

ANTROP.
M453c
2008
C.1

Facultad de ciencias Sociales
Departamento de Antropología
Universidad de Chile

Cultura y disciplinamiento escolar. Un estudio de casos en un establecimiento municipalizado en la ciudad de Santiago

Memoria para optar al título profesional de Antropólogo Social

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA

Profesora Guía: María Elena Acuña Moenne

Autor: Alexis Pablo Maureira Miranda

Santiago de Chile, Julio 2008



*Este trabajo está
dedicado a la
memoria de la
profesora Ibez Benzi;
conocida por todos
sus alumnos
cariñosamente como
"la maestra".*

*“...estoy entrando a la Chile;
ahora sí me siento realizado...”¹*

¹ Esta frase fue dicha (el 2006) por un estudiante secundario al entrar (junto con otros 4 compañeros) a la facultad de Ciencias Sociales, con ocasión de las discusiones que allí se realizaban con respecto a las movilizaciones estudiantiles que apelaban por un mejoramiento de la educación chilena.

Presentación

La presente investigación quiere ser un aporte para el debate actual sobre la calidad de la educación chilena. Dentro de la perspectiva adoptada por este trabajo se pone énfasis a que dicha calidad depende no sólo de factores burocráticos o económicos, sino que es certeza de este trabajo que para alcanzar dicho objetivo es necesaria la apertura hacia nuevos conceptuales, vinculados a nuestra disciplina.

Es inobjetable que existe una crisis en la educación chilena, ejemplo inequívoco de ella fue el movimiento estudiantil del año 2006, el cual fue una demostración clara del descontento de los propios estudiantes con respecto a la educación que reciben. Las injusticias de la educación formal, cuyo reflejo más evidente y claro es la diferencia enorme de los resultados que existen entre los establecimientos municipalizados en comparación con los particulares pagados², impiden la consecución de una sociedad más justa y equitativa.

Esta investigación ha querido enfocar su perspectiva en elementos que no han sido considerados con toda amplitud en el ámbito educacional, y hacen referencia a las construcciones culturales y simbólicas sobre las cuales se erigen prácticas de disciplinamiento dentro de los procesos de aprendizaje escolar.

Para realizar esta empresa es necesario un ejercicio antropológico. La Antropología se levanta como una disciplina social inmejorable para observar los intersticios más finos y sutiles de la experiencia pedagógica. Esto fundamentalmente porque lo que existe al interior de esta experiencia es lisa y llanamente acción cultural; es convicción de este trabajo que los procesos de enseñanza y aprendizaje son efectivamente procesos culturales (Bourdieu 1975; Rockwell 1986, etc.). Sabemos, a su vez, que toda acción social ocurre en un tejido socio-cultural del cual le es imposible sustraerse. Estos aspectos socio-culturales están presentes en todo momento al interior de la institución escolar (Rockwell, 1976; Acuña, 2006; Montecinos, 1998). En torno al proceso de producción y legitimación del conocimiento se expresan conflictos relacionados con las posiciones hegemónicas y subalternas de los sujetos tanto en la trama de la propia escuela, así como en el contexto más general de la sociedad. Esto se relaciona tanto con los significados otorgados a los datos que luego se convierten en

² Más adelante se darán algunos datos significativos.

conocimiento oficial como también en relación a la pertinencia de la propia de formación escolar para las estrategias de futuro de los/as estudiantes (Acuña 2006).

La Antropología, como ciencia social, puede ayudar enormemente a la discusión, y eventual solución de problemas que atañen al mundo educativo, puesto que ella tiene conceptos y técnicas, propios de su quehacer científico, que están enfocadas justamente a comprender el ámbito cultural y simbólico del hombre (del cual no estaría ajena la escuela). Específicamente, la Etnografía de la Educación puede contribuir con nuevos conocimientos que aporten al debate sobre la educación chilena, y así ayudar a construir una educación digna para todo ciudadano. Es convencimiento de esta investigación que la focalización en los aspectos culturales de la escuela hará posible que se abran nuevas preguntas, oscurecidas frente a otras disciplinas, y desde las cuales creemos es posible profundizar, o si se quiere, complementar el debate educacional en torno a aspectos muchas veces desconocidos por los investigadores, a causa de la ausencia, justamente, de esta mirada antropológica. Nuestro esfuerzo analítico, cristalizado en este trabajo, está dentro de este camino.

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a mis padres, fuente natural de lo que soy, de darme la oportunidad de estudiar la carrera de Antropología, disciplina maravillosa que me hizo comprender que la diversidad cultural del ser humano es de vital importancia para comprender su mundano desarrollo.

Agradezco también a todos quienes hicieron posible esta investigación; al Liceo Santa Lucía de Lo Cañas, a sus docentes, alumnos y alumnas, cuyo diálogo honesto ayudó enormemente a guiar e iluminar mi subjetiva percepción.

Pero especialmente, el más sincero y profundo agradecimiento a mi profesora guía María Elena Acuña, sin cuya comprensión, conocimiento y apoyo nada de esto hubiera sido posible.

I.1.- El sistema educativo en Chile	4
I. 1. 1.- La Reforma en curso.....	10
I. 1. 2.- Sociedad y reforma educativa	14
I. 1. 3.- Estado del arte en Chile.....	21
I. 2.- Objetivos de la presente investigación.....	26
I. 2. 1.- Objetivo General.....	26
I. 2. 2.- Objetivos Específicos	26
I. 3.- Propuesta Metodológica.....	27
I. 3. 1.- Las asignaturas.....	29
<i>II.- La mirada teórica</i>	<i>32</i>
II. 1.- Teoría crítica, Educación y Antropología.....	34
II. 2.- La Cultura	39
II. 3.- La Escuela.....	41
II. 3. 1.- El Aula	44
II. 3. 2.- El proceso de disciplinamiento	47
<i>III.- Liceo Santa Lucía de Lo Cañas</i>	<i>51</i>
<i>IV.- Imaginarios acerca de los procesos de Escolarización.....</i>	<i>58</i>
IV. 1.- Representaciones sobre la escolarización	58
IV. 2.- Estudiantes y Educación	60
IV. 2. 1.- Rol de la escuela para el desarrollo personal y profesional.....	60
IV. 2. 2.- Rol de la Escuela para obtener respeto social.....	63
IV. 2. 3.- Rol de la Escuela para llegar a la Universidad	66
<i>V.- Representaciones sobre los procesos de producción del conocimiento.....</i>	<i>70</i>
V. 1.- Profesorado y construcción cultural del conocimiento.....	71
V. 1. 1.- Didáctica	73
V. 1. 1. 1.- El imaginario del aburrimiento	79
V. 1. 2.- Construcción cultural de la asignatura.....	83
V. 1. 3.- Condición estructural de la sala de clases.....	85
<i>VI.- Los estereotipos en los contextos escolares</i>	<i>89</i>
VI. 1.- Un posible origen de los estereotipos	89
VI. 2.- Identificación y clasificación de los estereotipos	95
VI. 2. 1.- Docentes: estereotipos de sí mismos/as	95
VI. 2. 2.- Docentes: estereotipos desde los/as alumnos/as	98
VI. 2. 3.- Alumnos/as: estereotipos desde sí mismos	103
VI. 2. 4.- Alumnos: estereotipos desde los/as profesores/as	107
VI. 3.- Estereotipos: algunas conclusiones	110
<i>VII.- Las dinámicas e interacciones entre docente/alumno/a</i>	<i>112</i>
VII. 1.- El punto de vista estatal.....	114
VII. 2.- Procesos de disciplinamiento en el liceo Santa Lucía: la mirada etnográfica ..	117
VII. 3.- Mecanismos de control disciplinario.....	119
VII. 3. 1.- Reconvenciones verbales:.....	119
VII. 3. 2.- Anotaciones en libro de clases.....	121
VII. 3. 3.- Expulsiones de la sala de clases	123
VII. 3. 4.- Interrogaciones	126
VII. 3. 5.- Mediación de los inspectores.....	129
VII. 3. 6.- El examen	132

<i>VIII.- Representaciones acerca de las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Tecnología.....</i>	<i>138</i>
VIII. 1.- Matemática.....	138
VIII. 2.- Lenguaje y Comunicación	142
VIII. 3.- Educación Tecnológica.....	145
<i>IX.- Conclusiones</i>	<i>150</i>
<i>X.- Bibliografía</i>	<i>156</i>

INDICE DE CUADROS Y TABLAS

Tabla 1	8
Tabla 2	8
Cuadro 1	9

I.- Introducción¹

*"Tan sólo por la educación el hombre
puede llegar a ser hombre.*

El hombre no es más que lo que la educación hace de él"

I. Kant

La pregunta por la calidad de la educación se encuentra en el seno del debate sobre las características y organización del sistema educativo actual en Chile. Aspectos como el monto de las inversiones, la capacitación docente, la renovación de las prácticas pedagógicas y las prácticas de producción de conocimientos se ubican como elementos y estrategias claves de este proceso. Considerando una perspectiva etnográfica inserta en una larga tradición de estudios antropológicos sobre la escuela, esta tesis pretende ser un aporte en esta discusión, a través de una mirada cualitativa de las salas de clases, que permita dar cuenta de la *vida de las aulas*.

El propósito de esta investigación es dar cuenta de los fenómenos más generales que determinan la pregunta por la calidad de la educación y de la necesidad de miradas etnográficas sobre lo que sucede en las aulas para avanzar en esta reflexión.

En primer lugar analizaremos las transformaciones que han sufrido el sistema educativo chileno y los parámetros de comprensión de éstas. Junto con ello, trataremos de establecer el debate acerca de la eficacia de dichas transformaciones, discutiendo sobre la correspondencia entre lo que se ha propuesto hacer y lo que realmente ha sucedido en torno al mejoramiento de esta educación. En torno a esto, también discutiremos la importancia de hacer intervenir en los programas y políticas gubernamentales modos de conocimiento que realmente estén en coherencia con mejorar los procesos (más que los resultados de aprendizajes) que, tenemos la certeza, se desarrollan bajo un sin número de variables culturales que es necesario caracterizar, comprender y aplicar a la hora de interpretar la realidad educativa, cosa que a nuestro juicio, hasta ahora, no se ha hecho debidamente o en la intensidad necesaria.

¹ Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto Fondecyt N°1061205

I.1.- El sistema educativo en Chile

El interés y compromiso del Estado chileno con la educación no es para nada un fenómeno social nuevo. El sistema educacional de nuestro país ha mostrado, a través de su historia, diversas influencias que lo han ido paulatinamente conformando. En este sentido, intentaremos aquí mostrar el momento histórico que constituyó la situación inicial a la que se tuvo que enfrentar La Reforma Educacional Chilena, ya que por medio de esta breve descripción podremos ir anticipando las dificultades y ventajas a las que se tuvo que enfrentar este nuevo paradigma educacional en sus primeros pasos, y también, transitar por ciertos aspectos socioculturales que han identificado históricamente a nuestro sistema educativo.

A partir de los primeros años de vida independiente de nuestro país, se tornó absolutamente imperante para los organizadores de la república la construcción de un sistema escolar de carácter nacional. El proyecto político que se formuló en los inicios del Estado chileno imaginó y proyectó una serie de reglamentos educacionales, métodos de enseñanza, formas de financiamiento de la educación y políticas de formación de docentes, es decir, la formulación de los elementos necesarios para la gestión y promoción de la educación en el país. De esta manera, junto al proceso de organización política y administrativa del país, siempre fue la iniciativa estatal la que forjó lo que llegaría a ser el sistema nacional de enseñanza. También fueron considerables los aportes a la conformación del sistema los que provenían desde escuelas privadas y eclesiásticas. A su vez, desde mediados del siglo XIX, se comienza a gestar un proceso gradual centralización de las pautas de desarrollo de la educación chilena, teniendo como propósito reforzar, a través de la escuela, los imperativos políticos de la institucionalidad republicana y la unidad nacional (González 1997).

Planes curriculares surgidos de esta centralización, buscaron homogeneizar las diferencias y temperamentos de la diversa población del país, siempre bajo el denominador común de una enseñanza orientada por un currículo academicista, orientado a cimentar las tradiciones ciudadanas y republicanas, manteniendo por defecto una especie de *status quo* histórico, que mantiene una permanente desigualdad en la distribución del saber en nuestro país. Esto se hace parte de una estrategia de creación

de una comunidad nacional, a través de procesos de homogenización cultural de la población, en los cuales la enseñanza tuvo un papel preponderante.²

No obstante, dentro de la estrategia de homogenización de la población, el Estado chileno también desarrolló la estrategia de revisar y crear currículos educativos acordes con los procesos y modelos del desarrollo del país (Garretón 2000). En la década del 40, podemos destacar la instauración de los denominados "liceos experimentales", ya que este fue uno de los primeros intentos de establecer un currículo más flexible y moderno, que se contraponía radicalmente a la enseñanza altamente rígida y tradicional que imperaba en ese entonces. Este proyecto aportó al común de los liceos varias innovaciones, sin embargo, no logró modificar el carácter "enciclopédico" de los programas, ni la orientación propedéutica del liceo, enfocado a preparar el ingreso a la Universidad (Vidal 1993).

En 1965 bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalba se inició un nuevo intento de reformar el currículo. En ella se modificaron los planes y programas de enseñanza básica y media general, de acuerdo a una óptica curricular basada en las propuestas de Benjamin Bloom y Ralph Tyler³. Se reformaron también, bajo la misma inspiración, los programas de las diversas especialidades de la educación media técnico-profesional.⁴

Junto con el nuevo currículo, empiezan a introducirse en creciente escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de

² Para aclarar mayormente esta idea remitimos al lector al libro de Anderson "*Comunidades Imaginadas*". Básicamente, este autor plantea que las naciones y los Estados son un tipo de comunidad distinta a las de las sociedades premodernas; son imaginadas porque en ellas jamás los miembros de ellas logran conocerse directamente, cara-a cara. Esto hace que para que haya un sentimiento de pertenencia es necesario que cada miembro de esa comunidad viva la imagen de esa comunión (Anderson 1983).

³ La Reforma de los años sesenta enfatizaba la evaluación de la enseñanza a través del logro de los objetivos. El aprendizaje se preocupaba de lo que los alumnos debían aprender y no de las actividades que el profesor debía realizar. Por lo tanto, la objetividad pasaba a ser una característica fundamental para medir el rendimiento. Paralelamente, en el concierto internacional se empezaban a conocer los aportes hechos por los equipos dirigidos por estos dos educadores en los Estados Unidos, especialmente en las áreas del desarrollo curricular y de la evaluación del rendimiento escolar. Esta última se entendía como la determinación del grado de congruencia entre los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y los objetivos propuestos. Chile no estuvo ajeno a estas influencias, y muchas de esas ideas sirvieron de base para orientar la Reforma de los años sesenta y las múltiples acciones de capacitación y de perfeccionamiento de profesores y directivos de Educación Básica y de Educación Media de esos tiempos. Tyler y Bloom fueron considerados verdaderos innovadores en el campo curricular, por haber cambiado el paradigma que ponía énfasis en la consecución de metas objetivas del aprendizaje hacia objetivos que tuvieran mayor consideración con el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

⁴ La creación de esta modalidad de establecimientos educacionales fue una respuesta gubernamental a la importante desocupación laboral de los jóvenes en esa época. Sumado a esto fue el hecho de que Chile necesitaba formar una fuerza de trabajo importante en pos de la industrialización del país.

evaluación del rendimiento, la introducción de nuevos textos escolares y materiales de enseñanza, etc.

En 1970 bajo el gobierno del Salvador Allende, a modo de complemento de la reforma anterior, se realizó un esfuerzo por expandir la cobertura del sistema escolar, democratizar la oferta educativa y por mejorar la gestión del sistema.

Sin embargo, a comienzos de 1973, se propusieron bases para una nueva reforma, que planteaba fundamentalmente una reestructuración del sistema y una reorientación de los objetivos y contenidos educacionales, especialmente en el nivel medio. Esta propuesta fue conocida como Informe sobre Escuela Nacional Unificada, ENU. En los aspectos propiamente pedagógicos, prácticamente recogía y profundizaba para la educación básica los lineamientos de la reforma anterior. Para la educación media, en cambio, introducía la noción de "educación general y politécnica" y pretendía integrar las dos modalidades en que aquella se diversificaba. Esta propuesta, sin embargo, enfrentó una fuerte oposición por su concepción ideológica, la que finalmente hizo que no se concretara.

En el marco de una reestructuración general del sistema educativo, se aprobaron en 1980 nuevos programas para la educación general básica, y en 1981, para la educación media científico-humanista. Para el área general de la enseñanza técnico-profesional, los nuevos planes y programas se caracterizaron, por preferir una indicación de objetivos o de conductas a lograr antes que una selección de contenidos, por dejar un amplio margen de opción metodológica a los profesores, y dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, permitiendo así una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios.

Otra importante innovación asociada fue el establecimiento, en 1983, del PER o Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, consistente en un sistema de pruebas nacionales estandarizadas, que se aplicaron en los cursos 4o. y 8o. de la educación básica. El PER se suspendió al tercer año de su implantación. En 1988, se creó el llamado SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), muy similar al PER, y que actualmente está en plena aplicación.

La condición de inequidad en los aprendizajes siempre se mantuvo como una apreciación informal de los procesos educativos en Chile, sin embargo, la implementación de los sistemas PER y SIMCE (1988), permitió comprobar técnicamente el nivel general de los aprendizajes en la educación básica y determinar fehacientemente que el nivel en general de la educación chilena era bajo, identificando

como el factor determinante una distribución social de los recursos y metodologías discriminatoria, es decir, los/as alumnos/as de las escuelas ubicadas en sectores de ingresos medio-altos o altos aprendían notablemente más que los/as alumnos/as de los sectores medios y, particularmente, que los de los sectores de bajos ingresos. Comprobaron también que los establecimientos de la educación pagada obtenían resultados claramente superiores a los de la educación municipal y particular subvencionada (Brunner 2005).

Desde aquí podemos caracterizar al período pre-forma como una etapa en la que los múltiples intentos por modernizar la gestión, el currículo y las políticas educativas, no tuvieron una incidencia fundamental en la calidad de la educación. Aunque no se puede negar que el aumento histórico en la cobertura, permitió sentar las bases prácticas bajo las cuales se edificó la actual Reforma Educacional chilena.

El sistema educacional chileno se compone de ocho años de enseñanza básica y cuatro años de enseñanza media.⁵ Estos doce años de educación son obligatorios por ley, sin embargo, la reforma en curso pretende cambiar esta estructura permitiendo que séptimo y octavo básico se consideren dentro del nivel medio de enseñanza.

La educación media se organiza en educación general y técnico profesional, los dos primeros años son de educación general y los dos siguientes pueden ser de enseñanza Científico-Humanista (C. H.) y la Técnica Profesional (T. P.). Según la última información obtenible, la matrícula nacional C. H. y T. P. se distribuye con un 60.3% y un 39.7% respectivamente.⁶

Históricamente, el porcentaje de población en edad escolar matriculada en establecimientos educacionales se ha ido incrementando de una manera progresiva a través de los años, pasando de tener una capacidad marginal de cobertura a un nivel cada vez más aceptable. Sin embargo, a pesar en este aumento de cobertura no ha logrado superar la carencia histórica de la educación chilena, que tradicionalmente ha marcado una permanente desigualdad en la calidad de ésta, estableciéndose casi como una regla: los sectores más acomodados de la población acceden siempre a una mejor educación. Esto ocurre debido a que, fundamentalmente, la educación como un sistema altamente complejo requiere, no sólo de la disponibilidad de una alta cantidad de recursos, elementos que tanto ayer como hoy dependen directamente de los recursos

⁵ Esto cambiará desde el próximo año. La educación básica tendrá 6 años y la educación media otros 6 años.

