DE UN ACOMUNIDAD EDUCATIVA DEL SECTOR PONIENTE DE SANTIAGO.

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Modernización.

Estudiante: Rodrigo Montes Adrián.

Profesor Guía: Claudio Duarte Quapper.

Santiago, 2013

Agradecimientos.

Dedico este trabajo, a las personas que apoyaron su realización: los profesores y profesoras del magíster en ciencias sociales; los niños, niñas y docentes de la escuela en que realicé la investigación; y por su apoyo desinteresado, incondicional e imprescindible a Carmina Cortés y Elena Adrián.

Muchas Gracias

INDICE.

Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
Pregunta de investigación:.....	4
Objetivos.....	5
Hipótesis.....	5
Relevancia de la investigación.....	6
Metodología.....	7
Enfoque metodológico.....	7
Selección de actores participantes en la investigación.....	10
a. Herramientas de análisis.....	11
b. Metodología de análisis.....	13
I. Marco teórico.....	16
I.1. Dimensión conceptual: aquello de lo que hablaron los sujetos.....	16
A. Concepto de autoridad pedagógica.....	16
B. Autoridad y procesos de aprendizaje.....	20
C. Poder y aprendizaje.....	23
D. Micropolítica de la escuela.....	24
I.2. Dimensión sustantiva: quiénes hablaron.....	26
A. Niños, Niñas y Jóvenes:.....	26
B. Códigos y construcción de realidad; cómo hablan los sujetos.....	30
C. Representaciones sociales.....	32
II. Resultados.....	35
II.1. Contexto general.....	35
II.2. Dimensiones de la construcción de autoridad pedagógica.....	39
A. Dimensión aprendizaje y expresión de la autoridad docente.....	39
B. Interacción entre actores y construcción de autoridad pedagógica.....	56
C. Dispositivos de control que operan en la producción de la autoridad pedagógica.....	75
D. Representaciones de la autoridad pedagógica.....	85
III. Conclusiones.....	98
III.1. Recaída del modelo social en el aula.....	99
A. El control como componente central.....	100
B. El código de estas representaciones.....	102
C. Las imágenes de sí mismos o de sí mismas.....	103
D. Ausencia de sentido trascendente de la educación y el aprendizaje.....	104
III.3. Componentes periféricos de las representaciones sociales de AuP.....	105
A. Contradicción y divergencia de sentidos concretos.....	105
B. Trasgresión y resistencia colectiva.....	106
C. Visión desestructurada del ambiente educativo.....	107
D. Retroalimentación de dispositivos de control.....	108
III.4. La sociedad que nos describen estas representaciones.....	109
VI. Bibliografía.....	112

Introducción.

Antecedentes.

La presente investigación se origina en una experiencia concreta de trabajo, en el marco del diseño y ejecución de un programa de mejoramiento de la convivencia escolar en las escuelas municipales de una comuna del sector poniente de Santiago, entre los años 2010 y 2011¹. Dicho proyecto consideró como parte de su metodología, la entrevista a los distintos actores del sistema de educación municipal (niños, niñas, jóvenes, docentes, directivos, apoderados, etc.), en temáticas relacionadas al mejoramiento de la convivencia escolar, particularmente referentes a las causas y consecuencias de las distintas situaciones de conflicto que se producían en las escuelas municipales de la comuna, entre diversos actores. A lo largo de tal proceso de investigación, se pudo observar una fuerte presencia, en el discurso de los distintos actores, de referencias que indicaban como elemento causante o facilitador de la ocurrencia de dichas situaciones, a la *pérdida de autoridad* de los docentes en el marco de la relación que establecían con niños y niñas, tanto en las prácticas pedagógicas que desarrollaban en las aulas, como en aquellas que establecían con otros actores del sistema: tales como apoderados u otros miembros de las comunidades locales de estas escuelas. Más en detalle, los resultados de tal proceso de investigación permitieron agrupar las expresiones concretas con las que ésta problemática era referida en la forma siguiente:

- Escaso interés de niños y niñas en el discurso docente.
- Interrupciones frecuentes de la práctica pedagógica en el aula.
- Alto grado de producción de situaciones de conflicto entre estudiantes y docentes en el aula.
- Escaso nivel de convocatoria e influencia de los docentes en los apoderados o adultos responsables de niños y niñas.
- Cuestionamiento de las decisiones docentes por parte de apoderados y estudiantes.

La reflexión desarrollada en el marco del proceso anterior, condujo a incluir la referida pérdida de autoridad de las y los profesores como una expresión de una más amplia crisis de la

¹ Tal investigación estuvo a cargo de la consultora "Kybalion Consultores", teniendo como contraparte a la Dirección de Educación municipal de esta comuna, en el marco de un Proyecto de Mejoramiento de la Gestión Escolar.

autoridad pedagógica (en adelante AuP). Es decir, una transformación de las relaciones de autoridad que posibilitan y se encuentran presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje intencionado por las y los docentes. Esta idea situaba las distintas manifestaciones de la pérdida de autoridad de los profesores, en un contexto general de crisis de las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje correspondientes a determinados modelos de gestión educacional y en el contexto de las transformaciones, también generales, del sistema educativo municipal que eran orientadas por las políticas y proyectos impulsados por la reforma del sistema educativo iniciada a comienzos de los años 90.

En tal sentido el análisis de las problemáticas relacionadas con la autoridad de los docentes respecto de niños y niñas, y otros actores del sistema escolar, cobraba una particular importancia al advertirse una vinculación profunda entre los aprendizajes intencionados, y las relaciones de autoridad existentes entre estudiantes y profesores. De esta forma, lo que llamó nuestra atención y motivó la observación en detalle de las expresiones de la autoridad docente, correspondía al vínculo existente entre las posibilidades de aprender y las relaciones de autoridad que se configuraban en la escuela.

A nuestro juicio y en función de nuestra experiencia de trabajo en las comunidades educativas, se consideró que una buena forma de abordar el tema de la vinculación existente entre el aprendizaje y la autoridad, era el análisis de las formas de construcción de las relaciones de autoridad en el contexto de la interacción y la práctica pedagógica desarrollada por las y los docentes con sus estudiantes. De acuerdo a los aportes teóricos de la sociología, las acciones y prácticas desarrolladas por los sujetos en los distintos escenarios de interacción se encuentran organizadas sobre la base de ideas y conceptos que les dan sentido y motivan su ejecución. Por ello el estudio de los sistemas de ideas que guían la acción de estudiantes y docentes en el contexto de sus interacciones en la escuela municipal fue el eje de ésta investigación.

De esta forma, los antecedentes de esta investigación se encuentran, en primer lugar, en aquellos trabajos y programas de investigación que abordan los procesos de producción de las relaciones de autoridad (Arendt, 1996; Kojève, 2005) y su especificación en el sistema educativo bajo la forma de AuP (Bourdieu, 1996; Diker, 2007; Lionetti, 2006; Meza, 2010; Tenti, 2007), así como los efectos que su aplicación tiene para los distintos sujetos que interactúan en la escuela en el marco general de las relaciones de poder en que participan las y los docentes con otros estamentos, es decir, las relaciones micropolíticas que se observan en la escuela

(Ball, 1994), cuestión que es, en gran medida, dependiente de los modelos y mecanismos de gestión que organizan la dinámica de cada escuela en particular (Iguiñiz, 1998; Torres, 1998).

En segundo lugar, los antecedentes de esta investigación corresponden a los trabajos que analizan el proceso de producción de representaciones, tanto en estudiantes como en las y los docentes, teniendo como eje las relaciones e interacción que estos actores construyen entre sí (Batallán, 2004; Noel, 2008; Saldivia, 2008; Cerón y Zamora, 2008), y los diversos mecanismos y dispositivos de la cultura y convivencia escolar que intervienen en la producción de tales imaginarios (Tenti, 2000; Duarte, 2002; San Juan, 2008). También son un antecedente de esta investigación las producciones académicas que permiten vincular la crisis de AuP con la forma en que las y los estudiantes construyen sus significaciones y representaciones sociales del entorno escolar (Umaña, 2002; Rodríguez, 2007; Martinic, 2002), y las determinaciones que la clase social y el contexto sociocultural de exclusión en que se desarrollan, les imponen en su construcción (Bernstein, 1990; Bellei et al, 2004; De la Fuente, 2008; Silva, 2009).

Finalmente, en la medida en que estos procesos de interacción deben ser situados históricamente, los antecedentes de nivel macro de esta investigación corresponden a aquellos trabajos que permiten contextualizar los distintos procesos que actualmente vive la educación municipal en Chile, particularmente desde el punto de vista de las políticas públicas que la orientan (Cox, 2003; Assaél, 2009). En tal sentido las investigaciones que problematizan los sistemas de financiamiento (Soto, 2011; Thieme, 2002), los niveles de centralización (UNESCO, 2004), y los mecanismos de control y evaluación (Cerón y Lara: 2010; Rojas, 2010; Manzi et al, 2011), permitieron dar un marco a los procesos de orden micro que fueron analizados en esta investigación.

Es sobre la base de estos supuestos y antecedentes de orden general, que priorizamos el estudio de las representaciones sociales de la autoridad pedagógica en niños, niñas y jóvenes de la escuela. En función de ello la pregunta que guió este proceso de investigación fue a la siguiente:

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones de autoridad pedagógica existentes en las y los estudiantes de la escuela focalizada que intervienen en la dinámica e interacción que desarrollan en el aula con sus docentes?

Esta pregunta se orientó a comprender la coherencia y correspondencia existente entre las ideas y conceptos de niños, niñas y jóvenes respecto de la AuP, con aquellas presentes en el discurso escolar, ello bajo el supuesto que una crisis en las relaciones de autoridad entre estudiantes y docentes, necesariamente implicaba también la incoherencia o no correspondencia de sus ideas y conceptos respecto de las relaciones de AuP. La pregunta apuntaba también a indagar cómo y con qué dinámicas, el grado de coherencia o incoherencia entre las representaciones de autoridad pedagógica en las y los estudiantes, podía afectar sus procesos de aprendizaje de acuerdo a la forma en que las y los docentes estructuraban sus prácticas de enseñanza particularmente dentro del aula.

Nuestra insistencia en la sola observación de las relaciones entre docentes y estudiantes en el *espacio del aula* ha obedecido fundamentalmente a dos criterios metodológicos: en primer lugar, era pertinente observar un tipo específico de interacción entre actores respecto de la cual producir información, y dejar el análisis de los efectos de otras variables sobre dicha interacción para un momento posterior, a fin de reducir la complejidad en la producción de significaciones que se derivaría de un objeto con muchas posiciones de habla. Un segundo criterio fue no abrir más espacios a la observación de una dinámica compleja en términos teóricos y metodológicos. Si hubiésemos extendido la mirada de la construcción de la AuP a los vínculos e interacciones entre estudiantes y otros actores; a la escuela en su conjunto; a otras escuelas; o, en general, en el vínculo de la escuela con la comunidad y las familias, la presente investigación habría excedido con creces los recursos temporales, conceptuales y técnicos que disponíamos para llevarla a cabo. Creemos que la observación del proceso de construcción de estas representaciones en uno de los actores del sistema, nos ha facilitado una buena plataforma de observación de otros procesos. Pero ello es más bien un juicio que debe realizar el lector.

Objetivos.

Objetivo general:

Conocer las representaciones sociales de autoridad pedagógica de estudiantes de enseñanza básica hombres y mujeres en la escuela municipal focalizada.

Objetivos específicos:

a. Describir las principales representaciones de autoridad pedagógica presentes en estudiantes de la escuela municipal focalizada.

b. Describir los procesos y mecanismos de construcción y reconstrucción de dichas representaciones de autoridad.

c. Describir los mecanismos y dispositivos de control de orden práctico y discursivo que subyacen a, o fundamentan estas representaciones.

El primer objetivo consiste en el análisis, tal como se presentan en estudiantes, de las ideas y conceptos, que constituyen el concepto general de Autoridad Pedagógica.

Por su parte los objetivos “b” y “c”, intentan comprender la forma en que las acciones y prácticas de los actores de la escuela, retroalimentan y favorecen la reconstrucción de tales representaciones de autoridad.

Hipótesis.

a. La crisis de AuP, es una expresión del desplazamiento de normas y formas de control propias de un modelo jerárquico – posicional de autoridad en las comunidades educativas, hacia un modelo vincular – relacional que legitima la autoridad en la calidad de los vínculos y relaciones que establecen sus actores, en este caso en el tipo de relación pedagógica que las y los docentes intencionan con niños y niñas.

b. Ambos modelos de autoridad se encuentran presentes en los sistemas de acción existentes en las comunidades educativas, o que son propios de actores escolares específicos. Estos modelos no son excluyentes, sino que pueden ser, y de hecho son coexistentes. El predominio de uno u otro en una relación específica, no significa que los actores involucrados participen únicamente de un modelo determinado, sino que vivencian distintos modelos o formas de expresión de la autoridad en los que pueden predominar relaciones jerárquicas o vinculares, en situación de equilibrio o conflicto. Actualmente parecemos asistir a un desplazamiento en las prácticas de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes, en las que se observa un mayor predominio de posiciones de autoridad pedagógica fundamentadas en la formación de vínculos y relaciones de mutuo reconocimiento, más que en la posición jerárquica de estos actores.

c. La configuración de estas posiciones de autoridad pedagógica, pone en tensión tanto la identidad del trabajo docente, como la construcción de la identidad de niños y niñas al estar vinculadas al reconocimiento de las capacidades de las y los estudiantes en tanto sujetos autónomos y creadores. Por ende las posibilidades de desarrollo de tales capacidades se vinculan a la forma en que las posiciones de autoridad se encuentran relacionadas o equilibradas. Es en la estructuración y reconocimiento de estas capacidades donde las relaciones de autoridad se vinculan con el desarrollo de los aprendizajes. Las representaciones de autoridad pedagógica pueden definirse en función de la posición de cada niño o niña, en el continuo entre el desarrollo y expresión de sus capacidades y el seguimiento o reproducción absoluta del discurso escolar. En este sentido, tales representaciones se configuran de acuerdo a lo que el contexto pedagógico de la escuela permite.

Relevancia de la investigación

La pertinencia de esta investigación radica, en forma general, en la intención de profundizar en un diagnóstico proveniente del sentido común circulante en la mayor parte de los estamentos escolares, que responsabiliza a niños - niñas y sus familias respecto de las dificultades que experimenta el sistema educativo municipal para el desarrollo de sus aprendizajes y competencias de distinto orden. Dicha situación se expresa en la idea del conflicto en la escuela como resultado de la pérdida de autoridad de las y los docentes sobre los estudiantes. Esta investigación muestra que tal responsabilización es una forma inmedatista y concreta de

observar ciertos procesos y dinámicas que tienen lugar en el sistema educativo. Por ello, es pertinente una observación más comprensiva de tal interacción y la producción de representaciones de los actores que participan en estas situaciones. Ello nos permitió comprender algunas de las contradicciones del sistema educativo en el contexto socioeconómico y cultural del Chile actual, el que a nuestros ojos es el que fundamenta y genera el campo de posibilidades de la interacción entre estudiantes y docentes, con sus correspondientes contradicciones de sentido y acción, y pone la responsabilidad respecto de esta campo de posibilidades, en otros niveles del sistema, más concretamente en la política educacional del país.

Metodología

En términos epistemológicos nos posicionamos en un paradigma constructivista, lo cual quiere decir que las categorías de análisis que construimos intentan reconstruir un sistema conceptual adecuado para la descripción teórica de cierto fenómeno. No se trata aquí de la indagación o representación objetiva de un sistema de conductas entre actores sociales, existente con independencia de nuestro propio sistema conceptual. Se trata más bien, de la construcción de un esquema que nos permita comprender el fenómeno de la construcción de la autoridad pedagógica, a partir de la respuesta que los actores dan al planteamiento de dicha problemática. Asumimos pues como un supuesto, que dicho sistema de conceptos será más pertinente si integra la teoría existente; la experiencia y conocimiento de los actores y la metodología de producción de la información. Por tanto puede ser que los autores y categorías de orientación teórica no coincidan con este enfoque, sin embargo, su consideración nos permite enriquecer nuestro propio sistema haciendo mayores distinciones y vinculaciones de elementos y procesos significativos respecto del fenómeno analizado.

Enfoque metodológico.

Dadas las características del estudio a desarrollar, se escogió el enfoque metodológico cualitativo porque nuestra investigación pretende describir las significaciones y sentidos que subyacen o sirven de base a la construcción de representaciones sociales de autoridad docente, en una escuela municipal del sector poniente de Santiago. De acuerdo con Canales (2006) nuestra intención desde la aproximación cualitativa es comprender la dinámica de

constitución de significados y códigos que estructuran, construyen y reconstruyen las representaciones de autoridad pedagógica entre los y las estudiantes de esta escuela, de acuerdo a su posición en la estructura escolar. Ello nos permite considerar herramientas de producción de datos acordes con estas definiciones.

Producción de información.

En consideración a las características del medio en que se desarrolló el estudio, la técnica escogida para la producción de información cualitativa, más allá de la necesidad de caracterizar los contextos escolares específicos de la investigación, fue la *entrevista semiestructurada*. El aspecto correspondiente al contenido de las representaciones antes señaladas pudo ser indagado por medio de esta técnica, ya que ésta posibilita justamente la exposición, en el lenguaje de las y los actores, de las valoraciones y significados que manejan y construyen en contextos de diálogo que si bien son artificialmente producidos, permiten, con un adecuado manejo, profundizar en estas significaciones, estableciendo relaciones que escapan a la conciencia inmediata y situada en el contexto de los actores. De acuerdo a nuestros objetivos, consideramos pertinente esta técnica porque en un primer momento nuestra necesidad fue indagar en las categorías discursivas con que los sujetos significan y reconstruyen narrativamente sus representaciones sociales de la Autoridad Pedagógica:

“En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra (...) En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor, 1987, 103).

En la medida en que debíamos indagar las representaciones de la comunidad educativa respecto de la autoridad, la legitimidad y reciprocidad en el proceso de construcción de relaciones entre docentes y estudiantes, supusimos que en la pregunta y conversación en torno a una determinada problemática de dicha relación (o a temáticas cercanas como la producción de situaciones de conflicto en el contexto del aula), los actores expondrían los supuestos de base y las principales significaciones asociadas a ésta, desde el punto de vista de las causas y formas naturalizadas de sus distintas dimensiones. Ello nos permitió comparar y contrastar los supuestos y categorías existentes en ese proceso de construcción y reconstrucción de sus ideas respecto a la AuP.

En nuestro trabajo de campo, esperábamos lograr la identificación de las principales categorías de significación (Canales, 2006, 282) y sentido de las representaciones de AuP, ya sea que fueran visibles en el marco teórico, o se presentaran como emergentes en el proceso de investigación. En ambos casos, intencionamos situar dichas categorías en función de sus asociaciones y vínculos semánticos. De esta forma la indagación fue realizada, en primera instancia, siguiendo las orientaciones o definiciones de autoridad aportadas por el marco teórico, y a medida que en el transcurso de las entrevistas fueron siendo presentados algunos aspectos de la problemática, no presentes en el marco teórico, fue necesario que el instrumento de producción de información tuviera la suficiente flexibilidad como para adentrarse en estas significaciones y dimensiones emergentes. Las entrevistas semiestructuradas facilitaron tal adecuación en la medida en que asumimos las preguntas iniciales del trabajo de campo como una guía para el inicio y motivación de las conversaciones. De esta forma el cuerpo de éstas fue desarrollado en función del sondeo de los elementos significativos que emergieron en el momento de su desarrollo, por tanto, si bien partimos en un primer momento con un formato de entrevista que respondía a los elementos conceptuales presentes en el marco teórico, y vinculado a nuestras preguntas de investigación, durante el trabajo de campo emergieron elementos que eran significativamente importantes para responder a la forma en que se producían las representaciones de autoridad, dichos elementos fueron incorporados al instrumento de la pauta de entrevistas de manera de sondearlos en las entrevistas posteriores. Las categorías que fueron integradas de esta forma correspondían al aburrimiento de los estudiantes; las relaciones entre compañeros; las formas de superar las problemáticas pedagógicas y los problemas de convivencia escolar, entre otras. Ello implica que utilizamos categorías emergentes en nuestro instrumento de producción de información. En síntesis, la definición de los caminos a seguir, los aspectos que tratar y los puntos importantes que definir o aclarar, se fue organizando de acuerdo al discurso que los informantes expusieron en cada entrevista.

La entrevista semiestructurada permite cierta flexibilidad en aspectos como la elección de la cantidad de informantes. En nuestro caso iniciamos el proceso de producción de información, con informantes de entre 10 y 14 años, estudiantes de la escuela focalizada. En el análisis cualitativo, en general, se entiende que el proceso de aplicación de una técnica determinada debe detenerse cuando las significaciones resultantes de su aplicación comienzan a agotarse, es decir, cuando actores diferentes comienzan a plantear las mismas ideas o ejemplos respecto a un tema, sin aportar aspectos nuevos que los diferencien en sus planteamientos o representaciones de las ideas de otros informantes, es decir la “**Saturación**” (Olagabuena, 2003) del discurso. Durante esta investigación la aparición de este tipo de fenómenos nos indicó

los momentos en que debíamos plantear otros temas, o definitivamente acabar la entrevista que se estaba realizando. En todo momento se intentó tratar de manera profunda los imaginarios y representaciones subyacentes en niños y niñas, respecto a la autoridad docente y la coherencia que estas guardaban con sus prácticas concretas en el aula.

Selección de actores participantes en la investigación.

De acuerdo a los objetivos trazados, nuestra muestra fue establecida en forma a priori, en base a un grupo de sujetos que debían poseer ciertos atributos definidos. Consideramos el criterio de selección de contextos relevantes (Valles, 1999), lo que aseguraba un grado expedito de accesibilidad a los sujetos de la muestra. En este caso tales contextos correspondían a los cursos de las y los estudiantes. En la medida en que, de acuerdo a nuestra experiencia y a investigaciones recientes realizadas en la comuna, los cursos en que se generaban con mayor frecuencia situaciones de conflicto entre estudiantes y docentes correspondían en la enseñanza básica a los 5º, 6º, 7º y 8º años, debimos considerar la variable cursos de las y los estudiantes, como los contextos relevantes en los que focalizaríamos la producción de información.

Por otra parte, desde la necesidad de cumplir con la exigencia de heterogeneidad (Valles, óp. cit.; Becker, 2010; Canales, 2006), es decir, contar con la mayor amplitud posible de matices y diferencias presentes en las significaciones referidas a nuestro objeto de estudio, el **criterio de selección** correspondió además de los cursos referidos, a la forma diferenciada que las y los estudiantes se integraban a la acción pedagógica, según el nivel de conflicto que dicha relación implicaba para ellas y ellos. Por tanto seleccionamos a niños, niñas y jóvenes, que presentaban un nivel de conflicto “alto” con la autoridad docente, o baja integración a las prácticas pedagógicas (grupo que definimos como “grupo A”), y, en otro extremo, niños, niñas y jóvenes, que no presentaban conflictos con la autoridad docente o un mayor grado de integración a las prácticas pedagógicas (grupo que definimos como “grupo B”).

Las dos variables de selección presentadas nos permitieron, cumplir los criterios de representatividad, es decir, que los distintos perfiles constituyentes del universo de actores vinculados a nuestra pregunta de investigación, estuviesen presentes en el proceso: De esta forma nuestro panorama inicial de entrevistas quedó constituido de la siguiente manera:

Tabla N° 1: Instrumentos para la producción de información según perfiles de actores.

	Niños niñas y jóvenes que experimentan conflictos con la autoridad docente (grupo A)	Niños niñas y jóvenes que no experimentan conflictos con autoridad docente (grupo B)
Niños curso 5° básico	Entrevistas semiestructuradas	Entrevistas semiestructuradas
Niños curso 6° básico	Entrevistas semiestructuradas	Entrevistas semiestructuradas
Niños curso 7° básico	Entrevistas semiestructuradas	Entrevistas semiestructuradas
Niños curso 8° básico	Entrevistas semiestructuradas	Entrevistas semiestructuradas
Total	El número de Entrevistas Semiestructuradas se estableció de acuerdo al criterio de saturación.	

Análisis de información.

a. Herramientas de análisis.

En tanto estructuras de elementos semánticos y simbólicos, las representaciones sociales pueden ser estudiadas mediante distintas técnicas entre las que destacan paradigmas e instrumentos de análisis hermenéutico y semiótico tales como el análisis de contenido (González, 2000) y el análisis de discurso (Calventus, 2008). Éstos no son excluyentes entre si y pueden lograr ser combinados adaptándolos a las necesidades analíticas de la investigación social cualitativa (Andreu, 2000).

La herramienta de análisis que emplearemos para el tratamiento de la información producida en las entrevistas será el **análisis de contenido cualitativo** (en adelante ACC). Éste constituye una metodología apropiada a los estudios de carácter exploratorio - descriptivo de las representaciones sociales, en la medida que facilita un método de investigación del significado de los mensajes y texto producidos por los actores sociales (Krippendorf, 1990). El ACC opera en base a un doble proceso consistente, en primer lugar, en la interpretación de las referencias textuales (que pueden ser de forma gráfica, verbal, icónica, etc.) tanto en los niveles manifiestos y latentes del lenguaje y comunicación producidas en un determinado escenario social, lo que lo acerca al análisis de discurso:

“El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andreu, óp. cit., 22).

En segundo lugar, el análisis busca vincular los significados inferidos en una estructura coherente con el contexto de producción de los mensajes. La lógica de esta fase del proceso analítico es puesta de manifiesto al considerar que en los escenarios sociales los mensajes (o textos) no tienen un “único significado”, y no es necesario que ello sea así, sino que es la posibilidad que sean distintos la que otorga su riqueza a la comunicación (Krippendorf, *Ibíd.*). Por ello el ACC da una alta relevancia al tratamiento del **contexto** de producción de la comunicación, en virtud del cual ésta adquiere significado. Esto obligaría al receptor de los mensajes a formular “inferencias específicas” fuertemente vinculadas al **contexto empírico** de los datos. Esto último no solo define la relación que los actores sociales tienen con la comunicación sino también la del investigador social. La diferencia es que el actor social produce e interpreta los textos con la finalidad de moverse y adaptar un contexto comunicacional a su intencionalidad, en cambio el investigador que utiliza el ACC busca *reconstruir la lógica con la que se articulan los significados en un contexto social determinado.*

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 encuentra circunscrito a la relación de autoridad entre “Profesor – Niños, Niñas y jóvenes” en la escuela en observación, por lo que los resultados del análisis serán también una forma de continuar la descripción profunda de este contexto, junto con las significaciones que estructuran o componen las representaciones sociales de la autoridad pedagógica en los y las estudiantes.

En el ACC la interpretación del analista respecto al contenido semántico de los textos y mensajes producidos por los actores es el proceso básico del análisis, y, por tanto, es también una reconstrucción hermenéutica del texto, que al operar en base a un proceso de interpretación o inferencia debe tomar resguardo de no caer en una mera extensión de la subjetividad del analista sobre el relato de las y los actores. A nuestro juicio, nuevamente la descripción detallada del contexto al que refieren las construcciones narrativas de las y los estudiantes que participaron en el proceso de construcción de datos, es un elemento que apoyó la validez de la reconstrucción hermenéutica presente en los resultados, aunque insuficiente por sí misma para asegurar la validez del análisis. Se requiere por tanto un componente adicional que complemente la vinculación entre contenido y contexto para dar más validez al proceso de reconstrucción analítica. Al respecto los autores que promueven el ACC orientan que:

“El control de calidad o validación del análisis se realiza mediante la comprobación de que se ha localizado, al menos tentativamente, el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar. Además se ha de disponer de un conocimiento teórico

(bibliográfico o personal) de situaciones o experiencias similares, de explicaciones teóricas y suposiciones tentativas que sirvan de orientación, no de restricción a la búsqueda de más datos. Se ha de comprobar que se haya formulado una selección condicionada de focos temáticos, textos y situaciones por su valor estratégico para conferir información. Por último, se han de adoptar “medidas de precaución” para garantizar la calidad de la información” (Andreu, óp. cit. 25)

b. Metodología de análisis.

En términos técnicos, las entrevistas (trece en total) fueron trabajadas con el programa ATLAS TI, a fin de facilitar el análisis de contenido correspondiente. El primer momento consistió en la codificación de la información producida mediante la identificación y agrupación de significados específicos en *categorías interpretativas*. El detalle de este proceso es relevante porque estas relaciones de asociación, y contradicción entre categorías, permitieron la configuración de mapas conceptuales, y facilitaron la tarea del segundo momento del ACC en que estas categorías, fueron organizadas en dimensiones descriptivas de los componentes y mecanismos de producción de las RS de AuP.

La primera lectura analítica se basó en las orientaciones propuestas por Andreu (óp. cit., 23), es decir, el agrupamiento de las distintas ideas de los actores en base a la inferencia mixta (inductiva y deductiva) de categorías centrales y particulares (Ibíd., 26). Tal como la distinción de un elemento lingüístico ocurre por la diferenciación del contexto que le rodea, y que dicho contexto es un conjunto de otros elementos, algunos ya conocidos, otros emergentes, la construcción de una categoría en tanto conjunto de *reglas de asociación y relación entre dichos elementos*, requirió de la distinción de los elementos de contexto que permitían su diferenciación. Por tanto, la reconstrucción del sentido existente en las expresiones de niños, niñas y jóvenes se llevó a cabo en función de los énfasis o intencionalidad presente en sus expresiones literales. De esta forma las categorías agruparon aquellas referencias *cuyo sentido representaba una determinada idea o dimensión significativa de la AuP, tanto a nivel explícito como implícito*.

La primera decisión que tomamos respecto del proceso de codificación, fue el establecimiento de diferencias entre categorías, de acuerdo a los énfasis y diferencias significativas desde el punto de vista del marco teórico relativo a la reconstrucción de las representaciones sociales de

la autoridad por parte de los niños y niñas. Por ello, construimos distintas categorías referentes a las dimensiones semánticas con las que en el discurso de niños y niñas se presentaba la autoridad docente. También es necesario señalar que este proceso de codificación fue apoyado por “ejes de análisis” vinculados a los objetivos y marco teórico previamente establecido, y también ejes emergentes y relevantes para la comprensión de nuestro objeto.

Además de ello, en forma complementaria, el programa Atlas ti, facilitó el establecimiento de relaciones entre estas categorías, en términos de vínculos (links) de asociación, contradicción o pertenencia. Y permitió también la doble codificación de citas (coocurrencia) en aquellos casos en que las referencias contenían elementos de significado clasificables en más de una categoría. En esta fase, se establecieron también los vínculos entre dichas categorías con el contexto de producción de la comunicación y los mensajes, es decir, la relación entre docentes y estudiantes en el aula.

En un segundo momento organizamos dichas categorías en una estructura que respondiera, a los requerimientos vinculados a nuestros objetivos, dicha estructura consistió en la agrupación de cada categoría en "dimensiones". Los criterios para esta vinculación fueron de orden semántico, pues la adscripción de una categoría a un conjunto u otro fue definida por su correspondencia con los significados que configuraban a cada dimensión en particular. En ese momento se realizó una revisión en profundidad de cada categoría con la finalidad de lograr una formulación más precisa y evitar su redundancia.

De esta forma se constituyeron 30 categorías las que siguiendo el criterio de organización mediante cercanía semántica, fueron agrupadas en 4 *Dimensiones* mediante las cuales iniciaremos la exposición de los apartados de la sección de resultados. La presentación se hará detallando el sentido de cada dimensión, con las correspondientes categorías que estructuran su campo de significación. Ello se realizará de acuerdo al nivel de presencia de cada categoría en el corpus textual, por lo que partiremos presentando las categorías mayormente presentes, y en función de las vinculaciones que éstas tienen entre sí, lo que permitirá también ir señalando los elementos de contexto más relevantes para la comprensión de los sentidos que se describen. Al respecto una aclaración importante refiere a que los límites entre las distintas significaciones tienden a ser poco definidos, en el sentido que su comprensión muchas veces implica comprender otras significaciones.

Una de las dificultades permanentes durante el proceso de análisis fue la distinción de aquello que los y las estudiantes realmente piensan, de aquello que ellos y ellas creen que el investigador quería escuchar, o aquello que creían que debían decir al investigador. Lo anterior motivó, durante el desarrollo de cada entrevista, la realización de preguntas sobre un mismo tema desde distintos ángulos y en momentos diferentes, de manera de ir cotejando si las respuestas se adaptaban a un patrón común. Otra dificultad fue lo profundamente ligado que se encuentra la construcción de las representaciones de AuP a las problemáticas de convivencia escolar y la producción y mediación de situaciones de conflicto que ocurren en la comunidad educativa. Ello ha obligado a poner una especial atención para focalizar el tema de la construcción de las representaciones de autoridad sin subsumir estas a la dinámica de interacción de los actores escolares.