⁶ Datos MÍNEDUC para el 2004

económicos con los que se cuenta, sino también de cambios que apunten a transformar los procesos pedagógicos mismos, acentuando el foco de atención en la praxis educativa, en los modos de interacción entre sus actores principales y el marco de significados donde esas interacciones se llevan a cabo.

También en la última reforma educacional (la iniciada en 1990) uno de los esfuerzos más importantes ha sido el de aumentar la cobertura nacional de educación, tal como se verá en las tabla N°1 y la tabla N°2.

Tabla 1

Índice de promedio de escolaridad de la población de 15 años y más 1990-2003

Años	Porcentaje
1990	9
1992	9
1994	9,2
1996	9,5
1998	9,7
2000	9,8
2003	10,1

Fuente: MIDEPLAN, CASEN 2003

Tabla 2

Cobertura Enseñanza Media 1990 a 2003

Años	Porcentaje
1990	80,3
1992	82,2
1994	83,8
1996	85,9
1998	86,8
2000	90,0
2003	92,6

Fuente: MIDEPLAN, CASEN 2003

En otra arista, el gasto público en educación se elevó considerablemente⁷ (pasando de un 2,4% en 1996 a un 4,4% para el 2000 del PIB). Sin embargo, el gasto y la cobertura no han ido de la mano con el aumento de la calidad. Teniendo el problema de cobertura prácticamente solucionado, ahora los esfuerzos están abocados para que los recursos sean aprovechados de mejor manera, y elevar los niveles de calidad con políticas más eficientes.

Existen en Chile tres modalidades de financiamiento y provisión educacional de los establecimientos educacionales, es el siguiente:

Cuadro 1

Modalidades de gestión de los Establecimientos Educacionales Chilenos

		Financiamiento	
		Público	Privado
Provisión	Público	Municipalizados	-----
	Privado	Particulares Subvencionados	Particulares Pagados

Fuente: Elaboración Propia

Estas modalidades de la educación chilena se desarrollaron bajo el criterio de flexibilizar el currículo establecido, descentralizando la enseñanza y permitiendo una mayor heterogeneidad en la entrega de conocimientos. Esto no se hizo bajo la idea de hacer una educación más integral, pensando en los individuos que se educan, sino que más bien, respondió a un sin número de medidas neoliberales que se tomaron en el marco de la apertura del régimen militar hacia el modelo económico neoliberal

La municipalización (Decreto con fuerza de Ley N° 3063 y N° 3476 en Junio y septiembre de 1980 respectivamente) de los liceos (hasta ese momento administrados por el Estado a través del Ministerio de Educación), la aparición de la educación privada (secundaria y universitaria) fueron momentos históricos claves con los cuales se acentuó enormemente la desigualdad de la educación chilena, ya no en términos exclusivos de cobertura, sino en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁷ Considerando el gasto privado, actualmente el gasto total en educación está en torno al 7% del PIB
Fuente: INE

Esta descentralización y desconcentración de la administración de la Educación Nacional tuvo como efecto casi inmediato la instauración de un "mercado escolar" donde la elección educativa de las familias se encuentra con la oferta competitiva de los establecimientos educacionales. Esto hizo posible una creciente disparidad entre las escuelas dirigidas hacia las zonas más rentables de la población chilena con respecto a las zonas donde viven las capas más pobres de nuestro país.

Esta situación de desigualdad educacional, en la que la calidad de la educación dependía (y aún depende) de la clase social a la que la persona pertenece, se instaura definitivamente con la aprobación de la LOCE (Ley Orgánica de Enseñanza) por el gobierno militar (la última gran ley que se aprobó antes del retorno de la democracia) con la cual las medidas que propiciaban el establecimiento de estas modalidades educativas quedaron legalmente establecidas.

Con el retorno a la democracia se desarrolló la preocupación por disminuir la brecha social en relación a la educación, y es en ese marco que bajo los gobiernos de la concertación de partidos por la democracia (1990 en adelante) se inicia el proceso de reforma educacional que todavía se lleva a cabo, la cual mantiene la estructuración iniciada en el régimen militar en cuanto a la provisión de los establecimientos educacionales mencionados en cuadro N° 1, pero que pretende, básicamente a través de cambios cuantitativos y sobre todo cualitativos (nuevas formas de entender las prácticas pedagógicas), equiparar la calidad de la educación que recibe todo ciudadano chileno. Y hoy en día hemos sido testigos de cómo las presiones sociales han posibilitado ciertas transformaciones cuyo punto culminante es el reemplazo de la citada ley por la LGE (Ley General de Educación). A continuación exponemos los rasgos más fundamentales de la reforma que actualmente se lleva a cabo.

I. 1. 1.- La Reforma en curso.

A partir de 1990 se han impulsado proyectos de mejoramiento en distinto ámbitos del quehacer nacional. Uno de ellos, importantísimo por cierto, es la educación. El debate acerca de ésta adquiere un carácter prioritario en los gobiernos de los Partidos de la Concertación⁸. Las políticas de mejoras de la calidad, equidad y participación en el área de la educación pasan a ser políticas prioritarias del Estado. Oficialmente, el

⁸ Coalición política que se articula en primera instancia como oposición al Gobierno Militar del General Pinochet y que gobierna Chile desde el fin de su Dictadura.

gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1990) pone en marcha un programa de modernización y mejoramiento de la Educación Chilena:

*"Así desde 1996 a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dada la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso a lo que se suma un nuevo impulso al fortalecimiento docente, las reformas curriculares básicas y media, así como la extensión de la jornada escolar."*⁹

Las políticas educacionales que se han implementado durante estos últimos años, están en estrecha relación con los ideales que subyacen a ella. Éstos han sido reorientados a las nuevas condiciones imperantes, tanto en el ámbito nacional como internacional. La educación como función pública, integral, para el aprendizaje, la vida, la ciudadanía y la justicia social, son los principios reguladores de las transformaciones de las que esta siendo objeto el sistema educativo nacional.

En este sentido, el Estado ha puesto en marcha políticas centradas en la equidad como provisión de una educación que reconoce las diferencias sociales y trata de eliminarlas dentro del contexto educativo; preocupada de la calidad de los procesos y resultados del aprendizaje; fomentando instituciones abiertas a las demandas de su sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales; y finalmente, impulsando la capacidad de iniciativa de las escuelas en la creación y metodología curricular, conservando un núcleo común en todo el país.

Calidad, equidad y participación son las tres áreas a las que apuntan las políticas de modernización del sistema educativo chileno. Es en este contexto que surge un proyecto innovador que intenta transformar radicalmente el concepto de educación imperante.

Uno de los grandes cambios que se ha producido en el ámbito mundial, en lo que respecta a la elaboración de políticas educacionales, corresponde al traslado desde la importancia que, tradicionalmente, se le ha dado a la enseñanza, hacia la importancia del aprendizaje y sus procesos. Lo que importa, actualmente, es que el estudiante aprenda.

La Reforma Educacional es el proyecto de modernización que presenta como principal meta cambiar cualitativamente el carácter de la Educación Chilena, vale decir, no sólo se preocupa por invertir más en educación, sino que también los cambios están

⁹ Ministerio de Educación. La Reforma en marcha: buena educación para todos. 1998. Pág. 12

focalizados a aumentar la calidad de los aprendizajes en el proceso educativo mismo, mediante, por ejemplo, un perfeccionamiento docente continuo, un currículo más ligado a la vida y a las nuevas tecnologías asociadas a los procesos sociales¹⁰, etc.

La Reforma pretende consolidar los esfuerzos iniciados en 1990, dirigidos a lograr el mejoramiento sustantivo de la calidad del proceso educativo, igualando las oportunidades de aprendizajes significativos para todos/as los/as alumnos/as, a través de la creación de propuestas curriculares pertinentes; mejorando las condiciones de desempeño profesional de los docentes y fortaleciendo las capacidades de gestión técnicas, pedagógicas y administrativa del sistema escolar.

"El sistema educacional chileno debe ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Al invertir en las personas y en su educación se aumenta la competitividad del país permitiendo ampliar el rango de oportunidades para todos."¹¹

La actual reforma responde a una serie de demandas existentes en nuestra sociedad, y que al no ser resueltas dificultarían el desarrollo pleno del país. Es en este sentido, que los gobiernos de los partidos de la concertación se han preocupado de dar respuestas a las exigencias de la sociedad civil, en lo que respecta la formación de los educandos. En este aspecto, las principales demandas han apuntado a fomentar una política de equidad que permita una real igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y la calidad de la educación, una formación que privilegie la entrega de nuevas competencias para una sociedad altamente cambiante, y finalmente, una formación ética que potencie la enseñanza de la ciudadanía para la democracia.

En base a estas exigencias, los principales ejes desde los cuales la reforma educacional en curso quiere transformar a la educación chilena son los siguientes:

1. Programas de mejoramiento e innovación, los cuales tienen como objetivo mejorar efectivamente las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje a través de los P.M.E., MECE.
2. Reforma Curricular, a través de ella se pretende fortalecer la autonomía y participación de los centros educativos, en el sentido que se pregunten colectivamente ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñar?, formulando así programas de estudio propios,

¹⁰ Tal es el caso, por ejemplo, de la inserción de una nueva asignatura pensada para introducir en este tipo de conocimientos a los/as alumnos/as; la asignatura: Educación Tecnológica.

¹¹ Ministerio de Educación. La Reforma en, op. cit. Pág. 15

pertinentes a sus realidades, expresados en proyectos institucionales realistas y coherentes, además de propuestas curriculares singulares. En este sentido es fundamental considerar: a) Objetivos Fundamentales Transversales; b) Objetivos Fundamentales; c) Contenidos Mínimos Obligatorios, propuestos desde el Ministerio de Educación y; d) Fuerte inyección de recursos de carácter tecnológico.

3. Fortalecimiento de la Gestión Docente: la Reforma sustenta un factor clave: los docentes. Son los profesores y profesoras los que harán uso de los múltiples recursos que este proceso ha puesto a disposición de las escuelas y liceos. Por tal motivo, la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la calidad de los docentes. En este sentido, para que las transformaciones en la educación se produzcan en las condiciones pertinentes es vital el mejoramiento de las condiciones de trabajo del profesorado. De aquí que el Ministerio impulse un Programa de Desarrollo Profesional de Docentes, programa que incluye iniciativas en el campo de la formación inicial, en el perfeccionamiento de los profesores en servicio, en un programa de becas y pasantías en el extranjero para profesionales de la educación y el otorgamiento de Premios Nacionales de Excelencia Docente.

4. Jornada Escolar Completa Diurna: medida que corresponde a los cambios en el currículo y la pedagogía, que para lograr sus objetivos de mejoras en la calidad de la educación, necesitan y demandan de una extensión de la jornada horaria.

La Reforma pretende, además, como objetivos generales, afectar en forma paulatina y global todas las dimensiones del sistema, las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos de materiales educativos, la infraestructura escolar, el financiamiento del sector, y por último, mejorar las condiciones laborales de los docentes.

Finalmente, la Reforma se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. El avance de ésta, depende de las capacidades crecientes de los actores para llevarla a cabo. En definitiva, se presenta como un proceso amplio y a largo plazo.

*"La reforma de la Educación es una empresa histórica que para desplegarse en el tiempo necesita sostenerse como un proyecto de todos y como una tarea del Estado, y no sólo de un gobierno."*¹²

¹²Ministerio de Educación. La Reforma en, op. cit. Pág. 10

La Reforma intenta convertirse un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el Estado como los establecimientos; la idea fundamental que subyace a esta práctica es construir un sistema educativo democrático y abierto a los distintos sectores de la población.

La transformación de la educación nacional, se inicia en la adopción por parte de las autoridades del principio de la autonomía curricular. Principio que se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. Respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad, abre la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural.

En este sentido, la idea de la "Reforma" es que las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto de enseñanza deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que la organización curricular y la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural.

Los objetivos amplios (transversales) que emanan del proceso de modernización de la Educación Chilena, procuran lograr aprendizajes que contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales, entre ellos: la formación para la ciudadanía más activa; promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos, y la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, facilitando una mejor inserción del país en el sistema económico internacional.

La sociedad chilena ha sufrido importantes cambios producto de la instalación y desarrollo del modelo económico, que desde la esfera de la producción ha penetrado en todo ámbito de la sociedad, y la educación por supuesto, no ha escapado a tal penetración.

I. 1. 2.- Sociedad y reforma educativa

Esta nueva concepción de sociedad ha insertado a Chile en dinámicas macroeconómicas capitalistas que muchas veces entran en franca oposición con los

intereses de la mayoría de la sociedad civil, siendo inherente a ésta última la distribución desigual de los recursos económicos, lo que, eventualmente, se traduce también en una disímil distribución de las competencias sociales y culturales que debe tener todo individuo para enfrentar adecuadamente los desafíos y las demandas que se le imponen desde dicho modelo.

Diversos autores han señalado la importancia que tiene la educación en la inserción de los individuos al mundo social, adecuando sus procesos a los cambios que se producen en la sociedad y capacitando a los sujetos a desenvolverse exitosamente en ella (Martinic 2002; Brunner 2000). No obstante, estos mismos autores hacen una crítica al sistema educacional y atribuyen los errores de este sector al hecho de que las instituciones escolares no han sabido comprender y, por lo mismo, vincularse coherentemente a dichos cambios. La Escuela sigue operando bajo criterios y prácticas modernistas en un tiempo ya posmoderno¹³ (con otros supuestos y estructuras), lo que ha hecho que sus prácticas se vuelvan anacrónicas e inoperantes.¹⁴

La educación chilena no estaría formando a sus educandos de manera que ellos puedan desenvolverse en las actuales condiciones que le impone el sistema imperante, por ejemplo: la necesaria innovación en el incentivo de la lectura, la prioridad pedagógica que debería tener la tecnología y su aplicación a todo nivel del mundo educativo, la educación civil que debe acompañar a un mundo que se abre cada vez más al encuentro de pluralidades culturales y, por tanto, la enseñanza de conductas democráticas de entendimiento y consenso, etc. En definitiva, capacidades y destrezas que hagan posible la adaptación de los individuos a un mundo globalizado y complejo.

"En la actualidad el sistema educacional chileno se encuentra en un proceso de reforma y reestructuración que apunta a mejorar su calidad dentro de un escenario mundial marcado por una economía global neoliberal, flexibilización y precariedad del empleo y una creciente importancia de las economías informales (Yáñez, 2004; Yúdice 1995). Esto provoca que la educación y la capacitación sean fundamentales para que las personas puedan participar del mercado laboral..." (Acuña, 2000: 46)

La educación ha estado al servicio de la ideología imperante (Althusser 1997), y en este sentido, hoy, bajo las condiciones que impone a toda la sociedad las

¹³ No explicaremos aquí un término tan confuso y polisemántico como el Posmodernismo. Eso sí, remitimos al lector al interesante texto de A. Hardgraves (Profesorado, cultura y posmodernidad), donde este autor expone las principales características (económicas, políticas, sociales y culturales) que definen a este concepto.

¹⁴ Véase A. Hardgraves: *"Profesorado, cultura y posmodernidad"*. Ed. Morata. Madrid, España. 1994. Pag. 55.

transformaciones ligadas a la época posmoderna, la educación está sufriendo un proceso de reestructuración y reforma de carácter mundial, cuyo fundamental propósito es vincular coherentemente las experiencias y objetivos de las prácticas pedagógicas hacia esas transformaciones, para hacerlas funcionales a los requerimientos económicos y socio-políticos que estas transformaciones implican.

Es así como en la comprensión de la enseñanza de hoy, impera la visión de ella como una herramienta principalmente diseñada para otorgar al mercado del trabajo nuevos “recursos humanos”, y esto, como dijimos, no es algo que se esté aplicando exclusivamente en Chile; responde a una política mundial establecida por organismos internacionales (OCDE y Banco Mundial por ejemplo). Es decir, la escuela, a nivel mundial, hoy por hoy está sometida a imperativos económico-políticos de carácter capitalista, lo que la ha transformado en una institución utilitarista, que tiene como una de sus funciones principales, ser un instrumento para el éxito social que haga posible aumentar el capital individual; en definitiva, transformar a las personas en consumidores eficientes. También la escuela se organiza hoy como una verdadera empresa de servicios, ya que responde a una clientela que, a través de su elección, influye en la oferta escolar. Prueba de este nuevo “espíritu educativo” es la eliminación (total o parcial) de asignaturas como Filosofía, Francés o Alemán, ya que éstas no son “productivas”, en términos de entregar conocimientos que tengan una utilización preponderante en el mercado. Esto, en definitiva, y como ya de algún modo lo adelantamos, responde a una concepción ideológica de la educación, la cual, por lo mismo, adquiere una significación coherente al pensamiento de los grupos dominantes de la sociedad.

Lo anterior quedará absolutamente claro al decir que la educación es pieza clave en la transmisión de los cánones culturales que la sociedad, como conjunto, quiere perpetuar, vale decir, *“cada cultura estructura su sistema educacional para enseñar la conducta que el grupo considera deseable”* (Nicholson, 1969: 68) Ahora bien, lo que el “grupo considera deseable” se traduce en la sociedad neoliberal en que hay ciertos valores, normas y formas de pensar que son transmitidos por diferentes medios de comunicación, y que son parte de una ideología elitista cuya intención es hacer perpetuar las condiciones y la estructura social del presente; la transmisión abarca los hábitos, conductas, pautas y valores seleccionados y legitimados por la sociedad, o más bien, por un grupo de la sociedad correspondiente.

Cada sociedad crea y en casos re-crea los medios para transmitir su cultura: *“no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustenta”* (Freire, 1990: 168} El sistema escolar ha sido uno de los medios primordiales a través de los cuales nuestra sociedad traspa los conocimientos y valores que considera necesarios para su conservación. En la labor de esta transmisión la escuela ha sido acompañada por otros agentes como la familia, los pares y, últimamente, por los medios de comunicación de masas. La educación es factor fundamental de la reproducción al constituirse en el vehículo primordial de la transmisión del conocimiento, y del tipo de vida que se legitima. Willis (1993) plantea que *“la escuela es uno de los lugares concretos de la cadena de enclaves que se hallan implicados en las diversas luchas de reproducción.”* (Willis, 1993: 440) En este proceso, uno de las principales herramientas ha sido el currículum. Magendzo (1991) ha llamado la atención sobre las características de éste en Latinoamérica, y este ensayo comparte lo sostenido por este autor en su artículo *“Currículum y Cultura en América Latina”*, investigación que ha realizado un análisis exhaustivo acerca de la construcción del currículum en estos países. Sus postulados se refieren a las características que éstos comparten: una planificación centralizada, jerárquica y verticalista, realizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación que se ha sustentado en las ideas de *“salvaguardar la unidad nacional, el consenso cultural, la igualdad curricular como garantía de la igualdad de la calidad educativa y el de la adaptación y la adecuación curricular a nivel local e institucional”* (Magendzo, 1991: 15).

Una aspecto crítico en la comprensión de esta idea es la noción de que la escuela no es políticamente neutral, sino que funciona como una importante agencia de socialización en donde es posible apreciar dos currículos —uno abierto y formal, y otro oculto e informal—. *“Lo que llamamos escuela entonces se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de los maestros, en los objetivos propuestos, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permitió comprender las escuelas como instituciones políticas inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante.”* (Giroux, 1992: 71).