Finalmente, otra consideración metodológica importante refiere a que en todo momento trabajamos con las percepciones o reconstrucciones narrativas que niños, niñas y jóvenes estructuran a partir de sus percepciones y experiencia en torno a los temas tratados, sobre ese supuesto hemos considerado la diferenciación entre estudiantes que presentan problemas o dificultades con la autoridad que en adelante serán presentados como el "Grupo A" y estudiantes que no presentan dicha complicación y que en general poseen un buen desempeño escolar, (En adelante "Grupo B"), de modo que ello nos permite contrastar la forma en que ambos grupos de estudiantes van construyendo sus representaciones y su posición respecto de la AuP.

I. Marco teórico.

El presente apartado expone los conceptos que fueron organizados para cumplir con los objetivos de la presente investigación. En la medida en que lo investigado fue el sistema de conceptos (representaciones de AuP) presentes en un actor y en un escenario particular (niños y niñas de la escuela focalizada), se tomó como criterio de organización del marco teórico la diferencia entre dimensión conceptual y dimensión sustantiva, la primera correspondió a la caracterización conceptual de aquello de lo que los sujetos hablarían, con las referencias temáticas ya existentes, en particular, categorías y dimensiones con que éstas han sido construidas teóricamente. Por su parte por dimensión sustantiva se entendió la caracterización teórica del sujeto que habla, lo que incluye también al contexto en el que éste expresaba sus ideas y conceptos. Esta forma de organización del encuadre teórico fue pertinente porque permitió diferenciar lo que se dice, quien lo dice y dónde lo dice, aportando a la comprensión del cómo, por qué y para qué de las representaciones sociales en observación.

I.1. Dimensión conceptual: aquello de lo que hablaron los sujetos.

A. Concepto de autoridad pedagógica.

En términos generales, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), la AuP es una condición de toda relación de aprendizaje, y de toda *acción o práctica pedagógica*, que basa su legitimidad en el saber de los pedagogos y está en dependencia del contexto en que es ejercida. Junto a la función explícita de la AuP, consistente en facilitar la acción o práctica pedagógica destinada a transferir conocimientos a los y las estudiantes, la AuP posee la función oculta de legitimar la reproducción de las relaciones de poder dominantes en la sociedad en general, mediante el ejercicio la autonomía relativa de la acción de las y los docentes que disimula las relaciones de fuerza que la posibilitan y que conduce a la naturalización de las relaciones de poder y de violencia simbólica configuradas en la interacción entre estudiantes y profesores (Óp. cit., 52).

Siguiendo los aportes de Meza (2010), ampliamos el concepto de AuP, desde el punto de vista de su vinculación con el concepto más general de *autoridad*. De esta forma el componente central de la autoridad legítima es la *obediencia voluntaria* (Meza, Óp. cit., 153), actitud que

depende de la capacidad que un sujeto, o una institución, poseen para motivar el consentimiento o influir en las decisiones de otros u otras, sin la necesidad de fundamentar en forma permanente sus razones o buscar nuevas formas de persuasión. Sin este elemento voluntario o autónomo, otras maneras de motivar la obediencia no serían una forma legítima de autoridad, serían más bien, expresiones de coerción o autoritarismo, que se fundamentan en la fuerza, la violencia u otras formas de sometimiento. Con ello la autoridad pedagógica legítima se diferencia de la obediencia lograda por el ejercicio de la violencia simbólica u otras expresiones autoritarias de poder presentes en las instituciones del sistema educativo, y también se diferencia del ejercicio de la persuasión racional, pues la autoridad opera simplemente en base a la diferencia jerárquica reconocida y aceptada por los sujetos implicados en una relación de subordinación (Ibíd., 159), mientras que la persuasión supone la igualdad de éstos (Arendt, 1996).

Una segunda diferenciación respecto del componente de la obediencia voluntaria presente en la autoridad legítima, corresponde a las razones que los sujetos pueden tener para asumir dicha actitud, es decir, los motivos existentes para ello o las razones de su legitimidad, las que, siguiendo a Meza (Óp. cit. pp. 147 - 171), hemos identificado de la manera siguiente:

- Reconocimiento de una jerarquía fundamentada en un orden externo superior, como el saber experto, las capacidades, u otra condición que genera confianza en el seguimiento de las instrucciones de otro que ejerce la autoridad.
- Priorización de acciones posibles en función de alcanzar objetivos que le son comunes con la autoridad, lo que implica muchas veces renunciar a otras acciones posibles.
- Como elemento que facilita la coordinación de actores de una comunidad en pro de una tarea.
- Como dependencia de las razones, es decir, argumentos que dan fundamento y sentido a sus condiciones de legitimidad y los límites de sí mismas.
- Como un concepto normativo explicativo en la medida en que define qué es lo legítimo y cuáles son sus formas de ocurrir, es decir es un concepto de encuadre de lo social mismo.

Estas razones o argumentos de la legitimidad de la autoridad están determinados por el **contexto** en que se desarrollan las relaciones que la involucran, y son relevantes para nosotros porque nos permitirán orientar la búsqueda, en el discurso de niños y niñas, de los elementos simbólicos o accionales que distinguen para legitimar, o poner en tensión, las expresiones de

AuP presentes en su interacción con las y los docentes de la escuela, por tanto, dichos elementos son centrales para comprender el proceso de construcción de las representaciones de AuP.

También desde un nivel analítico general, Arendt (Óp. cit., 121) sitúa las relaciones de autoridad en el centro de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los sistemas educativos modernos, señalando como su fundamento sólido a la obediencia voluntaria del sujeto sobre el que se ejerce la autoridad. De esta forma la AuP es una autoridad de hecho, que de acuerdo con Meza (Óp. cit., 170) se fundamenta en el reconocimiento que los estudiantes hacen de las acciones y el discurso de los docentes en virtud de sus capacidades para:

- Modificar las creencias visiones de mundo de las y los estudiantes (producir aprendizajes).
- Aplicar reglas con justicia.
- Coordinar acciones y actores en el logro de metas comunes.
- Transformar informaciones dispersas en conocimientos sistemáticos.
- Generar ambientes de convivencia entre estudiantes.

La legitimidad de la AuP radica así en el reconocimiento de una jerarquía justificada; la referencia a un orden moral y normativo superior a la autoridad; y la confianza en que esa autoridad actuará en el marco de los límites establecidos en el contexto de dicha autoridad (Ibíd., 177).

Para nosotros este concepto de AuP sitúa el nivel analítico de esta investigación en el ámbito de la relación entre la estructura y los actores, pues si bien la AuP en el marco de la escuela es puesta o transferida por la institución, son los actores quienes la construyen o reconstruyen en sus relaciones con el sistema. Un supuesto importante, en este sentido, es considerar que dicho proceso de reconstrucción es posible de ser conocido a través del discurso que los actores expresan respecto de la AuP. Ello permite, teóricamente, acceder a la comprensión de una lógica de interacción social capaz de construir y reconstruir las relaciones de autoridad en la comunidad educativa desde el punto de vista de las relaciones de poder. Lo anterior nos conduce a considerar el tema de las relaciones de poder entre distintos actores en la comunidad educativa según autores como (Tiramonti et. al., 2009), que lo sitúan como una problemática asociada al desarrollo histórico y generacional propio de la modernización de las sociedades (Durán, 2010), desde el punto de vista de la emergencia o construcción social de

nuevos sujetos sociales con imaginarios propios que reivindican sus prácticas y espacios de expresión tensionando las prácticas y visiones de la realidad de las instituciones existentes. Ello nos conduce también a considerar la crisis de AuP desde el punto de vista del resultado de una tensión entre las distintas generaciones que se relacionan en el espacio escolar (Duarte, 2002), en las que los niños, niñas y jóvenes vivencian diversos tipos y grados de conflicto en el proceso de construir su identidad, en el contexto de un proceso de socialización que implica la integración de las representaciones y valores del mundo adulto. De ello se desprende que dicha tensión enmarca una construcción de sentidos de legitimidad a partir de la dinámica de sentidos que los actores construyen en el espacio escolar (Lionetti, 2006).

Otra distinción importante del concepto de AuP corresponde a la ubicación de su fuente de legitimidad. En el sentido de si dicha fuente reside, de una parte, en una locación exterior (Meza, Óp. cit., 115) al sujeto que la ejerce (saber, Ley, instituciones, religión, ciencia, etc.), es decir en una capacidad o característica que es socialmente valorada y aceptada por los sujetos que integran una comunidad, por lo que sus acciones coinciden con la autoridad en forma voluntaria. O, por otra parte, si la fuente que da fundamento a la autoridad reside en una locación interior (voluntad, deseo, impulso, fuerza) de quien la ejerce, cuestión que es más propia de una interacción donde predominan relaciones arbitrarias u opresivas, donde la acción de los sujetos coincide con la autoridad según el grado de control que ésta debe ejercer sobre las y los actores sociales. La distinción anterior es pertinente si consideramos que la autoridad es también una *forma de control sobre la coordinación de acciones de y entre actores sociales*, cuyo ejercicio requiere de un grado diferenciado de control que iría, en términos teóricos, desde una situación de mínimo control externo, hasta una situación caracterizada por el mayor control externo posible en un contexto determinado. Las formas racionales de autoridad (expresadas en las instituciones) buscan establecer un equilibrio entre el control externo (ejercido por la institución mediante su normativa) y el control interno (ejercido por la voluntad del propio actor social) sobre las acciones de y entre los actores. Por tanto un segundo componente que buscaremos analizar en la construcción de las representaciones de autoridad presentes en el discurso de niños y niñas, son los mecanismos para la legitimación y ejercicio del control, de orden simbólico o accionar que la institución escuela posibilita y que permiten la coordinación de acciones. Es pertinente, en este sentido, la indagación respecto al lugar desde donde la autoridad de los docentes se legitima para los niños y niñas, es decir, si ésta es interna o externa a las y los docentes que la ejercen.

Finalmente, en tercer lugar, es preciso comprender la coexistencia de distintos modelos de

ejercicio de la autoridad, cuya identificación depende en gran medida de la fuente de legitimidad en las que las instituciones o sujetos que la ejercen, se apoyan para conseguir la obediencia de los sujetos subordinados. Tales modelos de autoridad en el marco de la interacción entre los actores del sistema escolar experimentan distintos cambios y desplazamientos (Gómez – Mamilovich, 2011). Básicamente la idea es que la AuP es una condición en crisis, caracterizada por la tensión de algunas formas y modelos de su ejercicio (principalmente aquellas basadas en el grado de poder o posición de poder en una estructura dada) y la búsqueda de nuevas formas de legitimación (Óp. cit., 121) que no se fundamentan en las expresiones de poder, ni en relaciones verticales de dominación y control propias de racionalidades autoritarias, (fuerza, jerarquía, temor), sino en prácticas de integración participativas fundadas en el diálogo y la inclusión de los actores en el escenario educativo (Greco, 2007). Este concepto nos permite distinguir el componente relacional de las construcciones de AuP (Diker, 2007), que es orientado por los procesos de vinculación e integración simbólica entre estudiantes y docentes.

B. Autoridad y procesos de aprendizaje.

Los aportes de Meza (2010) y Batallán (2003, 2004) permiten vincular el concepto de AuP con los procesos de aprendizaje, desde la dimensión relacional de la acción pedagógica, es decir, aquel ámbito del aprendizaje de niños y niñas que se desarrolla a partir de las relaciones y formas de interacción y vinculación en que ellos participan o que observan entre otros actores en la escuela, los que pueden ser también intencionados por los docentes u otros miembros adultos de la comunidad educativa:

“Enseñar algo o hacer que alguien aprenda algo significa muchas veces, “mostrar” que algo se dice, hace u organiza de una determinada manera. No se trata de persuadir o convencer de que algo es de una manera determinada o se ha realizado hasta ese momento de un modo especial, sino mostrar que eso es así o se ha hecho así”. (Meza, 2010, 61).

Las relaciones entre los actores del sistema escolar (docentes – directivos – administradores) que se generan a partir de este nivel, son relevantes en la medida en que operan como un espejo que modela y proyecta las representaciones que los estudiantes van construyendo de la autoridad pedagógica en base a la observación de la dinámica de los docentes con otros actores de la escuela y su propia experiencia e interacción con éstos. La autora indica que la autoridad pedagógica desde el *punto de vista docente*, en su carácter - jerárquico posicional, se

remite en última instancia, y de manera lógica, a la creencia en que la efectividad de los aprendizajes requiere y depende del seguimiento de métodos pedagógicos:

“La creencia básica que está en juego en esta relación es la de la autoridad del profesor en cuanto puede enseñar a leer de modo eficiente (en un tiempo reducido) y eficazmente (produciendo aprendizaje de calidad) siguiendo un determinado patrón” (Ibíd., 62).

Este concepto de autoridad supone, por tanto, un aprendizaje que es orientado por criterios y reglas anteriores a la práctica y acción de los docentes, es decir, anterior a la situación de enseñanza y aprendizaje. Ello posee un alcance metodológico para esta investigación, pues nos insta a indagar en niños y niñas aquellos componentes de autoridad que se presentan en la relación pedagógica, particularmente en las prácticas de enseñanza que involucran transferencia y adquisición de contenidos curriculares específicos.

Por otra parte, desde el punto de vista del modelo de prácticas de AuP de orientación vincular –relacional, Meza (óp. cit., 99 - 100) plantea que esta opción se presenta, primero, en forma crítica al modelo jerárquico-posicional, indicando que su fundamento en última instancia corresponde al principio de ejemplificar, es decir, opera con la lógica del “hazlo así”, ese sería su fundamento y no un sistema eficiente y a priori (método) a la práctica pedagógica misma. Y por ello, en segundo lugar, propone una AuP fundamentada en el reconocimiento de la ejemplificación como fundamento de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Este modelo puede corresponder en gran medida con las prácticas pedagógicas que se conceptualizan teniendo como eje, o foco, al desarrollo y la expresión de capacidades en las y los estudiantes, pues la selección de los ejemplos no es definida en forma a priori, sino en función de las relaciones y condiciones que se dan entre estudiantes y docentes en el aula, opera con un principio pedagógico en el que las reglas son “invisibles” (Bernstein, 1992, 79 – 80) a los estudiantes. Siguiendo la nomenclatura de Bernstein (Óp. cit.) sólo el transmisor (docente) conoce las reglas discursivas. El centro de interés de estas pedagogías no es el ajuste del texto del adquirente (estudiantes) a un patrón común, sino que su centro de interés son los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales del adquirente que crean y permiten experimentar un texto:

“Las pedagogías invisibles se ocupan de disponer un contexto para realzar las competencias compartidas con el fin de desarrollar realizaciones adecuadas al adquirente” (...) “todos los adquirentes comparten estos procedimientos de adquisición, aunque su realización en textos creara diferencias entre adquirentes” (Ibíd.: 80).

No se establecen diferencias en cuanto al potencial de aprendizaje de cada estudiante, sino que se centran en los *procedimientos y competencias que todos los estudiantes aportan al contexto pedagógico*. Así las diferencias externas se producen como producto de los aspectos comunes internos, mientras que en la pedagogía visible la diferencia externa se produce por medio de las diferencias internas relativas al supuesto potencial de cada estudiante. La pedagogía invisible hace hincapié en la adquisición y competencia a desarrollar por las y los estudiantes; la pedagogía visible en la transmisión y forma de producción o reproducción del discurso pedagógico.

Finalmente, también nos resulta de importancia el cuestionamiento del principio de una pedagogía basada en la *vinculación emocional* para el logro de la autoridad situada en una práctica vincular relacional, pues, ello resulta en una forma de incluir elementos “no racionales” en la relación pedagógica, que serían la base para múltiples problemas, confusiones y dificultades de distinta índole, cuestión que enmarca algunas de las consecuentes transformaciones en las posiciones de autoridad que los docentes asumen:

“Al ser este un “mundo de infancia”, está atravesado por relaciones de tipo familiar-doméstico que crean un particular clima vincular caracterizado por una distribución de cargas emocionales entre los miembros de la institución. La afectividad inherente al trato entre niños y adultos-maestros permite a estos últimos realizar diversas proyecciones acerca de su tarea (en un sentido psicosociológico) que se superimponen a los roles institucionales. Entre éstas destacan las funciones “maternales”, o de cuidado y protección, y las “paternales”, ligadas con la coerción o el disciplinamiento, si bien actualmente es posible reconstruir un significativo grado de dispersión en la asociación de emociones a cada uno de los géneros. La construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianeidad escolar no sólo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también, lo que es más relevante, atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos implicados”. (Batallán: 2003, 683).

Desde nuestro punto una relación pedagógica que apela al vínculo emocional con los estudiantes, no rompe necesariamente la racionalidad de la acción pedagógica, más bien, siguiendo a Maturana (1990) la emocionalidad es también parte de una racionalidad sana. En la medida en que para nosotros lo importante, son las preguntas, distinciones y categorías, a que estas ideas darán lugar; lo anterior nos conduce a considerar los vínculos emocionales de niños y niñas con el mundo docente, desde el punto de vista de la referencia de ellas y ellos tanto a

situaciones de conflicto que sobrepasan la autoridad docente, como a la vinculación de las y los docentes con la intencionalidad de controlar y ganar influencia en los niños y niñas.

C. Poder y aprendizaje.

En el contexto del análisis de la forma en que los docentes conceptúan la relación entre el poder y el aprendizaje, Batallán (Óp. cit.) distingue el poder de la siguiente forma:

“El concepto de poder incluye un vasto conjunto semántico o arco de significados. Asociado con la violencia, atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en prácticas como la negociación o los acuerdos entre partes no simétricas. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran la interacción humana y con la naturaleza”. (Ibíd., 680)

Esta concepción del poder nos permite observar en nuestro proceso de investigación, cómo se expresan las posiciones de autoridad (vincular relacional – jerárquico posicional) de los docentes en función de la forma en que establecen negociaciones con sus otros no simétricos (niños y niñas). En nuestro caso debemos considerar que las posiciones respecto al uso del poder involucran un gran abanico de variables que determinan la posición de los docentes a este respecto. Entre estas destacan algunas de nivel sistémico tales como los continuos y crecientes procesos de privatización y mercantilización por los que atraviesa el sistema educativo chileno. En tal sentido las presiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje derivadas de la gestión de los recursos materiales y económicos con los que cuentan las escuelas municipales, tienden a producir o privilegiar una práctica educativa fundamentada en la posición jerárquica de las y los docentes debido tanto a su menor costo, como a su adecuación a los principios de organización y distribución del discurso pedagógico en las escuelas que educan a la clase trabajadora (Bernstein, óp. cit., 87).

Otras variables significativas operan en el nivel de los actores particulares, estando relacionadas con la formación inicial y las opciones personales de los docentes respecto de la educación en general. Al respecto investigaciones como las de UNESCO (2004), relacionadas con los procesos de democratización del sistema educativo indican la existencia de diferencias generacionales en relación a la posición asumida por los docentes respecto del uso del poder, en la medida en que las nuevas generaciones de docentes formados a partir de los años 90' integrarían en su proceso de formación elementos propios de la reforma educacional tales como

algunos paradigmas críticos hacia los modelos jerárquico-posicionales de la autoridad docente, o los enfoques promocionales de los Derechos de los niños y niñas, siendo, por ende, más cercanos a un modelo pedagógico que enfatiza la dimensión vincular- relacional en la relación docente – estudiante.

D. Micropolítica de la escuela.

Finalmente nuestro enfoque teórico debió dar cuenta del contexto de la gestión escolar que contiene a los procesos de construcción de representaciones sociales de la AuP en la comunidad educativa. Para ello fue importante considerar los aspectos correspondientes a las políticas educativas (Ocampo, 2009), los sentidos y acciones de las instituciones educativas trazados por los modelos de Gestión (Iguñiz y Dueñas 1998) y las dinámicas de conflicto existentes en la micropolítica de la escuela (Ball, 1987; Gago, 2006; Torrego, 2006). En éstas el conflicto es presentado como un elemento intrínseco a la actividad escolar, que da un gran dinamismo a las instituciones y permite en cierta forma la emergencia de nuevos sentidos en los espacios de interacción intersubjetiva, generando nuevas construcciones de significados. Por ello, desde el punto de vista metodológico, el análisis realizado se orientó a comprender la manera en que la escuela es capaz de asegurar la generación y construcción de estas significaciones y los dispositivos discursivos que genera para lograr su producción.

El concepto desarrollado por Ball respecto a la micropolítica de la escuela, nos permitió vincular la AuP con los modelos de gestión pedagógica que operan en la comunidad educativa que analizamos. En el contexto educacional del país se suelen entrelazar estos procesos con los avances en la democratización del tejido social post dictaduras en Latinoamérica (Ocampo, óp. cit.), cuestión que ha tenido como efecto dentro de los sistemas educativos, el que la construcción de autoridad pedagógica tienda a ser un proceso relacional permanente, basado en la legitimidad y calidad de los vínculos desarrollados entre los educadores y directivos con las y los estudiantes (Gotbeter, 2007, pp.1-2). En estos términos fue pertinente, considerar la relación entre la autoridad pedagógica y la gestión escolar. Las relaciones de autoridad entre niños y docentes en la comunidad educativa, operan en un contexto relacional estructurado en función de los aprendizajes, en dicho escenario la autoridad debe ser permanentemente gestionada en forma eficiente y clara. Sin embargo, y de acuerdo a nuestra observación, ello se encuentra actualmente con muchos problemas respecto de las estructuras, mecanismos, procedimientos e instrumentos, que permitirían dicha posibilidad, debido a las presiones que el

sistema educativo establece para que la escuela adapte sus procesos y acciones a, por una parte, la dinámica de cambio de las comunidades locales y su contexto social, y por otra a los sistemas de financiamiento y administración de los centros educativos.

La gestión de un centro educativo particular se define en gran medida por el tipo de liderazgo que expresa o caracteriza a su dirección. Según la investigación de Rojas (2012), en el sistema educativo chileno estos pueden ser sintetizados bajo la siguiente tipología:

- Instructivo o instruccional que es orientado por la dirección con énfasis en elevar los procesos de enseñanza y aprendizaje y logros académicos de las y los estudiantes (Volante, 2008).
- Transaccional donde la dirección establece relaciones de negociación y transacción con sus subordinados en función de los objetivos que ésta persigue (Thieme, 2002)
- Transformacional, que asume la escuela como un todo en movimiento, capaz de aprender, donde el énfasis no es tanto la supervisión de los aprendizajes como en el liderazgo instructivo, sino el compromiso de los docentes y la reorganización estructural de la escuela. (Leitwood, 1999)
- Distribuido, que busca generar procesos de liderazgo, compromiso y transformación de los distintos actores en los distintos escenarios escolares, poniendo mucho énfasis en una cultura común que organice las significaciones y acciones de los distintos actores (Murillo, 2008).

Lo significativo de estos enfoques es que coinciden en señalar que la gestión escolar establece los marcos y frecuencias en las que se desarrollarán las relaciones de docentes y estudiantes dentro de la escuela y con ello la mayor cantidad de vínculos que son capaces de construir ambos actores. Siguiendo a Iguñiz y Dueñas (1998), y considerando nuestra experiencia empírica en la materia, existe una fuerte presión sobre los modelos de gestión en relación al uso de los recursos institucionales bajo los principios de eficiencia y eficacia. Ello tiende a subordinar el desarrollo de aprendizajes significativos y situados en la experiencia y cultura de los niños y niñas, en pos de la aplicación de un currículum definido en forma central porque ello es menos costoso y responde de manera más adecuada a los distintos instrumentos de evaluación y financiamiento que se aplican en el sistema educativo². Esta dicotomía entre una

² (Soto, 2011) Analiza la influencia de la SEP en las acciones y el imaginario de las familias respecto a la educación en general, concluye que ello es ambivalente pues las familias perciben una mayor calidad y una mejor educación y cuidado, pero por otra parte las escuelas no empoderan y no informan a las familias a fin de no perder las matrículas, con lo que el principio de elección y competencia por una mejor educación no se cumple.

pedagogía con énfasis en la maximización de los recursos y una pedagogía centrada en el desarrollo de capacidades no sería un fenómeno nuevo, de hecho es un debate que ha acompañado a las ciencias de la educación durante gran parte de su desarrollo (Bernstein, Óp. cit. 79; Torres, 1998, 25). Ello adquirió relevancia para esta investigación al considerar que el contexto de relaciones de poder en que la actividad docente se ve inmersa, se encuentra constreñido por los modelos de gestión escolar que caracterizan a cada unidad educativa, lo cual también es una variable que interviene fuertemente en la producción de la AuP.

Por otra parte es importante destacar también la relevancia del concepto de *conflicto en la escuela* para esta investigación. Si bien este no fue un foco de atención, se consideró que los cambios y transformaciones que las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes, generan en las comunidades educativas muchas veces se expresan o dan como resultado situaciones de conflicto cuya resolución implica en una gran cantidad de casos, en forma necesaria, un desplazamiento o modificación de las relaciones de autoridad: desplazamientos, por ejemplo, en términos del lugar donde ésta reside, y modificación en términos de la manera en que ésta es ejercida. Bajo tal perspectiva, se consideraron pertinentes los planteamientos de Torrego (2006), respecto a que el conflicto en la escuela es un elemento propio de una condición social más dinámica y que es símbolo de una apertura del sistema educativo a distintos espacios de expresión, poseyendo un carácter dual en la medida en que al mismo tiempo que expresa contradicciones, representa la oportunidad para el diálogo y la transformación de los espacios educativos por medio de distintos procesos de mediación que implican la resignificación de la acción y los valores expresados por los actores escolares. Y de Torres (2005), respecto a los conflictos en la escuela que se originan en las dinámicas de resistencia, desarrolladas por las y los estudiantes, ante sistemas de acción y discurso pedagógicos que no poseen (sino que más bien niegan) una conexión pertinente con los contextos socioculturales, o que se sustentan en estructuras de sentidos, significados y representaciones no adecuados a sus intereses y construcciones de identidad.

I.2. Dimensión sustantiva: quiénes hablaron.

A. Niños, Niñas y Jóvenes:

Desde un punto de vista general, observamos que los conceptos de Niñez y Juventud no son

estáticos ni únicos, sino que se encuentran temporalmente situados en la historia y la cultura de cada sociedad en particular, es decir, están fuertemente permeados por los sistemas de ideas de distintos sectores sociales (Duarte, óp. cit., 97); las relaciones de poder predominantes en y entre éstos; y la dinámica entre la idealización y la acción práctica existente. Los conceptos son dinámicos en la medida en que expresan las relaciones de poder entre instituciones y grupos que poseen intereses particulares con distintos niveles de convergencia y contraposición. En este sentido, fue necesario considerar que las definiciones de lo que son la niñez y la juventud han sido realizadas desde el mundo adulto, con un marcado carácter adultocéntrico (Ibíd., 98) y se encuentran estrechamente vinculadas a la dinámica de desarrollo en tanto actores y movimientos sociales históricamente situados. Lo anterior evidenció que estos conceptos poseen un alto grado de complejidad originado tanto desde *aquello que pretenden representar*, como por la intencionalidad con que se producen y utilizan tales conceptos.

Pese a ello fue posible establecer algunos elementos más o menos de consenso respecto de la génesis de los actuales conceptos asociados a la Niñez y Juventud, entre estos, los más importantes para esta investigación fueron los siguientes:

- Existen instituciones autorizadas para la definición de la infancia y juventud. Tales como la OMS, UNICEF³; diversas organizaciones de carácter regional (ONG, Ministerios, Fundaciones, etc.); distintos centros de investigación científica y social.
- Las definiciones están fuertemente vinculadas a las formas de diferenciación de otros grupos sociales, y contienen por ello las dimensiones analíticas con las cuales estos son representados (Género; vulnerabilidad y riesgo social; inclusión – exclusión, etc.)
- Las definiciones actuales, tales como las de UNICEF, que orientan la acción de diversos organismos a nivel regional, relevan a los niños, niñas y jóvenes como Sujetos de Derechos, participantes activos en la construcción de la sociedad civil.
- Persisten en la sociedad civil ideas y conceptos respecto de la niñez que tuvieron una funcionalidad situada históricamente en el contexto de las dinámicas de desarrollo de distintos sistemas, tales como los educacionales en distintos países. Entre estas algunas de las ideas más extendidas en el sistema educativo son las visiones adultocéntricas tales como la idea de *moratoria social* (Erickson, 1977) o el concepto de la necesidad de protección entendida como diversas formas de negación de la legitimidad de intereses que niños, niñas y jóvenes poseen (Duarte, 2006).

³ Ver al respecto la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Niñas en: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Otro de los elementos importantes de los conceptos niñez y juventud operantes en muchas instituciones, es su encuadre formal e institucional en la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Esta convención establece en 54 artículos, Derechos de NNA reconocidos por gran parte de la comunidad internacional, tales como: la supervivencia; el pleno desarrollo; la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Se orienta además por cuatro principios fundamentales: No discriminación; Dedicación al interés superior del niño; Derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y Respeto por los puntos de vista del niño. Las principales áreas de la dinámica social en que estos derechos operan corresponden a las de salud, participación social y educación. Pese a no ser nuestro foco de interés, enunciamos este elemento en virtud de su presencia en el discurso que la escuela reproduce respecto de niños, niñas y jóvenes.

En la medida que la totalidad de dimensiones relacionadas con la definición de niños, niñas y jóvenes superaría el alcance del encuadre conceptual de esta investigación, nos detuvimos solo en aquellos aspectos particulares asociados a la educación y la vida escolar en la medida en que eran los más relevantes. Entre las variables asociadas a la construcción de representaciones de autoridad logramos identificar las siguientes:

- Existencia de diferencias respecto de las representaciones de autoridad asociadas al Rango etario de NNJ, vinculadas a los niveles o cursos en que ellos y ellas se encuentran.
- Diferencias generacionales respecto de los roles de NNJ en relación al mundo adulto, cuestión que en la actualidad se encuadra desde el concepto de Derechos de los NNA.
- Diferencias correspondientes a la forma en que los paradigmas educativos (que en este encuadre hemos expuesto como modelos de práctica pedagógica) entienden niños, niñas y jóvenes.

Respecto a las diferencias originadas en torno a la variable edad, en nuestro caso correspondieron con mayor precisión a estudiantes de entre 10 y 16 años de edad, y se enfatiza su asociación con algunas de las fases en que se encuentra su desarrollo cognitivo – evolutivo, que en este rango correspondería a las etapas: final de la niñez; e inicial, y media de la adolescencia. Diversos autores (krauskopf: 2000; Arbex: 2002) señalan a ésta como una etapa de tránsito entre el fin de la niñez y el comienzo del ser adulto. Además la sitúan entre los 10 y los 18 años de edad y describen una serie de elementos psicológicos, cognitivos y conductuales

que le serían propios, entre los que destacan el comienzo de intereses en los NNJ por aspectos físicos y emocionales; *la afirmación de la propia personalidad e identidad; las relaciones con sus pares y otros sujetos*, de esta forma, siguiendo a Krauskopf (2007: 52), entre los procesos más importantes encontramos los siguientes: la autoestima pasa de depender de las figuras parentales, a realizarse en función de las propias capacidades; el razonamiento lógico se consolida junto con la capacidad de abstracción y la reflexión; *se lleva a cabo un fuerte proceso de individuación y elaboración de una imagen autónoma de sí mismo; se estructura una identidad propia y asociado a ésta un proyecto de vida futuro*. Las condiciones socioeconómicas, el contexto emocional y las bases cognitivas pueden fortalecer, debilitar o generar divergencias de distinto grado en dicho proceso, dando a éste formas particulares en cada sujeto, por tanto la adolescencia contiene a un grupo muy heterogéneo de Niños, Niñas y Jóvenes.

Otra forma de acercarnos a la comprensión de nuestros sujetos, estuvo dada por bajo los conceptos de Juventudes y Generaciones (Duarte: 2002, 99 - 100). Este paradigma, señala que la reproducción de las relaciones de poder estructuradas a partir del patriarcado, y desarrollada en el marco de la formación de los sujetos en la familia, tiene importantes efectos para la reproducción de la estructura social. Por ejemplo, desde el punto de vista de la transmisión a las nuevas generaciones de las diferencias de género, en las que las mujeres son tratadas como inferiores o menores a los hombres, las que se naturalizan junto con las diferencias y los símbolos de poder patriarcales dominantes. Ello da como resultado una asimetría fundamental en las relaciones entre sexos que se proyecta en las relaciones entre generaciones. La escuela opera en este marco como una institución en la que tales diferencias son reafirmadas, por tanto, las visiones de la niñez y la juventud son atravesadas por representaciones sociales asimétricas. De esta forma la juventud es una etapa de la vida de los sujetos en la que son tensionados o tensionadas a buscar formas de adaptación a las representaciones sociales dominantes:

“De esta manera, concebimos a las juventudes como un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos” (Ibíd.: 100).