Lo que domina la sociedad de hoy es la ideología neoliberal capitalista. Cada sector y ámbito de la sociedad de mercado está influido por un pensamiento que se

caracteriza por estar bajo el paradigma de la racionalidad económica y la eficiencia. Por supuesto, la educación chilena no ha escapado a esta lógica y se ha transformado paulatinamente en una educación al servicio de la formación de “recursos humanos”. Recursos humanos que son considerados como mercancía económica, la cual debe estar disponible en cualquier momento y lugar, siendo de este modo funcional a los intereses empresariales. Además, se repite constantemente en los discursos de los personeros políticos la noción de competitividad, en la cual, bajo la perspectiva de esta investigación, está implicada la idea de que cada individuo debe velar por su propia supervivencia, así como también un país dentro del concierto mundial. Esto recrudece, o más bien, hace más patente el hecho de que estamos viviendo en una época donde la individualidad es un valor supremo, que está inextricablemente ligado a la pérdida de un horizonte común y colectivo, reemplazado por una sensación de vacío en que los grandes discursos unificadores han quedado en el olvido (Lyotard 1984; Lipovetsky 1986).¹⁵

Bajo el contexto chileno, la adopción del modelo neoliberal, principalmente a través de las políticas macroeconómicas impulsadas desde la dictadura militar, ha tenido como uno de sus efectos principales el agudizamiento de las diferencias económicas entre los distintos sectores sociales de nuestro país. Para nadie es desconocido que en este aspecto Chile es uno de los países que presenta una de las mayores desigualdades sociales en términos económicos. Ahora, mientras mayor es la desigualdad social de un país, mayor es el esfuerzo y el desafío que tienen los establecimientos educacionales para lograr una educación de calidad no discriminatoria, vale decir, no importando clase social, raza ni género. En otras palabras “... *mientras más desigual es una sociedad, mayor es el desafío que enfrentan los establecimientos, pues deben compensar las desigualdades de origen socio-familiar para llevar a los alumnos hacia estándares satisfactorios de logro. Este es el peso de la desigualdad social*”. (Brunner, 2005: 12)

Estas desigualdades sociales, y que se cristalizan en la educación formal, son un hecho constatable en una educación entregada a los vaivenes del mercado, la cual no sólo reproduce, sino que también recrudece las –como les ha llamado Martinic (2005)- “*condiciones de inicio de los educandos*”. Condiciones que hacen referencia inequívoca a las diferencias abismales (económicas y culturales) que existen entre los niños

¹⁵ De todas formas pensamos que esta idea hoy por hoy es bastante discutible. Para nosotros es un hecho social que la ideología capitalista neoliberal se inscribe, o puede pensarse, como un discurso hegemónico omniabarcante y unificador, en el sentido de que en el mundo actual tal ideología no tiene contrapeso teórico y práctico alguno.

provenientes de distintos sectores o estratos sociales de nuestra sociedad, las cuales se traducen en, por ejemplo, problemas de aprendizaje al interior del aula, que son causados principalmente por los distintos capitales culturales que tienen las familias chilenas. Esto se hace aún más patente, o en otras palabras, se hace empíricamente observable gracias a los resultados de las pruebas estandarizadas, donde se aprecia una distancia enorme entre la calidad de la enseñanza que reciben los educandos de las familias más ricas de nuestro país, en comparación con los resultados que tienen en estas mismas pruebas los/as alumnos/as provenientes de las comunas más pobres del mismo.¹⁶ Bajo esta apreciación J. J. Brunner (2005) hace mención a un pensamiento muy elocuente planteado por H. Gardner. Este autor plantea básicamente que las distintas experiencias vividas entre niños o jóvenes de barrios pobres, o también llamados de riesgo social, sometidos a constantes situaciones negativas como drogadicción, delincuencia, alcoholismo, etc., y las vividas por niños o jóvenes que viven en los sectores más acomodados, con altos niveles de calidad de vida, hace que sus respectivos ingresos al sistema escolar formal chileno no se haga bajo las mismas condiciones, ya que es indudable para cualquier persona que no es lo mismo vivir en un ambiente familiar libre de dificultades graves, como los mencionados, que vivir bajo una atmósfera de permanente conflicto, en donde reina la violencia por sobre el entendimiento y el diálogo. Tan simple es de entender esto como decir que un/a alumno/a que no pueda tomar desayuno por las mañanas, indefectiblemente, y por razones meramente fisiológicas, está en desventaja con respecto a quien sí ha podido hacerlo.

Esta conciencia ha sido asumida en los años recientes, y se concretó socialmente a partir de la llamada “revolución pinguina”¹⁷, que generó todo un movimiento social en torno a temas, no sólo relacionados con la educación, sino que llevó a una problematización y reflexión global acerca de la estructura social que se ha estado construyendo en Chile a partir de la lógica capitalista. Ahora, no es justo decir que es a esta conciencia a la que responden los cambios emprendidos por el programa de modernización y mejoramiento de la educación de los distintos gobiernos concertacionistas, conocidos de forma global como la “Reforma Educacional”, pues las

¹⁶ Invitamos al lector a revisar las estadísticas que a este respecto se pueden verificar entrando a la página del Ministerio de Educación: www.mineduc.cl

¹⁷ Así se le llamó al masivo y coyuntural movimiento estudiantil que ocurrió en Mayo del año 2006 en nuestro país. Movimiento que no sólo involucro a los estudiantes secundarios, sino que además fue la punta de lanza de todo un movimiento social de protesta en torno a los conflictos y problemáticas sociales derivados del modelo económico neoliberal.

recientes políticas estatales sobre educación –como ya hemos indicado- se vienen desarrollando desde los albores de la década de los noventa. Sin embargo, si es veraz decir que este movimiento generó una fuerte autocrítica y replanteamiento en el mundo político sobre la efectividad de estas políticas para transformar la iniquidad existente en la educación chilena.

Dado el carácter social de los gobiernos de la concertación, la preocupación estuvo centrada principalmente en hacer de la educación una vía efectiva para lograr la igualdad de la sociedad chilena. Esta vía efectiva debería trascender, o soslayar, a partir de su estructura y gestión, tanto externa (programas políticos) como interna (gestión de la institución escolar en sí misma), las grandes diferencias económicas y socio-culturales existentes en el seno de nuestra sociedad.

“La educación es la principal institución cultural con la cual un país puede generar un proceso de igualdad social. Sólo mediante ella es posible acrecentar la cultura y el conocimiento en los ciudadanos, elementos claves por los cuales éstos pueden alcanzar estándares de vida más elevados; esto contribuye no sólo a elevar la calidad de vida del conjunto de la sociedad civil, sino que de paso ayuda a la construcción de una sociedad más desarrollada y democrática. La reforma en curso se ha propuesto este desafío.”¹⁸

Como puede desprenderse de esta última idea, es ampliamente reconocido que la educación es la principal herramienta cultural con la cual una sociedad puede luchar en contra de las desigualdades económicas y socio-culturales endógenas al modelo económico chileno, el cual, por lo demás, hoy impera en casi todos los rincones del planeta. Desigualdad que, para el caso educativo, se expresa en las diversas oportunidades de aprendizaje que tienen los niños y los jóvenes, como consecuencia del diferente capital cultural y económico del que son portadores. De algún modo, es la misma educación formal la “plataforma” desde la cual la sociedad levanta las promesas a sus ciudadanos, en cuanto a que su lugar en la estructura social no dependerá de estas condiciones sociales, sino del mérito y desempeño personal que aquéllos tengan. No basta con reconocer la influencia que tiene la condición social de los educandos en su proceso de aprendizaje, y creer que en ella está toda la explicación a la desigualdad actual en educación; también es necesario indagar en otros factores igualmente preponderantes en torno a este problema social. En otras palabras, pese a la

¹⁸ Ministerio de Educación. “La Reforma en marcha: buena educación para todos.” 1998.

preponderancia que tiene el origen cultural de los educandos: *“la explicación del problema no se agota en el origen social de las familias. Por el contrario, las prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar tienen un peso determinante, ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen o bien para hacer la diferencia entre los niños de las familias más pobres”* (Martinic, 2002: 7)

Pese a todo, la desigualdad está ahí, es clara y nadie la puede negar. Los resultados estandarizados de las pruebas nacionales siguen mostrando una brecha enorme entre las escuelas y liceos que educan a las distintas capas sociales de nuestro país¹⁹. Desde aquí existiría la percepción de que la Educación formal reproduce la desigualdad existente y no funciona como factor de igualdad y movilidad social. Los establecimientos educacionales reproducirían en su seno este tipo de desigualdades sociales y contribuirían a la permanencia de una ideología dominante. Esto se vería claramente en las prácticas e interacciones que se dan al interior de ese mundo, y es aquí donde justamente nosotros queremos focalizar la mirada: específicamente en las prácticas de disciplinamiento que están presentes en la escuela, y que son reflejo de una cultura hegemónica implícita en estas prácticas. Esta investigación quiere, justamente, identificar esos elementos y esas prácticas, para, a partir de su aislamiento y comprensión, discutir en lo preponderantes e influyentes que resultan ser en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Para hacer esto haremos uso de una relativamente nueva y creciente simbiosis disciplinaria, plasmada en la Etnografía de la Educación.

I. 1. 3.- Estado del arte en Chile

La actual reforma educacional es de carácter cualitativo, es decir, las transformaciones que el Estado chileno quiere realizar en la educación chilena no tienen como fuente medidas orientadas al aumento de los recursos y de los insumos (al menos exclusivamente) y a nivel de la administración educativa, sino más bien su orientación responde a trabajar y transformar las prácticas pedagógicas y la cultura misma de la escuela; en estos factores en donde se ha puesto el énfasis en las transformaciones que se quieren realizar. Este cambio de perspectiva, sin lugar a duda, nace del

¹⁹ Diversas investigaciones (Leiva, 2000; Misala y Romaguera, 2000; Aedo y Larrañaga, 1998) llevan a la conclusión de que los/as alumnos/as que asisten a establecimientos municipales tienen menores resultados de quienes asisten a colegios particulares subvencionados, y aún menores que los que asisten a Colegios Particulares Pagados. Entonces, los factores socio-económicos todavía serían relevantes para explicar los resultados de estos distintos establecimientos.

reconocimiento de los aspectos culturales que se juegan en los procesos pedagógicos, y la necesidad de que la escuela esté en coherencia con las transformaciones que han ocurrido en el seno de la vida social actual

Bajo este aspecto se observaron deficiencias en este sector, las cuales responden a un desfase entre las necesidades sociales actuales y la organización escolar. La importancia de la educación está dada por su capacidad de conservar y reproducir la cultura social, pero a la vez deben incluirse en la cultura escolar los inevitables cambios que se producen en la sociedad, es decir, comprenderla como un importante motor de transformación social. Por consiguiente, pareció indispensable tomar contacto con la sociedad actual, para reevaluar los aspectos culturales centrales y renovar la vinculación entre educación y sociedad.

Las autoridades educacionales prestaron mayor atención a las características de las prácticas escolares, y a partir del análisis de éstas, fue posible develar la calidad de los aprendizajes, y si éstos respondían a los patrones actuales que les permitiera insertarse plenamente en la sociedad. Las conclusiones de estos análisis arrojaron la idea de que el sistema educacional chileno tiende a formar en los alumnos actitudes pasivas y de poco compromiso frente al aprendizaje y al entorno social. Entonces, se cayó en la cuenta en que lo aprendido hoy debe tener validez idéntica durante toda la vida del estudiante; que se forma para una sociedad en que son valores importantes la crítica, el diálogo, el consenso, la capacidad para vivir juntos, etc. En definitiva, prácticas que tienen que ver con el mundo de hoy, en donde se aspira a que los jóvenes reciban una educación que los prepare para enfrentar las complejidades de la vida moderna y que contribuya al desarrollo económico y la construcción de una sociedad más justa²⁰.

Al realizar una mirada crítica al sistema de educación chileno fue posible deducir que las principales demandas de este sector son elevar la calidad de la educación, fomentar la participación, transformar la cultura escolar y lograr la formación de un sujeto de alumno. Para tal tarea, las modificaciones que se han realizado apuntan al cambio curricular y a modificar las prácticas escolares, en relación con el rol del/a profesor y alumno/a. La reforma actual, entonces, trata de resolver el problema de la calidad de la educación, poniendo énfasis en el cambio curricular, que es un cambio cualitativo que trata de transformar a los profesores en su accionar.

²⁰ Ya Pitágoras decía: "Educar no es dar carrera para vivir, sino temprar el alma para las dificultades de la vida"

El cambio curricular efectuado por el Ministerio de Educación apunta a lograr que cada establecimiento tenga autonomía para desarrollar sus propios planes y programas de acuerdo a las necesidades de la comunidad. En tal sentido, la enseñanza se transforma en una herramienta útil que permite potenciar un desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Pero a la vez, tanto los planes como programas realizados por los centros educativos deben apearse a una matriz común que refleja los cambios que se han producido en los últimos años sobre la concepción de la educación y que en el plano de la reforma se traducen en los objetivos fundamentales (transversales y verticales) y en los contenidos mínimos obligatorios establecidos políticamente.

A causa de esta nueva mirada, el Estado ha debido utilizar metodologías y supuestos extraídos desde la Antropología de la Educación: conceptos como aprendizaje significativo, conocimiento pertinente, cultura escolar, etc., reflejan la influencia y utilización de elementos teóricos provenientes desde la Antropología.

El concepto de aprendizaje significativo, por ejemplo, implica inequívocamente una percepción antropológica de la educación. Para que exista este tipo de aprendizaje dentro de los establecimientos educacionales es necesario, por parte principalmente de los directivos y docentes, comprender y apropiarse de la cultura local (en el caso de escuelas instaladas en sectores con población indígena), o bien de los horizontes de significado con que los/as alumnos/as ingresan al sistema educativo, aprendidos muchas veces desde otros medios de socialización (como televisión, grupos de amigos, internet, etc.). Sólo atendiendo a esa particular forma de comprensión del mundo, los/as docentes (y el establecimiento en general) hará posible que el conocimiento que él imparte en su clase se conecte con la experiencia vital del/a alumno/a., pues ignorar la experiencia vital y los saberes de los educandos hace imposible un aprendizaje real (Thomas y Hernández 2001). Por su parte, el conocimiento llamado pertinente -en estrecha vinculación con el factor anterior- es el que es culturalmente apropiado o coherente a la realidad de los educandos. La batería de conocimientos que el sistema educativo pretende traspasar a las nuevas generaciones, debe estar en concordancia con los intereses y expectativas que los estudiantes crean para sus vidas; sólo de ese modo puede darse una mayor motivación hacia el aprendizaje por parte de ellos/as.

El concepto de cultura escolar es de uso reciente, pero ha significado un avance enorme en el esclarecimiento de las problemáticas que encierra el proceso pedagógico. Al constatar que la escuela se comporta como un microcosmos social (Yon 2002;

Sandoval 2000) los estudiosos reconocieron que ella funciona dentro de una idiosincrasia y normatividad bastante particular, que varía de un establecimiento a otro, y que condiciona las formas en que los miembros de aquella comunidad social se relacionan entre sí, mediados por el conocimiento que, como es incuestionable, también corresponde a una creación cultural.

Uno de los objetivos de la reforma consiste en cambiar esta realidad a partir de los postulados de la Teoría Constructivista que la impregna, desde el punto de vista de la clase, de cómo se construye ésta, de cómo se construye el conocimiento y cuál es el rol profesor-alumno. Efectivamente, desde esta teoría se presta mayor atención al trabajo de los profesores, la construcción de las clases, la transmisión de los conocimientos y el papel que juega el/la alumno/a en esa transmisión.

Las modificaciones que se están realizando, y que apuntan a lo anteriormente señalado, privilegian una serie de relaciones nuevas en la sala de clases. En primer lugar, se motiva a los profesores a construir sus clases a partir de un trabajo mutuo con los/as alumnos/as. Se trata que el educando participe activamente en la construcción del conocimiento, que logre descubrir que éste tiene relación con la realidad cotidiana. De ahí que el profesor ponga énfasis en entregar materias conectadas con la realidad actual, mucho más centrados en el hoy que en el pasado. Una de las ideas que está detrás de este punto, es disminuir la cantidad de conocimiento que se entrega, permitiendo profundizar en una serie de cuestiones. Se privilegia la calidad del conocimiento en vez de la cantidad.

Esta nueva perspectiva en torno a las prácticas docentes tiene como marco de fondo, o se inscriben dentro de una determinada cultura escolar, que tiene que ver, básicamente, con los procedimientos, los modos y los supuestos tácitos bajo los cuales una comunidad escolar estructura sus modos de relación en cuanto a las personas entre sí como a aquellas en relación al conocimiento.

Por lo tanto, la calidad de la educación no sólo tiene que ver con la adquisición de conocimientos actuales, sino también, con la calidad de las relaciones interpersonales, con la calidad del ambiente escolar, con el clima emocional en el aula, con la autoestima y creatividad de los actores, etc. El ejercicio diario de las relaciones interpersonales en la escuela debe bregar por convertirse en un ejercicio de diálogo e igualdad en que cada uno pueda acceder a encontrarse consigo mismo y con el otro. De tal manera de promover la formación de ciudadanos con identidad, autónomos y libres;

ciudadanos críticos ante su sociedad y ante sí mismos, ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de sus derechos en la sociedad.

En esta investigación, precisamente, queremos hacer un análisis interpretativo de los supuestos, así como también de las prácticas que caracterizan y dominan dentro de la cultura escolar de un liceo específico de la ciudad de Santiago. Y a partir de ella hacer la siguiente pregunta: ¿Es posible contribuir a la calidad de la educación chilena mediante el develamiento de aspectos simbólico-culturales problemáticos que surgen de la realidad escolar misma?

Nuestra investigación apunta justamente a demostrar que ello es posible; quiere responder positivamente esta pregunta dando a conocer a través de ella los argumentos de por qué esta meta no es una quimera. Nuestra investigación, siendo coherente con este convencimiento, quiere entregar luz acerca de aspectos simbólicos no menores como la disciplina, el orden, los imaginarios, apropiación y uso de conocimientos tecnológicos etc., plasmados en los objetivos de ella misma, objetivos que, finalmente, nos darán algún conocimiento respecto a nuestro objetivo principal. Esta investigación, con ello, quiere demostrar que a través de la distinción y comprensión de estos aspectos, la Antropología (o si se prefiere la Etnografía de la Educación) está en condiciones de contribuir enormemente a encaminar a nuestra sociedad a lograr una educación de calidad y equidad para todos, y por ello mismo, favorecer la construcción de una sociedad cuyos pilares sean la justicia y la dignidad humana.

Para el desarrollo de esta investigación nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

I. 2.- Objetivos de la presente investigación

I. 2. 1.- Objetivo General

- Describir los procesos de disciplinamiento que se viven cotidianamente al interior de la escuela, a través de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Tecnología en la educación Media.

I. 2. 2.- Objetivos Específicos

- Describir el imaginario sobre el proceso de escolarización de profesores/as y alumnos/as.
- Describir las representaciones sobre los procesos de producción del conocimiento en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Tecnología que tienen profesores/as y alumnos/as.
- Caracterizar los estereotipos que se construyen en la interacción Alumnos/as/profesores/as.
- Describir las dinámicas e interacciones entre profesores/as y alumnos/as en las clases de Matemática, Lenguaje y Tecnología.

I. 3.- Propuesta Metodológica.

Esta investigación es básicamente un análisis reflexivo acerca de una problemática social (la institución educativa) que implica interacciones, motivaciones y significados culturales. No es preocupación de esta investigación mensurar cantidades, medidas, etc. Su interés está puesto en representar las experiencias, juicios, supuestos, valores y creencias de algunos sujetos con respecto al problema social que aquí nos convoca. Por lo tanto, puede desprenderse de ello que nuestra investigación es fundamentalmente cualitativa pues ésta: *“consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”* (Tudela, 2004: 7). La investigación cualitativa es un esfuerzo teórico de comprensión en el cual el investigador es consciente de que su carga valórica estará presente en el conocimiento generado, lo que no representa una desventaja; más bien, en vista a la comprensión, esta conjunción entre juicios de hecho y juicios de valor representa para el investigador cualitativo una cierta superioridad teórica, en el sentido de que sólo a través de esta unión le es posible reflexionar y comprender de una manera holística la realidad que busca interpretar. Justamente, se ha planteado que, como el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha construido, considera que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de ésta *“ha de ser no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* (Geertz 1973).

Nuestro trabajo, en consecuencia, aspira a construir una descripción, comprensión e interpretación de un fenómeno social concreto; mediante lo que se conoce como micro-etnografía,²¹ lo que se pretende es realizar un texto en función de un espacio delimitado. Para el logro de este cometido la presente investigación utilizará, para el levantamiento de datos, dos técnicas cualitativas: la entrevista semi/estructurada y la observación participante. Con la utilización de estas técnicas se quiere realizar la construcción de un texto etnográfico que caracterice o describa los elementos

²¹ Microetnografía es la investigación en la que se aplican métodos cualitativos a espacios acotados materialmente y de pequeña escala son denominadas. Este es el caso de las etnografías de aula, cuyo propósito teórico es establecer las dinámicas de funcionamiento de interacciones sociales en situaciones acotadas donde los actores participantes son estables (Woods & Hammersley 1995, citado en Acuña 2006).

simbólicos y culturales que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y comprender, y posiblemente explicar, cómo dichos elementos dan sentido a las prácticas y a los acontecimientos que se suceden en la cotidianidad de la escuela, y específicamente, del aula.

Estas técnicas están orientadas a la obtención de información verbal y experiencial respectivamente; estas dos técnicas tienen un carácter más reflexivo, lo que da pie a las personas de expresar valoraciones por una parte, y por otra a observar directamente los comportamientos y actitudes que de algún modo son condicionados por esas valoraciones, tanto emotivas como racionales.

Esta investigación se realizó en un liceo municipalizado de la comuna de la Florida llamado Santa Lucía de Lo Cañas, el cual se describirá más adelante. Su elección responde a su carácter especial debido a que a él ingresan alumnos/as que, en general, tienen bastante problemas de aprendizaje y disciplinarios, además del hecho de pertenecer en su gran mayoría a capas socio-económicas bajas de nuestra sociedad lo que lo muestra como un establecimiento paradigmático con respecto a los objetivos que esta investigación se ha trazado. Vale decir, en este establecimiento los problemas asociados a la disciplina se exacerban, por lo cual creemos que los conflictos que generalmente existen entre profesores/as y alumnos/as pueden verse con mayor claridad en este establecimiento educativo, lo que hace posible mayor facilidad para identificarlos.

El levantamiento de los datos se produjo a partir de la aplicación de varias técnicas etnográficas. En primer lugar hubo un período de tres meses de observaciones micro-etnográficas de aula (Woods 1987). Esto se complementó con 18 entrevistas a diversos actores de esta comunidad educativa (principalmente profesores/as y alumnos/as).

Tabla N° 3 Entrevistas realizadas

Entrevistados	N° de entrevistas
Profesores/as	3
Alumnos/as 4° Medio	5
Alumnos/as 3° Medio	5
Alumnos/as 2° Medio	5

También se obtuvo información de carácter más informal a partir de conversaciones esporádicas y espontáneas con funcionarios, inspectores, alumnos/as y profesores/as de este establecimiento, participación en actos como aniversarios, efemérides nacionales (Fiestas patrias, Día del/a alumno/a, Día del/a profesor/a, Fiestas de graduación, Consejo de profesores, etc.) Todo esto con el objetivo de hacerse una imagen cercana y veraz de este establecimiento y lo que sucede, tanto a nivel de gestión como de interacción, entre sus miembros.

I. 3. 1.- Las asignaturas

Matemáticas y Lenguaje y Comunicación son las asignaturas consideradas como más importantes dentro de la malla curricular, ya que sus contenidos son básicos para desenvolverse en el mundo social. Junto a ello, su importancia también radica en que son los dos niveles más importantes desde el punto de vista de la evaluación de conocimientos que se realiza a través de la PSU.²² Por tanto, son asignaturas a las cuales se les da prioridad dentro de toda institución educativa. Un ejemplo claro de ello son las horas pedagógicas que los establecimientos destinan para su desarrollo y enseñanza (siendo como promedio para cada nivel instructivo un mínimo de 6 horas de cada una de ellas), junto a esto, se agrega el hecho de que la prueba SIMCE²³ mide los conocimientos de los educandos principalmente en estas dos áreas de aprendizaje. También hay que mencionar el hecho de que en muchas escuelas y liceos se exigen ciertas condiciones para pasar al siguiente nivel si una de estas dos asignaturas esta por debajo del nivel mínimo de evaluación (es decir, un 4). En otras palabras, si un/a alumno/a obtiene un promedio inferior a cuatro en una de ellas, como condición para pasar al siguiente nivel se le exige que tenga un promedio general superior a 5,5. Otra razón de su elección es la importancia cultural de los conocimientos que se entregan mediante ellas, lo que posibilita identificar en ellas con mayor claridad los procesos de construcción cultural del conocimiento que se realizan a través de la mediación de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, la elección de la asignatura de Educación Tecnológica recae en el hecho de la importancia de las configuraciones y dispositivos tecnológicos en la vida

²² Prueba de Selección Universitaria

²³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

actual, tanto es así que algunos autores han planteado que emergen como nuevas culturas (Franklin 1995) que requieren de nuevos procesos de socialización denominado *alfabetización tecnológica*, rol que deben cumplir estas nuevas asignaturas. Ciertamente, las tecnologías, en especial las de comunicación e información, han transformado en las últimas décadas radicalmente el mundo social en el cual vivimos. En efecto, nuestro mundo social y cultural se ha hecho cada vez más sofisticado, situación de la cual es imposible sustraerse. Todo hombre y mujer que pretenda desenvolverse en el mundo social actual, no puede desligarse de la necesidad de conocer las formas que han adquirido los procesos de comunicación y gestión en él; sin estas herramientas, ahora ya básicas, los sujetos están en condiciones de desmedro en comparación con los individuos que sí hacen uso de dichas tecnologías, que conforman además prácticas de conocimientos multisituadas, ya que se caracterizan por tener dimensiones locales y dimensiones globales asociadas a su producción, circulación y uso (Marcus 1995).

La educación, por supuesto, no puede permanecer indiferente ante tal situación cultural, y ha debido transformarse también así misma para poder adaptarse a los cambios sociales y culturales que implican estas nuevas tecnologías; los modos de enseñanza han estado variando, y los insumos que debe tener presente la escuela no pueden dejar de lado los de carácter tecnológico. La construcción y simbolización cultural de las tecnologías se ha observado como un elemento clave para igualar las oportunidades de aprendizaje y, sobre todo, de inserción laboral de amplios sectores de la población que se encuentran en una situación de desventaja con respecto a sectores más acomodados, que tienen un mayor acceso material a las mismas, como así también participan de circuitos hegemónicos de definición de tecnologías válidas, y donde se desconocen conocimientos y tecnologías no válidas científicamente (Hobart 1993).

Por otro lado, resulta interesante una mirada hacia estas herramientas y materialidad en el aula, toda vez que es de suma importancia el debate que existe con respecto a la función de la tecnología en cuanto a su posibilidad de fomentar la igualdad entre los educandos, o bien su capacidad para incrementar esas desigualdades (Apple 1989).

A continuación expondremos en primer lugar la mirada teórica desde donde nos posicionaremos para analizar la información. En seguida, la investigación se dividirá en seis capítulos. El primer capítulo pretende introducir al lector en los aspectos y las características relevantes del establecimiento educacional analizado. Con ese pequeño

diagnóstico pretendemos familiarizar al lector con ciertos elementos y situaciones cotidianas de este establecimiento, lo que hará posible contextualizar de mejor manera los datos que se utilizarán. En el segundo capítulo haremos un pequeño análisis introductorio de lo que se conoce como Etnografía de la Educación, dando a conocer los elementos sustanciales de este subcampo de la Antropología, para así entregar una orientación clara de lo que a través de esta investigación pretende consolidarse. Los otros cuatro capítulos restantes estarán relacionados con los objetivos secundarios planteados en este trabajo. En cada capítulo se presentará un análisis e interpretación etnográfica en torno al factor socio-cultural en cuestión. El último capítulo se refiere a las asignaturas que fueron observadas en esta investigación y cómo ellas son percibidas teniendo en consideración los imaginarios que han sido interpretados en los capítulos anteriores.

Como resultado de la estructura y desarrollo de esta investigación cualitativa, se pretende levantar un conocimiento claro acerca de los elementos culturales que inciden e interactúan en el proceso pedagógico del liceo que es objeto de nuestro estudio. Se pretende identificar los elementos culturales asociados a las prácticas pedagógicas y comprender de qué modo influyen en éstas, y cómo es posible elevar la calidad de la enseñanza en Chile a partir de la consideración de estos factores.

II.- La mirada teórica

Cuando Dilthey (1980)²⁴ establece que las ciencias del espíritu deben estar abocadas a la *comprensión* y no a la *explicación* de su "objeto" de estudio, subrayó el carácter histórico de toda teoría o hipótesis acerca de la realidad social. Los objetos o acontecimientos naturales, al ser estáticos, son congruentes con el conjunto teórico de los cuales derivan mecánicamente y que, por tanto, explican. Pero los hechos históricos o sociales, escapan a cualquier intento que pretenda englobarlos, pues, por un lado, se reconoce que no existe teoría capaz de unificar el proceso social y, por el otro, se admite que tanto al objeto y al sujeto no se les puede aislar, o mejor dicho, descontextualizar de la realidad histórica a la cual pertenecen.

Este fue un paso decisivo para comprender que toda investigación social debe estar consciente y aceptar el implícito juicio de valor que existe en su despliegue.

Nosotros adoptamos, en general, las reflexiones hechas por los autores de la escuela de Francfort²⁵, en el sentido que este trabajo está encaminado a enjuiciar e interpretar críticamente la realidad social, y por extensión, su realidad educativa²⁶.

La sociedad capitalista actual —en la teoría crítica— está estructurada bajo una forma de racionalidad meramente lógica, que tiene como único fin hacer concordar los medios con los fines. No es una razón emancipadora, sino que, en la creencia en el progreso indefinido de la razón y en su afán de dominio de la naturaleza, ha dominado irracionalmente también al ser humano, el cual se encuentra sometido a una sociedad que tiene como único objetivo el progreso técnico y económico indefinido²⁷ (Adorno

²⁴ El libro "Introducción a las ciencias del espíritu" se publica en 1883. Es un paso decisivo para establecer la autonomía metodológica y teórica de las ciencias humanas, que bajo el pensamiento de este autor, por primera vez, se piensan como independientes y separadas tanto en método como objetivos de las ciencias naturales, que hasta ese entonces, eran el modelo de ciencia aceptado.

²⁵ Movimiento teórico alemán (1922-1923) que se propone la reconsideración crítica de los postulados filosóficos de Carlos Marx de manera no-dogmática. Sus representantes más destacados son T. Adorno, H. Marcuse, M. Horkheimer y J. Habermas.

²⁶ El fundador de esta escuela, M. Horkheimer, estableció la diferencia entre teoría crítica y teoría tradicional. Las teorías tradicionales tienen como rasgo común la aceptación de la realidad, tal es el caso de la teoría de la identidad de Hegel o la absolutización de los hechos realizada por el positivismo; pretenden, en último caso, la legitimación de la ideología. Autores como Adorno, Marcuse y el mismo Horkheimer caracterizan a toda teoría tradicional como una reflexión separada del mundo y, por tanto, de carácter desinteresado; que opera bajo la forma de la ciencia física, es decir, deductivamente, y que presupone, la identidad sujeto-objeto y la adecuación conceptual, "todo lo racional es real".

²⁷ Es necesario recordar que esta concepción de la razón tiene su inicio histórico en la ilustración, movimiento teórico que exacerbó la importancia de la razón como instrumento del progreso humano. Esta noción fue la que acompañó históricamente al nacimiento de la burguesía y al sistema capitalista de producción. La escuela de Francfort, y especialmente Adorno en su libro "Dialéctica de la Ilustración",

1969). La sociedad, bajo el sistema capitalista, se vuelve un mercado cuyo principal valor es el cambio; todo se vuelve en un medio, y lo que ha de ser un medio más, es decir, el dinero, se vuelve un fin. Esta sociedad, así, es la apariencia de la liberación económica pues, en realidad, se sacrifica al individuo y sus necesidades a las necesidades del mercado. La sociedad, al contrario de lo que debería ser, se presenta como irracional, es decir como injusta y opresora. La teoría crítica se niega entonces a justificar esta realidad socio-histórica pues, para ella, la verdadera racionalidad es la crítica a todas las formas de ideología²⁸ y dominio que aparecen en el mundo actual, y que son derivaciones justamente de un concepto de razón que la entiende básicamente como un instrumento.

La sociedad sería regida entonces no por valores humanitarios, sino por valores y conocimientos tomados como instrumentos que sirven para justificar el orden establecido, que son legitimados y validados por los grupos dominantes de la sociedad, cuyo traspaso en la cultura de masas está claramente calculado para producir un efecto en la estructura psíquica de los individuos (Horkheimer 1973).

Esta sociedad, y la ideología que la sustenta, se reproducen por medio de diversos agentes sociales, entre los cuales uno de los más importantes es el sistema educativo.

El sistema educativo chileno está dominado por preocupaciones ligadas a intereses económicos, es por esto que, básicamente, sigue reproduciendo en su seno las desigualdades sociales existentes en el actual contexto histórico (Acuña 2006). Las teorías llamadas de la reproducción (Bourdieu, Passeron, Bernstein), si bien han establecido claramente cómo se lleva a cabo la legitimación y reproducción de los conocimientos y valores, considerados válidos para los sectores dominantes de la sociedad, en los contextos escolares, no han sabido pronunciarse acerca de las transformaciones sociales que se requieren para revertir esta situación y así emancipar al hombre del yugo que él mismo se ha puesto.

En cambio, la teoría crítica aplicada a contextos escolares, nos da la posibilidad de no sólo observar cómo los sistemas educativos, mediante las prácticas culturales que operan en su interior, estarían perpetuando la praxis social y los conocimientos

hace una revisión crítica de este movimiento y resultados históricos, sosteniendo una visión pesimista de ella y sus consecuencias históricas.

²⁸ Entendemos ideología en su sentido amplio, es decir: "El sistema de ideas, creencias, juicios de valor, actitudes y opciones respecto a fines y objetivos, que se haya en el fondo y que a la vez es el origen, de las opiniones, decisiones y actuaciones que los individuos adoptan en los asuntos sociales y políticos". (Diccionario de Filosofía Herder)

validados culturalmente que la justifican, sino que también nos permitiría actuar sobre ellos para transformarlos en función del logro de una sociedad más justa y libre.

De acuerdo a lo anterior, pensamos que la Antropología tiene mucho que entregar en este esfuerzo por emancipar al ser humano. Efectivamente, mediante la metodología de esta disciplina es posible observar claramente las prácticas culturales (con las cuales se justifica y se perpetúa la ideología dominante), que se realizan en la actual sociedad de masas en los contextos de escolarización.

Para nosotros toda ciencia humana debe tener una orientación política, no es posible defender la idea de que las investigaciones sociales deben hacerse en una atmósfera de neutralidad social. En las ciencias humanas, el juicio de hecho rápidamente se transforma en juicio de valor, desde el mismo momento en que el investigador se decide por observar ciertos fenómenos e ignorar otros. La Antropología, por supuesto, no puede escapar a esta obligación política que es inherente a su ejercicio investigativo, y esto resulta tan claro para nosotros, que no podemos desvincular nuestra pretensión de objetividad con la posición teórica, ética y política que hacemos intervenir en esta investigación.

II. 1.- Teoría crítica, Educación y Antropología

La educación es una herramienta cultural de crucial impacto en el proceso que los antropólogos llaman *endoculturación*, entendiendo éste básicamente como: "*El proceso mediante el cual los individuos de un grupo (generalmente niños) adquieren las pautas de conducta y demás aspectos de su cultura a partir de los otros miembros (generalmente adultos) de su grupo, mediante la observación, pero principalmente mediante la enseñanza*".²⁹

La educación transmite los conocimientos considerados necesarios para la vida en sociedad y las pautas de conducta legitimadas y los valores que las sustentan, por medio de la praxis concreta que se articula en los contextos escolares. Esta transmisión-reproducción que se lleva a cabo en la escuela se hace en cierto modo de manera implícita y no del todo consciente. A esta reproducción solapada de la ideología dominante en los contextos educativos se le ha llamado *currículum oculto*. Bajo este concepto: "*la naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los*

²⁹ Diccionario de Filosofía Herder

propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar (Giroux 1992: 70).

Esto niega inmediatamente la posibilidad de observar a la escuela, y a los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje que hay en ella, como socialmente neutros. Al contrario, profundiza acerca de los aspectos ideológicos que están presentes de forma implícita en las prácticas pedagógicas y en las formas de interacción social que se desenvuelven en la cotidianidad escolar, y que repiten y perpetúan las relaciones sociales asimétricas del mundo productivo capitalista. Las escuelas son vistas, entonces, como instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control y legitimación en la sociedad dominante (Giroux 1992). Tres ideas son esenciales para comprender esta nueva perspectiva acerca de los procesos de escolarización, las reproduciremos en su totalidad: a) en primer lugar, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; b) en segundo lugar, las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades y; c) en tercer lugar, los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux 1992).

Esto está también en la base del pensamiento educativo de P. Freire. Su perspectiva acerca de la concepción bancaria de la educación se asemeja a los postulados críticos acerca de los procesos de escolarización. También él establece que la educación formal por mucho tiempo ha estado al servicio de la legitimación pasiva de los conocimientos y actitudes a partir de las cuales se constituyen las subjetividades pertinentes para el mundo laboral de la producción capitalista (Freire 1970). En definitiva, las prácticas sociales de legitimación cultural, que se experimentan a diario en las realidades escolares, perpetúan las relaciones asimétricas y discriminatorias en relación a los criterios de clase, raza y género.

Esta teoría crítica acerca de la realidad escolar no pretende reificar estas reproducciones sociales, sino que también reconoce la capacidad de los individuos para resistir y transformar estos nudos reproductivos: *"los maestros y alumnos no reciben sólo información; también la producen y la median"* (Giroux 1992: 86). Esto abre la posibilidad a la contemplación y reflexión en torno a los modos y formas que toma la

resistencia al interior de las prácticas educativas por parte de maestros y estudiantes, reconociendo que la realidad social concreta, si bien determina poderosamente la conciencia de los individuos, no por ello, a éstos les es negada la capacidad de enfrentarse creativamente frente a esa realidad³⁰.

Consideramos que estas circunstancias nos remiten inmediatamente a la necesidad de una perspectiva antropológica de los contextos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza (Yon 2003; Acuña 2006; Sandoval 2000; Rockwell 1991). Porque la Antropología es la disciplina humana más apta para captar cómo y bajo qué aspectos esta reproducción social se lleva a cabo en las prácticas culturales que se dan al interior del mundo educativo, así como también las prácticas concretas de resistencia y conflictividad con las cuales, tanto alumnos/as como profesores/as, se enfrentan a ellas.

Este convencimiento ha tomado fuerza en las últimas décadas, y ha provocado que los teóricos de la educación observen en la Antropología y, especialmente, en la Etnografía, una disciplina humana cuyos aportes, tanto teóricos como metodológicos, resultan de vital preponderancia para comprender el proceso educativo que se lleva a cabo al interior de las aulas. La intervención de la Etnografía en el ámbito educativo, puede facilitar la observación de los elementos simbólico-culturales que operan en su interior, y con ello puede complementar y enriquecer la comprensión de tan complejo fenómeno cultural. Bajo este convencimiento es que nace la Etnografía de la educación.