En el marco del proceso de análisis que llevamos a cabo, supusimos que las representaciones

sociales respecto del poder y la AuP presentes en niños, niñas y jóvenes se encontrarían fuertemente permeadas por estas diferencias simbólicas.

Es necesario señalar finalmente, que los paradigmas educativos actualmente predominantes, tales como el constructivismo son conscientes de estos procesos de reproducción y naturalización de las relaciones sociales asimétricas que se desarrollan en la juventud, por tanto, han dado lugar a orientaciones transversales a los programas curriculares que se implementan en la actualidad, por ello podemos observar la inclusión de enfoque de los Derechos de niños, niñas y jóvenes en distintos momentos y niveles de la progresión escolar. Esto resultó relevante porque si bien es cierto que las y los jóvenes se encuentran en una tensión generacional con el mundo adulto respecto de la configuración de sus representaciones simbólicas del mundo, también es cierto que estas se encuentran en diálogo y tensión con las políticas educativas basadas en el enfoque de Derechos. Por ello era de esperar que el discurso de ellos y ellas, integrase y expresara de distinta forma algunos de los elementos de esta tensión.

B. Códigos y construcción de realidad; cómo hablan los sujetos.

Desde el punto de vista de las bases comunicacionales de interacción en que tienen lugar las relaciones de conflicto, crisis y transformación de la AuP, nos interesó la teorización de la sociología de la educación desde el concepto sociolingüístico de **código** presente en la formulación de Bernstein (1993). Esta, plantea que el proceso socializador entrega a niños y niñas un conjunto de principios de comunicación para la interpretación y clasificación de la realidad social y para la selección de los comportamientos (acciones) que desarrollan en sus interacciones en congruencia con los elementos diferenciados. Dichos principios se encuentran fuertemente orientados por la división social del trabajo, por lo que se corresponden con la clase social a la que pertenecen las y los actores. Ese conjunto de principios es lo que el autor denomina Código. Este corresponde a un conjunto sistemático de reglas para la producción e interpretación de distintos textos en la interacción comunicativa (Ibíd., 27), entendiendo por texto no solo la escritura, sino el discurso y la acción. Los códigos determinan principios de clasificación (diferencia y similitud entre elementos) de la realidad social y enmarcamiento de la acción (cómo actuar) de las y los sujetos en un determinado contexto relacional comunicativo. Ello ocurre porque el código señala qué aspectos de la realidad son coherentes (o no) entre sí, es decir, “van juntos o separados” (clasificación). Además determina cómo deben ser

expresadas, y qué forma deben tener, las realizaciones y expresiones textuales del sujeto en el espacio social (enmarcamiento) produciendo pautas o reglas para su presentación en espacios concretos y prácticos. Dependiendo de la cultura escolar y los procesos de control que operan al interior de la comunidad educativa, la clasificación y el enmarcamiento se pueden dar en forma fuerte, es decir, sin flexibilidad respecto de las formas, tiempos y momentos en que tiene lugar una realización o expresión; o débil, es decir, con mayor flexibilidad, abriendo la expresión y las realizaciones concretas de los actores a su creatividad y capacidades individuales (Ibíd., 33).

En sus investigaciones⁴, Bernstein distingue en lo fundamental dos disposiciones básicas de códigos: disposiciones elaboradas y restringidas. Las primeras son propias de los sujetos provenientes de la clase dominante, en cuyas reglas son instruidos y socializados docentes y cuerpos directivos. Se caracterizan por dar lugar a visiones del mundo y expresiones textuales independientes de los contextos relacionales de orden social y económico (tales como la vida cotidiana y el trabajo), es decir, que las expresiones de código elaborado operan mediante principios de abstracción de la realidad, lo que las hace, por ejemplo, apropiadas a la formulación de proyectos de vida o a la producción de discursos de carácter universal. Por otra parte las visiones del mundo y las expresiones textuales originadas en las disposiciones del código restringido, propias de los sujetos pertenecientes a las clases subordinadas, tales como los trabajadores o los grupos sociales en situación de vulnerabilidad, donde son socializados la mayor parte de los niños que asisten a las escuelas municipales, tienden a ser dependientes de los contextos relacionales de orden social y económico en el cual éstas se desarrollan.

"Cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base social, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada" (Ibíd., 33).

Ello nos permitió considerar que las disposiciones u orientaciones de código no son necesarias o intrínsecas a una clase, sino que es el poder quien determina su localización por principios

⁴ Estos fueron desarrolladas preferentemente en el sistema educativo inglés, y también en el chileno en la década de los años 80'.

similares a los de la división social del trabajo.

Los conceptos de clasificación y enmarcamiento presentes en el marco conceptual de códigos, posibilitaron la operacionalización de los roles y las acciones de y entre actores en el contexto educativo, pues los roles correspondían, en este caso, a los distintos principios de clasificación existentes en la comunidad educativa, mientras que el enmarcamiento correspondía a las pautas de acción que allí se desarrollaban. Ello nos orientó, por tanto, en la identificación de las representaciones de autoridad pedagógica existentes en la comunidad educativa desde el punto de vista de los principios de clasificación que le eran subyacentes. Por otra parte, la noción de enmarcamiento nos permitió observar las conductas y acciones que derivadas de las representaciones respecto a la autoridad. El punto anterior es de importancia porque la forma de dichas relaciones, no solo repercutía en los vínculos estudiante – docente, sino también en los aprendizajes y los contenidos curriculares que los estudiantes lograban alcanzar. De esta forma, en un contexto relacional jerárquico altamente estructurado, era más probable que el contenido del aprendizaje fuese transferido en forma rígida y limitada a ciertos ángulos y formas de observación predeterminados. Como contraparte en un contexto relacional más horizontal y participativo, era de esperar una mayor adaptación del contenido de aprendizaje al conocimiento previo de las y los estudiantes (Ibíd., 75 y ss.), y una mayor apertura a dimensiones de la realidad invisibilizadas por las prácticas más rígidas de enseñanza o transferencia de conocimientos.

C. Representaciones sociales.

Las representaciones sociales (en adelante RS) fueron comprendidas en esta investigación desde el sentido propuesto por Araya (2002), es decir, en tanto sistemas cognitivos que contienen estereotipos, valores y normas que orientan la acción de las y los sujetos, y que son compartidos por los integrantes de una comunidad o cultura local.

“Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”. (Óp. Cit., 11)

La distribución de las representaciones de AuP opera en función de variables como la clase social, el género y roles, de los distintos actores, cuestión que era importante considerar en el conocimiento de sus procesos de construcción. Tales representaciones siguen modelos trazados por el proceso de socialización, es decir, que están integrados a la cultura local, y son potenciados y resignificados en el escenario educativo, o contradichos por éste de diversa manera (Torres: 2005, 91). En esta lógica fue posible observar que las representaciones sociales, en el sentido planteado en Rodríguez – García (2007: 167) transfieren significaciones o diferencias de orden simbólico y discursivo que dan sentido a las lógicas y dispositivos de poder que controlan primero al sistema educativo y después a la sociedad en general.

De esta forma, en la obra de Bernstein (Óp. cit., 37) encontramos un puente entre las diversas dimensiones que posee esta investigación, es decir, una dinámica de reproducción de RS, códigos y principios de clasificación de la realidad y enmarcamiento de la acción consecuente con dichos códigos y representaciones. Siguiendo a Martinic (2005) Las RS:

“(...) constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado” (Ibíd., 6).

En forma complementaria tomamos la definición de Ibáñez, (1988, 37) en la que otra característica relevante de las RS, es que poseen un centro de significación generativo, es decir, **generan** significados compartidos por una comunidad, y poseen una estructura que les da una función de organización, la que incluye elementos centrales y periféricos. La identificación de estos elementos permitió la descripción de las representaciones sociales de AuP. Así, siguiendo a Moliner (2007) los elementos centrales de una RS se caracterizaban por:

- Coherencia semántica, o no ser contradictorios entre sí.
- Asociación dinámica entre ellos, es decir, se presentan entremezclados.
- Ser polisémicos en forma aislada pero adquieren un sentido particular cuando se vinculan con los elementos periféricos.
- Poseer funciones de: denotación es decir definir y poner límites a los significados; de agregación, consistente en la vinculación o asociación entre significados; y de *federación*, es decir consensuar sujetos en torno a opiniones similares.

Además, al ser un componente de sentido de la acción, consideramos que su relación con la realidad social y con las instituciones es dialéctica, al observar el o los efectos de la acción en el escenario social. Estos elementos del concepto de RS nos permitieron aproximarnos a las construcciones simbólicas y significativas elaboradas por las y los estudiantes considerando la dinamicidad de su construcción, es decir, la determinación proveniente de la estructura y la institución educativa, superando la noción de ser un producto acabado y determinado en forma unilateral o independiente a los espacios de interacción escolar. Lo anterior es relevante porque los conceptos de RS en conjunto con el concepto de código de Bernstein (1993) posibilitaron un encuadre formal a la dinámica de construcción de las RS de AuP. Ello se fundamentó en la fuerte convergencia de las representaciones sociales con el concepto de código: si consideramos la propuesta de Moscovici (Martinić, Óp. cit. 6) respecto a las RS encontramos tres componentes centrales:

- Contenido informacional o sistema de ideas que organiza percepción de la realidad social.
- Estructura de dicho sistema de ideas
- Dimensión ético normativa que define los sistemas de acción

Contrastando estos componentes con la propuesta de Bernstein, asociamos el contenido informacional de las RS con el principio de clasificación, es decir, diferenciación y organización cognitiva de los elementos de realidad social en torno a relaciones de similitud y oposición. El segundo elemento fue asociado su vez, con la idea de las vinculaciones y relaciones existentes entre elementos o componentes de un determinado código en tanto principios (estructuras) que organizan las formas de clasificación o la información. Finalmente, la dimensión ético normativa correspondiente al encuadre de la acción en función de la organización de la información o la clasificación, fue asociada a la idea de enmarcamiento. Podríamos simplemente haber optado por uno de ambos enfoques, sin embargo estos son complementarios y permitieron ampliar nuestro campo de observaciones: si las RS permiten comprender e inferir los sistemas de clasificación y organización de realidad social originados en la experiencia, el saber práctico o el conocimiento científico del sujeto; el concepto de código permitió caracterizar el contenido y organización simbólica de las RS en función de las disposiciones amplias o restringidas, conectándolo con la estructura de la división social del trabajo. Y facilitó también identificar los contextos educativos de acuerdo al grado y tipo de control que la institución ejerce sobre los actores para fines de coordinar sus acciones de acuerdo al principio de enmarcamiento. Es decir, las RS nos permitieron comprender la dimensión simbólica del problema de investigación; el concepto de código nos muestra como la estructura social se reproduce en las RS.

II. Resultados

II.1. Contexto general.

Si bien la exposición de dimensiones que sigue a continuación permitirá comprender los elementos correspondientes a las representaciones de autoridad pedagógica presentes en las y los estudiantes, es importante entregar en forma complementaria algunos elementos de contexto que permitan situar de mejor forma a los sujetos, es decir, los niños, niñas y jóvenes (en adelante las y los estudiantes), en sus posiciones de habla, y respecto de quién, quiénes o qué lo hacen. Ello se hará de dos formas: en primer lugar, partiremos presentando algunos elementos singulares del contexto de la educación municipal en la comuna que son pertinentes para esta investigación. En segundo lugar, en la medida en que se avance en la descripción de cada dimensión, la secuencia de éstas permitirá comprender las siguientes, de esta forma se irá preparando el terreno para arribar a la dimensión final correspondiente a las representaciones de autoridad pedagógica presentes en las y los estudiantes, por tanto la descripción de las distintas dimensiones es también un elemento de contextualización de tales representaciones.

Al respecto disponemos de antecedentes importantes provenientes de las investigaciones y diagnósticos realizados en la comuna respecto de los temas de la convivencia escolar. De esta forma, y con el objetivo de hacer coherente esta contextualización con los resultados del análisis consideramos pertinente la descripción de algunos elementos relativos a la *gestión escolar*, en la medida en que ello enmarca desde la estructura institucional las dinámicas, interacciones y sentidos que orientan a los actores del sistema. También es importante la descripción de algunos aspectos relativos a la Producción de Procesos de Aprendizaje que se desarrolla en la comuna, en virtud que ello constituye el sentido general de la comunidad educativa y de la participación de estudiantes en los procesos que en esta se desarrollan. Además, el reconocimiento de los niños y niñas hacen de los aprendizajes alcanzados en la escuela se vincula estrechamente a su representaciones de AuP, por lo que la forma en que realizan estos reconocimientos, desde el punto de vista de los énfasis y principales significaciones desde las que los construyen y refieren, es también un indicador de las configuraciones de AuP que ellas y ellos estructuran.

A. Contexto de la gestión escolar.

Desde el punto de vista de la gestión escolar, los procesos educativos que se desarrollan en la comuna no están exentos de las problemáticas que caracterizan a la educación municipal en general, por lo que las siguientes características de contexto son compartidas con otras comunidades educativas municipales de la comuna y probablemente de la región y el país.

Un primer elemento que destacamos es la distancia entre algunos referentes de sentido del discurso escolar (tales como constructivismo, la movilidad social y la meritocracia) y las condiciones materiales y socioculturales para su realización. La movilidad social y la meritocracia suponen la igualdad de oportunidades y una sociedad con escuelas y relaciones pedagógicas inclusivas, ambas condiciones son puestas en entre dicho por la evidencia empírica. Por su parte, el constructivismo es uno de los principales componentes de sentido presentes en el discurso y acción pedagógicas, supone la participación activa de las y los estudiantes en los procesos de aprendizaje, con un rol que debería ser protagónico y participativo no solo en el ámbito de las actividades didácticas que median el desarrollo de un aprendizaje específico, sino también en la generación de un escenario de aprendizaje adecuado, así como en las decisiones de qué, cuándo y cómo aprender. La experiencia muestra una gran distancia respecto a dicho discurso, en el nivel más general, el currículum escolar es altamente centralizado, es decir, se decide de antemano el qué y el cuándo aprender; a nivel local o micro, la acción pedagógica es vertical, con un claro énfasis en la transferencia de contenidos. De esta forma la distancia anteriormente señalada permite situar los elementos que se describen a continuación.

Los procesos de aprendizajes son desplazados a un segundo plano en comparación con las políticas de eficiencia y eficacia en la administración de recursos materiales y humanos. Por ejemplo, la escuela en este sentido participa de muchos procesos y proyectos que le permiten ganar más recursos, o que apuntan al mejoramiento de la convivencia escolar, o a obtener mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, la producción de condiciones de operación de tales iniciativas y proyectos genera o refuerza la complejidad interna en relación a los recursos humanos y materiales que soportan sus respectivos procesos. Se observa, en este sentido, un amplio abanico de proyectos esporádicos que instalan mecanismos y dispositivos que después desaparecen o vuelven a emerger sin producir un empoderamiento de la comunidad educativa, existen excepciones, experiencias positivas que muestran el interés y preocupación de la comunidad educativa o la política comunal por dar una mejor educación a niños, niñas y jóvenes, pero en general la situación se caracteriza por lo anterior.

Se producen por tanto múltiples contradicciones en la acción de la institución escolar que modelan una percepción contradictoria del discurso pedagógico y las representaciones de éste en las y los estudiantes. Por ejemplo, es una contradicción que los aprendizajes sean desplazados a segundo plano en pro de la eficiencia administrativa, ello recae en cascada a múltiples situaciones que salen desde el ámbito de la administración escolar a las interacciones entre los distintos actores, llegando al aula. Algunos indicadores frecuentes y extendidos de esta situación son por ejemplo: la existencia de muchas horas lectivas que se pierden por ausencia de docentes; se observan en las bibliotecas muchos materiales que no se utilizan, ya sea por ausencia de personal o de planificación de actividades que los usen; o las salas de computación tienen equipos con dificultades de conexión, sin un docente encargado o sin un adecuado soporte técnico, entre otras. Repetimos que estos elementos son relevantes desde el punto de vista del contexto, y son generales a la educación municipal en la región y el país, por ende siempre hay gradaciones y excepciones, su existencia no se debe a negligencia o abandono de los actores responsables, sino del marco general de condiciones con el que el sistema produce el contexto de la educación municipal.

B. Desde la producción de aprendizajes.

Los elementos anteriores refieren directamente al tema de las condiciones generales para la producción de aprendizajes, nos detendremos pues con mayor detalle en las prácticas y orientaciones generales que tienen estos procesos, y que aportan a contextualizar nuestro análisis:

También en forma compartida con la educación municipal en general, hay predominancia de esquemas de enseñanza y aprendizaje de tipo monológico, con un enmarcamiento normativo fuerte de la acción que se expresa como control de tiempos, movimientos y espacios. Las experiencias de participación de estudiantes en trabajos en grupo, toma de decisiones respecto a los contenidos a desarrollar, o de exposición de la propia opinión respecto a un contenido determinado, no son sistemáticas y poseen un carácter esporádico, por tanto las reglas de secuencia, y ritmo de aprendizajes son definidas por las y los docentes, ya sea en base a la orientación del currículum general, o para dar respuesta a los sistemas de evaluación que se aplican en la escuela⁵. En forma complementaria con lo anterior, se observa una fuerte desconexión de metodologías y contenidos de aprendizaje, de los intereses y condiciones

⁵ Fundamentalmente aquellos que tienen que ver con la aplicación de las pruebas SIMCE.

socioculturales de las y los estudiantes.

Existe una alta valoración formal de experiencias bancarias⁶ (Freire, 1970), de transmisión de aprendizajes, las que se encuentran focalizadas en el desarrollo de destrezas más que en competencias y capacidades transversales. Las experiencias y prácticas de producción de aprendizajes transversales, tales como el trabajo en grupo, tienden a ser menos valoradas por estudiantes y señaladas como difíciles de desarrollar por las y los docentes, de modo que la innovación en la enseñanza se subordina a los sistemas de evaluación o de maximización de recursos, y los docentes tienen un margen estrecho para el desarrollo de su práctica y acción pedagógica.

C. Desde la interacción entre actores y convivencia escolar.

La reconstrucción narrativa de las representaciones de estudiantes que procederemos a presentar se ha configurado a partir de un discurso que refiere fuertemente a la producción de situaciones de conflicto y las estrategias que ellos y ellas despliegan para superarlas en forma coherente a las exigencias normativas de la comunidad educativa. Respecto al contexto de esta investigación resulta relevante señalar que según las investigaciones del clima y la convivencia escolar en la comuna, el deterioro abrupto de sus condiciones comienza en el 5º año básico y se desarrolla así de manera progresiva, hasta séptimo básico en el caso de las escuelas que tienen octavo y hasta 3º medio en el caso de las escuelas que cuentan con enseñanza media. Ello parece ser así en virtud que la conciencia del egreso y salida del sistema (el cual se produce en 8º año básico y 1º año medio) produce en los y las jóvenes un mayor grado de reflexión y vinculación emocional con su escuela. Pero también se explica por el paso de estudiantes desde un modelo unidocente (1º a 4º básico) a pluridocente⁷ (5º básico) y la complejidad en la interacción de y entre estudiantes asociada a sus distintas etapas de desarrollo psicológico y social.

⁶ El concepto educación bancaria desarrollado en este trabajo refiere a una visión pasiva del estudiantado, en que la actividad docente “deposita” en forma monológica y carente de diálogo un conjunto de informaciones e instrucciones desvinculadas de sentido para la experiencia de los educandos: *“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan”* (Freire, 1972, 48).

⁷ Los estudios de rendimiento escolar desarrollados por MIDE UC durante 2010 en el marco de la prueba SEPA (Sistema de Evaluación de Progresos en los Aprendizajes); y el diagnóstico de la convivencia escolar en la comuna desarrollado por Kybalion Consultores, coinciden en tal evaluación.

II.2. Dimensiones de la construcción de autoridad pedagógica.

Las dimensiones que se presentan constituyen el nivel descriptivo de la presente investigación, todas tienen en común su estructuración en función de cómo el relato y narratividad de estudiantes da cuenta desde distintas dimensiones a nuestra pregunta de investigación. Iniciaremos la exposición presentando la dimensión relativa al vínculo entre los procesos de aprendizaje y la construcción de las representaciones de autoridad; a continuación presentaremos la dimensión relativa a las interacciones entre actores en la comunidad educativa, para seguir con la correspondiente a los dispositivos y mecanismos de control que se perciben en el relato de estudiantes y finalizaremos con la dimensión correspondiente a las representaciones de AuP propiamente tales.

A. Dimensión aprendizaje y expresión de la autoridad docente.

Esta dimensión se estructuró a partir de las referencias de los estudiantes respecto a la relación entre las formas de expresión de la autoridad pedagógica de sus docentes en el aula y los aprendizajes que reconocían haber alcanzado. El campo de significados referidos en torno a dicha relación dio lugar a las categorías de la “Valoración Social del Aprendizaje”, el “Reconocimiento de Aprendizajes” logrados en virtud del ejercicio de la autoridad docente expresada en sus estrategias de “Mediación y Gestión de Aprendizajes”. Además de estas categorías, el campo de significación se extiende en aquellas que les son contrapuestas, las que fundamentalmente refieren a la identificación de un conjunto de problemáticas y “Dificultades de Aprendizaje”, tales como la “Baja Estructuración de los Ambientes Educativos”, y el “Aburrimiento” que se produce en estas situaciones, ambas cuestiones que tensionan a los jóvenes al desarrollo de ciertas “Estrategias de Aprendizaje” con la finalidad de superar tales dificultades. Cada una de estas categorías se describe en detalle a continuación.

Valoración social del aprendizaje.

Si bien esta categoría no se vincula directamente con las representaciones de la AuP, su exposición nos permite profundizar los elementos de contexto que facilitan la comprensión del sentido presente en las reconstrucciones narrativas de las y los estudiantes. La valoración que realizan respecto del aprendizaje, se encuentra fuertemente mediada por las ideas que la

sociedad en general tiene sobre éste y la escuela, sin embargo tal valoración opera en el plano de las ideas e imaginarios, no tanto en el de los sistemas de acción, cuestión que expresa un vacío de contenidos en relación a los conceptos que los niños y niñas interiorizan:

"Entrevistador: (...) entonces algunos compañeros se arrancan de la sala y no participan ¿y tú qué piensas de eso?"

Estudiante: Que es malo porque hay que aprender po' o si no, no van a ser nadie en la vida...

Entrevistador: ¿y qué significa ser alguien en la vida...?"

Estudiante: No eeh... alguien que sea en la vida usted he... tener sus cosas, tener una familia, comprarse una casa, un auto... salir siempre a comprarle ropa a tu hijo, comprarte ropa tu..." (Niño "grupo A", 5° básico)

En la cita anterior un niño que presenta dificultades en términos de las relaciones que tiene con los docentes, refiere claramente la valoración social de la educación. El vacío de sentido se expresa en que sus acciones cotidianas no corresponden con dicha valoración, pues se hayan más vinculadas a la intención de ganar espacios de juego o de actividades físicas. Esta repetición de conceptos desvinculados de los sistemas de acción real es una de las fuentes importantes de conflicto en la dinámica escolar cotidiana, y en gran medida es un resultado de la distancia existente entre el discurso y valores que la escuela propone, y el contexto sociocultural existente para dar soporte y una aplicación concreta a dichas valoraciones. En el caso particular de este niño, su familia presenta un alto grado de desestructuración de acuerdo al modelo tradicional de familia nuclear, por lo que ha debido cambiar en repetidas ocasiones su lugar de residencia y ha quedado al cuidado de distintos parientes en distintos momentos de su historia personal. En forma complementaria, la noción de "ser alguien" presente en su habla está asociada a la idea de tener, lo que en términos de la valoración social de la educación, deja entrever el concepto de la movilidad social y el acceso a cierto nivel de consumo que ello representa, ambos sentidos muy extendidos en la valoración social del aprendizaje en general.

De otra parte, en aquellos estudiantes que no tienen problemas con la autoridad de los profesores (en adelante "grupo B", o "grupo B"), encontramos un sentido similar de la valoración social de la escuela y el aprendizaje, aunque el énfasis puesto deja entrever la condición de subordinación de los estudiantes que se expresa en la idea de dejar de ser hoy para ser en el futuro:

"(...) en el colegio se liberan, entonces no hacen las tareas, solamente juegan, entonces yo veo esa parte y digo -no, no puedo ser igual que ellos, yo quiero ser alguien en la

vida-" (Niña "grupo B", 6° básico)

La estudiante reproduce la valoración social del aprendizaje en la idea de ser alguien, es decir, el concepto de ser ligado al trabajo asociado al aprender, pero evidencia también la idea de no querer ser como algunos de sus semejantes que al igual que ella en el presente no son y, según la forma en que actúan en el presente, no serán.

Como resultado del entrelazamiento de esta brecha entre sentido y acción, con la subordinación del ser presente al ser en el futuro, las y los jóvenes interiorizan los discursos que fundamentan socialmente el sentido de la escuela en forma vacía. Ello nos da a entender que la integración de muchos discursos que fundamentan el sentido de la escuela para los y las estudiantes y sus familias se encuentra en esta condición que, primero, separa el imaginario y la acción concreta pertinente a la realización de dicho imaginario. Y segundo, separa a los mismos jóvenes de su sentido de pertenencia al grupo de semejantes.

Reconocimiento de aprendizajes.

La construcción de esta categoría se realizó a partir de las referencias que vincularon el desarrollo de aprendizajes al ejercicio de la autoridad por parte de las y los docentes. En los estudiantes que tienen un buen desempeño (Grupo B), la autoridad pedagógica fue asociada con mayor énfasis al conocimiento y capacidad que los docentes expresan para enseñar y producir aprendizajes, y en segundo lugar a su capacidad para el control de la indisciplina y las situaciones de conflicto. Por ejemplo, el siguiente estudiante de 7° año básico, refiere su idea de la autoridad docente en estos dos sentidos:

"Entrevistador: ¿O cuándo un profesor tiene autoridad?"

Estudiante: se supone que cuando tiene mayor... o sea, ahora ellos se supone que tienen que hacer su trabajo, ¿cierto?, entonces yo estoy... ellos son los que me enseñan a mí, entonces yo soy el Estudiante tengo que aprender de ellos y ellos tienen autoridad a mí..

Entrevistador: ¿Tú crees que es importante esa autoridad, es bueno que exista?"

Estudiante: Se supone, o si no los niños se tratarían mal, faltarían el respeto... eso..."
(Niño "grupo B", 7° básico)

Como vemos en la cita, el joven inicia su referencia a la autoridad con la idea de una

subordinación jerárquica justificada en la capacidad de las y los docentes para mediar aprendizajes, es decir, indica el sentido de la *obediencia voluntaria* a quien transmite el conocimiento. En un segundo momento, al extender esta idea desde la posibilidad de la ausencia de tal autoridad, la asociación se sitúa en la dimensión del control y regulación de las normas de conducta entre estudiantes.

Por su parte las y los estudiantes menos integrados a la práctica pedagógica (Grupo A), refieren una conexión similar entre los aprendizajes y el ejercicio de la autoridad pedagógica, aunque enfatizan con mayor fuerza la asociación entre aprender y el ejercicio del mando junto al control del respeto a las normas de comportamiento:

"Entrevistador: ¿cómo son los profesores de esos ramos?"

Estudiante: Si, son... por ejemplo ahí está la profesora jefe... ahí está la profesora jefe y con ella... por ejemplo, tú puedes estar con un profe, pero todos están hueviando y tú te pones a huevear con ella... pero la profe no, ahí están todos escribiendo, y ahí es cuando aprendes, porque no te desconcentras...

Entrevistador: entonces por lo que tú me estás diciendo hay profesores que tienen más autoridad y otros que tienen menos autoridad... ¿qué hace la diferencia entre ellos?"

Estudiante: por eso, porque el respeto uno no se lo gana la autoridad sólo... si fueran todos así que no huevían todos con uno así, estarían fijos aprendiendo...". (Niño "grupo A", 8° básico)

El aprendizaje en este caso depende de la capacidad de control presente en las y los docentes. Desde el punto de vista de los sujetos que fueron diferenciados en esta investigación, es significativo que las y los estudiantes menos integrados a la práctica pedagógica, se detengan menos en la capacidad docente para enseñar y transferir conocimientos, que en su capacidad de controlar y establecer límites en la relación con estudiantes. Ello apunta en la dirección de poner de relieve un patrón en que estudiantes con menor grado de integración a la práctica pedagógica aglutinan su expresión en la dimensión relacional o el contexto de producción de los aprendizajes, mientras que estudiantes más integrados a dicha práctica, focalizan sus referencias en las acciones pedagógicas y los aprendizajes alcanzados en forma concreta, cuestión que es coherente con la relación que ambos grupos tienen con los aprendizajes y la normativa escolar.

En estudiantes de ambos grupos, el reconocimiento de aprendizajes se encuentra mediado por la vinculación que establecen con los docentes y se expresa de manera ambivalente

dependiendo de si lo que se diferencia es el aprendizaje alcanzado en la escuela, o la relación que ellos tienen con sus profesores. De esta forma pudimos observar la expresión de dos énfasis generales: aquellos referidos a contenidos curriculares, y otros, como en la siguiente cita, de orden relacional o correspondiente al tipo de vínculo que desarrollan con otros actores:

"Entrevistador: ¿Tu sientes que el profesor tiene cosas que enseñar?"

Estudiante: si...

Entrevistador: ¿Qué es lo más importante que tú crees que te ha enseñado el profesor?"

Estudiante: Ser respetuosos con las mamás, con ellos, hacerles caso, leer, escribir (...)

Entrevistador: ¿Cuál es la mejor forma de enseñarles?"

Estudiante: Ayudándoles, enseñándoles... que sean respetuosos con ellos, que también los niños no les faltan el respeto a los profesores..." (Niño "grupo A", 5° básico)

En este caso el joven explicita en primer lugar aprendizajes relacionales necesarios para la vinculación con el mundo adulto. Ello se comprende si se piensa que se trata de un estudiante que en forma casi cotidiana se enfrenta a los dispositivos normativos y punitivos de la comunidad educativa los que fuertemente estructuran estos modelos de comportamiento y vinculación. Sin embargo, pese a que no es el énfasis central presente en sus expresiones, si existe en estudiantes de este grupo, conciencia de la importancia de tener buenos profesores y profesoras para aprender, cuestión que en su imaginario se haya entrelazada a las características personales de las y los docentes respecto de sus formas de vinculación con niños y niñas:

"Entrevistador: ¿Qué es lo que tiene que pasar para que a ti te vaya bien?"

Estudiante: Yo tengo que aprender para que me vaya bien (...) tengo que tener una buena profesora... que nos enseñe bien, que nos enseñe no como mi profesora que me tiró el pelo una vez... que o si no, yo después voy a hacer lo mismo y yo no tengo que hacer eso tengo que aprender a ser respetuoso con la gente". (Niño "grupo A, 5° básico)

De otra parte, en las y los jóvenes del grupo B, el reconocimiento de aprendizajes posee un énfasis mayormente referido a los conocimientos y destrezas alcanzados, siendo ello lo más explícito en sus narraciones. En este sentido las estrategias didácticas que intencionan los docentes constituyen un componente central de la valoración que las y los estudiantes hacen de su práctica pedagógica:

"Entrevistador: ¿Cómo es una clase entretenida o la clase entretenida que tú recuerdas...?"

Estudiante: Mmm, hubo una clase entretenida de historia, el profesor explicaba y hacía

como que estuviera ahí en la... en la, cómo se llama... él se hacía el personaje, supongamos... y él decía, estábamos hablando de la edad media, y decía que... decía -ya supongamos yo voy a ser uno de los malos...- cuál era el nombre... -uno de los malos que se quería meter al imperio romano- y el actuaba... y se metían y él hacía -ya, yo voy para acá, voy para acá- y se movía y se... saltaba, hacía todo eso, entonces fue entretenido

Entrevistador: Ok, ¿y todos los profesores hacen clases así entretenidas?

Estudiante: no...

Entrevistador: ¿son menos o son más los que hacen las clases entretenidas?

Estudiante: son menos". (Niño "grupo B", 7° básico)

En esta línea descriptiva resta señalar que la asignatura de educación física es frecuentemente la actividad que más gusta desarrollar a ambos grupos de estudiantes. Esta vincula la experiencia del cuerpo con el aprendizaje y provee espacios de coordinación entre ellas y ellos donde ponen en práctica competencias y habilidades que no pueden expresarse en el aula. El ejercicio físico es preferido frente a las actividades que involucran un mayor esfuerzo de las capacidades cognitivas y de abstracción. Cuando no es el ejercicio físico, la selección del ramo favorito está relacionada con las propias capacidades o con las características personales de los docentes que los hacen presentarse como simpáticos:

"Entrevistador: OK, hablemos ahora de la clase que más te gusta, ¿cuál es?