Yon (2003) ha planteado que muchas han sido las perspectivas desarrolladas por la Etnografía de la Educación durante los años de su desarrollo, de las cuales nos interesa destacar la que estuvo orientada bajo el paradigma crítico fundado en los estudios de la Escuela de Francfort. La Etnografía de la Educación tuvo en esta época una preocupación creciente en los aspectos sociales de la aculturación existente en los establecimientos educacionales y, sosteniendo la idea de la escuela como un microcosmos social, se esforzó en indagar acerca de los aspectos conflictivos y discriminatorios (ya sea de clase, raza o género) que en esta aculturación escolar existían. De esta manera, el foco de atención se trasladó hacia los problemas y las desigualdades sociales que existían en el proceso pedagógico, todo en el marco de la urbanización creciente de la población en los países desarrollados. Al estar centrada en los significados simbólicos y en las estrategias culturales de adaptación que ocurren al

³⁰ Esto ejemplifica lo que se quiere decir cuando se habla de la escuela de Francfort como una revisión no dogmática de los postulados de Marx.

interior de los establecimientos educacionales, la Etnografía de la Educación sugirió nuevas formas de acercamiento analítico a la realidad escolar, más ligadas a los aspectos cotidianos de las realidades escolares y los acontecimientos culturales que existen e influyen desde su interior (Yon 2003). Gracias a esto, por ejemplo, vino a llamar la atención sobre los límites y falencias en que incurrían los programas políticos macrosociales involucrados en procesos de mejoramiento de la educación formal: *“brindó los medios para lograr la clarificación de las disyunciones entre los objetivos oficiales y los efectos reales de las políticas educativas en distintos contextos nacionales”* (Yon 2003: 13).³¹

Actualmente, los estudiosos del tema educativo plantean que es necesario dirigir la mirada no exclusivamente hacia los factores estructurales del sistema, sino también a los procesos y factores asociados al aprendizaje, vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas (Martinic 2002). Junto a ello, debe considerarse el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica cultural, ya que –como se dijo– en él se recrean modos de comprender y de legitimar el conocimiento, además de las relaciones intersubjetivas, asociadas a una praxis axiomática específica, las cuales son las que predominan y se aceptan en el contexto de la sociedad macro.

Al comprender (con la intervención de la Antropología) el sistema educativo esencialmente como un proceso cultural que se desarrolla bajo una red de significaciones simbólicas, será posible focalizar la atención en las interrelaciones humanas que se generan al interior de éste y describir cómo los distintos marcos simbólicos de las personas involucradas influyen en el proceso pedagógico. Con esto, es posible abrir nuevas perspectivas (y eventuales soluciones) en torno al debate que existe acerca de la calidad del proceso educativo chileno.

Es un hecho que el desarrollo creciente de la literatura antropológica acerca de la educación ha puesto el foco de atención hacia los procesos internos, más que a las determinaciones externas de la interacción pedagógica (Martinic 2005). Al realizar esto, se está poniendo énfasis en los significados e interpretaciones que hacen las personas de los circuitos e instituciones culturales que intervienen en sus vidas, lo que posibilita, por ejemplo, un encuadre coherente entre las políticas públicas y la realidad educativa a la cual éstas están orientadas.

³¹ La traducción es nuestra.

Esto tiene una enorme resonancia en torno a las prioridades que las políticas públicas, de intervención educativa, deben considerar en su esfuerzo por mejorar los estándares educativos de nuestra sociedad. En relación a esto, autores como Brunner (2005) han insistido en la importancia de que los cambios en la institucionalidad educativa no se contemplen exclusivamente desde las políticas públicas concernientes a intervenciones externas al proceso educativo (aumento de la cantidad de horas académicas, aumento en insumos materiales, etc.). La verdadera transformación del sistema educativo en una herramienta real para la constitución de una sociedad más democrática, justa y libre, pasa también por considerar factores simbólico-culturales ligados al desarrollo íntimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan al interior de las aulas (representaciones, creencias, supuestos, etc.). Se reconoce, eso sí, la importancia del Estado en toda intervención exitosa, tal como ha ocurrido en países como Malasia o Nueva Zelanda (Brunner 2005), empero, también se tiene conciencia de que la educación no será transformada si ésta no entra en un proceso de auto-observación cultural de su propio desenvolvimiento interno. En este sentido es que se hace necesario incluir en la discusión educativa los supuestos, las creencias y los valores que predominan en su organización y que dan sentido a las prácticas comunicativas y pedagógicas de las escuelas (Martinic 2002)³².

Entonces, las políticas gubernamentales –su diseño, implementación y evolución– requieren incorporar elementos de tenor simbólico y cultural en sus análisis de la realidad escolar, todo bajo un nuevo paradigma que incorpore estudios de carácter cualitativo:

“La realización de este tipo de análisis requiere el establecimiento de una metodología que no se concentre en los indicadores de inversión o de logro materiales, sino que apunten a dimensiones simbólicas que permitan develar los sistemas simbólicos que organizan la vida de las instituciones escolares, nuevas encrucijadas que han sido paulatinamente resueltas con miradas de carácter antropológico-etnográfico que permiten comprender cómo las matrices culturales intervienen en el proceso educativo, de qué manera lo hacen, así como el significado que tienen para los niños y las niñas, los varones y las mujeres, en contextos sociales específicos”. (Acuña 2006: 66)

³² Para efectos de esta investigación se trabajará con la siguiente definición de práctica pedagógica: *“La actividad cotidiana realizada por los docentes, orientada por un currículum, en un contexto social y escolar, dirigida a la construcción de saberes y formación de estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia escolar”.* (Andrade et al, 1998: 58).

Los procesos y programas político-sociales por sí mismos no nos aseguran el cambio que pretendemos para nuestra educación, pues ese cambio, esa transformación cualitativa debe verse reflejada, finalmente, en el mundo escolar más primario, es decir, en los colegios, en los alumnos, en los profesores, en las aulas, en los pasillos y patios que constituyen la fibra íntima de todo proceso pedagógico. Por tanto, la calidad de la educación no se asegura con acuerdos como el que hace poco se ha logrado³³, sino con una comprensión real de los aspectos simbólico-culturales del proceso pedagógico: *"Los acuerdos se refieren a aspectos de la institucionalidad del sistema escolar, por lo tanto no van a causar por sí solos una mejora en la calidad de la educación. Esto ocurre finalmente dentro de las salas de clases"*.³⁴

II. 2.- La Cultura

Esta investigación toma como recurso analítico la teoría de la acción social del sociólogo M. Weber³⁵, y además, concatenado a esta teoría, la construcción conceptual de la cultura tal como la entiende C. Geertz. Para nosotros ambas concepciones teóricas tienen mucho en común, y en las líneas que siguen trataremos de demostrarlo.

La sociología comprensiva de Weber, es utilizada aquí porque en esta investigación, uno de los principales objetivos, es identificar las construcciones de sentido que profesores/as y alumnos/as elaboran en torno a los procesos de escolarización de los cuales son parte. Las cuales, bajo la mirada crítica de este trabajo, son reflejo de los valores y prácticas que dominan en la ideología capitalista actual.

Ahora, la acción social (principal teoría del autor citado) remite, en primer lugar, que los seres humanos, al actuar de cierto modo, tienen en consideración el comportamiento de los otros. En segundo término, a toda acción social le debe ser atribuido un significado, un sentido; se comprende que el sujeto indica, mediante su acción, que ha comprendido la expectativa de los otros que le rodean y que su acción es en definitiva una respuesta, sea de aceptación o negación, hacia esas expectativas. Y por

³³ Nos referimos al reciente acuerdo político sobre educación que se firmó en el mes de noviembre de este año (2007).

³⁴ Extracto de una entrevista realizada al presidente de Certificación de la Gestión Escolar Dn. J. J. Brunner en el diario Publimetro el día 14 de Noviembre del 2007.

³⁵ Debemos aclarar que si bien este autor es un sociólogo, y nuestra investigación es de carácter antropológico, no compartimos la idea de que las disciplinas humanas deban aislarse una de otras, muy por el contrario, encontramos que es un ejercicio muy fructífero conciliar y utilizar marcos teóricos provenientes de otras disciplinas sociales que, justamente, comparten un "objeto" de estudio común: el ser humano y sus obras.

último, esta teoría envuelve el criterio de que las conductas de las personas implicadas en una acción social, está influida por la percepción que cada una de ellas tiene de la significación de la acción de las demás y de su propia acción. Ahora bien, lo medular de esta visión teórica es comprender que toda conducta es social cuando es intencional, es decir, cuando está dotada de un sentido o significado subjetivo que le permite al agente social interactuar con otros³⁶. Ese sentido es históricamente diverso, y a pesar de la construcción subjetiva que de él se hace, se inscribe en marcos de significación más amplios, cuyo fundamento siempre puede encontrarse en la realidad social concreta

Por su parte, para Geertz (1973) la cultura es, en definitiva, un entramado de significaciones; en la cultura, entendida de esta manera, la conducta humana se observa como acción simbólica. Por esto la cultura humana no puede analizarse como una realidad superorgánica de carácter finito o concluso; lo que para Geertz es reificar la cultura. Por el contrario, la cultura es una creación simbólica de carácter dinámico del ser humano, una urdimbre de significados que él mismo crea. Por lo tanto, la función del antropólogo, o del etnógrafo, es preguntarse por el sentido y el valor (explícito o implícito) que se les confiere a las conductas que los miembros de una comunidad llevan a cabo en un contexto determinado, esto porque aislar la interpretación antropológica de esas acciones sociales es hacer del ejercicio antropológico, un ejercicio vacuo. Puede verse la semejanza que existe entre esta concepción y los imperativos gnoseológicos que debe tener toda investigación en la teoría crítica.

A igual que como lo planteara Weber (1978), Geertz considera que hay que atender a la conducta, porque "*es en fluir de la conducta -o más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran articulación*". (Geertz, 1973: 87).

En definitiva, estos dos autores comprenden a la cultura humana como una red de significaciones o sentidos, que son necesarios esclarecer para dar una interpretación adecuada a las conductas que los individuos realizan dentro de una comunidad particular. A consecuencia de esto, es que dentro de nuestra investigación estas perspectivas se alzan como las más adecuadas y pertinentes para analizar el mundo escolar, ya que la escuela es efectivamente una comunidad cultural compartida por los miembros que la constituyen (Apple 1989; Hardgreaves 1998; Woods 1987). En ella,

³⁶ Ahora bien, este sentido subjetivo está penetrado por lo social; es decir, por lo intersubjetivo, pues se entremezcla con valoraciones, creencias, perspectivas, sentimientos, etc., los cuales están presentes en el individuo por ser parte de una comunidad cultural.

como lo queremos demostrar, existen en todo momento construcciones de significado con los cuales los distintos actores dan sentido a sus conductas.

Una vez que hemos dado a conocer el marco general con el cual nos enfrentaremos al trabajo investigativo, es necesario adentrarnos en la definición de tres factores educativos de vital importancia dentro del desarrollo de esta investigación.

II. 3.- La Escuela

Este trabajo tiene como foco central de estudio a la escuela, entendida ésta como la institución fundamental para transmisión cultural y, además, como medio crucial para lograr una movilidad social real. Pero, más importante aún es para esta investigación la interacción alumno/profesor que se da en el aula misma, pues es allí donde existe la principal dinámica de esta institución y dónde se juega verdaderamente –por lo menos para nosotros- la posibilidad de crear una educación de equidad y justicia.

Hacemos nuestra una definición de escuela que dice que ella es: *“una forma fundamental de organización social, definida como un conjunto estructurado de valores, de normas, de roles, de formas de conducta y de relación”*. (Sandoval, 2000: 91).

Dentro de la escuela, y en esto concordamos con Sandoval (2000), existe un sinnúmero de significados que interaccionan al interior de ella; significados que son contruidos por los participantes de ella desde sus propias realidades y que se mezclan, se intervienen y que también se contradicen muchas veces entre sí³⁷. Insistimos en decir que este conjunto estructurado de roles, de normas, de valores, etc., no es creado de forma aislada por la escuela, sino que, por el contrario, es proyectado por la sociedad hacia las escuelas.

La escuela, vale decir, es una forma de organización social y, en tanto organización social, a ella le es inherente una cultura determinada, representada, justamente, y entre otros elementos, por ese *“conjunto de normas, de roles, de formas de conducta y relación”* al cual también hace referencia aquella cita. En consecuencia, coincidimos con Sandoval (2000) en la necesidad de levantar la relevancia del concepto de **cultura escolar**. Esto porque estamos convencidos –como de algún modo ya lo planteamos- que al interior de la escuela se construyen y expresan diversos discursos y

³⁷ Nuevamente, vemos claramente aquí la pertinencia de utilizar los pensamientos de Weber y Geertz con respecto a la realidad educativa.

elementos culturales (tanto simbólicos como materiales), concretizados en un posicionamiento social oficial específico, dado desde los maestros y directivos, y un posicionamiento social juvenil, creada desde los alumnos:

"Por ello, analizo a la escuela secundaria como un espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes, espacio donde se generan procesos de confrontación, acomodo a apropiación...Esta dinámica cultural nos permite hablar de una noción de cultura de la escuela compuesta por significados, prácticas y sentidos diversos" (Sandoval Flores: 2000: 25)

Existen bastantes definiciones de cultura escolar, pese a su reciente aparición en la investigación educativa. Juliá definió la cultura escolar como: *"un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de esos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden variar según las épocas -finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización."* (Juliá 1995: 25). Hargreaves (1995) plantea un análisis más fino y define que la cultura escolar está compuesta por dos elementos básicos: el *contenido* y la *forma*. El contenido estaría definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, elementos fundamentales y que son compartidos dentro de una determinada cultura, mientras que la forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas. Según esta aproximación la cultura escolar sería:

"El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de todo establecimiento educacional" (Hargreaves 1995: 190)

Al estudiar la escuela bajo la perspectiva de este reciente concepto, nos adentramos en la realidad cotidiana de la educación, en la naturaleza interna de la misma. En opinión de Viñao (1998), y en concordancia con las ideas expuestas anteriormente, la cultura escolar entraña: *"modos de actuar y de pensar, modalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente"* (Viñao 1998: 15).

Precisamente en las culturas escolares es posible identificar los elementos, estructuras y significaciones de corte simbólico, los cuales exteriorizarían en los contextos educativos los elementos ideológicos de la sociedad contemporánea.

En síntesis, en este trabajo hacemos nuestra la idea de que, fuera de los factores sociales de origen de los/as alumnos/as que inciden en los procesos y resultados educacionales, existe un nivel o una dimensión que tiene que ver con el carácter organizativo y social de la intimidad de la escuela. Bajo esta dimensión se observa a los participantes como portadores y creadores de valores, de creencias, elementos que ellos hacen ver y los cuales son movilizados frente a las otras personas. En la medida de que existen maneras disímiles de entender la realidad escolar desde sus propios actores, es que se puede plantear, sin temor a equivocarse, de que al interior de nuestras escuelas se juega a cada instante la creación de una cultura propia, la cual se constituye desde y como una conjunción o una síntesis entre posiciones sociales distintivas, muchas veces disonantes, que entran en diálogo al interior de cada uno de los establecimientos escolares. Esta disonancia, pensamos, en general está dada por las relaciones asimétricas que existen al interior de la escuela, la cual se muestra, bajo este marco, como una microsociedad disciplinaria, en el sentido fouconiano (aclarado más tarde) del término. Justamente, este disciplinamiento, indudablemente existente en toda institución escolar, responde o se estructura desde la cultura, presente en la escuela, que lo hace posible.

Por supuesto, los procesos de disciplinamiento, que son resultado del encuentro entre diferentes modos de comprender la realidad social, son atravesados en gran medida por los procesos de construcción cultural del conocimiento que se viven al interior de los establecimientos educacionales. En este sentido, las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron 1977; Berstein 1976) son claves para entender cómo la escuela interviene y media entre la producción de un conocimiento seleccionado y legitimado socialmente por una clase dominante, y la permanencia de éste a través de las prácticas pedagógicas de los docentes. Punto que pensamos está íntimamente ligado a los procesos de disciplinamiento escolar. Empero, como lo adelantamos, nosotros queremos ir más allá de la identificación de las reproducciones culturales que se hacen de los marcos de significación de la clase dominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II. 3. 1.- El Aula

Es indiscutible que el aula se presenta como un espacio construido desde los propios actores. Su conformación concreta expresa una determinada idea de lo debería ser el proceso pedagógico. Por ejemplo, la presencia del profesor al frente de la sala o la existencia de una tarima al interior de ella son manifestaciones concretas de una manera específica de entender tal proceso. En definitiva, este espacio, como todo espacio, es construido de acuerdo a las significaciones que tienen de éste las personas que lo utilizan o que entran en comunicación dentro de él; el espacio se construye simbólicamente de acuerdo al uso que la gente hace del mismo.

Teóricos como M. de Certau (1996) o Setha Low (1990) plantean que el espacio construido se reinterpreta socialmente. Plantean que la construcción social del espacio tiene elementos simbólicos que constituyen el espacio mismo a partir de la cotidianidad, es decir, desde la utilización que hacen de ese espacio las personas. Para el caso de los establecimientos escolares, esta coordenada resulta claramente distinguible:

“La sala de clases tiene bordes y tiene un adelante y un atrás. Sabemos que estas coordenadas se construyen, articulan y legitiman a través de consensos establecidos por los actores en el aula, pues no están señalados por ninguna marca, por ninguna señalética, ni tampoco reseñados en las actividades pedagógicas, ni en el currículo escolar. El frente es la posición espacial que primero se determina y se construye como el punto hacia donde miran los estudiantes, por el pizarrón y, además marca la primera posición de autoridad, respeto y también de violencia, la del/la docente. Desde el frente con el pizarrón a su espaldas y, a veces dando la espalda al grupo el/la maestro/a explica lo que es correcto e incorrecto y ratifica por medio de la palabra escrita, de la letra las formas legitimadas de saberes (...) Todos estos elementos hacen que la tensión entre el frente y los otros lugares de la sala de clases sea jerárquica, que sea parte del currículo oculto y, por esta vía esta posición espacial se transforme en un elemento central de la violencia simbólica dentro del aula...” (Acuña 2006: 186)

El aula, por supuesto, no escapa, en tanto espacio construido que es, a este axioma. Ella se construye desde estructuras de diferencias que se van transformando a medida que las mismas relaciones entre las personas cambian. Es lo que Bourdieu subrayó cuando plantea la idea del espacio como un campo, un campo de fuerzas interactuantes, de luchas en la cual *“los agentes se enfrentan con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura”* (Bourdieu 1983: 48-49). La

educación, según este argumento, es un campo específico donde emergen conflictos característicos, en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse; el aula es el corazón de esta complejidad y conflictividad:

"La manera de habitar la sala de clases da cuenta de lo que los /as alumnos/as esperan de una clase y de los profesores, y se relaciona directamente con los aprendizajes. La única coordenada en que se ordena el aula es adelante/atrás. Los significados asociados a esos espacios son claros. Atrás, implica desorden, poca atención y en consecuencia menos aprendizaje, alumnos/as más "viejos/as" o repitentes y buenos para "lesear". Adelante, en cambio, implica orden, atención y más aprendizaje, alumnos/as "mateos" y grupos poco populares." (Acuña 2006: 183-184)

Tal como lo enuncia Sandoval (2000), el aula es un lugar tan fundamental como complejo:

"El trabajo en el aula es la actividad fundamental de la escuela. La clase, es decir, el espacio donde se encuentran los alumnos y el maestro durante cincuenta minutos en un salón, constituye algo más que la transmisión y aprendizaje de un contenido programático" (Sandoval 2000: 263)

En tanto espacio, el aula, o lo que para efectos de nuestra investigación es lo mismo, la clase es un lugar. Para Castells un lugar es: *"una localidad cuya forma función y significado se contienen dentro de las fronteras de la contigüidad física"* (Castells 1998: 95). La clase, de acuerdo a este razonamiento sería también un lugar, pues su significación es disímil de acuerdo a los actores que entran en escena en ella y los roles que, consecuentemente, cumple en la ocasión. El aula puede significar para algún profesor el lugar donde es posible realizar su vocación; en cambio, para un alumno será un lugar donde experimenta la arbitrariedad más acérrima junto a otros compañeros.

El aula es una especie de organización social (con normas, supuestos preestablecidos, etc.) donde toman forma las más variadas dinámicas y procesos, dependiendo del tipo de significados e interpretaciones que tengan los actores en la comprensión de ésta. Es donde todas las problemáticas que hemos venido planteando en este marco teórico toman concreción y se hacen evidentes; es donde el conjunto de elementos culturales es llevado a la acción; es un universo cerrado único e irrepetible (ninguna clase es igual a otra, este es un juicio asumido por todos los profesores), en

definitiva, y en términos metafóricos, cada clase se vestirá con la ropas tejidas por los universos simbólicos y significantes que entran en relación interdependiente en ella.

"...la experiencia, las prioridades y concepciones del maestro son fundamentales en la organización de lo que ahí se hace, pero también está la contraparte, los alumnos, sus expectativas, exigencias e intereses. Cada uno es referente necesario de otro y actúan en consonancia...la interdependencia entre los sujetos dota de sentido a la actividad en el aula y permite la mutua inclusión de intereses y la negociación de ellos que devienen en acuerdos implícitos" (Sandoval 2000: 289).

Esto hace que el aula este lejos de ser un elemento social estático y homogéneo. La diversidad inherente en ella hace posible un movimiento constante de intercomunicación, de diálogo y co-apropiación de diversos marcos de significados, la clase es *"un contexto social dinámico particular dentro de la escuela"* (Sandoval 2000: 186). Este elemento de particularidad mencionado es el que queremos, de algún modo, destacar. Ya dijimos que la clase es algo único e irrepetible, por lo tanto, crear un método o una explicación teórica de validez universal para su explicación pareciera, a primera vista, imposible. Sin embargo, y pese a esta insoslayable diversidad y dinamismo, preexisten elementos comunes; un esquema cultural común al interior de toda clase, el cual ha sido construido a partir de la historia de esta institución social; elementos comunes son las jerarquías institucionales, los tiempos, los contenidos temáticos y las evaluaciones (Sandoval 2000). Pero, como muy bien dice esta autora, es sobre éste contenido compartido donde se desplaza la acción de los sujetos, *"donde su experiencia, saberes acumulados y elementos culturales propios, confieren sentidos diversos en la dinámica propia de la clase"* (Sandoval 2000: 245).

En esta comprensión del aula, creemos, se inscribe de forma coherente el aprendizaje que defendemos³⁸. Sólo por medio de este aprendizaje sospechamos puede darse una relación dialógica entre los diferentes saberes y valores que se encuentran en el interior de la clase, la cual es, a esta altura, el corazón mismo de la educación formal. Una clase que respete, levante y no opaque la cultura de los educandos, por medio de prácticas y didácticas que pongan en acción protagónica a los/as estudiantes, que vaya de supuestos particulares, arraigados en las concepciones propias de los/as alumnos/as,

³⁸ Nos referimos a la noción de aprendizaje significativo o pertinente, el cual se entiende como: *"... aquel que resulta culturalmente significativo para el sujeto que aprende. Las personas le dan significado y relevancia a sus aprendizajes a partir del contexto y tradición cultural donde están insertas y, desde allí, amplían su comprensión y su acción sobre el mundo"* (Arrau (editor) 2003: 39).

para luego despegar, a partir de éstas, a conocimientos generales y complejos, etc., así como también de profesores atentos y críticos de la práctica de su profesión, creemos es posible elevar la calidad de una educación que paulatina y obstinadamente se vuelve en una institución reproductora de poderes y relaciones sociales asimétricas, bajo las cuales se estructura la actual sociedad.

II. 3. 2.- El proceso de disciplinamiento

La disciplina se presenta como un elemento preponderante dentro del mundo educativo. Su estructura o conformación responde también a la cultura o al tipo de cultura que está presente en una institución educativa específica, en otras palabras, cada escuela tienen un modo particular de entender y utilizar la disciplina al interior de su mundo, según parámetros que están dados desde su propia organización y política educativa³⁹.

Para Foucault (1992) la escuela misma, como las fábricas y los manicomios, nacen en el siglo XVII. Y es, precisamente, en este siglo cuando surge el bio-poder como una tecnología política coherente. Para este autor, el principal, o uno de los principales polos del bio-poder se centraba en el cuerpo, no tanto como medio de reproducción humana, sino como objeto susceptible de ser manipulado. El objeto principal de este poder disciplinario era reproducir un ser humano que pudiera ser tratado como *"un cuerpo dócil"*. Asimismo, las técnicas para disciplinar el cuerpo fueron aplicadas fundamentalmente dentro de las escuelas y las universidades.

El poder –para Foucault-, entendido en general como una *"situación estratégica compleja en una sociedad dada"*, requiere de la resistencia como una de las condiciones fundamentales de su funcionamiento. Es a través de la articulación de los puntos de resistencia como el poder puede difundirse al conjunto del campo social. Pero es también, desde luego, a través de la resistencia cómo el poder se quebranta. En consecuencia, la resistencia es tanto un elemento de funcionamiento del poder como una fuente de perpetuo desorden.⁴⁰

³⁹ Principalmente por medio del PEI (Proyecto Educativo Institucional) con que cada establecimiento debe contar y donde establece los objetivos de su formación tanto cognoscitiva como valórica.

⁴⁰ Foucault define el poder como: *"(...) la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes al dominio en que son ejercidas y constitutivas de su organización; el juego que a través de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que estas relaciones encuentran los unos en los otros, de manera que conforman cadenas o sistemas, o, por el contrario, descabros, contradicciones que los aíslan los unos de los otros; en fin, las estrategias dentro de las*

La disciplina –para Foucault- es una técnica y, dentro del marco discursivo de este pensador, no sólo reemplaza otras formas de poder que existían en la sociedad, sino que también las inviste o las coloniza, vinculándolas, extendiendo su dominio, aumentando su eficacia, y, sobre todo: “*permitiendo conducir los efectos del poder hasta los elementos más sutiles y más lejanos*” (Foucault 1992: 129). Es básicamente por esto que –como dijimos más arriba-, al estar vinculado el poder siempre con el conocimiento, existe una ligación estructural entre los procesos de disciplinamiento que se viven al interior de las aulas y la producción y reproducción cultural que se hace en ellas mismas en torno a los conocimientos y valores que se perciben como válidos dentro de una sociedad determinada.

Lo que caracteriza a las sociedades disciplinarias (y creemos que la Escuela lo es) es la forma que toma ese control. Se toma el cuerpo como un objeto al que hay que analizar y dividir en sus partes constitutivas. La meta de la tecnología disciplinaria es forjar un cuerpo dócil “*que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado*” (Foucault 1992: 140). En este sentido, la construcción de un *micropoder*, empezando por el cuerpo, como objeto que ha de ser manipulado, es la clave del poder disciplinario. Las disciplinas, aquí, las escuelas, desarrollan silenciosamente técnicas y tácticas para tratar a los seres humanos como objetos que deben ser moldeados, no como sujetos que deben, por ejemplo, ser escuchados.

El control del espacio constituye un elemento esencial de esta tecnología. La disciplina procede a partir de la organización de los individuos en el espacio y, por lo tanto, requiere de un contorno específico de éste. Así sucede con respecto al aula misma, en la cual existen posicionamientos, desplazamientos y puntos que significan el espacio constantemente bajo una relación dialéctica entre poder y resistencia. Existen en ella lugares específicos que son acompañados de una fuerte carga simbólica, que no es hecha consciente por los actores, pero que opera e influye poderosamente en las relaciones que se dan al interior de ella, creando una situación tal, que se ha dicho que aquella posición espacial resulta en un elemento central dentro de la violencia simbólica que se ejerce en las aulas (Acuña 2006). Los individuos son colocados, transformados y observados con una impresionante economía de medios. La disciplina, de esta manera, opera de manera diferenciada y precisa sobre los cuerpos: “*La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como*

cuales tienen efecto, y cuyo dibujo general y cristalización institucional toma cuerpo en los aparatos estáticos, dentro de la formulación de la ley, dentro de las hegemonías sociales.” (Foucault, 1992: 203).

objetos y como instrumentos de su ejercicio" (Foucault 1992: 175). No lo hace aplastando o sermoneando, sino mediante procedimientos humildes de entrenamiento y distribución. Opera a través de una combinación de observación jerárquica y juicio normalizador. Éstos se combinan en una técnica central del poder disciplinario: el examen. Acto de vigilar y ser vigilado, constituye una de las técnicas principales por medio de la cual se puede vincular a los individuos dentro de un espacio disciplinario. La meta es hacer de la vigilancia una parte integral de la producción y del control. En la escuela, por ejemplo, existe una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupción de tareas, etc.), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo, etc.), de la manera de ser (descortesía, desobediencia, etc.), de la palabra (insolencia, etc.), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad, etc.), de la sexualidad (falta de recato, indecencia, etc.). Esta micropenalidad es útil para el conocimiento sobre los sujetos: "*... al sancionar los actos con exactitud, se calibra en verdad a los individuos; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos.*" (Foucault 1992: 185).

El procedimiento que reúne vigilancia y juicio normalizador es lo que se reconoce como el examen. En este verdadero ritual la forma moderna del poder y la forma moderna del saber se unifican en una sola técnica. En su corazón el examen "*manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos*" (Foucault 1992: 189).

Es inevitable, por no decir imposible, no vincular estos discursos teóricos a la realidad que se vive en la escuela. Y no es por casualidad que sea el mismo Foucault quien señala que, justamente, esta institución nace en un contexto histórico que veía emerger esta nueva forma de entender el poder y la disciplina. Un poder vinculado al saber de forma inseparable, que es ejercido desde y para los individuos. En definitiva, nos resulta, a todas luces, imposible no comprender el fenómeno del disciplinamiento escolar sin el aporte teórico de este conspicuo pensador, y es por eso que lo incluimos en nuestro marco teórico, entendiendo que al hacer esto tenemos la posibilidad cierta de identificar dicho fenómeno, tanto en su presencia en el mundo escolar como en sus consecuencias pedagógicas.

A continuación se desarrolla el proceso de investigación cualitativa que se llevó a cabo. Se identifican y analizan los elementos culturales que emergieron la luz de las técnicas que se utilizaron, y cómo esos elementos se articulan en la experiencia cotidiana de la escuela que fue objeto de nuestro estudio.

Antes que todo fue necesario contextualizar el establecimiento educativo observado, ya que es la única forma de lograr captar cierta significación de los datos que relevamos a partir de la aplicación de nuestra investigación. En los capítulos siguientes se dan a conocer las experiencias y opiniones de los principales actores pedagógicos que participaron de esta investigación, y como a través de dichas experiencias y dichos pensamientos se configuraron los distintos objetivos que finalmente planteamos dilucidar.

III.- Liceo Santa Lucía de Lo Cañas:

El Liceo Santa Lucía de Lo Cañas se sitúa en la comuna de La Florida, de gran diversidad en cuanto a la posición social de sus habitantes; viven allí personas de distintas clases sociales, pasando de sectores muy pobres a otros de relativa comodidad.⁴¹ Específicamente, este Liceo se encuentra en un sector (Av. Walter Martínez con Transversal Palena) de esta comuna que es considerado por los mismos alumnos y profesores del establecimiento como relativamente pobre. Si bien está inserto en una zona residencial de esta comuna (ya que existen alrededor de él casas muy grandes y antiguas, y en general puede decirse que los habitantes cercanos a este establecimiento son de clase media y media alta), la gran parte de sus alumnos pertenece o viaja desde zonas más pobres de esta gran comuna. Alrededor de este establecimiento existen casas de un alto valor; grandes construcciones emplazadas en sitios de a veces cercano a una hectárea, y también barrios relativamente nuevos (en su mayoría departamentos) en donde habitan familias de clase media. Cerca de ahí está el parque la Araucana, lugar que los vecinos del sector utilizan en sus horas de ocio

Es un Liceo particular-subsidiado que tiene 13 años de labor educativa. Además es un establecimiento pequeño en comparación a otros, cuya matrícula fluctúa entre los 450 (lo que se considera como un mal año) y los 650 alumnos/as (que ha sido el mayor número de alumnos/as matriculados que ha tenido este establecimiento); además es de tipo científico-humanista. Los cursos son mixtos y en el nivel básico contemplan un promedio de 20 a 25 alumnos/as por curso, siendo de esta manera más personalizado. En Educación Media esta situación varía (no el carácter mixto) pues aquí los cursos tienen un promedio de 40 a 45 alumnos/as por sala. Su matrícula tiene un valor de 30.000 pesos y la mensualidad es de 28.000 pesos. Como se puede deducir a partir de este dato, a este liceo llegan preferentemente jóvenes de familias pobres (las cuáles hacen mucho esfuerzo por mantenerlos ahí) y de familias de clase media.

⁴¹ La Florida es la tercera comuna más grande de la Región Metropolitana, es una de las de mayor población y de mayor explosión demográfica en la última década, con una tasa de crecimiento estimada en un 1,1% anual. Su distribución de segmentos económicos está fuertemente encabezada por los grupos C2 y C3, lo que representa un 52, 5% de sus habitantes, aunque persiste un gran índice de los tramos D y E, los que representan el 42, 1% de su población total. Cerca del 9% de la población es pobre y casi un 2% vive en la indigencia. Si bien el porcentaje de población pobre de esta comuna es menor que en la región y el país, el número de personas que viven bajo la situación de pobreza (40.000) es significativamente grande si se considera que esta cifra representa un volumen mayor que la población total de muchas otras comunas del país, incluso de algunas provincias. Se estima que del total de su población de 15 años y más, un 10, 1% se encuentra desempleada. (Fuente: encuesta CASEN)

En cuanto a su infraestructura puede decirse que es un Liceo pequeño (un ancho de 50 metros por unos 200 metros de longitud). La entrada y salida (la única que existe) dan a la calle Palena -de doble sentido y altamente transitada-. Por las mañanas existe la presencia de uno o dos Carabineros de Tránsito de una comisaría que está unas 4 cuadras hacia el sur del establecimiento. Por supuesto, estos Carabineros tienen como función salvaguardar la integridad física de los niños que entran al Liceo a primera hora del día y su presencia no tiene relación con problemas de tipo delictivo. Esta puerta principal está estratégicamente posicionada muy cerca de donde se encuentra la oficina del director y la de administración (que están a mano derecha según sentido de la entrada hacia él). Todos los/as alumnos/as están obligados a pasar por ahí para salir o entrar al Liceo, lo que habla - como ya lo indicamos en el marco teórico, e insistiremos más adelante- de la importancia de la misma arquitectura en lo que respecta al disciplinamiento tácito que se vive en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A la izquierda está una pequeña edificación de dos pisos donde se encuentran algunas salas de enseñanza básica y la sala de profesores. En el primer piso está la sala de Unidad Técnico Pedagógica⁴² y la oficina que ocupan los funcionarios de aseo. Siguiendo hacia el fondo del Liceo se encuentra el casino, administrado por un particular. Aquí los/as alumnos/as pueden almorzar (el valor de la colación de 1500 pesos). Este casino tiene alrededor de 60 metros cuadrados, consta de una cocina, que se encuentra en la entrada y 8 mesas, cada una con 4 sillas. Al fondo del sector habilitado para almorzar hay 2 microondas donde los/as alumnos/as que traen el almuerzo de sus casas puedan calentarlo. Tiene ventanas alrededor, por las cuales se puede ver hacia el patio y un traga luz en la parte central de la construcción, que es enteramente de material sólido (cemento y ladrillos).

Más hacia atrás, inmediatamente después del casino, se encuentran a mano izquierda los baños. Frente al casino está el baño de los profesores, que casi no se ocupa debido a las carencias higiénicas y estructurales que tiene, por ejemplo, carece casi todo el tiempo de papel higiénico, no tienen espejo, ni jabón para lavarse las manos; muchas veces la cadena no sirve y se debe llenar una cubeta para este propósito. Luego

⁴² Conocida por sus siglas como U. T. P. este dispositivo tienen como función primordial regular y fiscalizar el trabajo de los profesores, por ejemplo, es el organismo encargado de pedir las planificaciones anuales que los profesores deben entregar, y observar el grado de coherencia y realización de esas planificaciones con respecto a lo que los docentes realmente llegan a realizar en clases (lo que es anotado en el libro de clases). También organiza y administra los períodos de evaluación de los establecimientos educacionales. Vale decir, fundamentalmente es un organismo de fiscalización, gestión y administración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

encontramos los baños de los/as alumnos/as, primero el de las mujeres y luego el de los hombres. Baños que tampoco están en muy buenas condiciones, de hecho, se llueven en invierno y más de una vez se ha reventado alguna cañería por falta de mantenimiento. Eso sí, se mantienen limpios por los funcionarios (dos señoras) encargados para ello. Existe aquí un pequeño patio en donde generalmente hacen ejercicio los niños de la enseñanza básica, allí se encuentra el kiosko, administrado por la misma persona que administra el casino. Luego se pasa por una nueva edificación de dos pisos donde se encuentran algunas salas de enseñanza básica y las salas de los terceros medios en el segundo piso de esta edificación.

Siguiendo está la multicancha, pavimentada y con focos de iluminación. A la izquierda de esta cancha se encuentra una edificación nueva, donde se ubican salas que ocupan actualmente el octavo básico y el único cuarto medio del Liceo. Frente a éstas y al lado izquierdo de la cancha se encuentra un patio muy pequeño, que tiene sólo dos árboles (un nogal y una higuera). El patio es de tierra y está cercado por muros de tres metros de altura que hace casi imposible que los/as alumnos/as se escapen, además, en la parte trasera del Liceo y exterior a éste se encuentra un sitio eriazo por donde corre un canal, vale decir, no da directamente a la calle. En estos muros hay dibujados algunos graffitis que los/as mismo/as alumnos/as han realizado; el patio no tiene ningún lugar apropiado para que, por ejemplo, los alumnos se sienten a conversar. Está, eso sí, en los planes del sostenedor colocar pasto en este patio y algunas bancas para hacer más acogedor el momento de los recreos. A la derecha de la cancha se encuentra la segunda planta principal de las salas de clases, al medio de ellas, y claramente diferenciado, se encuentra la oficina principal de los inspectores de patio, desde esa zona se puede observar todo lo que ocurre en el Liceo y se siente todo el ruido que se genera en las salas contiguas. Esta sección es de reciente construcción, ya que hasta hace muy poco tiempo (3 años aproximadamente) este establecimiento era utilizado como un pequeño colegio.