Estudiante: Física. Lo más que me gusta es la física...

Entrevistador: ¿Educación física?... Cuéntame, por qué te gusta educación física...

Estudiante: porque hacemos actividades físicas, el profe nos cuenta sobre nuestras partes del cuerpo, hacemos vueltas mortales, hartas cosas, además que es simpático el tío, ahora estamos ensayando para el 18, pascuense..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Como podemos ver, los aprendizajes reconocidos tienden a ser de tipo conductual referidos a la relación que estudiantes construyen con otros actores de la escuela. Estos se obtienen en el marco de un complejo proceso de negociaciones y el establecimiento de un equilibrio entre las condiciones de mando de los docentes y la obediencia de ellas y ellos para el control de las actividades pedagógicas, tal punto será analizado con mayor profundidad en un apartado posterior correspondiente a la interacción entre ambos actores, en este momento interesa señalar el vínculo que la *autonomía relativa* (Bourdieu, 1996) de la acción pedagógica docente posee con los aprendizajes. En este sentido, el aspecto autónomo se halla presente en la construcción de un vínculo profesor – estudiante, que gravita en torno a las características

personales del pedagogo o pedagoga; el aspecto relativo es la dependencia de su acción práctica y expresión personal respecto de los enmarcamientos curriculares y orientaciones de la política educativa. Los aprendizajes referidos aquí por las y los estudiantes del grupo A, parecen relevar el aspecto autónomo de la vinculación y la resistencia al enmarcamiento proveniente del currículum y la normativa escolar.

En general, tanto las experiencias didácticas, como los aprendizajes que las y los estudiantes de ambos grupos reconocen alcanzar, muestran un alto nivel de desconexión con su contexto sociocultural y, al mismo tiempo, una organización de códigos de carácter más bien restringido. Ello lo podremos ver más adelante en distintos momentos y expresado desde diversos ángulos relativos a las dimensiones que refieren a las prácticas y metodologías de aprendizaje.

Valoración de la mediación de aprendizajes.

Esta categoría se configuró a partir de las referencias a las estrategias docentes para la producción o transferencia de conocimientos. Como ya hemos hecho notar, buena parte de las representaciones de autoridad pedagógica se juega en la capacidad de los docentes para producir las situaciones de aprendizaje, cuestión que se vincula fuertemente con sus capacidades para la *gestión de la indisciplina* (Martucelli, 2009), y adecuar contenidos curriculares a la dinámica de las aulas. Ello requiere de múltiples habilidades, entre las cuales algunas de las más importantes corresponden a:

- Captar el interés del conjunto de los estudiantes en el aula, lo que exige a su vez, el conocimiento de sus formas de expresión, códigos y formas de vida.
- Comunicar los contenidos a transferir de manera que los niños y niñas lo entiendan, cuestión que implica el establecimiento de puentes entre los códigos de la cultura local y los códigos presentes en el discurso pedagógico (Bernstein, 1993).
- Generar situaciones de aprendizaje que permitan a cada estudiante expresar y desarrollar sus capacidades y habilidades.
- Reconocer las habilidades expuestas en las expresiones que realizan los niños y niñas.

Un impedimento para la producción de situaciones de aprendizaje basadas en estos elementos son las presiones del sistema educativo respecto de las exigencias curriculares, cuestión que no permite a las y los docentes el detenerse el tiempo necesario en el conocimiento de sus estudiantes. Además de ello existe un bajo nivel de manejo de metodologías de trabajo que

permitan dicho conocimiento, dando como resultado el que las y los estudiantes pierdan la oportunidad de vivir, experimentar y valorar nuevas formas de aprender:

"Entrevistador: entonces no te gustan los trabajos de investigación, ¿y trabajar en grupo te gusta?"

Estudiante: Ah, menos, porque todos me dejan el trabajo a mi (...) como que ellos creen que soy la más inteligente...

Entrevistador: ¿y cómo solucionas ese problema tú?"

Estudiante: les digo que ellos también piensen, para eso les dieron cerebro

Entrevistador: ¿Y te resulta eso?"

Estudiante: a veces, porque a veces se conversan, y no me escuchan, pero a veces andan más preocupados de los juegos y yo les quitó el celular y ahí me toman atención"
(Niña "grupo B", 7° básico)

La cita anterior muestra como una niña que tiene un alto nivel de desarrollo de capacidades para aprender, prefiere el trabajo individual al trabajo grupal debido a que las metodologías utilizadas para el trabajo en grupo tienden a concentrar las actividades en los estudiantes más adelantados. Se evidencia además que la niña debe realizar algunas acciones para que sus compañeros la apoyen en las actividades que deben realizar.

Una extensión de estas problemáticas asociadas a las condiciones para la mediación y gestión de aprendizajes corresponde a que, en ocasiones, la producción de las situaciones de conflicto, comienza con una percepción negativa respecto de un profesor en particular. Una causa frecuente de ello es la poca atención que los docentes, de vez en cuando, prestan a algunas situaciones que, para su observación de la dinámica cotidiana del aula, parecieran no ser tan importantes ni relevantes; pero que, para la mirada de los estudiantes, si lo son:

"Estudiante: porque a veces... yo le digo cosas y él no me contesta a veces... porque yo una vez le dije, porque una vez el profe se confundió en arreglar una nota, y yo le dije que me la arreglará y el nunca más me la arregló..."

Entrevistador: ¿y por qué no la arregló?"

Estudiante: No sé, porque yo a cada rato se la estaba recordando, y se le olvidaba"
(Niño "grupo B", 7° básico)

Es necesario comprender que en el contexto de esta escuela la cantidad promedio de estudiantes por aula es más o menos 30, lo cual dificulta mucho la atención en todo momento a cada uno de ellos o ellas.

Cuando las metodologías para la mediación de aprendizajes son innovadoras, lúdicas, y en conexión con los intereses de niños, niñas y jóvenes, éstas alcanzan un alto nivel de aceptación y producen una muy buena percepción respecto a las y los docentes que las practican. Sin embargo, como ya hemos referido anteriormente, las dificultades de gestión hacen que esta posibilidad sea menor que su contrario:

"Entrevistador: ¿entonces qué hace la diferencia entre un buen profesor y un profesor que no es tan bueno?"

Estudiante: que un buen profesor explica las clases, hace juegos con las clases y todo eso... el mal profesor sólo escribe las tareas y hace que las hagan

Entrevistador: y aquí en esta escuela ¿hay más buenos o más malos profesores?

Estudiante: yo creo que entre más malos, o sea... que es como igual, porque hay profesores que nos dejan tareas, pero no explican mucho, o sea si explican, pero como hacen mucho desorden no se escucha, entonces si explica, explica para uno o dos niños. (Niño "grupo B", 7° básico)

Esta valoración general de carácter negativo respecto de las estrategias didácticas, se haya presente en ambos grupos de estudiantes, aunque es más marcada en quienes se hayan menormente integrados a la práctica pedagógica, en ellas y ellos, tal valoración se extiende asociando el desarrollo de algunas actividades destinadas a la producción de aprendizajes, con ciertas formas de castigo:

"Entrevistador: ¿Y cómo es eso que el profesor se agranda?"

Estudiante: Como que va a tener más autoridad para... para ayudar a la clase... retaría, o mandaría tarea, o no sé, lo más que yo no sé nada...

Entrevistador: y la tarea es una forma de...

Estudiante: de como castigo, si porque dicen que se hace...

Entrevistador: ¿y de qué otra forma es el castigo?

Estudiante: No sé, castigarlo en el recreo, no dejarlos salir..." (Niño "grupo A", 5° básico).

La asociación anterior entre aprendizaje y castigo es particularmente relevante desde el punto de vista de la influencia que la gestión de la autoridad tiene en relación a los aprendizajes, y volveremos sobre ella en otro momento cuando nos concentremos en la operación y efecto de los dispositivos de control que se manifiestan en el relato de estudiantes. De momento adelantamos que ante estas dificultades, estudiantes de ambos grupos desarrollan ciertas estrategias con un nivel considerable de sistematicidad, para adaptarse al contexto escolar en general. En el caso de los niños y niñas con mayor grado de integración a la práctica

pedagógica, en la medida en que expresan un interés activo en aprender, desarrollan algunas estrategias que les permitan sortear los obstáculos al aprendizaje derivados de las condiciones de convivencia escolar, por lo que su posición respecto a la autoridad es la *obediencia voluntaria*. Por su parte, los y las estudiantes menos integrados a la acción docente, actúan de manera resistente a la transmisión pedagógica y las estrategias que desarrollan apuntan a ganar espacios de juego o a evitar el control, por tanto la producción de aprendizajes es mediada en ellas y ellos desde la *obediencia debida*.

Dificultades para el aprendizaje.

El reverso de los aprendizajes reconocidos y valorados por los y las estudiantes se encuentra desarrollado con un gran número de referencias a las dificultades que experimentan para alcanzarlos. En este sentido, señalan que muchas de las prácticas de enseñanza se ven entorpecidas u obstaculizadas por diversas razones. La descripción de estas es importante porque están a la base de distintas situaciones de conflicto producidas en el aula. En ocasiones estas dificultades tienen que ver con la inadecuación de las metodologías que utilizan los docentes a los conocimientos previos y competencias presentes en niños y niñas, en estos casos, existe una relación directa con la validación y legitimidad que éstos dan a los docentes:

“Estudiante: A mí me cuesta el inglés, inglés y matemáticas.

Entrevistador: ¿Qué te cuesta de ellos?

Estudiante: Es que ahora por ser nos están ¿cómo se llama? No están pasando unas, unas cuestiones medias difíciles, en el manual y en inglés el profesor habla todo en inglés, no habla nada en español y por eso es que nosotros no entendemos casi nada, casi la mayoría del curso tiene problemas con inglés”. (Niño “grupo A”, 5° básico).

Ello coincide con el aspecto teórico relativo a que una de las fuentes de legitimidad de la autoridad docente es la capacidad de transferir aprendizajes, y por ende producir en los niños la sensación de aprender. Esta inadecuación de las metodologías desarrolladas por las y los docentes a las condiciones y experiencias socioculturales de los niños y niñas posee distintas causas, entre las que ellos destacan y reconocen se hallan, entre otras, la falta de herramientas pedagógicas para la producción de situaciones y contextos de aprendizaje con sentido para niños y niñas; las presiones de la gestión escolar en torno a la priorización del currículum y los conocimientos que están presentes en los sistemas de evaluación tales como el SIMCE, que no permiten una vinculación más comprensiva entre docentes y estudiantes; y las diferencias socio

culturales entre ambos actores.

Un elemento de contexto relevante, relacionado a las dificultades de aprendizaje que se vinculan a la expresión de la AuP, es que en la trayectoria escolar de las y los estudiantes existe un momento de tránsito entre el segundo y el tercer ciclo de enseñanza básica (entre 4º y 5º año básico). En dicho momento pasan de tener un solo profesor o profesora para la mayor parte de las asignaturas, a tener uno o una para cada una de éstas. Además, en virtud de sus transformaciones de nivel generacional, ellas y ellos experimentan cambios significativos en sus intereses y formas de relación con sus compañeros y compañeras, así como con otros actores del escenario escolar. Para la gran mayoría de niños y niñas que participan frecuentemente en situaciones de conflicto, ello se traduce en un aumento de la dificultad de las asignaturas, junto a un mayor nivel de dificultad en sus interacciones en general. Las razones de esta situación se relacionan, en gran medida, con las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes, donde intervienen sus prácticas de vinculación con los niños y niñas; y con el conocimiento que alcanzan a desarrollar de cada estudiante. Para ellos y ellas, la percepción de este momento de quiebre se asocia a sus propias capacidades y a las relaciones que establecen con otros niños y niñas:

"Entrevistador: Para ti ¿qué significa que el colegio se haya puesto difícil?"

Estudiante: Porque cuando era más chica no me costaba tanto.

Entrevistador: No te costaban las materias...

Estudiante: Si... (...)

Entrevistador: ¿Hasta qué curso tú sientes que te fue bien y que trabajabas en la clase?"

Estudiante: Hasta quinto, o sea en quinto me empecé a juntar con otros y nos empezaron a llevar por mal camino..." (Niña "grupo A", 7º básico)

La idea latente en la expresión de "llevar por mal camino" está muy presente en el imaginario expresado por las y los jóvenes, y coexiste con otras como la de "malas juntas", estas serán desarrolladas más en profundidad en la dimensión correspondiente al análisis de los dispositivos de control y las categorías referentes a la autorrotulación y autopercepción negativa. Adelantamos aquí que las dificultades de aprendizaje tienden a naturalizar las ideas negativas que los estudiantes desarrollan respecto a sus capacidades, y dan lugar a prácticas que reproducen tales dificultades:

"Entrevistador: ah, te gustan los computadores, eso significa que te gustan los números, ¿te gustan las matemáticas?"

Estudiante: No, me cargan, me arranco de la clase de matemáticas...

Entrevistador: a ver, pero ¿te arrancas de los números, o te arrancas del profesor?

Estudiante: No, me arranco de la sala, no me gusta aprenderme los números, me cargan, no me gusta aprenderme las tablas ni ninguna cuestión (...) el que estaba aquí... él tiene el primer lugar, 6.5, 6.6, una cuestión así, el Robert, Robert Valencia, es mi mejor amigo

Entrevistador: Es tu mejor amigo, que bueno, ¿y te ha enseñado matemáticas?

Estudiante: No, me dice -aprende si es bueno- y yo -no, no me gusta...-" (Niño "grupo A", 6° básico)

En este caso el joven reconoce que tiene dificultades para aprender matemáticas y ha desarrollado como estrategia para hacer frente a ello, algo que da más fuerza a dichas dificultades. La dinámica escolar se encuentra permeada por muchos de estos circuitos de potenciamiento de las situaciones que entorpecen el desarrollo de los aprendizajes, y reproducen la autopercepción negativa en estudiantes.

Las dificultades de aprendizaje se ven reforzadas cuando las dinámicas de aula dan por resultado el desgaste del interés y la motivación de las y los profesores por enseñar:

"Estudiante: Por ser uno está así, y le pregunta unas cosas, porque uno no entiende y le va a preguntar y ellos lo explican, y hay profesores que usted le pregunta y dicen: -eso ya lo expliqué una vez, no explico otra vez-". (Niño "grupo B", 7° básico).

(...)

"Entonces igual eso es malo porque los otros no entienden, y hay que estar acercándose a ellos para que nos expliquen. En cambio hay otros que ahí mismo en la clase, cuando dan la tarea, la explican; igual eso es bueno porque nos dejan todo claro: cómo hacer la tarea... que hay de repente cosas que nosotros no entendemos y todo eso". (Niña "grupo B", 6° básico).

La ausencia de interés y de sentido en los contenidos de aprendizaje produce un ambiente de aula con un alto nivel de interrupciones, juegos y actividades que no están controladas por las y los docentes, cuestión que produce fuertes dificultades en la experiencia de aprendizaje de estudiantes que sí intentan atender y aprender nuevos conocimientos:

"Entrevistador: ¿Qué otra sensación te produce?..."

Estudiante: Oh, a veces me dan ganas de bajar y decirle a la profesora, o a cualquiera que están métale, métale hablando y no dejan... porque hay veces que yo la paso bien con los profesores porque hay veces que hacen la clase súper entretenida pero los

demás hacen desorden..." (Niño "grupo B", 7° básico)

En este contexto las y los estudiantes que tienen interés en los contenidos curriculares y en los conocimientos que intenta transferir las y los docentes deben desarrollar una serie de estrategias para mantener su nivel de atención y no quedar descontinuados de la secuencia de conocimientos que ellas y ellos transfieren. Lo anterior contribuye a la representación que los estudiantes se forman de los docentes y también de sus mismos compañeros y compañeras. En este sentido se puede inferir que el aprendizaje para las y los estudiantes con buen desempeño se convierte en una experiencia personal aislada de la experiencia de la mayor parte de sus semejantes pero en conexión con sus docentes, es decir, la experiencia de aprender se vuelve fragmentaria en la medida en que pasa a depender del grado de vinculación que se tiene con la o el docente.

Ambientes educativos poco estructurados.

Siguiendo a Condemarín (1990), la necesidad de un ambiente educativo estructurado es fundamental para la correcta realización de las actividades de aula y una práctica pedagógica efectiva. Por tanto, esta categoría es relevante en virtud de la emergencia, en los relatos, de un gran número de referencias que indican un ambiente educativo que presenta muchas situaciones que reducen su nivel de organización y sistematicidad, tales como la existencia de muchos momentos en que las clases no se realizan, ya sea por la ausencia de docentes, o por otras razones que lo dificultan. Esta situación ocurre a menudo cuando los docentes entran en una dinámica que sobrepasa sus capacidades de organización:

"Entrevistador: A ti te gusta hacer cosas no te gusta estar quieto..."

Estudiante: No, es que a veces el profesor nos deja escuchar música en las clases, (...) porque a veces no hacemos nada en las clases". (Niño "grupo A", 5° básico)

La situación de escasa claridad o estructuración de los ambientes educativos, permite la reproducción de acciones que dificultan el desarrollo de los aprendizajes, muchas veces dichas acciones se originan en las dificultades de aprendizaje, o por la brecha existente entre el nivel de conocimientos manejados por el estudiante respecto de los contenidos curriculares que el profesor debe transferir en el aula:

"Entrevistador: Oye, ¿y cuándo estás en la sala de clases te aburres mucho?"

Estudiante: No, porque me pongo a escuchar música y a veces sin música..."

Entrevistador: Y no pones atención en la pizarra...

Estudiante: Si, pero con la música bajita, cuando hay que copiar de la pizarra ahí no, ahí pongo la música fuerte, pero cuando la profe está hablando o el profesor, sino la apago, la pongo baja, como en tres o cuatro de volumen, empiezo a escuchar así...

Entrevistador: ¿y todos los chiquillos estudian con música también?

Estudiante: No somos pocos, somos los más grandes no más, es que en el curso hay hartos repitentes, por eso, el que estaba acá no, a él le va bien" (Niño "grupo A", 6° básico).

En la cita anterior podemos notar como un estudiante que tiene dificultades con los docentes y que alcanza un bajo rendimiento académico, desarrolla acciones que le dificultan aún más un mejor desempeño escolar. Otro aspecto interesante es que el estudiante señala mantener cierto nivel de atención respecto de aquello que el profesor habla, pero no coloca toda su atención en ello, menos aún en las situaciones en las que el recurso pedagógico es la copia de lo que el profesor escribe en la pizarra. Este circuito pone en tensión a los estudiantes en la medida en que los conduce a cuestionar sus propias capacidades para aprender. Al adquirir cierta regularidad, lo anterior, redundando en aburrimiento y en el desarrollo de actitudes que resisten o alejan su atención de la fuente de dicha tensión. Todo ello reproduce aún más la autopercepción negativa del estudiante respecto de sus propias capacidades, lo que se ejemplifica con su autodenominación como "repite". En otro momento de la entrevista el mismo estudiante reconoce como un aprendizaje relacional, el que poco a poco ha aprendido a negociar con sus docentes la realización de este tipo de acciones:

"Entrevistador: ¿Y qué has podido aprender tú con la autoridad?

Estudiante: Que tengo que ser atento así en las cosas, tengo que poner atención po', que antes yo no pescaba a nadie, ahora me quedo tranquilo en el asiento y hago la tarea, o si no hago la tarea así sin música, y la termino y le digo -¿tía puedo escuchar música?-, Me dice -pero con audifonos- -sí, si tengo los audifonos-". (Niño "grupo A", 6° básico)

Otro aspecto que conecta la baja estructuración de los ambientes educativos con la producción de situaciones de conflicto, corresponde a la no realización de clases en distintos momentos del calendario escolar, esto es frecuentemente referido tanto por los estudiantes que presentan un alto grado de conflicto con la autoridad docente, como por aquellos que no experimentan esta situación:

"Estudiante: porque en la sala de repente los profesores como que se liberan también...

y entonces ahí no hacen clases, o de repente salen, o cuando no tenemos profesores... se liberan, porque por ejemplo estos últimos días casi no hemos hecho clases...

Entrevistador: ¿y qué es lo que han hecho?

Estudiante: casi nada, hay algunos profesores con los que hacemos clases y todo eso, pero... el profesor de educación física los dejan libres... o de repente tienen cosas que tienen que preocuparse y nos dejan libres, o si no nos dejan con el inspector... y nos hacen... nos dejan libres, podemos jugar, nos pasan pelotas de taca- taca, de ping - pong... entonces como que en ese sentido se liberan un poco pero igual es como entendible, porque ya todos a final de año como que nos estamos relajando..." (Niña "grupo B", 6° básico)

La diferencia entre ambos grupos de niños recae en los énfasis que marcan en la percepción que relatan de esta situación: para los niños que tienen un buen desempeño, ello representa aburrimiento y sensación de pérdida de tiempo en la medida que las actividades que realizan no se adaptan a los proyectos y los sentidos que ellos ponen en su actividad escolar, ya sea porque la planificación del docente no contempla actividades, orientaciones o instrucciones en estos momentos, o porque la escuela misma no produce otras significaciones y sentidos. Para el otro grupo de niños, estos momentos son un espacio que les brinda la escuela para su entretenimiento, cuestión que contribuye a una percepción de la escuela lejana a un espacio de aprendizajes y de desarrollo personal. Este elemento relativo a la ausencia de sentido es clave para comprender el conjunto de posibilidades y limitaciones por las que se configuran las representaciones de AuP. Ello es así porque la existencia de un sentido de la participación en la escuela centrado en aprender y desarrollar las capacidades que se poseen, enmarcará una representación de AuP fundamentada en la capacidad de los docentes para mediar aprendizajes significativos. Si no existe este sentido de fondo, cada espacio de interacción deberá fundamentar un sentido que permita coordinar las acciones, los que serán muy distintos entre sí, en la medida en que dependen de variables como el tipo de práctica pedagógica que aplica el docente en forma personal (cuestión que depende a su vez de como se las arregla para responder a las exigencias obligatorias del currículum), o el nivel de competencias y conocimientos de cada estudiante en particular. En este caso, la situación parece estar más representada por la segunda condición, es decir, la existencia de múltiples espacios de interacción, donde estudiantes y docentes acuerdan y producen sentidos contingentes para orientar las acciones realizadas en conjunto.

Finalmente, algunas dificultades de coordinación entre docentes, también son una debilidad que

se expresa con cierta frecuencia en la estructuración del ambiente educativo.

5: "Estudiante: Como que... como que un profesor les dice "los niños tienen que ir al otro patio" y el otro profesor les dice "se quedan ahí" y el profesor no le hace caso y se quedan ahí...

Entrevistador: o sea los niños no les hacen caso a los profesores...

Estudiante: no, entre los profesores no se hacen caso, y a veces los niños no les hacen caso a los profesores.

Entrevistador: me puedes dar otro ejemplo de eso de que los profesores no se hacen caso entre ellos...

Estudiante: La otra vez el profe José le dijo al profe Fernando que no tomara una pelota para los niños y que la iba a usar, y el profe Fernando la tomó y se la pasó a los de media..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Los niños, niñas y jóvenes aprenden de la interacción que observan entre las y los docentes, ello es un proceso de modelaje relacional que tienen un fuerte efecto en la percepción del uso de recursos de organización y poder por parte de los docentes, de modo que este tipo de situaciones puede reforzar la emergencia de situaciones de conflicto entre ambos actores.

Aburrimiento.

Esta categoría emerge a partir de las referencias de las y los estudiantes respecto a la monotonía de las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus docentes en el aula. El aburrimiento, en tanto elemento que dificulta el aprendizaje, se vincula con la baja estructuración de los ambientes educativos, sobre todo desde el punto de vista de la forma en que docentes regulan las acciones que deben desarrollar las y los estudiantes:

"Entrevistador: ¿qué otra cosa hacen ellos?

Estudiante: les pegan a los compañeros...

Entrevistador: ¿y por qué harán eso ellos?

Estudiante: me dicen a mí que es por aburrimiento...

Entrevistador: ¿por qué se aburren?

Estudiante: porque no hacen nada...

Entrevistador: ¿cuándo te aburres tú?

Estudiante: cuando termino las tareas y tengo que estar esperando... cuando termino las pruebas y tengo que estar ahí..." (Niño "grupo A", 5° básico).

Estas situaciones en que predomina el tiempo sin orientación de la acción son muy frecuentes y están vinculadas a muchos procesos y elementos propios de la dinámica escolar. En primer lugar se producen en virtud de la diferencia de cada estudiante respecto a su nivel de comprensión y desarrollo de capacidades y destrezas intencionadas por la práctica pedagógica: las y los estudiantes que han desarrollado un alto nivel de tales capacidades se aburren cuando terminan sus labores. Por otra parte, se producen también toda vez que el aprendizaje intencionado no tiene conexión con los conocimientos y destrezas presentes en estudiantes, para los que la actividad en sí misma se transforma en algo carente de sentido, entretención y por ende valor.

En este punto es pertinente señalar que existe una diferencia paradigmática importante entre la teoría del aprendizaje significativo cercana al paradigma constructivista y representada por Auzubel (2000), frente a la teoría de códigos representada por los trabajos de Bernstein (1993). Lo que para la teoría del aprendizaje significativo constituye el sentido de la práctica pedagógica por excelencia, es decir, la vinculación de los aprendizajes curriculares con la experiencia y el contexto cotidiano de vida de los niños y niñas, sería para la teoría de códigos, una forma de reducir la práctica pedagógica a las expresiones restringidas, es decir, expresiones dependientes del contexto. Una manera de superar esta tensión teórica se encuentra en la idea de "ampliación del código", es decir, una forma de presentar los aprendizajes sin negar las expresiones locales, ni la experiencia previa anterior del niño o la niña; sino más bien señalar las otras posibilidades de expresión que ocurren, o que son válidas, en otros contextos socioculturales, ya sean de clase, etnia, o generacionales, como plantean los enfoques interculturales y centrados en la atención de la diversidad (Blanco, 1992). Ello constituye una forma de ampliar la visión del mundo que tiene el niño, sin negar la validez de su experiencia y conocimiento sociocultural previo.

Como se indicó con anterioridad, desde la acción pedagógica, la planificación y adaptación de estrategias didácticas a las exigencias curriculares, el manejo de metodologías de enseñanza adecuadas y la posibilidad de ponerlas en práctica, son también elementos determinantes del grado de producción del aburrimiento. Éste es más referido por estudiantes que viven en forma frecuente algún grado de conflicto con la autoridad docente, en el caso del grupo contrario, sus causas no parecen vincularse tanto a la desconexión de tales contenidos, sino más bien a cuestiones como la redundancia de éstos:

"Entrevistador: ¿En algunos momentos se han sentido aburridos?"

Estudiante: Si de repente es aburrido, porque como que nosotros ya... no es que seamos superiores a los demás pero sabemos un poco más, entonces como que siempre tratan de repetir lo mismo para los otros compañeros que van más atrasados, entonces como que eso nos aburre un poco igual". (Niño "grupo B", 6° básico).

Otro aspecto importante de ésta categoría, es que devela una tensión presente en las y los estudiantes respecto a qué hacer ante estos momentos. Esta se basa, por una parte, en la normativa escolar respecto al comportamiento en el aula, y por otra en los imaginarios sociales respecto de la relación docente-niño que el contexto familiar transfiere con las correspondientes exigencias de comportamiento:

"Entrevistador: ¿Y qué haces cuando te aburres?

Estudiante: No sé... a veces me da sueño, pero igual intento de poner atención...

Entrevistador: ¿Por qué?

Estudiante: Porque si no pongo atención en lo que habla el profesor, después si nos pasan alguna prueba, capaz que me vaya mal...

Entrevistador: Pero si la clase está fome, ¿por qué tú te quedas en el asiento?

Estudiante: es que igual mi mamá me dice -tú tienes que quedarte tranquilo pase lo que pase en la sala- entonces yo, de chiquitito que me viene comentando eso... entonces estoy acostumbrado..." (Niño "grupo B", 7° básico)

La cita anterior permite entrever una extensión del apoyo familiar en la medida en que el estudiante señala que pese a que haya clases aburridas, la familia y las ideas que esta transfiere y reproduce respecto de la educación, en cierta forma también desde lo normativo, le conminan a mantenerse en su sitio y seguir adelante con las prácticas pedagógicas en cuestión. La familia en estos casos es un soporte a la reproducción de la acción pedagógica.

B. Interacción entre actores y construcción de autoridad pedagógica.

Como hemos señalado, el relato de las y los estudiantes respecto de sus nociones y percepciones de la AuP contiene una gran cantidad de referencias relativas a procesos y elementos propios de las interacciones entre distintos actores y estamentos de la comunidad educativa. Ello abre una dimensión que contiene las categorías de "Producción y resolución de las situaciones de conflicto", tales como el "carácter lúdico o trasgresor de la indisciplina", o las

“expresiones de la pérdida de respeto a las y los docentes”, en tanto causa de éstas situaciones; y el “equilibrio entre atributos de simpatía y capacidad de mando”, en el caso de su resolución. Las construcciones narrativas de las y los estudiantes permitieron complementar esta dimensión, con la “adscripción de características de personalidad a las y los docentes”, y la “representación que los y las estudiantes tienen de sus semejantes”.

Producción de situaciones de conflicto.

Las situaciones de conflicto son quiebres en la relación o interacción ya sea de docentes con estudiantes, o de estudiantes entre sí, en el marco de las actividades que realizan en el aula. No son lo mismo que las situaciones de indisciplina, aunque si pueden ser vistas de esa forma, pero a diferencia de éstas últimas, las situaciones de conflicto no son resueltas en la interacción del aula y por lo general quedan abiertas y requieren de la participación de terceros (mediadores) para su resolución.

Las situaciones de conflicto se producen de maneras muy distintas, nos detendremos en aquellas que saturan el discurso de los estudiantes y que están vinculadas a las formas de construcción de sus representaciones de la AuP. Una primera fuente de producción de estas situaciones radica en la naturalización o normalización de acciones no apropiadas al espacio del aula, que los estudiantes realizan como parte de su forma de presentarse en ésta y ante otros sujetos:

"Estudiante: ahora, hace poquito, me tocó religión, pero con el profesor,

Entrevistador: ¿y qué tal?

Estudiante: bien, pero me retó si po'

Entrevistador: ¿y por qué te retó?

Estudiante: porque había un papel así, y yo le pegué al papel y le pegué a la silla y la silla se fue para atrás y le pegó a mi compañera en la columna...pero yo le dije que fue sin querer, no fue con intención..." (Niño "grupo B", 7° básico).

En la cita anterior el estudiante reconoce haber realizado una acción que produce una situación de daño a una compañera, pero indica que esta no tenía la intención de dañar, sino de golpear un papel. En este sentido percibe como normal y natural el golpear un papel. La situación descrita no es un conflicto en sí misma, es un accidente resuelto dentro del aula, sin embargo, lo importante de ésta es la naturalización que se percibe en el relato, la cual se halla presente

de tal manera en muchas acciones, como en los juegos con golpes u otras formas de agresión que cuando se ponen en práctica y salen fuera de control pueden escalar en el grado de conflictividad que generan.

Otro elemento importante que facilita la producción de situaciones de conflicto, corresponde a la utilización o reproducción de métodos didácticos que no son atractivos y además son poco eficientes desde el punto de vista de los efectos en los aprendizajes alcanzados. En este sentido uno de los instrumentos más señalado por estudiantes de ambos grupos, corresponde a la práctica de llenar el pizarrón de escritos que ellas y ellos deben copiar en sus propios cuadernos:

"Entrevistador: ¿y que ganan los compañeros que hacen eso, están jugando están...?"

Estudiante: juegan a veces, o lo hacen porque quieren nomás, porque no quieren hacer las tareas... porque las encuentran muy largas, mucho que escribe la profesora o profesor, después a veces no quieren hacerlo no más... ellos dicen que son muy largas nomás (...) por eso, porque las encuentran las tareas muy largas, porque pasó una vez con nuestra profesora, que estaba haciendo un resumen en la pizarra, y entonces eran las dos partes no más de la pizarra, y parten la pizarra por la mitad, y dijeron que era mucho, pero como la tía tiene la letra grande, yo no lo encontré tanto, dijeron que era muy largo..." (Niña "grupo B", 6° básico).

En lo expresado por la estudiante alcanzamos a percibir que la respuesta de gran parte del curso ante este tipo de metodologías es una indiferencia activa que se traduce como indisciplina. Si bien la niña señala no estar de acuerdo con el desarrollo de estas acciones (de indisciplina) señala en otro momento que es casi todo su curso el que se comporta de esta forma.