Las edificaciones en general están en buen estado, fueron pintadas hace sólo un año y se mantienen con bastante aseo. En el interior de este establecimiento se encuentran muy pocos árboles lo que dificulta la permanencia de los/as alumnos/as en el patio central en épocas muy calurosas. Ellos generalmente se reúnen a conversar cerca del kiosko, en el patio de Enseñanza Básica, lo que ha traído algunos problemas, ya que los/as alumnos/as mayores tienden a abusar de los menores, lo que ha generado conflictos entre los profesores y el director, ya que para muchos no es posible ni

adecuado que los/as alumnos/as mayores convivan con los menores; otros aprovechan los recreos para jugar a la pelota en la cancha. Algunos/as alumnos se quedan conversando cerca de sus salas de clases e incluso en el interior de ellas, otros se sientan bajo la sombra de los dos únicos árboles que se encuentran en el patio principal. Allí se sientan en un neumático de camión de desconocida procedencia. Las alumnas se juntan casi siempre alrededor del kiosko; o también comúnmente lo hacen en un lugar donde hay varias mesás apiladas en la parte trasera de la cancha.

En general, la vida en este establecimiento, como en la mayoría de ellos, es bastante reglamentada y rutinaria, existen dos recreos en la mañana y dos en la tarde de 15 minutos cada uno. Lo/as alumnos/as, como se indicó, en los recreos hacen variadas cosas, muchos de ellos/as tienen amigos en otros cursos, lo que conduce a que entre ellos/as se conozcan mucho, pues siempre hay quien presenta a otros compañeros a sus amigos, lo que hace posible vínculos de amistad bastante numerosos, de hecho, los grupos que se juntan en el patio pocas veces están conformados por menos de 5 integrantes. El trato entre ellos es muy cercano, y eso es lógico, ya que la ser un Liceo bastante pequeño, todos, de alguno u otro modo, se conocen entre sí. Pese a esto, existen esporádicamente peleas entre los/as alumnos/as, generalmente por problemas de "falda" o de "pantalones" (así es cómo lo llaman ellos/as), ya que también fui testigo de peleas entre niñas, en otras palabras, por celos o conflictos por relaciones amorosas. Los jóvenes, no sólo de este Liceo, sino que creemos en general, están hoy por hoy muy activos sexualmente, y eso se nota, por ejemplo, en el recreo de este Liceo, por la gran cantidad de parejas que se pueden observar. Los chicos se besan sin pudor alguno, algunos muy apasionadamente. En verano (o cercano a él), sobre todo, la actividad de potencia, en el sentido que los alumnos/as están más activos porque así se los permite el clima; en invierno generalmente éstos se quedan al interior de las salas y claramente se evidencia un decaimiento en el ánimo. Por ejemplo, en noviembre y diciembre del 2007 ocurrieron muchas guerras de agua, hasta el punto de que en una ocasión el director dio la orden de cortar el agua en el establecimiento, ya que los/as alumnos/as se descontrolaron y se estaban tirando agua incluso en horario de clases.

También en los recreos puede observarse la jerarquía entre los diferentes grupos, por ejemplo, existía una parte del patio principal, que quedaba justo donde había un mural de Jim Morrison, hecho hace algunos años, alrededor del cual se juntaban los/as

alumnos/as más respetados del Liceo, ellos eran los más "choros"⁴³, y sus integrantes eran de 3 o 4 medio, incluso de segundo (repitentes que fueron compañeros y amigos antes). Eran alrededor de 12 alumnos, todos hombres. Más de alguna vez me tocó observar que cuando había otro grupo sentado en las sillas que estaban en ese lugar, y este grupo se acercaba, inmediatamente el grupo que ocupaba el lugar lo abandonaba, evitando de plano la confrontación con ellos. Por supuesto tenían ellos compañía femenina todo el tiempo, y las niñas que se juntaban con ellos (como a veces sucede en películas gringas) también eran respetadas por sus pares y eran consideradas las más populares entre las niñas. A partir de pequeñas conversaciones me di cuenta que la gran mayoría de las niñas y niños menores ansiaban con sentarse en ese lugar y sentirse respetado/a por el resto del Liceo. Los/as alumnos/as que pasaban más "picla" por supuesto también tenían su lugar; no eran necesariamente "nerds"⁴⁴ o algo así, sino que simplemente tenían un perfil bajo, no les gustaba llamar la atención por voluntad propia, me daba la impresión de que eran un poco más maduros que el resto de sus compañeros, y su grupo lo conformaban indistintamente hombres y mujeres desde 1 a 4 medio; generalmente eran alumnos/as de tendencia *hardcore* o *metal*⁴⁵. Ellos/as se sentaban detrás de la sala de cuarto, en un rincón que no se veía desde el patio, de hecho, ahí es donde generalmente se fuma (no por integrantes de este grupo exclusivamente), cuando se puede, según el relato de algunos/as alumnos/as.

El cuerpo docente de este Liceo es muy variado desde el punto de vista étéreo, hay docentes con bastante años de ejercicio como otros con muy pocos, sin embargo la relación entre ellos es muy cordial. De todas formas, existe cierto aislamiento entre los profesores de enseñanza Básica con los de Enseñanza Media. Esto porque en la última votación de sindicato salió elegido el profesor de educación física, considerado por los profesores de Enseñanza Media como un "títere" del sostenedor y de director, un dirigente que no tiene capacidad de crítica alguna y que antepone los intereses de los directivos antes que los de los docentes y demás funcionarios. Es decir, el conflicto que existe entre los profesores de Enseñanza Básica y Media está dado por la lejanía o cercanía que unos y otros tienen con respecto a cuerpo directivo de este establecimiento.

⁴³ En lo que respecta a este liceo la palabra "choro" significa para sus alumnos/as una persona agresiva, altanera, floja, desmotivada hacia los deberes, buena para las fiestas.

⁴⁴ Expresión que designa entre los estudiantes al grupo de compañeros considerado como fome, es decir, los que estudian, se sacan buenas calificaciones y que no se juntan a carretear con sus compañeros.

⁴⁵ Estos son dos actuales estilos musicales. La música que escuchan los miembros de estas tribus urbanas es por lo general muy estridente y cuyas letras generalmente son un ataque al sistema social establecido y sus valores.

El punto de encuentro, por supuesto, es la sala de profesores, donde se discuten aspectos relacionados con los alumnos, problemas administrativos, etc. Es una sala con pocas comodidades, no existe una llave de agua por lo cual los docentes deben bajar con botellas que deben ser llenadas para así poder tomarse un café o un té antes o después de cumplir con una clase, ceremonia que es toda una institución en este ámbito. En los pocos estantes que existen están apilados trabajos y pruebas que nunca se entregan o se realizan, dándole un aspecto muy caótico a la sala; existe además un refrigerador en donde los/as profesores/as pueden dejar su almuerzo, el cual generalmente calientan en el micro-ondas que también está ahí. Ahora, la mayoría de los profesores de Media son relativamente jóvenes, existiendo un trato muy cercano entre ellos/as y los/as alumnos/as. Existe un/a docente por asignatura lo que hace posible un conocimiento mayor del alumnado por parte de cada profesor, que daría la ventaja de seguir su proceso de aprendizaje a través de los años.

Existen dos inspectores de patio, que deben garantizar el orden en los recreos. El inspector principal actúa sólo cuando existe un conflicto entre algún docente con algún/a alumno/a; éste debe ser llamado por los inspectores de patio, lo cuales deben ser avisados previamente por el docente sobre algún tipo de problema conductual.

Al ser un Liceo relativamente flexible en cuanto a la normatividad y las exigencias sobre el vestuario por ejemplo, los/as alumnos/as asisten a clases de diversas formas, unos llevan siempre el uniforme completo, pero la gran mayoría hace una mezcla entre éste y ropa de calle: usan los pantalones anchos, cierto tipo de cintillos, de cinturones, etc. Se les permite a los/as alumnos/as llevar pelo largo, usar piercing, ir con zapatillas y gorros, pero se les está prohibido usar peinados muy extravagantes, a los hombres ir con barba o a las mujeres llegar pintadas. Existe de forma instituida un día llamado "*Day Fashion*", que es una vez a la semana y en el cual se les permite a los/as alumnos/as ir con ropa de calle, previo pago (al momento de entrar al Liceo) de 300 pesos. Dinero que es recaudado por el liceo para posteriores actividades. Como, por ejemplo, para financiar las salidas pedagógicas.

En el Liceo existen distintas ondas que hoy conforman las tribus juveniles de hoy: reggetoneros, emos, pelolais, pokemones, etc. Todos están presentes en el universo estudiantil de este Liceo.

En general, académica y conductualmente, los/as alumnos/as de este liceo tienen muchas falencias, sobre todo los alumnos de Media. Quizás esto es porque este Liceo les da matrícula a alumnos que son expulsados de otros establecimientos del sector

(pero también de otros lados) por motivos de conducta, pero principalmente académicos. Son alumnos/as de muy bajo rendimiento, muchos de ellos insolentes y con una clara falta de respeto hacia algunos/as profesores/as; los/as alumnos/as considerados/as como buenos/as académicamente son aquí una excepción. Como ha cambiado en pocos años la matrícula de este Liceo, en términos de gestión administrativa y académica está en un proceso de reorganización y replanteamiento. Actualmente se trabaja en un nuevo PEI⁴⁶ cuyo término y redacción se espera estén listos antes del inicio del año escolar 2008. Esto se nota o se percibe en la cotidianeidad de este establecimiento, pues no hay una política normativa sólida y clara, existe ambigüedad y espontaneidad en las sanciones, las cuales la mayoría de las veces no tienen una capacidad correctiva. Los/as profesores/as, e incluso los propios/as alumnos/as (o por lo menos algunos/as de ellos/as), son críticos de esta situación alegando que no existen sanciones realmente ejemplificadoras, lo que hace que los/as alumnos/as más desordenados/as, al ver como casi inexistente la posibilidad de ser expulsados de este Liceo, no vean límites morales para sus conductas, tanto para con sus profesores/as como para sus propios/as compañeros/as. Por ejemplo, una vez un alumno de Enseñanza Media insultó reiteradas veces a una profesora de inglés, la profesora por supuesto pidió la expulsión de este alumno, el cual por lo demás era considerado un verdadero "caso" por los profesores. Sin embargo, al alumnos sólo se le citó al apoderado (el cual no vino) y se le expulsó por tres días.

En fin, se trata de un Liceo, podemos decirlo así, en formación, lo cual hace posible la existencia de numerosas falencias en cuanto a su organización y normatividad, lo que lleva indefectiblemente a una complejización aún mayor proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto también puede ser visto como una ventaja, ya que al ser un Liceo en formación se abre la posibilidad de crear e innovar en torno a los objetivos pedagógicos o al tipo de alumno que esta institución quiere formar.

⁴⁶ Programa Educativo Institucional

IV.- Imaginarios acerca de los procesos de Escolarización

La Antropología puede levantar un conocimiento asociado a los aspectos culturales y simbólicos que están presentes en aquélla, esto ya se ha discutido anteriormente.

En los siguientes capítulos intentaremos cristalizar esta pretensión en acuerdo a un ejercicio etnográfico que tratará de sacar a la superficie elementos y situaciones que se constituyen en la realidad cotidiana del establecimiento en cuestión, desde las formas culturales de acción humana que se articulan, y se encuentran operando, en la cotidianidad del mundo escolar. De esta manera, queremos destacar los elementos simbólicos, o dicho de otro modo, las construcciones de sentido con las cuales los actores más importantes de esta trama (alumnos/as y maestros/as) se enfrentan o interactúan con dicho mundo y los elementos que le constituyen. En segundo lugar, ver cómo esas mismas representaciones culturales repercuten en las prácticas pedagógicas y, en definitiva, en todo el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente, se analizarán las representaciones que tienen los diferentes actores educativos sobre el proceso educativo y cómo a partir de aquellas consideraciones, sus acciones en este espacio o sistema adquieren sentido y significado.

IV. 1.- Representaciones sobre la escolarización

En nuestra sociedad existen claras formas de representarse la realidad por parte de los individuos que la conforman. Estas formas o modos de comprender la realidad circundante responden tanto a las ideas o los hábitos que se articulan en ellos a partir de su experiencia social. Por eso se ha dicho que el hombre no se enfrenta a la realidad de una manera inmediata, sino que, por el contrario, nada puede conocer sino es a través del medio artificial que sin duda es la cultura (Cassirer 1965). A través, primordialmente del lenguaje, el ser humano adquiere las herramientas y los significados que le servirán de plataforma para comunicarse y adaptarse al mundo cultural del cual es parte constituyente. En este proceso la educación, por cierto, es un agente cuya importancia es preponderante. A través de ella se hace posible que la cultura traspase sus valores y creencias más arraigados de una generación a otra. Sólo por medio de esta institución social le es posible a una cultura permanecer viva; esto hace posible que toda la urdimbre de significados que ha creado no se pierda y, por

tanto, la cultura se extinga. Este es el valor general de la educación, sin embargo, el significado que ésta tenga dependerá muchas veces de las condiciones subjetivas o del rol social que la persona esté ejerciendo en un momento determinado de su vida.

Cada miembro de la sociedad construye simbólicamente su realidad desde su propia experiencia concreta (lo que para Marx era la determinación material de la conciencia), pero traspasada por los valores y creencias que tácitamente él ostenta dentro de sí, producto de la aculturación de que ha sido objeto. Una aculturación que depende enormemente del capital cultural, social y material que los individuos han adquirido en su continuo proceso de socialización. Lo que en palabras de Bourdieu lleva a un *habitus* diferenciado con el cual estos individuos enfrentan su vida en sociedad.

Cada acción pedagógica da como resultado la reproducción de las relaciones de clase, la que no parte de una *tábula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada educación primaria), por un lado, cierto capital cultural y, por el otro, un conjunto de posturas frente a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social.

En el desarrollo de nuestra investigación nos enfrentamos con diversas representaciones que los/as alumnos/as tenían (o tienen) acerca del proceso escolarización. Y siguiendo las ideas anteriores, estas representaciones bajo ningún punto de vista responden a una generación espontánea de parte de ellos/as, ni emergen desde un vacío, sino que, más bien, son resultado de las valoraciones que ellos van conformando en concatenación directa con todos los procesos de socialización que viven a través de su experiencia cívica.

También se debe considerar como fundamental en esta construcción de sentido, la construcción que del mismo saber ellos/as han sido testigos a través de toda su vida escolar. La escuela es la institución mediante la cual se define y se delimita precisamente lo que se debe saber y hacer, en otras palabras, es la institución cultural por medio de la cual se legitiman ciertos saberes y valores de la ideología imperante. No por casualidad Althusser nombra a las instituciones escolares como uno de los elementos que conforman los distintos aparatos ideológicos del Estado. Y habría que expandir este punto de vista planteando que no es sólo lo que el Estado considera como deseable lo que se traspasa a las nuevas generaciones en las sociedades modernas, sino que también se traspasa el conjunto de las creencias y valores que la clase dominante

considera como legítimas, las que de algún modo son reproducidas tanto en las prácticas pedagógicas como en la organización misma de las instituciones escolares.

Delimitando el tema, es preciso reconocer que los/as alumnos/as del establecimiento educacional observado tienen ideas perfectamente identificables acerca del proceso de escolarización, y del rol que se le atribuye a dicho proceso y a las instituciones donde éste se lleva a cabo: las escuelas. De esta manera, las expectativas, el rol que le entregan a la educación, la función social que para ellos/as tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., se muestran ante nuestra mirada como distintas construcciones de la realidad educativa que ellos realizan desde su rol social como alumnos/as, y además desde entes sociales posicionados en capas específicas de esta sociedad.

IV. 2.- Estudiantes y Educación

Las representaciones que los/as estudiantes tienen sobre el proceso de escolarización (o la escuela) se organizan en tres elementos. Estos elementos fueron diferenciados sólo con fines analíticos, pues tenemos la certeza que rigurosamente es muy difícil trazar una línea divisoria entre estos factores, vale decir, creemos firmemente que están absolutamente vinculados entre sí:

- a) Rol de la Escuela para el desarrollo personal y profesional
- b) Rol de la Escuela para obtener respeto por parte de la Sociedad
- c) Rol de la Escuela para llegar a la Universidad.

IV. 2.1.- Rol de la escuela para el desarrollo personal y profesional

En cuanto a la primera de estas apreciaciones, por ejemplo, Héctor (IV Medio, 17 años) considera que la educación es importante al decirnos: *"yo creo que si es necesaria, la educación para mi es como la preparación que tenemos para la vida, sin educación uno no es nadie, no te respetan, te humillan, por eso yo vengo al colegio, aunque a veces me carga venir, me doy cuenta, y no sólo porque mi mamá me lo dice, que tengo que estudiar si no pretendo ser un don nadie a futuro"*⁴⁷.

⁴⁷ Debemos aclarar que las opiniones que se citan fueron elegidas bajo el criterio de la representatividad que ellas tenían con respecto a las demás entrevistas que se hicieron. En general estos pensamientos se

El tiene absolutamente claro la función y lo importante que es la educación para ser "alguien" en la sociedad. Sorprende, o quizás no tanto, la convicción y la lucidez con respecto a lo fundamental que resulta ser la educación para la vida de los seres humanos; sin ella el hombre y la mujer no cuentan con las capacidades y conocimientos que harían posible un desenvolvimiento adecuado en el marco de la sociedad. La importancia que desde ya los intelectuales otorgan a la educación, es corroborada o admitida, de manera quizás más intuitiva o espontánea, desde los/as propios/as alumnos/as. Esta opinión es sólo una muestra de un pensamiento generalizado en casi todo el alumnado. La mayoría de los/as alumnos/as concuerda en que la educación es muy importante para sus vidas, tanto presente como futura; tienen conciencia de que sin estudios, por ejemplo, serán humillados y, por lo tanto, la consideran como una etapa de sus vidas absolutamente necesaria.

Nos atrevemos a especular que la movilización de la que ellos/as fueron protagonistas (durante Mayo del 2006), responde a esa conciencia sobre lo relevante que es la educación para lograr una vida justa y digna, y lo más importante aún es que esa vida justa y digna debe ser alcanzada por todos los habitantes del país, y no sólo por los sectores más ricos de la población. Vale decir, la lucha por una educación justa refleja indirectamente una concepción clara acerca del rol social de aquélla. Esto para nosotros se vincula con el pensamiento de muchos/as alumnos/as respecto a las humillaciones de que serían objeto al no obtener una educación digna. Obedece este criterio, creemos, a una sensación que ellos extraen desde sus propias experiencias familiares; hijos la mayoría de obreros o de gente trabajadora, posiblemente han experimentado a través de sus padres un trato social denigrante, discriminatorio. Esto los lleva a querer una situación distinta para sus vidas, y la lucha enorme que dieron en esa circunstancia social particular, pensamos, demuestra de algún modo lo que aquí planteamos.

La escuela es la institución mediadora entre la cultura y los individuos. Principalmente mediante ella las personas que son miembros de una comunidad determinada acceden al acervo cognoscitivo y axiológico que esa sociedad ha desarrollado en su desenvolvimiento histórico. Y este hecho fundamental hace posible que los individuos participen de su cultura y se desarrollen como personas en ella.

reproducen, pero con distintas palabras, en la gran mayoría de los/as alumnos/as entrevistados/as y eso puede comprobarlo el lector en el los anexos de esta investigación, donde están todas las entrevistas realizadas.

Se ha pensado que la escuela, más allá de los condicionamientos económicos o materiales, reproduce en su seno los conocimientos y valores que son producidos, seleccionados y legitimados por la propia cultura (Bourdieu y Passeron 1977). Es una institución netamente simbólica que de esta manera hace posible que la cultura que constituye y sostiene a una sociedad permanezca en el tiempo.