Por su parte, aquellos y aquellas estudiantes que experimentan un mayor grado de conflictividad reconocen la aplicación de ciertos castigos y sanciones como respuesta a las situaciones de conflicto que se pueden producir en el aula, y desarrollan algunas estrategias de adaptación ante la aplicación de estas normas, a sus intereses inmediatos. Por ejemplo, la frecuente práctica de ser sacados del aula:

"Entrevistador: ¿Y qué les pasa a tus compañeros de curso? (...)"

Estudiante: A veces le molestan, molestan al profesor para, para echarlos para afuera, o sea no les gusta estar con el profesor, y hacen desorden y ahí es donde el profesor se enoja y los echa pa` afuera". (Niño "grupo A", 5° básico).

Esta práctica no tiene necesariamente para los niños una connotación negativa, de castigo, pues dicha connotación depende de los mecanismos que la escuela dispone para la sanción de estas situaciones, o su seguimiento mediante ciertos procedimientos y protocolos. Cuando éstos no existen, la práctica se transforma en una estrategia de niños y niñas para evadir su participación en las asignaturas que no son de su interés. Esta forma de utilizar de manera inversa la autoridad de las y los docentes (desde el punto de vista de la intencionalidad pedagógica correspondiente a lograr que los niños aprendan) se produce en la interacción de estudiantes con aprendizajes que no les son significativos, y con prácticas normativas que se aplican con frecuencia. El estar fuera del aula, aun pese a los riesgos de sanciones que ello implica, es preferible a pasar largos momentos de aburrimiento; intentos de control del o la docente sobre el curso; o castigos a él o sus compañeros. Por tanto se constituye en una estrategia de resistencia (Torres, 2005) de las y los estudiantes ante el desarrollo de prácticas pedagógicas que no les producen significación y sentido.

Otra causa frecuentemente referida corresponde a la mala evaluación y caracterización, por parte de las y los docentes, de las situaciones de indisciplina que ocurren en el aula. La presión del momento, la necesidad de mantener el orden y el silencio, de continuar con los ejemplos que se están dando para que niños y niñas comprendan y mantener su interés y atención, requiere que las y los profesores definan y sancionen rápidamente las situaciones de interrupción que emergen, por lo que muchas veces incurren en errores de definición. Ello motiva la percepción de injusticia por parte de estudiantes que no encuentran un espacio en que se atiende su sentimiento y necesidad de reparación:

"Estudiante: No a ellos no me pegan pero me quitan mis cosas y a mí me da rabia (...) Los acuso con la profesora y una vez le pegué a un compañero porque me quito mi cuaderno y me lo tiró y me rompió la hoja, la que estaba haciendo la tarea y yo le dije a la tía y la tía no le dijo nada y a mí yo me enojé y él me molestó y yo le pegue (...) pero que el después... la profesora me dijo -los voy a anotar a los dos- y me anotó a mí no más porque yo le pegué primero y me llevaron a inspección, y yo le dije que le había dicho a ella y ella no hizo nada". (Niño "grupo A", 5° básico).

Este tipo de situaciones conduce a la evaluación negativa de las y los docentes y disminuye el grado de interés que las y los estudiantes muestran en sus clases, en la medida en que la atención del o la estudiante depende no solo de sus intereses sino del vínculo y relación que ha construido con su profesor o profesora.

Otras fuentes de producción de estas situaciones, derivan de problemas de la dinámica familiar. Evidentemente la familia es uno de los principales soportes de la expresión y pautas de interacción que las y los estudiantes tienen en la comunidad educativa. Si existe una familia comprometida activamente con el proceso escolar, es probable que tengan un buen desempeño y un nivel bajo de problemáticas con la autoridad escolar, o al menos, en caso de tener estas problemáticas, una forma más fluida de solucionar tanto los problemas de rendimiento, como aquellos que se producen a nivel de las relaciones que se tienen con sus semejantes o con otros actores dentro de la escuela:

"Entrevistador: ¿Por qué crees tú que empezaste a bajar?"

Estudiante: no sé, yo creo que porque tenía problemas con mi mamá, nosotras peleábamos mucho, discutíamos, pero por tonteras que no vale la pena, entonces peleábamos y eso como que mí me afectaba un poco el colegio al empezar el segundo semestre. Y ahí tuve problemas con mis amistades, pero después lo dejé de lado y me concentré en mis estudios (...) estaba chateando, o escuchaba música, veía videos, pero de repente también, cuando tenía que hacer tareas, también las buscaba, pero después me iba al tiro a facebook, como que no me concentraba mucho en la tarea... por eso después, con mi mamá conversamos, y los fui dejando de a poco y ahora me va bien en los estudios." (Niña "grupo B", 6° básico).

El soporte familiar en este sentido es muy importante para la autopercepción que esta joven tiene de sus propias capacidades. Dicho soporte, en el caso de estudiantes que presentan un nivel de conflictividad alto con la autoridad docente, es más complicado debido a diversas problemáticas como una escasa estabilidad familiar, o una valoración más bien pasiva de la educación, es decir, sin acciones concretas como el apoyo en las tareas, o la adecuación de espacios y momentos de estudio en el hogar. Por ende, tal soporte es mucho más débil:

"Entrevistador: ¿Y tú qué piensas de eso?"

Estudiante: sí, como que ellos piensan que en el colegio no se hace nada, no se estudia, no se hace nada... y como dice el profesor, ellos "vienen a puro calentar la silla"

Entrevistador: y por ejemplo, ¿qué creen ustedes que sienten esos compañeros que se liberan acá?"

Estudiante: de repente ellos tienen el problema de que los dos papás, o la mamá, trabajan, entonces ellos quedan solos en la casa, entonces eso es un problema también" (Niña "grupo B", 6° básico)

Este es un elemento particularmente importante pues en términos de las condiciones socioculturales que afectan a la comuna, alrededor de un 30% de niños y niñas señala estar solos en sus casas durante el día, debido a que sus padres u otros adultos responsables trabajan. Ello implica que el tiempo destinado fuera de la escuela a reforzar los aprendizajes escolares es bajo, dada la ausencia de orientación en éste sentido. A su vez, ante la emergencia de situaciones que requieren el diálogo entre profesor y apoderados, la escuela debe esperar mucho tiempo para lograr que ese espacio se produzca, o a veces, simplemente no ocurre. Lo planteado por la estudiante muestra, además, una práctica frecuente en la comunidad educativa respecto a rotular a los estudiantes que no tienen un buen desempeño, cuestión que refuerza la autopercepción negativa de muchos estudiantes.

Respecto a la interacción entre semejantes, los estudiantes de ambos grupos, refieren una fuente importante de producción de situaciones de conflicto en los rumores que se levantan entre ellas y ellos. Generalmente en el caso de estudiantes que presentan un mayor grado de conflicto con la autoridad, este hecho acarrea peleas entre ellas y ellos, dado que la resolución de estas situaciones mediante el diálogo es muy difícil:

"Entrevistador: ¿Y por qué ocurrirá?"

Estudiante: yo creo que por diferencias, o porque de repente hay muchos rumores, de que ella o él habló mal de ti... y que le voy a ir a pegar al colegio y cosas así, entonces eso es lo que sucede... (...) Conversar con ellos, pero no al tiro a los golpes, porque eso es lo que pasa, los jóvenes, uno dice algo de alguien y van al tiro a los golpes. O inventan cosas que uno dice de alguien, ellos no conversan se van al tiro a los golpes..."
(Niño "grupo A", 6° básico)

La cita deja entrever que entre los estudiantes en general, existe una baja utilización de la conversación y otras estrategias para la resolución pacífica de este tipo de situaciones, sin embargo la diferencia entre ambos grupos consiste en la forma de encararlas:

"Entrevistador: ¿y por qué hay algunos compañeros que inventan cosas de otros?"

Estudiante: No sé, yo creo que es por la mala onda que le pueden tener... por ejemplo, (...), yo dije que el Nico dijo algo malo de usted, entonces puede ser por la mala onda que yo le tengo al Nico, y quiero que usted le pegue, entonces por eso inventan cuestiones de repente...

Entrevistador: ¿y qué pasa si yo no le doy importancia a eso?"

Estudiante: usted se dejaría pasar a llevar, pero a la vez es bueno porque no lo pesca, no toma en cuenta nada, entonces..." (Niña "grupo B", 6° básico)

En la cita anterior una estudiante que no presenta grandes dificultades con la autoridad docente es consciente que no responder agresivamente a una situación como ésta da a entender a sus semejantes que ella se deja pasar a llevar en ciertos momentos, pero al mismo tiempo señala que ello es preferible a iniciar una pelea. Por otra parte, la intencionalidad que se expresa en los rumores, correspondiente a hacer que otros estudiantes se enfrenten entre sí, parece querer señalar la posición de ellas y ellos en una estructura de subordinación entre estudiantes, la cual se expresa de manera más evidente en el respeto de la fuerza o capacidad de agresión que los estudiantes pueden mostrar entre sí. Dicha estructura puede ser entendida como una forma de naturalización de la indisciplina, y también como una estrategia de adaptación a una dinámica escolar que reproduce valores como la competencia, y el poder. Lo referido por el siguiente estudiante nos ayuda a aclarar este punto:

"Entrevistador: ¿Y qué pasa con él, por qué hay mala onda?"

Estudiante: No, es que somos casi iguales y no podemos estar juntos... porque él le gusta molestar, entonces le pega a los otros los demás del colegio, del curso... y a mí es el único que me respeta de todo el curso, entonces... por eso yo le tengo mala, entonces siempre nos hemos tenido mala..." (Niño "grupo A", 8° básico)

De esta forma la percepción y representación de estudiantes entre sí de acuerdo a los atributos de fuerza, incide fuertemente en la producción de situaciones de indisciplina, la complejidad de la afirmación anterior es la importancia atribuida al liderazgo y subordinación de sus semejantes. El estudiante anterior habla desde una posición de liderazgo en la estructura de subordinación anteriormente descrita, cuestión que es distinta en otros estudiantes que participan de ésta desde la subordinación. Las referencias muestran que esta percepción se encuentra mayormente saturada de elementos de competencia y estrategias de adaptación al contexto de emergencia de situaciones de conflicto:

"Entrevistador: ¿Ya y cómo te ganaste eso?..."

Estudiante: es que, haciendo me gané por qué... como aquí los cabros creen que intimidan, te van a intimidarte y si tú no les dices nada, te van a agarrarte siempre pal hueveo... desde ahí para adelante vas a ser como un niño bullying...

Entrevistador: ¿Y aquí hay niños bullying en el colegio?"

Estudiante: Sí, aquí hay... no sé, pueden haber cabros así que siempre los están... o les pegan y no les dicen nada, y como no les dicen nada les van a seguir pegando...

Entrevistador: ¿Y por qué caen ellos en esa condición?"

Estudiante: Porque ellos no les dicen nada, eso es lo que pasa, que ellos no... Al no

decirles nada, siempre los van a estar... van a estar en esa ubicación..." (Niño "grupo A", 8° básico).

Lo referido por el estudiante muestra un alto grado de competencia por el liderazgo o la posición en la estructura de subordinación. Ello es una forma de representación de los semejantes que es muy significativa en virtud que su composición revela cuáles son las percepciones y aprendizajes que los estudiantes adquieren y reproducen en la interacción social, lo cual es facilitado por la dinámica de la comunidad educativa.

Mirando la temática desde otro ángulo, hemos podido sistematizar un conjunto de referencias que relacionan la producción de situaciones de conflicto a hechos de agresión de docentes hacia estudiantes. Ello es una de las expresiones más críticas de su pérdida de control sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje, y en forma frecuente tiene lugar en los momentos en que ven superadas sus capacidades para ejercer la autoridad en tanto logro de la obediencia voluntaria, y también como una expresión de conductas legitimadas por la institución escolar respecto del trato hacia los y las estudiantes:

"Entrevistador: ¿El profesor te ha faltado el respeto a ti alguna vez?

Estudiante: No, una profesora no más a mí y a un amigo nos pegó...

Entrevistador: ¿y por qué les pegó la profesora?

Estudiante: No sé, yo me paré a buscar un lápiz mina, y ella va y me tira el pelo, y yo ya no estoy para que me tiren el pelo, y empieza a tirarme el pelo, y un amigo que estaba, lo echó para afuera, y iba a entrar y le pegó una patada...

Entrevistador: ¿a la profesora?

Estudiante: no, la profesora a él... y mi amigo ahí se molestó, y el profesor de [asignatura] también le pegó..." (Niño "grupo A", 5° básico).

Pese a que estas prácticas están hoy en día excluidas del discurso pedagógico y existen sanciones para las y los docentes que las realizan, su existencia es no poco frecuente en las escuelas municipales. Ello se vincula con aspectos relacionales de la convivencia escolar tales como la normalización del castigo (de distinto tipo) en tanto forma de resolver las situaciones de conflicto. Sin embargo, lo extraño es que estas situaciones tienden a provocar mayor descontrol y menos respeto a las y los profesores en el contexto del aula:

"Entrevistador: ¿Cómo se gana un profesor el respeto de sus Estudiantes?

Estudiante: ayudándole en las cosas, en las tareas...

Entrevistador: ¿Y cómo pierden el respeto a los profesores?

Estudiante: cuando los niños se portan mal, cuando empiezan a, como se llama... cuando la profesora empieza a gritarles, cuando empieza a pegarles, como, no sé, a nosotros nos pegaron, por eso es que nosotros no le tenemos respeto a esa profesora... yo y el Jeremy..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Pese a que el estudiante dice no respetar a la profesora, resulta intrigante el por qué la agresión sigue siendo un recurso de algunos docentes. Dice no respetar a la profesora, sin embargo en el plano de las acciones concretas si se logra el control, aunque no en el plano del consentimiento del estudiante. Ello parece indicar entonces que en la construcción de autoridad pedagógica lo importante es el control del cuerpo, mientras que el control simbólico queda en un segundo plano, a menos que existan otros mecanismos y dispositivos. Desde el punto de vista teórico podemos ver que el control del cuerpo opera como una disposición de código restringida, mientras que el control simbólico implica una disposición elaborada.

Desde la perspectiva de los efectos, este tipo de agresiones perdura en la memoria de los y las estudiantes, y los predispone en forma negativa a la participación en las clases, por lo menos desde el punto de vista del interés necesario para mantenerse concentrados y atentos:

"Entrevistador: Ya... los profesores ¿hay alguno que no te caiga bien?

Estudiante: El de... la de ciencias, la de ciencias naturales la profesora (...) Porque ella nos reta Porque a veces me pongo a jugar con mis compañeros también.

Entrevistador: Ya, ¿y te pones a jugar porque no te gusta la clase o porque te aburre...?

Estudiante: No porque una vez me tiró el pelo (...) Porque yo me puse a jugar con mis compañeros po'" (Niño "grupo A", 5° básico).

La percepción de los y las jóvenes en situaciones de indisciplina se vincula con la presencia o ausencia de los docentes en los espacios en que estas situaciones ocurren. En este sentido, la gestión del tiempo y los espacios de trabajo es fundamental para administrar la atención y evitar el aburrimiento y por ende el desarrollo de dinámicas que entorpezcan la práctica pedagógica en el aula. Sin embargo, como hemos visto ello tiene múltiples dificultades, entre las que nuevamente destaca un bajo nivel de estructuración del proceso y los ambientes educativos

"Entrevistador: ¿Qué derechos crees tú que tiene el profesor en la escuela?

Estudiante: a hacer... a mandar a los niños a hacer las tareas... y a ver cómo se portan y enseñar.

Entrevistador: ¿Y se cumplen esos derechos o no?

Estudiante: más o menos...

Entrevistador: ¿Cuándo es más, y cuándo es menos?

Estudiante: Cuando la profesora anda viendo el libro, todos andan haciendo desorden, andan gritando, conversando, lanzando papeles... Cuando se da vuelta para escribir la pizarra, todos andan hablando por detrás... (Niña "grupo B", 6° básico).

La necesidad del docente de salir del aula para ir a buscar el libro de clases es una práctica frecuente en la comunidad educativa debido a múltiples razones, algunas tienen que ver con las necesidades administrativas, o al hecho de tener que dar respuesta a las exigencias de evaluación que posee la escuela. Ello nos conecta con la manera en que las y los docentes estructuran los aprendizajes y los instrumentos que intervienen en su desarrollo, en este sentido la necesidad de la presencia del libro de clases se origina en múltiples conexiones entre este instrumento y los procesos de producción de aprendizaje que se desarrollan en el aula: anotaciones, notas, observación del desempeño de estudiantes, control de la asistencia, etc. Lo importante es que su uso es regulado privilegiando las acciones administrativas de la escuela, más que las acciones pedagógicas vinculadas al aprendizaje, pues si así fuera, dicho instrumento estaría siempre en el aula. Lo anterior fortalece el concepto de subordinación del aprendizaje a la eficiencia administrativa. Otro elemento importante en la cita anterior es la referencia a la profesora que escribe en el pizarrón, ya vimos que esta práctica pedagógica frecuentemente conlleva al aburrimiento y es poco eficiente en sí misma, aquí podemos ver cómo facilita la desestructuración del ambiente educativo porque el tiempo que la docente ocupa en llenar el pizarrón es "muerto", es decir, carece de orientaciones y de acción, por tanto las y los estudiantes lo utilizan libremente.

El corpus textual formado a partir del relato de los estudiantes contiene también una gran cantidad de referencias a las formas en que los y las docentes reaccionan ante las distintas problemáticas de conducta que con frecuencia ocurren en el aula. El abanico de posibilidades para la reacción de los docentes ante la crisis de autoridad es bastante amplio, lo importante es que en general, en el actual contexto, dichas reacciones tienden a reproducir aún más la pérdida de control de los espacios de aprendizaje:

"Entrevistador: ¿La discriminación tiene que ver con la autoridad?

Estudiante: No pero la discriminación puede también a veces, pasarse a los profesores, porque no sé, a veces encuentro que unos profesores igual... hacen como que se creen de menos, como que se bajan de su estilo normal,

Entrevistador: ¿Qué quiere decir el estilo normal?

Estudiante: No se lo encuentro así normal, como que bajan su rendimiento...

Entrevistador: ¿Y eso ocurre porque hay discriminación?

Estudiante: Si porque algunos profesores se hartan de escuchar tanta discriminación, entonces por eso se... se gastan mucho..." (Niña "grupo B", 6° básico).

En esta cita la estudiante evidencia el desgaste que las y los profesores sufren ante las situaciones de conflicto u otras problemáticas relacionadas con el control del espacio de aprendizaje. Anteriormente hemos visto cómo el uso de gritos y golpes y las dificultades de estructuración del ambiente educativo son elementos que reproducen aún más las condiciones de pérdida de su autoridad, a la vez que hemos vinculado esta situación a la ausencia de un sentido general del aprendizaje trascendente a los espacios escolares concretos, y por tanto la existencia de una fragmentariedad de espacios que construyen su sentido en forma contingente y fuertemente basado en las vinculaciones personales entre docentes y estudiantes. Dicha fragmentariedad es nuevamente interpretable como una expresión de código restringido dada su dependencia de los espacios concretos, y, más aun, propia de situaciones de enmarcamiento débil de la acción ya que lo que ocurre dentro del aula queda definido por la forma en que los y las docentes intentan adaptar sus metodologías a, primero, las exigencias curriculares o administrativas por las que son evaluados, y segundo, a las características del grupo de curso en términos de sus niveles de desarrollo de capacidades, competencias, e intereses particulares. Nuevamente, en términos teóricos, estamos ante una práctica pedagógica que puede ser definida como autonomía relativa, caracterizada por una disposición de código restringido y un enmarcamiento fuerte en la evaluación, pero débil en la didáctica o práctica pedagógica concreta. Queda por ver entonces cómo responden las y los estudiantes a esta situación, ya hemos hablado anteriormente de la resistencia activa y la configuración de una estructura paralela de subordinación, en el siguiente apartado examinaremos otras respuestas en este sentido.

Carácter lúdico de la trasgresión.

Esta categoría se constituyó a partir de los relatos de situaciones o ideas en que la realización de acciones de indisciplina o la trasgresión de las normas de conducta en el aula estuvo vinculada a una intención lúdica de parte de niños y niñas. Debido a su normalización, ciertas acciones de indisciplina adquieren una forma lúdica que posee muchas veces códigos implícitos e incluso explícitos. En forma frecuente estas operan como si su objetivo, o su límite, fuese lograr que otro sujeto (ya se trate de un docente o un estudiante) pierda el control; es decir, la

finalidad, consciente o no, de una trasgresión de este tipo, busca que el otro pierda o rompa su capacidad de control rompiendo con las formas establecidas de vincularse con otros:

"Entrevistador: ¿Por qué crees que te molestan, como te molestan?"

Estudiante: diciéndome tonto, locolele, esas cuestiones...

Entrevistador: ¿Y a ti qué te pasa cuando te molestan?"

Estudiante: me enfurezco, y me pongo a pelear...

Entrevistador: ¿Qué es lo que sientes?"

Estudiante: rabia, mucha rabia..." (Niño "grupo A", 5° básico)

En este caso los compañeros "saben" que si molestan un poco al niño, éste perderá el control y romperá o trasgredirá los enmarcamientos de conducta que forman parte de la norma escolar, por ello se convierte en el objetivo de sus bromas:

"Entrevistador: ¿Hay niños a los que en la sala de clases no les tengan respeto?..."

Estudiante: si,

Entrevistador: ¿y qué pasa con esos niños, por qué les pasa eso?"

Estudiante: porque a veces los niños los molestan y se enojan, les van a pegar y los niños los molestan toda la clase... porque si le hacen... depende porque si le pegan, el otro le pega y lo molesta todo el rato..." (Niña "grupo B", 6° básico)

En otras ocasiones este tipo de trasgresión es aparente, pues las acciones puestas en juego apuntan a medir fuerzas o demostrar la superioridad ante los demás compañeros en la estructura de subordinación anteriormente relatada, es decir, la intencionalidad o el sentido de la acción no es la trasgresión en sí misma. Aquí, dinámicas como el pertenecer a un grupo o adquirir un estatus determinado exigen acompañar al grupo o demostrar continuamente lo que se es, o la posición que se tiene en éste, es decir, se debe mostrar permanentemente por qué se adquiere un determinado estatus, ello es así, porque la mirada de los estudiantes (mayormente varones) está siempre atenta a las expresiones de fuerza, control, y a las posiciones de autoridad y subordinación que se evidencian en distintos espacios de interacción. Ello pone de relieve una doble estructura de posicionamiento jerárquico, una con relación a las y los docentes, otra con relación a sus semejantes. La escuela alcanza a permear de sentido una de éstas, la otra opera al parecer con un sistema de códigos y valoraciones construido por estudiantes masculinos principalmente.

La realización de actividades de trasgresión en el aula muchas veces indica una percepción del espacio educativo en la que el sentido general de aprender es desplazado a un segundo lugar

por el juego, lo que es mucho más marcado en estudiantes menos integrados a la práctica pedagógica. Ello puede ocurrir por diversas causas, entre las que podemos contar la extensión de otras actividades no lectivas, tales como los juegos que realizan durante los recreos, fuera de la escuela, o que están relacionadas con las vacaciones en las fechas de inicio de los ciclos escolares. Una estudiante que tiene una posición de habla no vinculada a la producción de situaciones de conflicto lo refiere de esta forma:

"Estudiante: Si también lo mismo... ya vienen todos relajados de las vacaciones, entonces no se concentran tanto en que ya van a entrar al colegio, que hay que calmar un poco que ya es momento de estudiar, que ya tuvieron las vacaciones, entonces como que ellos creen que el juego sigue... igual que los recreos, a la vuelta de los recreos, antes nos pasaba mucho eso, el año pasado... nos pasaba mucho que a la vuelta del recreo todos querían seguir jugando en la sala, entonces nos tocaban profesores que no iban, entonces ahí se liberaban demasiado... pero siempre querían volver a jugar a la vuelta del recreo, no querían entrar a la sala, todo eso..." (Niña "grupo B", 6° básico).

La cita anterior deja entrever también una forma ambivalente de valoración de los espacios (el del aula como lugar de juego o de estudio), dicha valoración ambivalente se proyecta a otros planos de la relación entre estudiantes y docentes. Por ejemplo, en muchas ocasiones, las conversaciones que los docentes sostienen con los estudiantes que participan en situaciones de conflicto, pese a ser formas de sanción, pueden ser tomadas como un juego:

"Entrevistador: Y así la cosa resulta ¿y cuando no resulta?"

Estudiante: Cuando un compañero lo toma como un juego (...) y él dice -ya profesora me voy a portar bien- y tocan recreo o sea primero estudia, tocan recreo y vuelve a la clase y se porta mal. (...) que yo me porte mal y la profesora me... habló conmigo y yo me lo tomé como juego y estudié así y luego me dijo ya salgan a recreo, a mí me dijo porque yo estudié y después entramos a clase y me porte mal y después empecé a aprender lo que era bueno y lo que era malo". (Niño "grupo A", 5° básico).

La dinámica anterior es coherente con, o extiende, la noción presentada anteriormente respecto a la asociación de ciertas metodologías de aprendizaje a formas de castigo. Ambos fenómenos expresan una valoración dual, contradictoria y relativa de las situaciones que se producen entre docentes y estudiantes. Ello nos habla de límites y sentidos poco claros o explícitos y, nuevamente, expresan la fragmentariedad y contingencia de los sentidos que orientan la participación y las acciones de los actores en distintos escenarios de la escuela. La normativización de los espacios, es decir, el énfasis en la regulación de las acciones que se dan

en éstos, expresado en la elaboración de distintos reglamentos de conducta, es una de las vías por las que la comunidad educativa ha intentado una coordinación de acciones menos fragmentaria, sin embargo ello requiere una enorme inversión de recursos en el control de tales espacios, por lo que se ha intentado superar la fragmentariedad en base a la generación de sentidos más trascendentes. En este sentido, la escuela realiza, a lo largo del año escolar, una serie de actividades deportivas y recreativas que apuntan en esta dirección, las que son muy bien valoradas por los y las estudiantes⁸.

Otra significación de esta categoría alcanzamos a percibirla en el relato de la observación de las peleas. Observar una pelea para muchos estudiantes, sobre todo de sexo masculino, es algo divertido y emocionante, pero al mismo tiempo es negativo tanto por el daño que se producen quienes pelean y quienes observan, así como por las consecuencias que estas tienen, un estudiante que no tiene dificultades con la autoridad docente lo relata de esta forma:

"Entrevistador: ¿Cuando hay una pelea, a ustedes les gusta mirarla?"

Estudiante: a la vez sí, pero es malo también porque después las mismas personas que estaban peleando se llevan mala onda, encuentran al tiro la mala onda con las personas que estaban mirando, entonces como que... (...) después hay una intermedia por ahí.. de repente son niños del mismo curso que pelean, que pelean por estupideces, entonces... lo divertido para los demás niños es verlos pelear, que se peguen... porque ahí se siente adrenalina". (Niño "grupo B", 6° básico).

La cita muestra una evaluación ambivalente: es negativo porque los compañeros se hacen daño y las situaciones se pueden extender. Sin embargo observarla sin intervenir para detenerla no tiene una valoración negativa en sí misma.

Expresiones de la pérdida del respeto a docentes.

Las categorías anteriores nos permiten situar y contextualizar un elemento importante para esta investigación referente a la manera en que se experimentan las distintas formas de pérdida del respeto a las y los profesores, ya que estas son una clara expresión del debilitamiento de la

⁸ Iniciativas de este tipo son los campeonatos de ajedrez, la promoción de estudiantes de educación media a espacios universitarios de formación y la realización de muchas actividades vinculadas al deporte, entre las que desatacan los Castelliers (pirámides humanas) debido a la alta exigencia de trabajo coordinado y esfuerzo común que implican.

AuP. Estas situaciones se hallan entrelazadas con las significaciones asociadas al carácter lúdico de la trasgresión y constituyen una fuente de muchas situaciones de conflicto en el aula. Sus causas son muy variadas, además del aburrimiento o la falta de conexión de los aprendizajes con los intereses de niños, niñas y jóvenes, se puede indicar la búsqueda de legitimación o la competencia entre estudiantes respecto a sus capacidades para trasgredir las normas de la escuela:

“Estudiante: No, le contestan cuando dicen que es exigente, que hagan las tareas le empiezan a contestar, le chispean los dedos. (...)”

Entrevistador: Ya ¿Y los demás compañeros como ven eso?

Estudiante: No, lo ven bien, no a veces a algunos les da risa y a otros les da lo mismo.

Entrevistador: ¿Y por qué, y por qué se ve bien a ojos de los demás compañeros?

Estudiante: Porque a veces, no sé, llega un profesor nuevo y lo agarran al tiro a garabatos o lo echan pa` (...), o le chispean los dedos o le tiran las cosas, o cuando está escribiendo en la pizarra le tiran papeles”. (Niño “grupo A”, 5° básico).

El "chispear los dedos" es una forma de rebajar la autoridad o el mando de quien profiere una orden o sentencia respecto al comportamiento del niño o niña. En términos semánticos es una ofensa grave, que anula el mando y requiere de una sanción inmediata para la reposición de la autoridad negada. La interpretación de estas acciones como simples muestras de mala disposición particular de las o los estudiantes, de su desinterés por aprender, y, por tanto, carentes de sentido, se halla muy extendida entre los actores de la comunidad educativa. Para nosotros, siguiendo a Torres (2005), estas prácticas son más bien formas de *resistencia activa* de las y los estudiantes al desarrollo de actividades que no tienen una significación válida en un doble sentido. Por una parte la ya referida desconexión entre el currículum escolar y los intereses y capacidades, es decir, carecen de pertinencia cultural. En segundo lugar resisten a una acción pedagógica centrada en el control contingente de los espacios y en la negación u ocultamiento de la propia expresión de los estudiantes, es decir una didáctica que posterga el desarrollo de las propias capacidades en pro de un ejercicio monológico de transferencia de contenidos vacíos de significación, en un contexto que habla de protagonismo, Derechos y participación⁹.

⁹ Al respecto, en la investigación y diagnóstico de la convivencia escolar en la comuna realizado por Kybalion (2011), una de las quejas más extendidas de los Docentes respecto al enfoque de Derechos desde el punto de vista de la interacción con niños, niñas y jóvenes en la escuela, fue el escaso énfasis que dicho enfoque ponía en los deberes de las y los estudiantes. En dicho sentido señalan que ante las exigencias docentes de diverso orden, las y los estudiantes respondían identificando los Derechos pasados a llevar.

La ocurrencia sistemática de estas situaciones frecuentemente conduce a que algunos o algunas docentes ya simplemente no reaccionan ante la emergencia de éstas, ello indica un momento en que la reconstrucción del mutuo respeto, la confianza y el interés de estudiantes en el vínculo pedagógico son muy difíciles de reconstruir:

"Entrevistador: ¿Y los profesores tú sientes que te respetan?"

Estudiante: no sabría decirle... porque ellos a veces, se supone que deberían tener paciencia, y no... Y a veces tú haces algo y al toque -para afuera, para fuera-... (...) yo encuentro que los profesores tienen... no se hacen respetar, todos los agarran pal leseo... a la de [asignatura], que no le dicen, y ella como a veces escucha y a veces no... Pongámosle, ella está da vuelta, y los cabros le dicen -vieja culiá- y no escucha... unos le dicen -soy más fea, nadie te pesca-" (Niño "grupo A", 8° básico)

El relato anterior muestra un momento en que la resistencia de las y los estudiantes sobrepasa la capacidad de control de la docente en cuestión, y se normaliza la trasgresión de las normas de conducta, la desobediencia directa y también la indiferencia. El relato del estudiante señala además que ello ocurre porque los y las docentes "no se hacen respetar" porque "le dicen" muchas cosas. Ello se entiende si se considera que entre estudiantes se valora mucho el sentido de lo que se dicen entre sí, de modo que ofenderse, verbalmente de esta forma, cuando no hay una relación de confianza entre las partes, es prácticamente sinónimo de peleas u otras formas de conflicto. Lo curioso o contradictorio es que anteriormente refiere la intolerancia o falta de paciencia en docentes como una negación del respeto hacia estudiantes, de modo que a primera vista su identificación de la causa de la pérdida del respeto de estudiantes a docentes (no hacer nada ante las cosas que se dicen), es contradictoria con lo que expresa respecto de los docentes que faltan el respeto a estudiantes (no tener paciencia, y sacarlos del aula a la primera acción fuera de lo permitido). Esta imagen contradictoria quedará mejor descrita a medida que avancemos a la comprensión de los dispositivos de control presentes en la escuela, adelantemos aquí, que ha sido posible interpretar su existencia como un resultado de la articulación de los dispositivos de control con las disposiciones de código restringido.

En el detalle de las categorías anteriores hemos podido observar cómo la percepción que los estudiantes tienen de los docentes varía en función de su grado de integración a los procesos de aprendizaje que estos promueven. En el contexto de la escuela, la capacidad del docente para resolver y mediar distintas situaciones de indisciplina y conflicto es constitutiva de dicha percepción. En tal sentido, se puede generalizar la apreciación que los estudiantes con un mejor desempeño y un mayor soporte familiar a su proceso de aprendizaje tienden a tener una

percepción más positiva de los docentes y de sus actitudes. En las y los estudiantes que poseen una vinculación más compleja con la estructura escolar y que carecen de un soporte familiar adecuado, la percepción de las y los docentes tiende a ser negativa, como sujetos que no se hacen respetar y que, curiosamente, debieran ser aún más normativos y estrictos.

Hemos encontrado pues, un conjunto de referencias en torno a las características de personalidad de los docentes, que nos han parecido relevantes, en la medida en que constituyen un indicio de la tendencia de las y los estudiantes a *sustancializar* la percepción de los espacios, relaciones e interacción, es decir personalizar las causas y los efectos de las dinámicas de convivencia escolar, cuestión que también es coherente con las disposiciones de código restringido. Y porque la adscripción de características de personalidad a docentes parece reforzar, o justificar, la disposición de las y los estudiantes en el aula respecto a la relación que establecen con ellas y ellos. De esta forma, si estos son catalogados como simpáticos, habrá una predisposición positiva de parte de las y los estudiantes a la obedecer en forma voluntaria a sus docentes, lo contrario implica una mayor predisposición negativa y una consecuente resistencia hacia ellas y ellos.

Equilibrio entre confianza y ejercicio del mando.

El desarrollo del vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes se encuentra estrechamente relacionado a la capacidad docente para ejercer el mando, en términos de exigencia de obligaciones y de acciones a estudiantes, con los intereses y capacidades de concentración y atención que ellas y ellos presentan. Este equilibrio influye fuertemente en la producción de la representación de autoridad pedagógica de niños y niñas:

"Entrevistador: Entonces ¿cómo crees tú que los profesores que tienen menos autoridad podrían llegar a tener más autoridad?"

Estudiante: si fueran más simpáticos, ahí todos les harían caso...

Entrevistador: Pero hay algunos compañeros tuyos que creen que lo que tienen que hacer los profesores para tener más autoridad es castigar y retar a los estudiantes, ¿crees tú que eso resultaría?"

Estudiante: Con los que se portan bien, con los que se portan mal no les van a hacer caso... para que les resulte y que les hicieran más caso deberían ser más simpáticos, porque retándolos ni siquiera van a tomar en cuenta de que clase están hablando". (Niña "grupo B", 6° básico)

La entrevistada en este caso diferencia entre niños y niñas que se portan bien y quienes se portan mal, señalando que estos últimos no responderán a una relación pedagógica centrada en la exigencia de obligaciones, por ello, dicha exigencia, en tanto acción de mando, debe equilibrarse con el protagonismo autónomo de ellas y ellos en las prácticas de enseñanza si lo que se quiere es el desarrollo de aprendizajes:

"Entrevistador: ¿Y la autoridad sirve para aprender?"

Estudiante: a veces (...) porque a veces sirve para aprender, y otras veces no sirve para aprender

Entrevistador: ¿y cómo puede servir para aprender?"

Estudiante: cuando es moderado, cuando no es moderado, no se aprende, solamente se aprende a dirigir

Entrevistador: ¿cuándo "no es moderado" que quieres decir?...

Estudiante: Cuando uno, cuando los profesores se pasan de la línea de retar, entonces ahí lo único que aprenden los compañeros es a gritar. (...) aunque algunas veces los profesores se hartan y no les dicen nada, y los niños cómo les van a hacer caso así.

(Niña "grupo B", 6° básico)

En términos del contexto particular de esta escuela, la entrevistada señala que esta situación de equilibrio es alcanzada sólo por algunos docentes, por tanto la mayor parte de las situaciones de aprendizaje por las que ella transita se encuentran marcadas por las situaciones de conflicto producto de la resistencia de niños y niñas a la exigencia de obligaciones.

Por otra parte, en el caso de estudiantes que presentan dificultades en su relación con la autoridad docente, la idea de producción de la autoridad pedagógica está mediada por alguna forma de castigo de distinto grado o nivel:

"Entrevistador: ¿Cómo crees tú que se podrían mejorar los problemas de conducta?"

Estudiante: Que todos los profesores fueran estrictos, y que la mamá le diera, que lo castigara para que se portara bien, haciendo las tareas..." (Niño "grupo A", 6° básico).

La asociación entre simpatía y aprendizaje depende obviamente en gran medida de las capacidades de los docentes para mediar y producir las situaciones de aprendizaje, ello por supuesto está determinado por muchos elementos de su experiencia y formación profesional. Para ambos grupos de estudiantes, la construcción de la autoridad pedagógica se ve influenciada fuertemente por este equilibrio, cuando este no se produce, ocurren distintas

acciones que retroalimentan tanto las problemáticas asociadas a la mediación de aprendizajes como aquellas más relacionadas con la producción de situaciones de conflicto:

"Entrevistador: ¿Cómo crees tú que los profesores pueden lograr más respeto y más autoridad?"

Estudiante: No siendo tan... como medio y medio de las cosas, no ser tan estricto, ni... ser tan simpático... medio a medio... (...) hay algunos que se van a enojar... o, supongamos, hay una profesora que es súper estricta, que... casi nadie... casi todo el curso le tiene miedo a preguntarle cosas que el curso no entiende, y no le preguntan nada. De hecho hay algunos que les llega a dar miedo que la mamá vaya a hablar con la profesora..." (Niño "grupo B", 7° básico).

Un elemento que llama la atención respecto de esta categoría es la presencia de elementos contradictorios, pues la mayor parte de las y los estudiantes señalan que es positivo que sus docentes sean simpáticos y generen confianza con ellos y ellas, pero en el momento de plantear cómo llevar adelante una convivencia escolar más basada en el respeto, señalan que los docentes deben ser mucho más estrictos y la escuela ser, en general, mucho más punitiva. Ello genera una visión general de este equilibrio de carácter circunstancial y contingente, en donde la forma adecuada de solucionar estas situaciones depende de su contexto, en el que, dicho sea de paso, influyen no solo elementos internos a la dinámica escolar sino también externos y más propios del plano sociocultural en que se desenvuelven niños y niñas.

De esta forma, el manejo de la confianza es un aspecto muy importante para el control de las situaciones de aprendizaje, las y los estudiantes valoran mucho la confianza y el reconocimiento personal que de ellos realizan sus docentes, por lo que muchos profesores y profesoras intentan "acercar" y establecer este tipo de "confianzas" que muchas veces se sitúan en un plano emocional de la relación con niños y niñas:

"Estudiante: porque son desordenados y nunca les hacen caso... el problema es porque ellos desordenan, están en la sala, desconcentran a los niños que están haciendo pruebas, se portan mal... hartas cosas, le echan garabatos, se ponen a pelear, y los profesores les da rabia y ahí sacan la confianza con los alumnos..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Si bien estas prácticas tienen un fuerte resultado en la conducta de niños y niñas, este no es duradero, su repetición constante conduce al desgaste, por lo que las relaciones deben ser constantemente reconstruidas. Otra dificultad es que el tipo de equilibrio emocional de cada

joven es distinto, por tanto la vinculación del docente mediante esta forma requiere un conocimiento profundo de ellas y ellos y de una realidad que experimenta muchos cambios y está en constante movimiento:

“Entrevistador: y por otra parte, ¿qué pasa cuando los profesores dan mucha confianza?

Estudiante: Los alumnos se sobrepasan a la confianza que da el profesor, un rato de confianza, después ellos piensan que toda la clase es confianza, confianza, confianza... pero después el profesor quiere volver a hacer su clase, pero ellos se vuelven locos y cosas así...” (Niño “grupo B”, 7° básico)

La noción de confianza que se percibe integra elementos de vinculación y reconocimiento mutuo. Consiste en permitir o validar ciertas formas de expresión de estudiantes en momentos particulares autorizados por los y las docentes en espacios concretos y contingentes, no son momentos sistemáticos por tanto implican un tipo de aprendizaje de interacción y vinculación con otros sujetos en base a la configuración de códigos contingentes, pero arbitrarios desde el punto de vista de los estudiantes menos integrados a la práctica pedagógica.

C. Dispositivos de control que operan en la producción de la autoridad pedagógica.

La dimensión correspondiente a los dispositivos de control se configuró a partir de un conjunto de categorías referentes a mecanismos que en forma directa o indirecta permiten o facilitan a los adultos de la escuela el control de las expresiones de las y los estudiantes en la comunidad educativa. Los mecanismos más explícitos en este sentido son las distintas normativas que señalan qué es permitido y qué no lo es, tales como los manuales de convivencia o reglamentos de la escuela¹⁰. En forma paralela existen dispositivos, por lo general de carácter no explícito, que afectan notoriamente la conducta y expresiones de estudiantes. Estos se originan en las prácticas de interacción entre semejantes o con otros actores escolares y a diferencia de los mecanismos anteriores, los elementos y procesos que los componen son variables y dinámicos, están originados en aspectos simbólicos de la interacción tales como la construcción de la autoimagen, o como las expectativas mutuas de comportamiento entre actores que

¹⁰ La nomenclatura no es casual, los reglamentos de convivencia escolar establecen en general una serie de sanciones ante las faltas que los estudiantes realicen a las normas escolares que éstos exponen. La lógica de manuales de convivencia comenzó a ser promovida a partir del año 2006 por el MINEDUC, y posee un énfasis más centrado en orientaciones para la convivencia, aunque no dejan de establecer mecanismos de sanciones, a diferencia de los reglamentos es frecuente que contemplen mecanismos para la prevención y mediación de las situaciones de conflicto que se producen en la comunidad educativa.

desempeñan sus roles.

De esta forma, los dispositivos anteriores, participan activamente de procesos cruciales para el desarrollo de la trayectoria estudiantil tales como la producción de la propia identidad, y la retroalimentación o contradicción de las representaciones de la educación y la sociedad en general, por tanto su efecto es mucho más fuerte y sus elementos tienen una raigambre más profunda que los mecanismos anteriormente referidos. Estos dispositivos son un resultado de la experiencia y trayectoria seguida por las y los estudiantes en el sistema educativo y tienen la capacidad de producir acciones que los reproducen es decir poseen un carácter dialéctico. Desde este punto de vista es importante considerar cómo afectan o cómo participan en la construcción de las representaciones de AuP.

Las referencias de las y los estudiantes nos han permitido develar algunos de los dispositivos de control que operan en la comunidad educativa en conexión con la producción de las representaciones de AuP, en esta condición tenemos al desarrollo de una “autopercepción negativa” respecto de sí, vinculada a prácticas de “autorrotulación” e “integración de la responsabilidad” ante las situaciones de conflicto o quiebre de la convivencia escolar, junto con la “normalización del castigo” como forma de resolver estas situaciones. Es importante enfatizar que los dispositivos de control, que aquí intentamos esbozar, operan mediante el juego de expectativas recíprocas de comportamiento, pues en la medida en que el locus de control interno no se adecúa a la norma escolar, los controles originados en la mirada de los semejantes adquieren una gran importancia para la selección de conductas por parte de las y los estudiantes. Esta fuerza de la mirada del otro se ve reforzada por el bajo nivel de conocimiento de los niños y niñas respecto de sí mismos, sus propios intereses y los de sus compañeros, lo que se explica por el contexto altamente adultocéntrico en que ellas y ellos van construyendo su identidad.

Autopercepción negativa.

La autopercepción negativa desarrollada por estudiantes que experimentan una relación difícil con la autoridad docente, es un mecanismo importante en la reproducción y control de su comportamiento y acción en general. Su desarrollo está entrelazado a la historia de relaciones que las y los estudiantes tienen con los dispositivos de control escolar, los que configuran un conjunto de procedimientos y nomenclaturas para referirse a niños, niñas y jóvenes que

escapan a dicho control o que participan activamente en la producción de situaciones de conflicto, tales nomenclaturas son asumidas por los y las estudiantes para referir y explicar su propia expresión:

"(...) cuando yo llegué aquí, me gustaba, porque era bonito, pero ya, empecé no sé..., empecé a portarme mal; empecé a gritarle a los profesores, hartas cosas, eso es lo que me da rabia, pienso portarme bien, pero me porto mal.

Entrevistador: ¿Y por qué crees que ocurre eso?

Estudiante: porque soy desordenado, hiperquinético... (...) a mí no me gusta ser el primer hiperquinético, porque todos los niños son normales, y yo soy el único que soy así, y por eso me molestan aquí... siempre me porto mal, me da rabia..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Este relato deja entrever un proceso de autorrotulación producido a partir de los imaginarios que los adultos de la escuela reproducen en la comunicación, ello se entiende si consideramos que el estudiante ha asumido el discurso medianamente especializado de las formas en que la escuela clasifica ciertas orientaciones de conducta que trasgreden los enmarcamientos normativos, cuestión que se devela en su autodefinición como *hiperquinético*. En términos del paradigma de códigos, el proceso de interiorizar como propias las causas de las situaciones de conflicto correspondería con la integración de principios y pautas de acción propias de las disposiciones de código restringido, pues en la explicación se da énfasis a lo inmediato y concreto de la acción, es decir, la ruptura de la norma, excluyendo de su mirada la observación o identificación en torno a los elementos de contexto que determinan su inconformidad.

La autopercepción negativa se genera, en este caso, como un intento del niño por comprender sus propias dificultades, y la relación que ha establecido con el sistema de reglas y normas de la comunidad educativa. Opera haciendo que el niño sienta o asuma, individualmente la responsabilidad respecto de la problemática, por tanto, la comprensión de sí mismo, en tanto interior, ocurre después de la comprensión de la estructura normativa, y se realiza con los parámetros y categorías de ésta en tanto exterior.

Otra forma de expresión de este dispositivo es la autorrotulación de niños y niñas como "flojos". Esta se encuentra presente en forma muy marcada en las y los estudiantes que tienen una baja motivación, y un bajo interés en el desarrollo de las actividades curriculares, ello se retroalimenta con factores como el escaso apoyo familiar a los procesos de aprendizajes y los ambientes educativos poco estructurados:

"Entrevistador: ¿Y qué cosas haces que dices que te portas mal?"

Estudiante: Me pinto en clases...

Entrevistador: ¿Qué otra cosa?

Estudiante: No hago las tareas a veces...

Entrevistador: ¿En la sala o en la casa?

Estudiante: En la sala...

Entrevistador: ¿Y por qué no las haces?

Estudiante: Porque no se... porque soy floja...

Entrevistador: ¿Tú realmente crees que eres floja o...?

Estudiante: Soy floja...

Entrevistador: ¿Y qué significa ser floja?

Estudiante: No hacer nada..." (Niña "grupo A", 7° básico)

En esta cita, la joven indica tener más interés en maquillarse que en las tareas o ejercicios escolares, además se infiere que no tiene motivación por las tareas, por lo que no las realiza, cuestión que es propia de los ambientes educativos poco estructurados, sin embargo ella lo asume como resultado de una propiedad personal.

Otra expresión de la autopercepción negativa es el Identificarse a sí mismos o sí mismas, como desordenados. En muchos casos las referencias de ellas y ellos muestran que quienes participan en situaciones de conflicto identifican con claridad las acciones que son clasificadas como indisciplina, pero no logran definir la fuente o las causas de esa conducta, es probable que ello implique una dificultad para verbalizar sus propias emociones respecto al tema, es decir, saben que su comportamiento y sus acciones son catalogadas negativamente y conducen a la aplicación de una sanción, sin embargo no son capaces de verbalizar las causas o las razones por la que desarrollan tales conductas:

"Estudiante: Hoy día me paré, la profesora me retó, estábamos sentados aquí viendo algo, y después nos fuimos para la sala y ahí empecé a portarme bien... el alumno, el que estaba aquí denantes, él es desordenado igual que yo y todos mis amigos...

Entrevistador: ¿Y por qué crees que él es desordenado?

Estudiante: No sé...

Entrevistador: ¿Y tú eres desordenado?

Estudiante: Sí...

Entrevistador: ¿Y por qué crees que tú eres desordenado?

Estudiante: No sé...

Entrevistador: ¿Cómo es alguien desordenado... qué significa ser desordenado?

Estudiante: Romper los vidrios, rayar, contestarle a la profesora, salir de la sala, no hacerle caso, no ponerse en la fila, no sacarse buenas notas, eso..." (Niño "grupo A", 5° básico)

La dificultad del estudiante para verbalizar las causas de su conducta es coherente con un sistema centrado en el conocimiento de las normas, pero no así en el autoconocimiento; organizado en torno al castigo de las expresiones que superan la estructura de control normativo, más que en la comprensión de tales situaciones. Es decir, niños y niñas aprenden a conocer el sistema pero no se conocen a sí mismos, cuestión que es parte de la ausencia de espacios de protagonismo y participación para niños y niñas (tales como su integración en la toma de decisiones), y que además justifica que así sea. Es decir, niños y niñas no son protagonistas porque no se conocen a sí mismos, sin embargo, para conocerse a sí mismos necesitan ser protagonistas. El contexto educativo general ofrece pocos espacios para esta participación, es decir, ser buenos estudiantes, tener buenas notas, ser buenos compañeros, lo que además no es algo fácil en este contexto. El grupo de semejantes también ofrece algunos espacios para el protagonismo y el autoconocimiento, pero en el marco de una estructura de relaciones muy marcada por la subordinación, la trasgresión, y la competencia por el liderazgo. Llama la atención en este punto que pese a la existencia de sanciones fuertes, y una claridad en el conocimiento de los sistemas de reglas y normas, las y los estudiantes insisten en la misma conducta. Podemos ver aquí entonces que dicha insistencia es más bien dirigida a las propias necesidades de juego, de comunicación, y de reconocimiento. Por tanto, el contexto normativo altamente concreto y rotulante produce la necesidad de trasgresión lúdica como una forma de reconocimiento entre semejantes, y resistencia a las prácticas de control sobre el cuerpo.

Integración de la responsabilidad externa.

Esta categoría se construyó en torno a un gran número de referencias que aludían a expresiones en que niños y niñas en forma explícita o implícita indican que la problemática conductual tiene como causas elementos de personalidad propios e internos a sí mismos, o de sus semejantes, voluntad, sicología, esencia, etc. La categoría anterior, referente a la autopercepción negativa se articula con esta tendencia de niños y niñas que participan en situaciones de conflicto, a integrar en sí mismos o en sus semejantes la responsabilidad de la

ocurrencia de tales situaciones. La idea de integrar es más bien, en este sentido, una forma de personalizar o sustancializar las causas en ellas y ellos mismos. De esta forma, ambos dispositivos son formas de reproducir los discursos y prácticas normativas que la escuela produce y acentúa, por tanto, de evaluar y referir la relación que se tiene con los demás estudiantes:

"Entrevistador: ¿Y tú sientes que tus compañeros respetan a los profesores?"

Estudiante: Algunos no... (...) porque son repitentes, una niña tiene catorce años y va en mi curso y no le hace caso a la profesora, se pinta..." (...)

"Entrevistador: ¿Y hay niños que no les tienen respeto a los profesores?"

Estudiante: sí, (...) porque no escuchan en clases, tienen un problema familiar, (...) que tienen que... un niño que se porta mal, les molestaba todo, y ahora toma pastillas y ahí se está controlando, que tienen que ir al sicólogo yo creo..." (Niño "grupo A", 5° básico)

La integración de la responsabilidad opera en base a la rotulación presente en el discurso normativo escolar, esa rotulación es integrada en forma contradictoria por las y los estudiantes y es causa de una autopercepción negativa tanto de sí, como de sus semejantes:

"Estudiante: No porque se empiezan a juntar con otra gente y se empiezan a poner así... las malas juntas..."

Entrevistador: ¿Y qué significa una mala junta?"

Estudiante: Un amigo que te hace mal..."

Entrevistador: ¿te hace daño o te hace otro tipo de mal?"

Estudiante: No... te hace cambiar, o sea no son malas juntas, yo no los considero malos a los que tengo ahora..." (Niña "grupo A", 7° básico)

La contradicción se evidencia en la referencia a sus compañeros como malas juntas, pero una nueva mirada sobre ellos devela que no son malos amigos, sino que es más bien la forma en que el discurso escolar normativo se refiere a cierto tipo de relación o vinculación entre estudiantes. La profundización de esta representación conduce a un distanciamiento y aislamiento de los estudiantes que participan más activamente en las situaciones de conflicto, consiste en una ruptura de los vínculos y los lazos con los demás sujetos o actores. Ello ocurre cuando un estudiante expresa conductas que no son validadas por el código escolar, en esos casos la estructura normativa "aisla" mediante la sanción o la rotulación. Ante ello, frecuentemente ocurre como respuesta de las y los estudiantes una mayor integración con sus semejantes. En estos casos el control normativo refiere conceptos como "malas juntas", los que calan profundamente en el imaginario de los actores, por tanto quienes son referidos de esta

forma tienden lentamente a ser separados del resto de sus semejantes. El efecto de ello es la privación de los pocos espacios de reconocimiento y protagonismo que se tienen, cuestión que redundaría en un mayor grado de trasgresión y resistencia o en la subordinación y aceptación de la rotulación. De esta forma el aislamiento es un resultado del enmarcamiento fuerte de la acción, y es una de las expresiones más críticas de enfrentamiento entre la resistencia de estudiantes y las prácticas de control de la comunidad educativa¹¹.

Si bien este dispositivo posee una fuerte conexión con la autopercepción negativa existente entre estudiantes que tienen dificultades o experimentan conflictos con la autoridad de los docentes, también se expresa en quienes se hallan más integrados a la dinámica escolar y tienen un mejor desempeño académico, por ejemplo, el siguiente estudiante lo expresa de esta manera:

"Entrevistador: ¿Y eso que hayan algunos más desordenados y otros más tranquilos, tiene que ver con la autoridad?"

Estudiante: Algo

Entrevistador: ¿Con qué tiene más que ver?"

Estudiante: Con que si el alumno es intranquilo, el profesor le va a costar más tener autoridad en ese alumno, supongamos si el otro alumno es tranquilo es más fácil..."
(Niño "grupo B", 7° básico)

Este grupo de estudiantes refiere desarrollar además, una forma inversa de asumir la responsabilidad frente a las situaciones de conflicto, la que consiste en guardarse la propia opinión y no expresar las sensaciones que provocan las actitudes o acciones de otros compañeros o compañeras. Este recurso se halla presente en estudiantes que no tienen mayores complicaciones con la autoridad docente, pero se encuentran en una situación de sometimiento respecto a las relaciones con sus pares:

"Estudiante: No, me llevo bien con todos, excepto con algunos que tienen actitudes o personalidad diferente a la mía y que me molesta, pero yo no... no ando hablando mal de ellos, ni les digo -oye, tú me caes mal- yo me las guardo para mí, porque después eso mismo causa las peleas" (Niño "grupo B", 6° básico).

Lo anterior podría ser complejo en la medida en que implica que para lograr un buen

¹¹ En las escuelas de la comuna se suele llevar a cabo la práctica del "cambio de ambiente", es decir, el cambio de estudiantes de una escuela a otra cuando las prácticas de trasgresión y resistencia en que participan superan los esfuerzos de la escuela por integrarlos o integrarlas a sus espacios y prácticas pedagógicas. La evaluación de adultos y jóvenes respecto a esta medida es, en general, positiva.

desempeño escolar es necesario consentir no sólo a la autoridad docente y a las prácticas pedagógicas puestas en práctica por profesoras y profesores, sino también a la estructura de subordinación y códigos que manejan y reproducen los y las demás estudiantes. Es decir, una doble situación de subordinación y consentimiento. La operación conjunta de la autopercepción negativa y la integración de la responsabilidad nos hablan de los efectos que el sistema educativo produce en los y las jóvenes. Como veremos posteriormente, en el apartado relativo a las representaciones de autoridad pedagógica, son coherentes con un imaginario en donde la autoridad se construye en base a las formas de ejercer el mando y en base a la posición jerárquica de las y los docentes.

Normalización del castigo.

El análisis de la reconstrucción narrativa de las y los estudiantes respecto a las prácticas docentes devela otro importante dispositivo de control que se configura a partir de la naturalización de las prácticas de castigo que tanto las y los docentes como la comunidad educativa ponen en marcha. Este proceso de naturalización y legitimación conduce a percibir las distintas prácticas de castigo como herramientas válidas para lograr un mayor nivel de aprendizaje, y el control de las situaciones de indisciplina:

“Estudiante: Porque tienen que aprender, el recreo es para jugar y la sala para estudiar (...) Entrevistador: Muy bien... ¿y qué tendría que ocurrir para que los compañeros no molestaran en la clase?

Estudiante: tendrían que controlarlos más po'

Entrevistador: ¿controlarlos más? ¿Y cómo sería bueno controlarlos?

Estudiante: Eh con castigarlos...

Entrevistador: ¿con castigos...?

Estudiante: Si, mandarlos suspendidos para que aprendan y para que digan eh -no quiero quedarme más suspendido me voy a portar bien en clases para que no me manden más-“. (Niño “grupo A”, 5° básico)

En la cita anterior se aprecia cómo el control y el castigo se encuentran integrados a la idea de aprendizaje y llenan el vacío de sentido de muchas prácticas y discursos pedagógicos, con la búsqueda de evitar la sanción. Es decir, *la obediencia “voluntaria” se asocia a evitar ser sancionado*. Un aspecto que llama la atención en este sentido es la asociación entre castigo y aprendizaje, la cual también se halla presente en estudiantes más integrados a los procesos

pedagógicos de la escuela:

La normalización del castigo se articula sistémicamente con los elementos de interiorización de la responsabilidad ante las situaciones de conflicto:

"Estudiante: él estaba molestando pero de ahí lo echaron para afuera, y ahí él iba a entrar, y ella le pegó una patada..."

Entrevistador: ¿Qué pasaría si la profesora no hubiera hecho eso?...

Estudiante: el seguiría molestando...

Entrevistador: ¿y cómo podría hacer la profesora para, que el niño no siguiera molestando?

Estudiante: suspenderlo, retarlo, anotarlo, castigarlo..." (Niño "grupo A", 5° básico).

En este caso la interiorización de la responsabilidad se percibe en la exposición de las distintas formas en que se podría haber solucionado la situación, pues en éstas no aparece referida la posibilidad de diálogo, el castigo es así, ante la mirada del estudiante, la alternativa para que la docente pueda ganar nuevamente el control y la obediencia del niño. Por tanto el castigo se visualiza como la forma de asegurar el orden en la sala de clases, y además, sus distintas formas tienden a ser radicalizadas:

"Entrevistador: ¿Tú crees que la autoridad de los profesores en esta escuela es fuerte o débil?"

Estudiante: Débil, en algunos profesores... porque hay estudiantes que molestan a los profesores, los pasan a llevar...

Entrevistador: ¿Y qué podrían hacer esos profesores para mejorar eso?"

Estudiante: suspenderlo, anotarlo, echarlos del colegio o ponerle matrícula condicional..." (Niño "grupo A", 5° básico)

Esta representación del castigo es común en los estudiantes de la escuela y habla de un fuerte proceso de reproducción de un paradigma punitivo y poco dialogante. Ello nos conduce a preguntarnos por cuáles son las condiciones y espacios de diálogo que la escuela es capaz de promover. Al respecto un dato que indica la tendencia, es que en muy pocos casos se ofrece el diálogo como una forma de resolución o cambio de conducta, más bien las y los estudiantes desarrollan una visión personal y cerrada de la responsabilidad propia o de sus pares ante las situaciones de conflicto, lo que fundamenta y da sentido a la aplicación de los distintos tipos de castigo. Este proceso de naturalización conduce al valorar el castigo como forma normal y correcta de resolver las situaciones de conflicto e indisciplina. Por tanto, en la comunidad

educativa estos se aplican cuando otros canales de resolución de conflictos se ven sobrepasados y son insuficientes para lograr retomar el control de las situaciones de aprendizaje.

Normalización del maltrato.

Finalmente el cuerpo de referencias relativas a la descripción de la utilización de la autoridad por parte de los docentes, contiene también una serie de relatos que describen situaciones en que se reproducen acciones de maltrato entre ambas partes. En otros momentos hemos hablado del uso de golpes, agresiones verbales, y otras formas de humillación que ocurren en el marco de distintas situaciones de conflicto. Pese a que ya han sido referidas, hemos considerado importante señalar que estas formas de maltrato, una vez que se normalizan, constituyen también dispositivos de control, es decir, su operación tenderá a producir efectos que retroalimentan la emergencia de situaciones donde operan estos dispositivos. Por ejemplo, una forma de normalización de este tipo se expresa en la utilización de gritos, por las y los docentes, para lograr el control de los espacios de aprendizaje:

“Entrevistador: ¿Y es bueno que exista esa autoridad crees tú?

Estudiante: Si... porque lo encuentro que algunos profesores a veces como que se han... que se ven como de menos, entonces creo que ellos como que deberían tener más autoridad para que se vuelvan más fuertes, para subir...

Entrevistador: ¿Y cómo crees que ellos pueden llegar a verse como de más?

Estudiante: No sé, como agrandarse a los alumnos para que hagan sus trabajos, por ejemplo...

Entrevistador: ¿Y eso de agrandarse implica que sean más...?

Estudiante: más, como más compulsivos... (...) es que la mayoría que no responde fuerte, o sea que no le diga cosas como garabatos, no, pero que le diga cosas bien fuerte, como gritarles, sí, hay a veces si hacen caso los compañeros míos.

Entrevistador: ¿Ya, pero cuando se conversa no?

Estudiante: no..." (Niña "grupo B", 5° básico)

La naturalización de distintas formas de maltrato se expresa no solo en docentes, sino también en estudiantes, ello contradice el discurso de producción de los derechos de los niños y niñas que la escuela reproduce. Se puede argumentar que en cierta forma la rotulación y reproducción de lenguajes que responsabilizan a las y los estudiantes ante las situaciones de

conflicto, son también otras formas de naturalización del maltrato. En este sentido la escuela parece haber naturalizado ciertas prácticas de trato autoritario, cuestión que afecta no sólo a niños y niñas sino también a profesores y profesoras en la medida en que el diálogo, o el uso de estrategias conversacionales no tiene espacios de expresión ni de validación, cuestión que, a su vez, exige mayor control y una mayor ocurrencia de problemas de interacción.

D. Representaciones de la autoridad pedagógica.

La dimensión correspondiente a las representaciones de autoridad pedagógica es el núcleo de nuestra investigación, las dimensiones anteriores operan en este sentido como una forma de contextualizar con mayor detalle las significaciones que presentaremos en este apartado. Las categorías que constituyeron esta dimensión corresponden a las distintas formas de percibir la AuP, al respecto, las significaciones más fuertemente marcadas por los y las estudiantes fueron las de “Capacidad de mando y posición jerárquica” de docentes junto con la idea de “Castigo de la indisciplina”. En forma complementaria, se exponen las formas en que a juicio de ellas y ellos es posible la “Construcción de la autoridad pedagógica”, la que además del componente de subordinación propio de todo vínculo de autoridad, implica el desarrollo de formas de “Construcción del respeto” y de “Construcción de la confianza”.

Autoridad pedagógica como capacidad de mando y posición jerárquica.

Para nosotros es particularmente importante que el grueso de las referencias explícitas a la AuP, por parte de estudiantes, se vincule a las acciones o conductas que ponen en ejercicio la capacidad de mando de las y los docentes. En este sentido las y los estudiantes identifican a la autoridad y la jerarquía como aquello que asegura el respeto entre sujetos de acuerdo a su posición en la escala de mando escolar, es decir la representación de autoridad existente en la escuela es de un claro *tipo jerárquico posicional*, cuestión que como ya hemos indicado, asocia un concepto de obediencia debida más que de obediencia voluntaria, y se encuentra naturalizada de esa manera:

"Entrevistador: Yo soy el que manda, ya ¿Y cómo me gano ese derecho a mandar?"

Estudiante: Eh, bueno porque no sé, todos los profesores dicen lo mismo, que cuando uno está en la sala ellos son los que, el don, él es el que manda en la sala, es la

autoridad.

Entrevistador: Ya, él es la autoridad ¿Y tú sientes que esa autoridad es así o se tiene que ganar?

Estudiante: No, es así". (Niño "grupo A", 7° básico).

La autoridad pedagógica se distingue en función del control de los espacios y lugares en que se utiliza en forma contingente y dependiente capacidad de mando del o la docente que la expresa. Es decir, no depende de la escuela aunque ésta le da su marco de posibilidades, sino del ejercicio de la autonomía relativa de las y los docentes. En este sentido, es relevante notar que una de las fuentes más señaladas por niños y niñas en torno a la evaluación del comportamiento de profesores y profesoras que expresan en forma inadecuada la autoridad, corresponde a no permitir que las y los estudiantes se paren o desplacen dentro del aula:

"Entrevistador: ¿Los profesores que tienen más autoridad, cómo son?

Estudiante: Estrictos

Entrevistador: ¿Y eso les sirve a ellos?

Estudiante: A veces, para que los niños no se paren, hagan las tareas, todo...

Entrevistador: ¿Y eso, que sean estrictos le sirve a los niños? (...)

Estudiante: Cuando están muy desordenados ahí sí, pero cuando se paran a botar un papel al basurero y los retan porque no piden permiso ahí es fome..." (Niña "grupo B", 7° básico)

En el contexto de la escuela, la baja estructuración de las prácticas en el aula favorece la dispersión de los movimientos de estudiantes, cuestión que implica para las y los docentes una permanente inversión de energía para controlar dichos movimientos. Ello es visto por niños y niñas como un uso excesivo y abusivo de la autoridad. Sin embargo, pese a no estar de acuerdo con ello, reconocen que es necesario un nivel de existencia de esta forma de control, llegando a ser reclamado, por estudiantes de ambos grupos para hacer frente a la indisciplina. Esta contradicción tensa la relación de estudiantes entre sí, pues cuando es otro u otra quien ejerce la indisciplina o realiza una acción de resistencia, se reclama la aplicación del control y el castigo; se reclama un abuso de autoridad cuando el control recae sobre sí mismo, el resultado de esta tensión es un debilitamiento de la empatía, junto con una experiencia menos colectiva de la relación con la AuP.

Se debe tener presente que el control de las acciones de niños y niñas es requerido por las y los docentes en la medida en que necesitan coordinar las actividades curriculares que han

planificado. La no realización de tales acciones es motivo de tensión porque están sujetos a responder a los distintos sistemas de evaluación de su trabajo. En este sentido, la noción de mando, o su ejercicio, se vincula con una práctica pedagógica centrada en la transferencia monológica de conocimientos, que no tiene como base una conexión con los intereses de niños y niñas. Es por ello que se requiere un ejercicio permanente del control de sus desplazamientos y expresiones en el aula, cuestión que llega a ser establecida mediante "negociaciones" muy particulares:

"Entrevistador: ¿Hay profesores que les vaya bien con el curso? ¿Qué el "profe" pueda hacer la clase...? (...) esos profesores ¿Cómo, cómo es la autoridad de ellos? ¿Mandan mucho? ¿Mandan poco?"

Estudiante: No porque, por ser, si uno necesita ir a clases y uno habla dicen que se queden callados o si no, va a mandar tarea especial para la casa. (...)Y casi todo el curso (...) Porque ninguno quiere darla... A veces fue la culpa de uno y le mandan tarea para todo el curso". (Niño "grupo A", 5° básico).

La cita conecta la noción de autoridad como mando con la categoría anteriormente presentada de ambientes educativos poco estructurados, ya que la "tarea" no está previamente definida, y queda sujeta a la voluntad del docente en relación a su evaluación de la "obediencia" del grupo de curso, es decir, se trata como una herramienta de castigo ante una respuesta divergente de éste. Este es un aspecto sensible pues en esta práctica se reproduce un discurso que liga una herramienta de aprendizaje (la tarea) con el castigo, por tanto es un dispositivo que no contribuye al desarrollo de las capacidades de los niños y niñas. La situación se agrava al verse incorporado el castigo físico, el cual sigue estando presente como un último recurso de control:

"Entrevistador: Mandar en la sala... ¿entonces tú dices que aquí hay profesores que tienen esa autoridad y otros que no la tienen?"

Estudiante: Si, o sea hay algunos que son muy estrictos que son, son, como "al chancho" como se dice, eh, ponen muchas, muchas cosas. (...) Por ser nosotros teníamos una profesora que si nos parábamos, nos tiraba las orejas, que nos hace [asignatura] todavía, nos tiraba la oreja aquí hacia atrás, o nos agarraba por atrás y nos tiraba el pelo". (Niño "grupo A", 5° básico).

La manera en que el niño describe la situación da a entender que el castigo físico es un recurso para controlar los movimientos de niños y niñas en el aula, pero es un recurso extremo. Se puede entender entonces, que la construcción del concepto de autoridad pedagógica como mando está ligada al control de la acción, y capacidades de expresión de niños y niñas, donde

uno de sus principales mecanismos de reproducción es la aplicación de castigos de diversa gradación con la finalidad de alcanzar dicho control.

Existe también una vinculación entre la construcción de una idea de autoridad pedagógica como mando y jerarquía con la representación de los roles de padre o madre. El nexo entre ambos ámbitos o dimensiones relacionales (autoridad del profesor y autoridad de los padres) parece ser la relación de subordinación del estudiante a cambio de protección y cuidado de parte de los adultos:

"Entrevistador: ¿Y por qué te molesta que él sea atrevido con los profesores?"

Estudiante: porque cansa po', a él no le gusta que venga otra persona de otra parte y trate mal a su mamá y más que nada ellos son como nuestros padres [los docentes], aunque no sean nada de nosotros igual hay que respetarlos, yo antes no respetaba nada de los profesores y después me empecé a dar cuenta..." (Niño "grupo A", 6° básico).

Otro estudiante que realiza el mismo tipo de asociación nos muestra algunos matices importantes:

"Entrevistador: ¿Qué es para ti la autoridad del profesor?.."

Estudiante: Que es como nuestro... nuestro... en el colegio es nuestro papá o mamá, que nos tiene que mandar a todos, nosotros tenemos que hacerles caso

Entrevistador: ¿y por qué tienen que hacerles caso?"

Estudiante: Porque si me porto mal y me mando sólo voy a quedar repitiendo y no voy a tener ningún derecho". (Niño "grupo A", 7° básico)

Al observar ambas citas se puede entender que si bien existe una convergencia en la asociación de autoridad pedagógica y autoridad de los padres, la diferencia entre ambos grupos de niños se genera en el orden de las causas de esta asociación, en el primer estudiante ello ocurre más por una reacción ante la inversión de la relación de poder expresada en el compañero que trata mal a sus profesores; en el caso de la segunda estudiante, lo que se observa es una evaluación de lo poco útil que puede ser la desobediencia, siendo particularmente interesante la asociación de esta con sus derechos.

En general, como hemos podido ver en distintos momentos, en la escuela existe una identificación fuerte del concepto de autoridad como algo que valida la aplicación de castigo cuando las reglas de disciplina son pasadas a llevar: Ello vincula fuertemente la representación

de la autoridad pedagógica con la normalización del castigo.

Como vimos en la exposición del marco teórico una, importante fuente de legitimidad y validación de la autoridad pedagógica radica en la capacidad de los y las profesoras para aplicar las reglas con justicia y mediar las situaciones de conflicto que se pueden producir en el aula o reparar el daño producido por las situaciones de indisciplina en los estudiantes de condición más débil:

"Entrevistador: Ya ¿por qué otra cosa te gustan ellos?.. Estudiante: Porque no solamente, a mí, a mí me pegan y yo le voy a decir a la tía y ella eh, les llama la atención (...) O los retan o los mandan a la oficina, la otra vez me hicieron tira el estuche y les dijeron que si no me compraban otro estuche los iban a echar, y me trajeron al otro día el estuche". (Niño "grupo A", 5° básico).

Pese a ello, la noción de autoridad pedagógica fundamentada en la aplicación de justicia no es tan frecuente, y está escasamente desarrollada en el relato de las y los estudiantes. En contraste, existe un considerable corpus narrativo referente a las causas de la producción de situaciones de conflicto originadas en equívocos de docentes durante la evaluación de la responsabilidad y participación de estudiantes en las situaciones de indisciplina, lo que da como resultado una sensación de injusticia en aquellos o aquellas equívocamente sancionados y de impunidad en quienes si son responsables. Predominan así las representaciones gravitantes en torno a la idea de control.

Formas de construcción de la autoridad.

Una manera de extender la comprensión respecto a estas representaciones es la descripción de las categorías referentes a las prácticas y principios de construcción de la autoridad pedagógica. Estas se infieren a partir del relato de estudiantes respecto de las formas o estrategias desarrolladas por las y los docentes para la construcción de la autoridad, y también las formas en que los estudiantes creen que es posible que sus profesores y profesoras puedan alcanzar un mayor grado de autoridad ante sus semejantes.

En este sentido, el proceso de Construcción de la autoridad atraviesa por la complejidad del equilibrio relacional en el aula, entre los polos de horizontalidad y verticalidad, es decir, entre actitudes de mando y dirección de carácter vincular, y actitudes de mando y orden de tipo

posicional - jerárquico. Es un equilibrio muy complejo que está sujeto a la intervención de variables tales como: la imagen de sí mismo que se quiere proyectar a la mirada de sus semejantes; las expectativas de comportamiento mutuo entre docentes y estudiantes; o la influencia en el aula de elementos externos a la escuela como, por ejemplo, aquellas derivadas del soporte familiar que poseen niños y niñas, o la imagen que la escuela proyecta en la comunidad local. Como podremos ver, la gran mayoría de las referencias se organizan alrededor de una idea de construcción de la autoridad mediante el mando de tipo jerárquico posicional.

Nuestro punto de observación de la forma de construcción de la AuP, parte de las prácticas en que ésta se expresa, es decir, las distintas formas de mando y castigo de las situaciones de indisciplina, vivenciadas por estudiantes de ambos grupos, tanto aquellos que participan activamente en la producción de estas situaciones, como aquellos que tienen menos problemas con la autoridad docente. De esta forma, estudiantes del grupo A, que frecuentemente expresan una percepción negativa respecto de sus propias capacidades, refieren la posibilidad que los docentes alcancen un mayor grado de autoridad en forma dependiente a los castigos que deben aplicar ante las situaciones de indisciplina:

12 "Entrevistador: ¿Tú sientes que los profesores tienen autoridad aquí en la escuela?

Estudiante: No... (...) porque en la sala hacen lo que quieren... pelean, corren, saltan, hacen lo que quieren...

Entrevistador: ¿Y qué opinas tú de eso?

Estudiante: Que deberían ponerles reglas... (...) No sé, que pongan mano dura..." (Niña "grupo A", 7° básico)

La idea de construcción de autoridad por medio de la capacidad de control y castigo de la indisciplina está presente en ambos grupos de estudiantes. En este sentido plantean que el ser estrictos y estructurados favorece la construcción de autoridad, lo cual es coherente en un contexto donde quienes viven una relación menos problemática con la autoridad docente, reproducen fuertemente el imaginario normativo de la escuela y en el que predomina un bajo nivel de estructuración de los ambientes educativos:

*"Estudiante: la profesora de ciencias naturales... porque con ella todos se portan bien, ella dice cosas y todos lo hacen, porque en otras clases ellos se portan mal, hacen desorden, pero con ella todos tranquilos (...)*Estudiante: *no sé, es más estricta.*

Entrevistador: ¿Y el profesor, por otra parte, que tiene menos autoridad, quién es?

Estudiante: el que les da más tiempo libre a los Estudiantes, el que no les da autoridad

cuando se deja mucho llevar, les deja hacer cosas que no deberían hacer... Porque agarran confianza, se creen más... que están al nivel del profesor..." (Niño "grupo B", 7° básico)

Uno de los elementos importantes del equilibrio de relaciones que construye la autoridad pedagógica refiere a las acciones y prácticas docentes que vinculan el mando y la organización de las tareas, nuevamente observamos aquí un elemento de continuidad con la noción descrita anteriormente respecto a la asociación entre castigo y aprendizaje:

"Entrevistador: lo podemos preguntar así, ¿el profesor tiene autoridad aquí en la escuela?

Niña: depende... depende de cómo se porte... depende de cuánta... depende de cómo se porte con los niños, se lleva muy mal, entonces nadie le hace caso, y se lleva muy bien entonces todos le hacen caso (...) depende de qué les diga, y cómo... de que les mande, de las tareas..."

(...)

"Entrevistador: ¿Y a qué profesor no le haces caso por ejemplo?

Niña: al de [asignatura], mejor dicho a la de [asignatura]... porque manda a hacer unas cuestiones artísticas y a pintar, y yo soy mala para eso... y más encima manda a copiar cosas, cosas de dibujo, y yo soy mala para copiar, mejor soy para dibujar cosas que yo me imagino..."

(...)

"Entrevistador: ¿Cómo crees tú que un profesor se gana el respeto de sus estudiantes?

Niña: Mientras menos tareas les mande, el profe se gana más el respeto (...) Y cuando se divierte más, es más simpática, hace las tareas con los alumnos, bueno, más o menos... eso a veces pasa, entonces el profesor nos manda a dibujar, o a leer...

Entrevistador: ¿Ah, entonces dibujar y leer no es lo mismo que hacer tareas?

Estudiante: no... Porque cuando leemos por obligación, eso sí es tareas". (Niña "grupo B", 6° básico).

La referencia anterior permite observar cómo algunas de las condiciones para que las y los docentes sean bien valorados por sus estudiantes, se vinculan a la forma en que mandan, y cómo articulan dicho mando con la realización de tareas, por tanto éstas constituyen una forma de estructuración del espacio educativo. En segundo lugar, lo referido nos permite comprender que el proceso de construcción de la AuP se entrelaza con la capacidad de las y los docentes para reconocer y potenciar en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades. Podemos

observar en la segunda parte de la cita anterior, cómo se vincula una situación de desobediencia con el aburrimiento debido a que la metodología usada no activa los canales de aprendizaje más propios y más significativos para la estudiante que habla, quién, según lo que expone, posee un patrón de aprendizaje que se organiza por el desarrollo de procesos de abstracción e imaginación, más que por imitación, modelamiento o copia.

En este sentido, las actividades que se proponen lograrán un mayor grado de obediencia voluntaria cuando éstas se vinculan con las capacidades que los niños y niñas han logrado desarrollar: En tercer lugar la cita anterior nos permite seguir la asociación entre las tareas con el mando y la obligación, en detrimento de una asociación entre las tareas y el aprendizaje. En este sentido podemos ver que las y los docentes *generan espacios más inclusivos* en que los niños y niñas pueden elegir libremente los temas a leer y trabajar, por lo que el mando no es el único estilo docente de producción de los aprendizajes que opera en la comunidad educativa. Sin embargo, las referencias dadas a prácticas pedagógicas más inclusivas son menores en comparación con aquellas de carácter monológico. Por tanto la asociación entre aprendizajes, mando y obligación es coherente con una representación en la que las tareas son asociadas a una forma de castigo, y en la que éste es una forma de estructurar el ambiente educativo.

Lo anterior abre una temática referente a las metodologías de enseñanza más eficaces, pues un estilo pedagógico configurado en prácticas monológicas puede facilitar un desarrollo medianamente sistemático de contenidos curriculares, pero solo en el plano de las destrezas concretas. El campo de las competencias transversales y el desarrollo de capacidades de abstracción y adaptación del entorno a los objetivos e intereses de niños y niñas, requiere una pedagogía más inclusiva, dialogante, que parta del autoconocimiento de sí para comprender su lugar y el de sus semejantes en el entorno social. La lectura libre se acerca a esta intencionalidad, sin embargo por sí sola, es decir, sin una programación sistemática y no contingente de su aplicación, no es suficiente. Es con dicha intencionalidad que debe intervenir la labor mediadora de las y los docentes, la que como ya hemos visto se encuentra fuertemente constreñida por las exigencias curriculares derivadas de la centralización del sistema educativo en general.

Las referencias de las y los estudiantes dejan entrever también que la construcción de la autoridad depende mucho de la seguridad y la confianza que sus profesores y profesoras les demuestran y pueden transferir, tanto en lo que refiere a los conocimientos que deben intencionar, como al tipo de actividades y estrategias que desarrollan para controlar los

espacios al interior del aula:

"Entrevistador: ¿Que es para ti la autoridad?

Estudiante: Respeto... o un... todas las personas que viven aquí, o que trabajan aquí en este colegio, eso para mí es la autoridad...

Entrevistador: ¿Y qué se puede hacer con la autoridad?

Estudiante: Se puede... como creerse más sabio, o no se...

Entrevistador: ¿Y para qué crees tú que sirve la autoridad?

Estudiante: No sé, como para ayudarse a como creer en el mismo...

Entrevistador: ¿Y por ejemplo cómo se logra tener autoridad?

Estudiante: se logra creyendo en sí mismo". (Niña "grupo B", 6° básico).

"Entrevistador: ¿En esta escuela hay autoridad de los profesores?

Estudiante: yo creo que sí, en algunos hay como más autoridad que en otros...

Entrevistador: ¿Y cuál es la diferencia, como se nota la diferencia?

Estudiante: Que algunos se ganan más que el respeto de los alumnos, como le decía, el profesor jefe se gana mucho más el respeto de los alumnos porque ya lleva mucho tiempo con ellos..." (Niño "grupo B", 6° básico).

Podemos notar en el relato anterior la construcción de un tipo de vínculo que trasciende desde la dimensión del aprendizaje formal a la experiencia compartida de mutuo reconocimiento entre sujetos que conviven en un espacio durante largo tiempo. Ello conecta fuertemente la producción de la autoridad pedagógica con la producción de vínculos que trascienden los encuadres institucionales presentes en el currículum educacional o los sistemas de evaluación a los que ha sido sometida la práctica pedagógica. Las capacidades de niños y niñas superan, desbordan, dichos encuadres institucionales, la interacción y el vínculo docente – estudiante es capaz de reconocerlos, dicho reconocimiento es una necesidad de los niños y niñas y jóvenes que transitan por la escuela, pero es un aspecto invisible para la pedagogía oficial. Ello es coherente con la asociación de la construcción de la autoridad al tiempo compartido entre estudiantes y docentes, en la medida en que en esa experiencia de compartir es posible comprender mutuamente las capacidades e intencionalidades que se poseen y se quieren llevar a la práctica. En la medida en que la figura del profesor implica una vinculación no solo con los contenidos curriculares, sino también con otros componentes de la relación, tales como afectos y emociones; y también algunos elementos de contexto como la estructuración de la familia de cada estudiante, su labor mediadora se ve apoyada por un mayor nivel de conocimiento mutuo.

Formas de construcción del respeto.

La construcción del respeto es otro elemento importante en la construcción de la AuP. Esta categoría refiere, por tanto, a la forma en que los y las docentes construyen el respeto de niños y niñas, una de cuyas significaciones más referidas indica que éste depende mucho de no dejar pasar las faltas que pueden llevar a cabo los y las estudiantes. Esta idea es compartida fuertemente por los estudiantes que experimentan una relación más compleja con la autoridad de los profesores, pues enfatizan mucho más la necesidad de ejercer un control que se polariza en el límite de las prácticas autoritarias:

"Entrevistador: Por ejemplo, ¿cómo crees tú que un profesor se gana el respeto de sus compañeros y tus compañeras...?"

Estudiante: es que nosotros a la única profe que respetamos es para profe jefe, ella siempre ha sido, así, en algún momento puede ser buena onda, pero siempre mano firme... los profesores, los demás no... Por ejemplo, podemos estar todos durmiendo y no nos dicen nada así... y ahí es cuando no les respetan... (...) yo la veo por esa forma... la profe siempre es mano dura, entonces todos la respetan... por ejemplo ella un problema, ella para abajo, mandar a buscar al inspector, pero los otros profes no... (...) ellos dejan que... te anotan no más, y ya al último cuando ya los tienes mal así, te pueden mandarte suspendido o mandar a buscar al apoderado, pero no los traen porque no los toman en cuenta...". (Niño "grupo A", 8° básico)

Este elemento tensiona nuestra interpretación, pues son los estudiantes que expresan un mayor nivel de resistencia a la autoridad docente como mando y jerarquía, quienes, en forma, para nosotros paradójica, indican que la autoridad se construye con un mayor nivel de control y normas. Podemos construir una interpretación viable de este fenómeno en términos del paradigma de códigos, en la medida que lo consideramos como una polarización de la visión restringida de la experiencia escolar, la que vincula el aprendizaje en forma directa al nivel de enmarcamiento y control normativo que promueve la práctica y discurso pedagógico, es decir mientras más control se ejerce sobre un sujeto dado, mayor es la dependencia del contexto que dicho sujeto expresa en su acción y sus ideas. En el caso de tales estudiantes, el contexto y la experiencia concreta de la que dependen sus acciones es la experiencia del control y la trasgresión, en virtud de dicha dependencia, asocian que un mayor nivel de control implica un mayor nivel de sometimiento, si no de ellos y ellas, al menos de sus semejantes, es decir, aprender es resultado de controlar, y se aprende más cuando se ejerce más control.

Por su parte, las y los estudiantes que no tienen dificultades con la autoridad señalan algo muy similar:

"Entrevistador: ¿Y por qué con él tienen más respeto que con los demás, qué es lo que hace la diferencia entre él y los demás?"

Estudiante: porque cuando él dice una cosa la hace, no como otros profesores que dicen y no hacen, y los alumnos no le toman atención... (...) eh, por ejemplo un niño con el profe de [asignatura], el profe le dice cosas, que se siente, o si no lo va llevar a la inspectoría, y no pasa, y hay que esperar, le tiene que decir como diez veces que se siente..." (Niña "grupo B", 6° básico).

A diferencia del primer docente, el segundo invierte una gran cantidad de energía en algo que no realiza, es decir, su utilización del mando es poco estructurada, cuestión que no tiene el efecto deseado en la conducta del niño que interrumpe su actividad, y además interviene negativamente en la percepción del espacio de aprendizaje de los demás niños y niñas. La construcción del respeto para estudiantes de este grupo, se vincula también con la manera en que las y los docentes intencionan aprendizajes, particularmente desde el punto de vista de las estrategias didácticas que utilizan para ello, cuestión que depende de la capacidad docente para captar el interés y lograr un nivel de aburrimiento menor:

"Entrevistador: ¿Cómo se gana el respeto el profesor?"

Estudiante: yo creo que respetando también a los Estudiantes, tratándolos bien, enseñando bien porque si... enseñar así... enseñar bien, pero que no sea aburrido, porque de repente los Estudiantes se aburren mucho, entonces eso es lo que pasa".
(Niña "grupo B", 6° básico).

De esta forma la manera de estructurar el ambiente educativo del aula es también un componente básico para la construcción del respeto de los docentes:

"Entrevistador: Ok, por ejemplo, un profesor, ¿cómo crees tú que se tiene que ganar el respeto de los Estudiantes?"

Estudiante: siendo simpático, también... también siendo... a la hora de hacer clases, que haga clases... para que todos se vayan acostumbrando al profesor como debe ser..."
(Niño "grupo B", 7° básico).

La presencia de estructura, se vincula aquí con que el profesor utilice el ambiente educativo para la transferencia de conocimientos y el desarrollo de las clases, pero junto a la capacidad de producir estructura, es decir, controlar o marcar el tiempo del aula, es valorado también

desde la capacidad del docente para impartir instrucciones en forma respetuosa y sin autoritarismo, el mismo estudiante continua señalando:

"Entrevistador: Por ejemplo, ¿cómo se gana el profesor el respeto tuyo... de ti como persona?"

Estudiante: ehm, a ver, no sé, los profesores que, que yo le tengo más confianza son porque... no sé, la manera de enseñar puede ser una, otra cosa es que... no sean de esos que son pesados con los alumnos cosas así..." (Niño "grupo B", 7° básico).

Estas capacidades: utilizar metodologías motivadores, estructurar en forma adecuada el ambiente educativa, cumplir lo que se dice, y planificar y tratar con respeto a las y los estudiantes, permiten construir confianza, y, por ende, un vínculo más cercano ellas y ellos, pero requieren tiempo, preparación y experiencia. Este tipo de vinculación se ve muchas veces limitado por las reacciones de los docentes ante la pérdida de control del aula, cuestión que produce una impresión negativa en niños y niñas desde el punto de vista de la confianza con sus docentes:

13 *"Entrevistador: ¿Y por ejemplo como un profesor perdería la autoridad o el respeto que tú tienes?"*

Estudiante: aunque no me dijera a mí, o a cualquier compañero... eh... siendo muy, siendo muy pesado, es que hay un profesor que le dice -sal de aquí de la sala- y él dice -no profe, es la última- y él dice -¿quiere que lo saqué yo?- Y lo pesca de aquí (de la solapa) y lo saca para fuera con fuerza, y eso me molesta..." (Niño "grupo B", 7° básico).

Estas situaciones retroalimentan el circuito de la producción de situaciones de conflicto y desestructuración de los espacios educativos, a la vez que obstaculizan el desarrollo de confianza y respeto en los estudiantes hacia sus profesores.

Formas de construcción de la confianza.

La construcción de la confianza entre estudiantes y docentes se desarrolla de distintas formas, una de estas es la complicidad:

"Entrevistador: Ya ¿cómo se gana esa confianza? ¿Cómo se construye esa confianza?"

Estudiante: Eh, por ser la otra vez había, a una compañera yo le presté el celular para que llamara por teléfono y la pillaron hablando por teléfono y se lo quitaron, y mi profesora va y me dice "después te lo paso" pero pa` callado y después salimos a recreo

y me dice que mejor me lo guardara y lo dejara en la sala, que ahí lo dejara. (Niño "grupo A", 5° básico).

La complicidad se encuentra aquí en que una de las reglas de la escuela es no devolver a los estudiantes los celulares que son retirados en clase.

La construcción de la confianza implica la existencia de espacios en los cuales estudiantes y docentes puedan conocerse con mayor profundidad, ello requiere la destinación de tiempo a la construcción de este vínculo, pero sus resultados son muy positivos en la medida en que niños y niñas comienzan a ver al docente como un agente no sólo de emisión de instrucciones, sino también como un sujeto al cual recurrir y contar experiencias más personales en búsqueda de orientación. El desarrollo de este vínculo es más fácil para las y los docentes con aquellos niños y niñas que no tienen grandes dificultades con la autoridad:

"Entrevistador: ¿Y el profesor que más te gusta cuál es?

Estudiante: la profesora [nombre], de [asignatura]... con ella me llevo bien, con todos me llevo bien, pero con ella como que tengo más, así como un poco más de confianza, de repente le cuento mis cosas...

Entrevistador: ¿y cómo has podido construir esa confianza con ella?

Estudiante: me la he ganado, porque antes nos llevábamos mal, no había mucha buena onda, pero después yo la fui conociendo más y ella a mí, y conversábamos y ahora tengo mucha confianza con ella (...) portarme más bien, porque yo andaba triste y no se lo quería contar a nadie en la escuela... se lo contaba de repente a mis amigas y me chocaba con ellas, y andaba como de repente de mal humor con ellas... entonces ahí comenzamos a conversar y entonces ella me fue entendiendo y yo a ella, y tenemos una muy buena comunicación." (Niña "grupo B", 6° básico).

Un aspecto interesante de esta cita es que la niña señala que dicha confianza se la ha "ganado", ello implica que el establecimiento de este tipo de vínculos que pone en práctica la docente requiere la intencionalidad de la estudiante, o su interés activo en la construcción de éste vínculo.

Con ello hemos terminado el análisis descriptivo de las principales representaciones de autoridad pedagógica presentes en niños, niñas y jóvenes. Corresponde entonces una organización de tales significados de una forma más comprensiva, vinculada a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

III. Conclusiones.

La sección anterior del presente análisis nos mostró, en parte, cómo se viven los efectos de procesos de nivel macro en el microespacio del aula, en la interacción cotidiana de estudiantes y docentes. Ello nos permitió desarrollar, en forma descriptiva los componentes relativos tanto al *contenido informacional de las representaciones sociales de AuP*, es decir, las distinciones y formas de clasificación de la relación con las y los docentes que las y los estudiantes evidenciaron en su relato; así como la *dimensión ético - normativa*, correspondiente a las acciones y prácticas que las y los estudiantes justificaron en función de las distinciones y clasificaciones anteriores.

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación y dar cuenta de nuestros objetivos, la presente sección vuelve a modo de conclusiones, a observar en forma sintética el análisis descriptivo anterior, reorganizando las significaciones presentes en sus dimensiones y categorías, en términos de la *estructura de componentes centrales y periféricos* de las representaciones sociales de AuP. A modo de síntesis de la presente sección el siguiente recuento permite una observación general de lo que se detallará más adelante:

- Componentes centrales de las representaciones de AuP:
 - El control como componente central de la RS de autoridad pedagógica.
 - Orientaciones de código restringidas.
 - Las Imágenes de sí mismos o de sí mismas.
 - Ausencia de sentido trascendente de la educación y el aprendizaje.

- Componentes periféricos de las representaciones sociales de AuP:
 - Contradicción y divergencia de sentidos concretos.
 - Trasgresión y resistencia colectiva.
 - Visión desestructurada del ambiente educativo.
 - Retroalimentación de dispositivos de control.

Estos componentes se han configurado a partir de la interpretación y reorganización de las categorías y dimensiones presentes en el relato de niños y niñas, por lo que trascienden su análisis descriptivo – interpretativo, a una organización más comprensiva de sus relaciones y formas de estructuración.

III.1. Recaída del modelo social en el aula.

En prácticamente ninguno de los registros, o relatos, que hemos analizado hemos observado significaciones o evidencias de fenómenos exclusivamente escolares y menos aún, independientes del contexto sociocultural e histórico de la escuela y el sistema educativo, y, con ello, de la sociedad chilena en general. La recaída de los patrones de integración propios de la sociedad en la escuela no es un descubrimiento, es más bien una evidencia documentada y largamente teorizada, por ejemplo, en los trabajos de Bourdieu (1996), y Bernstein (1993). Desde los niveles fenoménicos más generales del orden social, observados ya sea como un conjunto integrado de relaciones estables entre sujetos e instituciones, o como un conjunto dinámico de éstos en permanente búsqueda de equilibrio, donde el conflicto es la expresión de los momentos de desplazamiento de tal equilibrio o la búsqueda de éste, observamos la recaída de patrones relacionales de organización del mundo social a los niveles más específicos y singulares de interacción, tales como, por ejemplo, la microdinámica de las aulas.

En las relaciones cotidianas entre estudiantes, como hemos podido observar en parte, se reproducen los principios de competencia e individuación ligados a la construcción de identidad acorde con el sujeto del neoliberalismo. La reproducción de tales principios en la escuela, es en gran medida facilitada por el contexto sistémico, estructural e institucional en que se produce la interacción, y es *mediada* por las representaciones sociales, en tanto conjuntos activos de ideas y conceptos que colonizan la imagen del mundo social puesta en juego en la interacción cotidiana. Tales representaciones, en parte permiten la coordinación de la acción entre los distintos actores mediante diversos procesos de producción de sentido, pero también se contraponen y contradicen, exigiendo a los actores su reconstrucción y la organización de nuevos imaginarios que den sentido a sus acciones y posiciones en la interacción escolar.

En esta investigación, hemos encontrado poco a poco las pistas de las representaciones sociales que nos propusimos describir y analizar, a través del lenguaje de las y los estudiantes conocimos en un proceso de reconstrucción interpretativa sus ideas, y, junto con ello, el sentido de algunas acciones y los sistemas normativos que las organizan, y una parte de la contradictoria dinámica de producción y reproducción de éstas. Esta investigación quiso mostrar una pequeña faceta de la construcción de tales representaciones, una faceta importante por cierto, en la medida en que gravita alrededor del proceso educativo común a muchos y muchas estudiantes.

III.2. Componentes centrales de las representaciones de autoridad pedagógica.

A. El control como componente central.

La representación social de AuP predominante en los y las estudiantes es el control. Esta representación se origina en su experiencia en el sistema educativo y posee algunos matices dependiendo de la posición de ellas y ellos frente a la autoridad. Aquellos y aquellas estudiantes menos integrados al discurso pedagógico, es decir, que experimentan en forma frecuente conflictos con la AuP, reconocen aprendizajes derivados de los vínculos personales que construyen con las y los docentes, los que tienden a ser de tipo conductual, polarizando su representación de la AuP en la dimensión del control. Ello es relevante pues sugiere que las y los estudiantes entrevistados tienen una trayectoria escolar menos vinculada a la experiencia de aprender y desarrollar sus capacidades que al condicionamiento conductual ejercido por la escuela con la correspondiente subordinación de ellas y ellos a la autoridad docente. Por otra parte, quienes poseen un mayor grado de integración al discurso pedagógico, es decir, que no tienen una relación conflictiva con sus profesores y profesoras, también asocian la autoridad docente al control del aula, pero desarrollan, en forma paralela, una representación en que la autoridad es significado de aprendizaje, reconociendo el desarrollo de algunas habilidades y destrezas de carácter específico, sin embargo, ello es menormente referido en comparación a su experiencia y representación de la AuP como control. Ello permite señalar que la obediencia voluntaria en tanto componente central de las relaciones de AuP, se halla asociada, en forma ambivalente, a evitar las sanciones por una parte y a la experiencia de aprender por otra.

Esta representación se configura mediante la operación de algunos importantes elementos del *contexto escolar cotidiano*, tales como los reglamentos y procedimientos normativos que se aplican frecuentemente, y la baja estructuración de ambientes educativos; en conjunción con dispositivos de control, tales como la normalización o naturalización del castigo y la autopercepción negativa. Dicha operación da como respuesta en las y los estudiantes procesos que se pueden interpretar en forma polarizada entre los siguientes términos: Por una parte, la adaptación a la práctica pedagógica mediante el consentimiento, en estudiantes que en la mayor parte de los casos poseen un soporte familiar que apoya las representaciones y el discurso escolar. Por otra parte, en aquellos estudiantes que no poseen el soporte anterior, su participación en la escuela se experimenta en forma menos conexa con su entorno sociocultural inmediato y en sus procesos de aprendizaje desarrollan respuestas divergentes y resistentes a

la práctica pedagógica.

Entre tales respuestas encontramos, por ejemplo, la naturalización de la competencia por el estatus y posicionamiento en estructuras de subordinación entre estudiantes, paralelas a la estructura jerárquica escolar. Estas tienden a reproducir o ensayar la vinculación y posicionamiento de estudiantes en su contexto sociocultural, es decir, se rigen por códigos propios, por tanto sus valoraciones son distintas a las promovidas por la escuela, dándose una especial importancia a la fuerza, el liderazgo o la creatividad en el uso de códigos más bien propios del ser niños, niñas y jóvenes en dicho contexto. Participar de este tipo de relaciones muchas veces es más importante y significativo que participar de la práctica pedagógica.

Lo anterior permite comprender algunas expresiones paradójales respecto a la valorización que las y los estudiantes hacen de la comunicación con sus docentes. Por ejemplo en cuestiones como la forma de resolución de las situaciones de conflicto que se producen en el aula, o de cómo las y los docentes deben construir su autoridad pedagógica, encontramos que sus ideas oscilan entre resolver tales situaciones o ganar mayor grado de autoridad, por la vía de aplicar un mayor grado de control y castigo, o por la vía de exigir una pedagogía más dialogante y conectada con sus intereses. La paradoja se halla en que las y los estudiantes que tienen una vinculación más problemática con la autoridad docente indican que las solución es un mayor grado de castigo y control, en contraste con quienes tienen tanto un buen desempeño escolar, como una relación menos problemática con sus docentes, que apuntan en la dirección de solucionar las situaciones de conflicto o de legitimar la autoridad de sus docentes mediante un equilibrio entre el control y el vínculo de diálogo y comunicación de las y los docentes con ellos y ellas. En este sentido se entiende que aquellos estudiantes que valoran la comunicación y el vínculo construido con sus profesores y profesoras enfatizan el diálogo junto a la utilización de algunas prácticas de control. También se comprende que aquellos estudiantes que trasgreden y tensionan la normativa escolar y la práctica pedagógica, vean que dicho comportamiento opera en forma inversa al grado de control y mando que las y los docentes aplican ante tales trasgresiones, ello en la medida en que su experiencia y la de sus semejantes se configura en torno a la vivencia de distintos procedimientos de castigo y discursos normativos, en función de los que van construyendo una imagen de sí mismos y una forma de posicionarse en la comunidad educativa.

B. El código de estas representaciones.

Un segundo componente central de estas representaciones es el estar configuradas en base a principios y orientaciones de código de orden restringido, cuestión que se evidencia en el predominio de una representación de AuP que se vivencia y describe a través de sus expresiones concretas, es decir, el mando. Ello se muestra también en el relato de las y los estudiantes en la medida en que la mayor parte de sus expresiones y referencias intentan explicar mediante ejemplificaciones concretas las significaciones que para ellas y ellos, posee la AuP. La construcción del habla en base a expresiones concretas es propia de las producciones de código restringido, lo que es coherente con el posicionamiento de los y las estudiantes en relación a la AuP, pues donde mayormente predomina el código restringido es en estudiantes que experimentan una relación conflictiva con la autoridad docente, ello permite comprender teóricamente que sean estas y estos estudiantes quienes, en forma aparentemente contradictoria, exigen o visualicen que la solución de las problemáticas de disciplina se halla en un mayor nivel de castigo y normativización de sus espacios y acciones. Es decir, un enmarcamiento más fuerte y más explícito/visible o concreto de las acciones en el espacio escolar.

Junto a lo anterior, respecto de la manera de representar la relación con los docentes, las orientaciones y principios de clasificación dependientes de contexto presentes en las disposiciones de código restringido, dan como resultado visiones sustanciales de tales relaciones, es decir, la dinámica de la relación tiende a ser observada preferentemente desde los rasgos de personalidad de estudiantes y docentes, en el marco de las acciones concretas con que interactúan, no desde la comprensión del contexto o un sentido más general de su participación en el aula. El código restringido hace invisibles el contexto, y los procesos que enmarcan la acción y el sentido de ambos actores. Un ejemplo de ello es la adscripción de las causas de las situaciones de conflicto a la personalidad ya sea de las y los estudiantes o de sus docentes. De manera similar, es probable que la visión restringida de las relaciones sociales se origine, o se proyecte, en una visión de la realidad social de carácter estático e integrado tendiente a la sustanciación o personalización de las diferencias, las relaciones y las acciones.

El código amplio, por su parte se expresa mayormente en la comprensión de las situaciones que intenta desarrollar la comunidad educativa, adscribiendo estas problemáticas a la familia, o al contexto sociocultural predominante, sin embargo su expresión es minoritaria y opera más bien en la coordinación de acciones entre actores no estudiantes.

C. Las imágenes de sí mismos o de sí mismas.

Pudimos observar en las y los jóvenes un proceso de producción de identidad tensionado desde el imaginario existente en el mundo adulto del ser estudiante. Este se expresa en la forma en que niños, niñas y jóvenes se presentan o refieren a sí mismos o sí mismas, y a sus semejantes, cuestión que transita entre las ideas de aquello que no son hoy, y lo que quieren ser. Ambas se hallan asociadas a la negación de sí en función de su grado de adaptación a la norma o la práctica pedagógica. Esto último se ve expresado, en estudiantes menos integrados a la acción docente, en cuestiones como el desconocimiento de sus capacidades, la autopercepción negativa o la inadecuación entre acciones presentes y proyectos personales futuros. Por su parte aquellas y aquellos estudiantes con un mayor grado de integración a la práctica pedagógica, expresan esta negación de sí en actitudes como la aceptación del aburrimiento, evitar la confrontación frente a aquello que les molesta ya sea de docentes o sus semejantes, o la idea de no querer ser como sus compañeros o compañeras. En ambas posiciones la identidad es la del no ser actual para ser en el futuro, muchas veces asumiendo la exclusión y la separación del conjunto de semejantes. Es decir, la autonegación de la propia identidad y el deseo de ser u ocupar otra posición distinta a la de sus semejantes en la estructura de poder. En efecto, la idea de querer "ser alguien" como si hoy no fueran estudiantes, alude a las dificultades y escasa valoración social que reciben quienes viven en sectores de alta vulnerabilidad, por tanto la forma de superar esa condición es asumiendo el otro lugar, asumiendo el exterior, pero en forma solitaria. De hecho la experiencia del aprendizaje mismo es fragmentaria e individual más que colectiva. De esta forma la percepción de sí, en esta representación, es la autopercepción negativa en las y los estudiantes menos integrados a la práctica pedagógica, frente una autopercepción competitiva en estudiantes mejor integrados a dicha práctica, aunque en forma solitaria, lo que se expresa en cuestiones como el sentido dado a las dinámicas de competencia y en la idea de esforzarse hoy para "no querer ser" como sus semejantes en el futuro.

Desde aquí podemos trazar la vinculación de esta imagen de sí con las representaciones de AuP, en la medida en que en el presente las y los estudiantes no se sienten "siendo" y esperan "ser alguien" en el futuro. En la medida en que no son, su relación no puede ser otra que la subordinación a la autoridad que sí "es" de múltiples formas.

D. Ausencia de sentido trascendente de la educación y el aprendizaje.

Las categorías producidas durante el proceso de análisis evidencian una ausencia o escasa claridad de un sentido trascendente o significativo, general de la educación y el aprender, que movilice a los y las estudiantes a participar activamente en sus procesos de aprendizaje. La existencia de un sentido claro de este tipo, es relevante y central en la configuración de las representaciones existentes, así como en las acciones concretas que se derivan de éstas. Ello porque dicho elemento permite coordinar primero los distintos espacios, acciones e intencionalidad de y entre actores, reduciendo los niveles de control y normativización que burocratizan la dinámica escolar. Y, segundo, permite producir en las y los estudiantes una mejor disposición a los aprendizajes y una mayor valoración de la práctica pedagógica.

De esta forma, si no hay claridad en un momento educativo dado, debido a un imprevisto de la planificación o a una situación contingente que deriva en una falta de instrucciones o significados que orienten la acción en un escenario concreto de la dinámica escolar, el sentido de fondo puede orientar, el hacer que se da en dicho espacio y tiempo educativo concreto. Sin embargo, la ausencia o crisis de dichos sentidos es una condición generalizada en el sistema educativo municipal y es una derivada directa de la mercantilización de la educación y la dinámica de oportunidades de integración social.

Los distintos espacios educativos, y en particular el aula, desarrollan sentidos contingentes y fragmentarios, que deben ser permanentemente justificados y reconstruidos, dada su dependencia tanto del espacio en que se recrean, como del vínculo docente – estudiante concreto en torno al que se configuran. Se reproduce así una situación que desgasta a ambos actores, de hecho las y los docentes invierten buena parte de su energía en legitimar y reforzar el significado y el sentido de las acciones pedagógicas con que orientan el espacio educativo, ante lo cual las y los estudiantes pueden reaccionar de manera coherente o divergente. En pocas ocasiones dicho sentido es un producto consensuado entre ambos actores, como idealizan las orientaciones teóricas del constructivismo, es decir, existe un difícil anclaje de nuevos sentidos en conocimientos o significaciones previas de niños y niñas. A ello se agregan elementos como la utilización de prácticas pedagógicas poco motivantes o la normativización excesiva de los espacios educativos, lo que redundará en construcciones y orientaciones del sentido de la acción divergentes, fragmentarias y contingentes.

III.3. Componentes periféricos de las representaciones sociales de AuP.

Los componentes periféricos de las RS de AuP, se hayan entrelazados a los componentes centrales, y pueden ser observados dialécticamente como efectos de la operación de éstos últimos, que en su dinámica y vinculación, los retroalimentan y refuerzan, reproduciendo de esta forma las condiciones de su propia producción.

A. Contradicción y divergencia de sentidos concretos.

En ausencia de este sentido general, docentes y estudiantes crean sentidos concretos y localizados para orientar sus acciones en distintos escenarios, dichos sentidos muchas veces se contraponen debido a su alto grado de fragmentariedad, y exigen una inversión constante de recursos y tiempo en la producción de significaciones para orientar la acción pedagógica concreta¹².

Las principales contradicciones de estos sentidos fragmentarios, en virtud de sus efectos, en la identidad y consciencia estudiantil son:

- La escuela es escuchada y presentada como un lugar para aprender y desarrollar al máximo las propias capacidades al alero del desarrollo de competencias y destrezas, pero se vive o experiencia como un lugar de control, de autonegación de los propios intereses, en donde la experiencia de aprender se vuelve más un proceso de adaptación a una dinámica normativa y un desarrollo de destrezas inconexas del contexto sociocultural propio.
- El equilibrio relacional alcanzado en la interacción entre estudiantes y docentes en el aula, no se encuentra centrado en los aprendizajes de niños y niñas, sino más bien en el control de su utilización del tiempo y sus posiciones en dicho espacio.
- Existencia de un bajo nivel de integración entre niños y niñas desde el punto de vista de los aprendizajes que se encuentran desarrollando, lo que es coherente también con él bajo nivel de integración de sus condiciones socioculturales.

¹² Estas significaciones son muchas veces construidas por los docentes apoyándose en los vínculos, también contingentes, con los estudiantes. Recordemos que la posibilidad de un conocimiento profundo entre docente y estudiante es difícil de alcanzar en virtud del tiempo que ello requiere, cuestión que escapa a las posibilidades concretas de las y los docentes.

- Las y los docentes deben responder a un currículum y sistemas de evaluación que les sobre exigen y determinan sus prácticas pedagógicas, los niños y niñas deben responder a los docentes, para que este responda a los sistemas de evaluación, el equilibrio se logra cuando estudiantes y docentes "pactan" un acuerdo de consentimiento respecto a dicho control que contiene la normalización de ciertas formas de castigo y prácticas de resistencia.

Esta divergencia de los sentidos concretos, retroalimenta las condiciones que impiden la producción de un significado más trascendente del aprender en la escuela, pues inciden en la producción de situaciones de conflicto que distancian y fragmentan la acción de los distintos actores entre sí, exigiendo cada vez más la producción de sentidos concretos de este tipo.

B. Trasgresión y resistencia colectiva.

En ausencia de un sentido conectado a los propios intereses, la normalización de prácticas de resistencia de las y los estudiantes, pareciera expresar, por una parte, una resistencia a un modelo de práctica pedagógica que ha sido superado, y a un discurso carente de sentido en la medida en que los valores y promesas que lo fundamentan son superados por la exclusión social. Pero, de otra parte, en forma paralela y también contradictoria, reproduce prácticas y estructuras de poder y subordinación propias de, o que reproducen dicha exclusión.

La resistencia a esta práctica pedagógica se expresa como la normalización de acciones de indisciplina que las y los docentes deben enfrentar en forma permanente, y más aún, cuando sus metodologías no se conectan con los intereses de las y los estudiantes o cuando sus capacidades de mando no son lo suficientemente intensas como para lograr el control del espacio educativo. La resistencia es colectiva en la medida en que existe una valoración en y entre las y los estudiantes de la resistencia a quedarse quietos, o guardar silencio, para dejar expresar un contenido o actividad pedagógica que no les produce significado. Quienes lideran esta resistencia son normalmente estudiantes que han sido rotulados por el discurso pedagógico con diversos códigos que llevan implícita una carga semántica negativa: "niños o niñas problema", "hiperquinéticos o hiperquinéticas", "flojos o flojas" con "dificultades de aprendizaje", etc. Estas rotulaciones son en cierta forma una expresión de rechazo del sistema, frente a éstas la resistencia ofrece algunos espacios de aceptación y reconocimiento ante la

mirada de los semejantes que deben subordinarse a la misma práctica pedagógica. De tal forma, la estructura paralela de subordinación entre estudiantes de la que hablamos anteriormente está entrelazada a una valorización de la resistencia que, en ese sentido, es colectiva, pero adaptada y enmarcada al contexto antes mencionado de una práctica pedagógica poco motivante y una capacidad de mando que no logra controlar el espacio educativo.

Algunas formas de expresión de esta resistencia son la risa en conjunto, la desobediencia de las instrucciones, el juego dentro del aula, la burla o pérdida del respeto a los y las docentes, la instalación de reglas y códigos propios de las y los estudiantes por sobre la normativa de la escuela. Todas las anteriores son situaciones cotidianas, ante las que algunos y algunas profesoras no saben cómo responder, otras u otros se resignan a alcanzar e integrar a su práctica pedagógica a un reducido número de estudiantes y dejar al resto.

El carácter dialéctico de esta resistencia se halla en que reproduce condiciones para la desvalorización de la práctica pedagógica: da fuerza a las representaciones que valoran la capacidad de algunos y algunas estudiantes para poner en tensión a dicha práctica, y, en la medida en que la dificulta y entorpece, desvaloriza la imagen de los y las docentes como mediadores de aprendizajes. En otro sentido, se refuerza a sí misma como una práctica en donde los “rechazados” por el discurso pedagógico se encuentran, reconocen y desarrollan otras habilidades y capacidades en conexión con intereses y códigos concretos como la imagen de sí que se proyecta a los y las semejantes.

C. Visión desestructurada del ambiente educativo.

A lo largo de esta investigación hemos presentado y referido en distintos momentos la desestructuración de los ambientes educativos como un resultado de las sobre exigencias de los sistemas de administración y evaluación educacional sobre el cuerpo docente. La baja estructuración de los ambientes educativos se expresa así como la ausencia de planificación de las actividades curriculares, la existencia de tiempos sin orientación pedagógica en el aula, la ausencia de profesores, la exigencia de realizar actividades sin la explicitación de su sentido o sin su evaluación, etc. Es decir, un conjunto de prácticas y situaciones que en función de tales rupturas en la sistematicidad de la acción pedagógica, quitan credibilidad a la práctica de muchos y muchas docentes.

El carácter dialéctico, o su conexión con los componentes centrales de las representaciones de AuP, se entiende al considerar que la desestructuración de los contextos educativos en el aula retroalimenta los circuitos referidos anteriormente respecto al aburrimiento, la ausencia de sentido en participación activa en el proceso de aprendizaje, la falta de claridad entre los límites de la confianza y el respeto, etc. y, con ello, la producción de múltiples situaciones de conflicto. Pero ante éstos, la capacidad de mando por medio del uso del poder, es capaz de ordenar y producir relaciones estructuradas en torno a las orientaciones de las y los docentes.

D. Retroalimentación de dispositivos de control.

Como vimos anteriormente las expresiones de código restringido se expresan en forma activa en la visión sustancial de las causas de las situaciones de conflicto, ya sea en la adjudicación de la responsabilidad de éstas en sí mismos o en sus semejantes, o su adscripción a elementos propios de la personalidad de las y los docentes.

Coherentemente con lo anterior, los distintos dispositivos de control que pudimos identificar están centrados en la presentación concreta (espacio y tiempo de las acciones) y sustancial de los estudiantes en el aula, refiriendo permanentemente a las normas construidas y a los responsables de su trasgresión, es decir, poniendo en un plano lejano la identificación de los contextos que producen estas situaciones. Existen así dispositivos complementarios para el control de la corporalidad y los símbolos que se presentan en la expresión de niños y niñas: son las y los docentes los que marcan el ritmo, la secuencia, y las reglas de clasificación (que se debe decir) y enmarcamiento (cómo se debe decir) de dichas expresiones. Dicha dirección puede ser valorada cuando se expresa con una didáctica atractiva, o en conexión con los códigos socioculturales de niños y niñas, entre los que se valora positivamente la utilización de la autoridad docente en forma equilibrada y el no dejar pasar ninguna expresión de menoscabo a ésta. La forma desequilibrada, es decir, un uso poco racional de la autoridad mediante gritos, agresión u otras formas de pérdida del control de las y los docentes, es resistida colectivamente, lo mismo, si la didáctica no tiene conexión con las valoraciones socioculturales de niños y niñas.

El carácter dialéctico de la operación de estos dispositivos se expresa en su fuerte incidencia en la construcción de las imágenes de sí mismos o sí mismas, y en la resistencia colectiva, es decir, en general, no están configurados alrededor de la producción de un sentido más general

que llene u oriente en forma sinérgica el sentido de las acciones y disposiciones de cada estudiante. Su intencionalidad es más bien concreta, contingente, pero su efecto trasciende dicho espacio a la extensión y reproducción del código restringido. Es así coherente con la ausencia de un componente de sentido que integre a la comunidad educativa en forma trascendente a los escenarios concretos y contingentes. La retroalimentación de estos dispositivos produce así fragmentación y aislamiento.

III.4. La sociedad que nos describen estas representaciones.

Sorprende que formuladas hace ya casi 25 años, estas observaciones de Mabel Condemarín respecto a diversas problemáticas del sistema educativo municipal sigan teniendo vigencia y actualidad:

“Las investigaciones sobre el fracaso escolar revelan la presencia en la escuela de algunas características tales como: transmisión expositiva de contenidos, desde un adulto conocedor hacia un niño que no sabe y que recibe pasivamente la información; imposición de patrones culturales ajenos a los niños; contenidos desconectados de sus experiencias; limitada incorporación de sus vivencias e intereses como motivación para el aprendizaje, así como de los elementos culturales provenientes de las familias o de la comunidad; formas de socialización de la escuela que generalmente tienden a una adaptación del niño a la rutina escolar a través de una conducta pasiva; descalificación de la lengua materna y de la cultura de los niños a través de las relaciones monitor-Estudiante-padres” Condemarín, (1990, 1).

Desde ese tiempo hasta la fecha, las políticas educativas han generado las condiciones para el desarrollo de cientos de proyectos y programas destinados a intervenir y reorientar estas dificultades en el sistema. A la luz de la cita anterior, el efecto de estas ha sido pequeño, y restringido a los espacios y contextos inmediatos de intervención, no han tocado la fuente de producción de tales problemáticas, es decir, la municipalización y la mercantilización de la educación en el contexto neoliberal. Se entiende en todo caso la dificultad estructural de ello. La política educativa no va a intentar cambiar el sistema en una forma que implica transformar las relaciones sociales en su conjunto.

A modo de cierre, podemos señalar que las significaciones y fenómenos descritos en esta investigación pueden ser clasificados en los siguientes procesos de orden macro:

- Contradicciones y conflictos derivados de la mercantilización y municipalización de la educación. Las tensiones producidas por estas contradicciones conllevan a los siguientes subprocesos.
 - Gestión educativa contradictoria.
 - Desestructuración del espacio educativo.
 - Exclusión de estudiantes en espacios educativos fragmentarios.

- Dinámica de reproducción de las relaciones de dominación y subordinación entre clases sociales. La reproducción de estas relaciones origina y es retroalimentada por los procesos siguientes.
 - Generación y operación de distintos dispositivos de control.
 - Identidad y construcción de la consciencia de sí y el vínculo con el otro.
 - Construcción de sentidos fragmentarios y contingentes de la práctica educativa.

En este contexto resta decir que el sentido final de las representaciones y dispositivos que hemos presentado es justamente el resultado de este modelo educativo excluyente. La posibilidad de alcanzar un mayor nivel de estructuración de los ambientes educativos depende de posicionar el aprendizaje de niños y niñas por sobre las necesidades de administración de los recursos materiales y humanos de cada centro educativo, inversión que, valga la redundancia, requiere invertir la actual estructura educativa de descentralización administrativa (expresada en la municipalización) y centralización curricular (expresada en el currículum escolar y los sistemas de evaluación de este). Es el currículum el que al parecer debiera estar descentralizado y adaptado a cada contexto sociocultural en forma pertinente en conjunto con los distintos sistemas de evaluación a que es sometido, mientras que los recursos materiales y humanos necesarios para garantizar la educación de calidad para todos y todas, debieran estar claramente definidos por ley, no sujetos a su organización según los diversos criterios de optimización, muchas veces dispersos, de los actuales sostenedores.

Por otra parte, la posibilidad de producir un significado trascendente que unifique la acción docente con la disposición de las y los estudiantes respecto a la práctica pedagógica, tiene que ver con las oportunidades de integración social que la escuela ofrece a los niños, niñas y sus familias. Un segundo aspecto importante de la exclusión es que la reproducción de los códigos y visiones restringidas de la realidad social son coherentes con la posición subordinada de la

clase trabajadora, esta visión estática, carente de proyecto, y dependiente del contexto, deja a un lado las visiones de largo plazo, la observación de los procesos y su proyección histórica. Produce un sujeto sin historia, un protagonista secundario del futuro.

Estas son las fuentes estructurales de la mayor parte (o casi todas) de las significaciones que hemos podido exponer en esta investigación, mientras estas condiciones de estructura sigan sin alteración, es difícil que veamos en la educación municipal un proceso de construcción de un sujeto libre y consciente de sus capacidades de creación y producción, sino más bien un sujeto acorde con la reproducción de la estructura social y las contradicciones que le son propias en el contexto sociocultural del neoliberalismo.

VI. Bibliografía.

Aedo, C. & Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile.

Aleu, María. (2008). Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media, Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Buenos Aires: Universidad de San Andrés,.

Andreu, Jaime. (2000). Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una Revisión Actualizada. Universidad de Granada.

Apel. (2007) ¿Qué Sucede con la Autoridad Hoy en las Escuelas?, Entrevista en: Revista Docentes, N°11, Marzo.

Arbex, Carmen. (2002). Menores y Consumo de Drogas: Guía para la intervención. Madrid, Ades.

Arendt, Hannah. (1996) ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt, Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península,.

Assaél, Jenny. (2009). Políticas educativas de Estandarización y Control, sus Efectos en la Gestión Democrática y Calidad de Enseñanza en Chile. 3° Congreso Interamericano de Política de Administración de la Educación. Vitoria, Brasil.

Ball, Stephen. (1994). La micropolítica de la escuela, Barcelona, Paidós.

Batallán, Graciela. (2004). El Poder y la Construcción de la Identidad Laboral de los Docentes de Infancia. Limitaciones de la Teoría para Pensar la Transformación Escolar. En: Cuadernos de Antropología Social. N° 19. PP. 63 – 81. Buenos Aires: UBA.

Becker, Howard. (2010). Trucos del oficio, Cómo Conducir su Investigación en ciencias sociales. Siglo XXI: Argentina,

Bellei, C.; Muñoz, G; Pérez, L. M., Raczynski, D. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNESCO, 2004. En R. Hevia (Ed.) La Educación en Chile, hoy (pp. 347-372). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Enero de 2007

Bernstein, Basil. (1993). La Estructura del Discurso Pedagógico, Clases, Códigos y Control Vol. IV. Madrid. Ediciones Morata.

Bernstein, Basil. (1996). Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. La Coruña. Morata.

Blanco, Rosa. (1992). Hacia una escuela para todos y con todos. OREAL, UNESCO, Santiago.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-Claude. (2003): Los herederos, Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1996): La reproducción. México: Fontanamara,

Calventus, J. 2008: Una aproximación al análisis de datos cualitativos textuales. Documento de trabajo de la carrera de Socioeconomía, Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Canales, Manuel; Peinado, Anselmo. (1995). Grupos de Discusión. Delgado, Juan; Gutiérrez Juan: Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Ed. Síntesis: Madrid.

Canales, Manuel. (2006). Metodologías de la Investigación Social, introducción a los oficios. LOM: Santiago,.

Cerón, Ana; Zamora, Guillermo. (2008). Sentido de la Autoridad Pedagógica Actual. Una Mirada Desde las Experiencias Docentes. En: Estudios Pedagógicos, Vol. 35 N° 1. (2009). Valdivia.

Cerón, Francisco; Lara, Myriam. (2010) Factores Asociados en el Rendimiento Escolar. MINEDUC, SIMCE.

Condemarín, Mabel; Galdámez, Viviana; Medina, Alejandra. (1990) ¿Cómo aprenden los niños?: Implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula. MINEDUC, P 900.

Cox, Cristián. (2003): Las Políticas Educativas de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX.

De la Fuente, Loreto. (2008) El rol de la socialización escolar en contextos de exclusión. Santiago, Universidad de Chile. Departamento de Sociología. Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo.

Diker, Gabriela. (2007) ¿Es posible una educación sin autoridad? En: Revista DOCENTES, Marzo.

Duarte, Claudio. (2002). Mundos Juveniles, Mundos Adultos: Lo Generacional y la Reconstrucción de los Puentes Rotos en el Liceo, Una Mirada Desde la Convivencia Escolar. En "Última Década", Nº 16. CIDPA, Viña del Mar.

Duarte, Claudio. (2006). Discursos de Resistencias Juveniles en Sociedades Adultocéntricas. Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José Esquenazi

Durán, Francisco. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo, en: Revista Nómadas, Universidad de Vigo, Abril.

Escofet, ANNJ. (2006). Conocimiento y poder: hacia un análisis sociológico de la escuela. Barcelona: Horsori.

Espot, María Rosa. (2006). La autoridad del profesor, qué es y cómo se adquiere. Madrid: Wolters.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Uruguay, Tierra Nueva.

Gago, Francisco. (2006). La dirección Pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria: Un Estudio Sobre el Liderazgo Educativo. Madrid: MINEDUC.

Giddens, Anthony. (1991): *Manual de Sociología*. Madrid: Editorial Alianza.

Gimeno Sacristán, José. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.

Gómez, D. y **Mamilovich**, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. En R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 119-128). Buenos Aires: FUCES.

González, Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología, rumbos y desafíos*. México: Thompson Editores.

Gotbeter, Gustavo. (2007). "La construcción de autoridad en la escuela" en: *Revista Docentes* 11, Marzo 2007.

Greco, María Beatriz. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens,.

Ibáñez, Tomás. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Iguñiz, Manuel; **Dueñas**, Claudia. (1998). *Dos miradas a la Gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea,.

Krauskopf, Dina. (2007). *Adolescencia y Educación*. San José C. R. EUNED.

Krippendorf, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido, Teoría y práctica*; Paidós comunicación. Barcelona.

Kojève, Alexander. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Kybalion Consultores. (2010). *Diagnóstico de la Situación de la Convivencia Escolar*, Proyecto "Trato hecho, mejoremos juntos la convivencia escolar", Corporación Municipal de Lo Prado.

Lionetti, Lucya. (2006). *La construcción de las relaciones de autoridad en el sistema educativo*. Buenos Aires.

Manzi, Jorge; González, Roberto; Sun, Yulan. (2011). La evaluación Docente en Chile. Santiago, UC.

Martinic, S. (2005). Presentación Método de Análisis estructural para el estudio de las representaciones sociales. Material de apoyo a la docencia. Documento en revisión.

Martucelli, D. (2009). La autoridad en la sala de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. En: CIDPA, "Diversia" N° 1, Abril de 2009. Valparaíso.

Maturana, H. (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago. Centro de Estudios del Desarrollo.

Meza, Marisa. (2010). Autoridad pedagógica en un contexto democrático: Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía. Santiago: Universidad de Chile.

Moliner, Pascal. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En: Representaciones Sociales, Teoría e Investigación: Universidad de Guadalajara, 2007.

Murillo, J (2003). Liderazgo para la Eficacia Escolar; una Estrategia para la Calidad. Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez. Santiago.

Noel, Gabriel. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En Miguez, Daniel (Comp.): "Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual", Paidós, Buenos Aires.

Ocampo, Verónica. (2009). Sentidos de la autoridad pedagógica en los docentes del CBU de una escuela. En "Foro de psicología y educación" Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Psicología.

Olagabuena, José. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto: Bilbao,

Pineau, Pablo. (2007). Autorizar el mundo en: Revista Docentes, N°11, Marzo 2007.

Raz, J. (1990). Authority and Justification. En J. Raz, Authority (págs. 115-141). New York: New York University Press.

Ramírez, Sagrario. (2003). El Enfoque Sociológico. En: **Estramiana, José:** Fundamentos sociales del comportamiento Humano. Barcelona: UOC.

Rodríguez, Tania; García, María. (2007). Representaciones Sociales: Teoría en Investigación. Guadalajara: UDG-CUCSH.

Rojas, V. (2010). ¿Logran las Escuelas Vulnerables Instalar Procesos de Mejoramiento al Implementar Asistencia Técnica Educativa? Evaluación de Impacto. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Programa de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la modernización.

Saldivia, (2008). Concepciones Asociadas a la Convivencia Escolar que Manejan los Docentes Directivos, Docentes de aula, Asistentes de la educación, Apoderados y Alumnos, que Conforman la Comunidad Educativa de un Liceo Municipal del sector sur-oriente de la Capital. Tesis para optar al Grado de Magíster con Mención en Currículum y Comunidad educativa. Santiago: Universidad de Chile. Programa de Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa.

San Juan, María. (2008). Significados que Otorgan a la Convivencia Escolar en Aula Estudiantes y Profesores de Educación Media de una Institución Educativa. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa. Santiago: Universidad de Chile,

Silva, Manuel. (2009). Profesor de Educación Básica, una Búsqueda del Rol Profesional en Espacios de Vulnerabilidad. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile, Departamento de Educación: Santiago.

Soto, (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. 2011

Tenti, Emilio. (2004) "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", en: Revista Todavía 07, Buenos Aires, Fundación Osde, Argentina, En: <http://www.revistatodavia.c,05119239984399om.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

Thieme, P. (2002). Liderazgo y Eficiencia en la Educación Primaria, el Caso de Chile. Tesis Doctoral. Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tiramonti, Guillermina; **Montes**, Nancy. (2009). La escuela Media en Debate, Problemas Actuales y Perspectiva desde la Investigación. Buenos Aires, Manantial.

Torrego, Juan Carlos. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Editorial Grao.

Torres, Jurjo. (1998). Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado. Madrid: Morata.

Torres, Jurjo. (2005). El currículum oculto. Madrid: Morata.

Taylor, S. **Bogdan**, J. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

Umaña, Sandra. (2002): Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos Para su Discusión. FLACSO: San José.

UNESCO, (2004) La Educación Chilena en el Cambio de Siglo. MINEDUC, Santiago,.

Valles, Miguel. (1999): Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Síntesis: Madrid.

Volante, P. (2008). Influencia del Liderazgo Instruccional en Resultados de Aprendizaje. En Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo. Maureira, O (editor) Editorial Universidad Silva Henríquez.