Las nociones que tienen los/as alumnos/as acerca de la importancia que tiene la escuela para la vida y el desarrollo individual son reflejo claro de lo que para la cultura significa ser un individuo educado, es decir, el canon o el tipo de sujeto al que los estudiantes aspiran es el modelo que la cultura establece como posible, y es, justamente, a través de la mediación de la escuela que esas nociones son aprendidas por los estudiantes en todo el proceso educativo que viven. Por ejemplo, Carolina nos dice:

“...pienso que la educación sirve pa meternos en el sistema, y eso no es malo, el sistema es como es, si es malo o bueno depende de cada uno, si lo encuentras malo la educación es lo único por lo cual puedes cambiarlo, porque la educación es como la exigencia de la sociedad... como que la sociedad te exige que tienes que ser profesional e igual uno comprende que es lo mejor para uno porque, como dijo ella, sin un título nadie te respeta...”. Esto es justamente lo que Bourdieu denomina como “violencia simbólica”, que es algo así como la influencia ideológica interesada, que ejerce la cultura legitimada, sobre los individuos para que éstos construyan una concepción de mundo que esté en sintonía o en acuerdo con la noción de mundo que tiene la sociedad en su conjunto, evitando de este modo la anomia, ya que esta violencia simbólica propende a eliminar las diferencias y elaborar una noción del mundo social que esté vinculada a los intereses de la clase gobernante (Bourdieu 1979).

Los/as estudiantes, pero sobre todo los/as docentes, de algún modo contribuyen en este proceso de reproducción cultural al no hacer un análisis crítico de los conocimientos (y del traspare de este) que mediante el currículum se establece. Esto es evidente, sobre todo en las asignaturas de Matemática y Educación Tecnológica, pues prácticamente tanto en sus dichos como en sus clases se demuestra claramente que los contenidos tratados son seguidos al pie de la letra de los programas de estudio que entrega el ministerio *“Igual también yo me guío por el programa porque considero que igual están los contenidos que ayudan a que el/la alumnos/a se desenvuelva luego en la vida, y también, no cierto, como preparación para la PSU.”* (Entrevista Profesor de Matemática, Rodrigo Salazar, 2007)). Y lo mismo ocurre en el caso de la asignatura de Educación Tecnológica pues la profesora nos dijo que: *“Y mira, yo voy de acuerdo al*

texto que se usa, una porque me es más cómodo y considero que está bien pensado en cuanto a los conocimientos que deben saber los chicos al salir de aquí". Entrevista Profesora de Educación Tecnológica, Erika Arancibia, 2007)

Aquí claramente hay un conocimiento seleccionado y legitimado que se reproduce mediante las prácticas que se dan al interior de la sala, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y esto se agudiza mucho más en el caso de Matemáticas, pues también aquí consideramos que los modos de enfrentarse al conocimiento, o la manera en que éstos son adquiridos por parte de los/as alumnos/as, de alguna manera pueden vislumbrarse como actividades previas y representativas que existen en el mundo laboral. Por ejemplo:

"La salida al pizarrón muestra claramente una noción unilateral sobre el conocimiento, en esta escena se demuestra que los estudiantes no saben, y que el profesor es el sujeto sabio. Ninguno de los/as alumnos/as quiso salir al pizarrón, debieron ser llamados directamente por el profesor. Creo que en el ambiente laboral se puede ver lo mismo: hay gente que es la que sabe y otra que está ahí para hacer lo que esa gente le dice que haga" (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

Tal como se explicita en esta nota, una de las técnicas pedagógicas más presentes y común al ejercicio profesional docente, se muestra como una preparación para lo que muchos vivirán al ingresar al mundo laboral; aquí existen implícitamente valoraciones y conductas que reproduce, en el proceso de construcción del conocimiento, una forma de interacción entre los individuos (mediada por el conocimiento) que resulta la antesala escolar de un fenómeno social propio de la sociedad capitalista.

IV. 2. 2.- Rol de la Escuela para obtener respeto social

"Por qué no paran con el desorden, acaso no les importa nada, no les importan su futuro. Yo les digo, si el día de mañana tienen con suerte el cuarto medio nadie los va a respetar, van a tener un mugre de sueldo y van a vivir pisoteados". (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007)

El objetivo principal de la enseñanza formal es transmitir unos conocimientos y capacidades a los individuos que entran en el sistema educativo. Ellos deberán apropiarse de estas destrezas tanto axiológicas como cognoscitivas, las cuales están consensuadas socialmente. Esta circunstancia conlleva construcciones de carácter

simbólico, que tienen que ver con la adaptación o no adaptación de los individuos a los cánones que se establecen como deseables dentro de la sociedad. En este sentido, la expresión de la profesora que ha sido expuesta, demuestra cómo a través del proceso de escolarización se tiende a conducir a los sujetos que participan de él como alumnos/as, hacia esas imágenes legitimadas por la cultura que impera en la sociedad. Aquí, creemos que lo que hace la profesora es darles a los/as alumnos/as una advertencia acerca de las consecuencias sociales que podría tener su desidia académica. Les traspaasa un imaginario sobre la relación existente entre ignorancia y desprestigio social que los/as alumnos/as internalizan. No es algo explícitamente declarado, pero se hace evidente que la docente reproduce una noción social acerca de lo necesario que es el conocimiento en el orden estructural de la sociedad actual. Creemos que no les dice que ellos/as no valen nada, sino que hace su consideración hacia ellos de una manera más implícita y como una posibilidad que depende de su decisión y acción.

Los/as alumnos/as, por supuesto, en tanto sujetos, interiorizan esos modelos a través de la socialización que emprende la escuela sobre ellos/as, y de esa manera hacen suyos cánones, tanto cognoscitivos como valorativos, que no son legítimos en sí mismos, sino que lo son en tanto están dispuestos en circuitos de significados que los sitúan como tales.

Esta circunstancia del respeto social está —como dijimos— totalmente unida al asunto del desarrollo, tanto personal como profesional, que posibilita el sistema educativo, ya que los/as alumnos/as saben que teniendo una profesión (sobre todo universitaria) les asegura el respeto y la valoración por parte del resto de la sociedad; asimismo, le dan una importancia crucial a la educación para lograr dicho objetivo.

Ejemplo de esto es Daniela (III Medio, 16 años), que junto con tener claro el papel de la educación como el mecanismo clave para integrarse a la sociedad, reconoce claramente

la función que ella tiene y el respeto social que esta función implica para las personas:

yo encuentro que la educación es super importante para nosotros, es el único modo que tenemos pa superarnos, pa ser alguien. Por ejemplo, yo no vengo obliga pa'ca, a mi me gusta venir a aprender, saber cosas, yo sé que en algún momento me van a servir, igual hay materias que no me gustan pero igual sé que hay que hacerlas porque la nota importa pa después, igual me gustaría que en el colegio te enseñaran más lo que a ti te gusta. Pero igual, yo veo la educación como un paso necesario pa tener un buen futuro; entonces yo creo que la educación es buena, lo que pasa es que a veces los

alumnos no cooperan con la educación y después la andan criticando...se dejan llevar por la masa, no por sus propias ideas."

Entonces, uno tiende a preguntarse por qué la educación es desmotivante para muchos/as alumnos/as, en circunstancia que ellos/as mismos/as tienen claro la relevancia que ella tiene para hacer de ellos/as unos miembros de la sociedad respetados. ¿Qué es lo que falla en la educación formal que aún posibilita la deserción de muchos de sus estudiantes? ¿Qué es necesario hacer para que los/as alumnos/as sean coherentes con este pensamiento, y demuestren en sus acciones la importancia que en el discurso le entregan a la educación? Seguramente esto ha sido advertido por otras investigaciones y es conocido por los expertos en educación. Los cambios en los currículos (hacerlos más flexibles para lograr una pertinencia mayor con respecto a los deseos, intereses y realidades del alumnado) parecieran ir en dirección de resolver esta aparente contradicción. El programa Liceo para todos⁴⁸ es una muestra clara de la importancia que ha adquirido últimamente potenciar el interés de los estudiantes (sobre todo de los sectores más vulnerables de la población) en el conocimiento y aprendizaje.

Sin embargo, en muchos de los/as alumnos/as se puede advertir una mayor influencia de los parámetros sociales acerca de lo debido y lo indebido o de lo que es deseable ser como persona de lo que no es. Generalmente, esto tiene que ver también con los posicionamientos que ellos/as mismos/as toman al interior de la clase, es decir, con la utilización de los espacios que existen al interior de las salas, y la significación simbólica que dichos espacios tienen dentro de la vida escolar:

"Pese a que el desorden es reiterado y habitual en esta asignatura siempre hay alumnos/as que tratan de poner atención y participar de la clase y, generalmente, como es característico dentro mundo educativo, estos son los/as alumnos/as que se sientan adelante, muy cerca de la profesora". (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007).

En la sala de clases hay espacios determinados y que toman su significación y sentido dentro de las redes simbólicas que están presentes en el mundo escolar. La zona del pizarrón, por ejemplo, es asociada al lado del poder, del conocimiento, así como también los espacios que se encuentran inmediatamente cerca de éste. Generalmente ahí es donde se ubican los/as alumnos/as que experimentan el mayor grado de adecuación a

⁴⁸ Este programa se creó con el propósito explícito de disminuir la deserción de los Liceos que atienden a los jóvenes que presentan una mayor vulnerabilidad económica y socio-educativa. Para lograr dicho objetivo, este programa busca principalmente mejorar la oferta educativa en este tipo de establecimientos educacionales, así como también la calidad de vida del alumnado que atienden.

las normas de socialización que entrega la escuela: estudiar, obedecer, atender, etc. En cambio, en los espacios periféricos de la sala de clases se encuentran los/as alumnos/as que ejercen las mayores conductas de resistencia frente a los establecido institucionalmente, lo que generalmente implica conflictos potenciales con la normatividad de esa institución, representada casi siempre por los docentes.

IV.2.3.- Rol de la Escuela para llegar a la Universidad

Muchos de los educandos también ven en la educación, o más bien, en la institución escolar, el camino adecuado para lograr entrar a la universidad (objetivo de muchos/as de ellos/as); claramente esto demuestra que la expectativa más importante desde su punto de vista es llegar a la educación superior y, así, de esta forma, asegurarse un futuro digno. Gabriel (IV Medio, 18 años) es claro al respecto al afirmar: *"yo vengo a la escuela porque quiero llegar a la universidad, y pa llegar a la universidad es obvio que tengo que venir. Yo pienso que sin educación estaría cagao, no tendría futuro, me moriría de hambre, por eso me esfuerzo y me va bien, porque no quiero ser un gueón pa la cagá"*. Gabriel tiene clara su aspiración: quiere llegara la Universidad. En torno a este imaginario acerca del futuro, la Universidad se presenta como un nudo que organiza las acciones en torno a esta etapa que viven las generaciones de estudiantes secundarios.

A través de él podemos decir que gran parte del alumnado tiene claro que el único modo posible para llegar a cursar estudios superiores es a través de la educación que reciben en las escuelas; como él, son muchos/as otros/as los/as alumnos/as que desean ingresar a los estudios superiores, y de acuerdo a ello actúan en consecuencia, pues ese deseo se cristaliza no sólo en sus apreciaciones, sino en su propia conducta, en instancias decisivas del proceso escolar como el examen o la prueba, sobre todo en asignaturas consideradas relevantes desde el punto de vista académico y curricular como lo son, ciertamente, Matemáticas y Lenguaje. Por ejemplo, en Matemáticas esto es lo que sucede en instancia de examen:

"Nada acontece de carácter extraordinario, la clase está tranquila, en silencio; quizás este acontecimiento es el único por el cual el silencio absoluto en la sala puede existir. De repente el profesor parece percibir que alguien mira más de la cuenta para el lado. Pero basta una sola mirada, o una sola llamada de atención (por ejemplo: "Gellona, por favor") para revertir la situación. Nadie quiere

arriesgarse a copiar y tener por ello un uno en esta prueba. Matemáticas es una asignatura importante y los/as alumnos/as son muy conscientes de ello, por lo menos es lo que se puede destilar a partir de su conducta en las pruebas de esta asignatura". (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

Y algo similar ocurre en la clase de Lenguaje:

"Los/as alumnos/as están callados como nunca, concentrados en su prueba, de vez en cuando alguien le pide goma o corrector a un compañero, pero nada más que eso". (Notas de Etnografía, clase Lenguaje y Comunicación, 2007)

Sin embargo, en la clase de Educación tecnológica ocurre algo distinto. La conducta de ellos/as en esta asignatura varía sustancialmente de la que tienen en las clases anteriormente nombradas. Nos adelantamos a pensar que esto sucede porque esta clase no parece importarles al alumnado. Si bien ellos/as, creemos, están conscientes de que significa una nota, no obstante, su conducta da a entender que no la consideran relevante desde el punto de vista de sus expectativas futuras:

"Dentro de la clase, y a pesar de que están en prueba, los/as alumnos/as siguen conversando; la profesora no sabe realmente qué hacer pues la bulla proviene de todos lados, al final, opta por marcar la prueba a tres alumnos/as y echar a otros dos de la sala. Después de esto, la clase se normaliza". (Notas de Etnografía, clase de Tecnología, 2007)

Es claro que las prácticas observadas en torno a las situaciones de evaluación no varían tanto en su forma sino más bien en torno al significado que cada campo del conocimiento adquiere en este contexto particular. En primer lugar Matemáticas y Lenguaje (antiguamente llamada Castellano), son asignaturas con cierto peso histórico, que han experimentado los/as alumnos/as de manera constante desde sus primeros años de estudio en la enseñanza básica, así como también, a pesar de los muchos cambios curriculares, existe un conocimiento acumulado y una distancia y un límite en el acceso y maestría en torno al conocimiento; mientras que la asignatura de Educación Tecnológica discute temas que son de carácter más cotidiano con una generación que ha crecido permeada por los cambios asociados a las nuevas tecnologías, su currículo es experimental, por decirlo de alguna manera, y no existen profesores especialmente preparados para dictarla. Por ejemplo, en este liceo en particular la profesora que realiza esta asignatura no es propiamente una experta en computación, sino que ha debido adentrarse por cuenta propia en este campo de conocimientos.

Creemos que tanto las respuestas y las conductas extraídas de nuestros datos nos dan a entender la preocupación por parte de muchos/as alumnos/as por la nota que tendrán y, por ende, en cómo esa calificación obstaculiza o allana el camino hacia un promedio aceptable (ponderado positivamente en la PSU), para tratar de llegar a ser profesionales por medio, sobre todo, de una carrera universitaria. El hecho de que mantenga casi un orden absoluto en situaciones de pruebas en asignaturas como Matemática y Lenguaje, y no así en Educación Tecnológica, creemos, demuestra que el alumnado asigna un valor diferente a las asignaturas en función de su construcción de su futuro.

A través de los datos obtenidos, sobre todo, mediante las entrevistas realizadas, puede verse claramente la importancia que los/as alumnos/as entregan a la escuela en cuanto a que, principalmente, por medio de ella los educandos consideran que pueden constituirse en hombres y mujeres capacitados para desenvolverse en el mundo adulto. Es recurrente —como vimos— en ellos/as la idea acerca de la importancia que tiene la educación para convertirlos en ciudadanos respetados socialmente; en el carácter necesario de la misma para que a futuro no se sientan humillados por otras personas. En definitiva, no se puede desconocer la claridad que tienen los/as alumnos/as con respecto al tema de la relevancia de la educación, el punto está en tratar de dilucidar —como más arriba nos preguntábamos— por qué, pese a esa conciencia, gran parte de los/as alumnos/as no se sienten motivados hacia el aprendizaje.

Existe una disociación entre el valor que los/as alumnos/as le asignan a la escuela (y su función educativa) y el comportamiento que ellos mismos tienen en ella. Las prácticas pedagógicas parecen estar fallando, específicamente, en la significación que los alumnos/as le dan al conocimiento que se les entrega, así como la forma en que esta entrega se realiza. La escuela, y su cultura, parece desconocer las formas de entender el mundo que traen los jóvenes, contruidos por su interacción con otros agentes socializadores, hoy por hoy, tan o incluso más importante que la propia escuela. Entonces, lo que parece haber es una completa contradicción entre las ideas acerca de la educación y los comportamientos que se desarrollan en ella por parte de los/as alumnos/as. Porque, si bien observamos que la mayoría de ellos/as le da una gran importancia a la escuela y la función social que ella realiza, sus comportamientos no se condicen con aquél hecho.

Tal valoración diferencial es confirmada en el ensayo sobre desigualdad social de Martinic (2005) quien plantea que existe una diferencia considerable en cuanto a la

expectativa de llegar a la universidad, entre los alumnos y padres. Mientras los/as alumnos/as consideran en un 58,7 que podrán hacerlo los padres tienen una expectativa más baja (48,1%) y las expectativas que frente a esta misma posibilidad evidencian los profesores (12,9 %).

Esto es coherente y sugestivamente comprendido y explicado por Bourdieu (a quien ya hemos utilizado en el análisis de algunos puntos de este capítulo). La sociedad, y la cultura que domina en ella, establecen ciertos cánones de sentido que son percibidos por los miembros de ella como nociones de mundo valorables en sí mismas. La escuela, como institución simbólica, media entre lo que la cultura establece y lo que los miembros de ella construyen significativamente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en ella. Mediante este proceso (junto al papel de la familia y hoy de los medios de comunicación de masas) se le entrega a los individuos un capital cultural al que le es asignado un valor social. Ahora, este valor social se considera valioso desde una clase gobernante que es la que finalmente establece como modelo general sus propios ideales de clase, en otras palabras, establece una cultura que influye en todos los miembros de una comunidad; se pone a sí misma como modelo de vida. Esto para Bourdieu se hace a través de lo que él llama violencia simbólica, y mediante ella se establece y se impone el capital cultural deseable para que la sociedad siga manteniendo sus configuraciones básicas de manera permanente.

Esto es lo que justamente creemos nosotros ver a través de los datos que se presentaron en este capítulo, y no tenemos duda que en los capítulos que siguen aparecerán nuevamente problemáticas que será necesario aclarar desde la perspectiva de este influyente teórico. Cada una de las representaciones simbólicas que expresan los estudiantes y las formas de establecer y entregar el conocimiento que se traspasa a los/as alumnos/as verifican, ante nuestro ojos, personas que casi inconscientemente establecen como legítimos y poseedores de valor, determinados estatus sociales (como el de universitario) que se han establecido previamente, mediante la acción de la cultura dominante, como válidos.

V.- Representaciones sobre los procesos de producción del conocimiento

El capítulo anterior discutimos sobre cómo ciertas situaciones que suceden en la praxis escolar, están concatenadas a las ideas y concepciones que los distintos actores escolares tienen sobre la educación en general. En términos de las representaciones sobre la función social de la escuela se evidenció que éstas se relacionan con las formas que toma la cotidianidad.

Ahora toca el turno de analizar cómo las distintas consideraciones, o representaciones simbólicas acerca del proceso pedagógico mismo (ese que se da exactamente en el aula), influyen y dejan su sello en los comportamientos existentes (didácticas, interacciones, etc.) en situaciones relacionadas con dicho proceso.

La diada enseñanza-aprendizaje, o si se prefiere, este proceso dialéctico que se da en el interior de la sala de clases es la médula misma de la experiencia pedagógica. Este es un proceso complejo, en el cual se interconectan un conjunto de factores irreductibles entre sí (prácticas pedagógicas, juicio del profesorado hacia el alumnado, percepción y opinión de los/as alumnos/as infraestructura, materiales etc.).

Por supuesto que la comprensión de este proceso varía según los paradigmas vigentes. En el caso de la educación actual, ya es reconocida la necesidad de entablar una relación dialógica que permita una real comunicación entre el profesorado y el alumnado. Bajo el paradigma del constructivismo y su idea fuerza "aprendizaje significativo" las tendencias de la reforma educacional actual en Chile han tomado forma.⁴⁹

Este paradigma implica una noción de asignatura en la cual el contenido que finalmente se les entregue a los/as alumnos/as en las prácticas pedagógicas puedan ellos/as relacionarlo con circunstancias concretas de su vida, de manera tal que asimilen, integren y, finalmente, co-construyan el conocimiento obtenido desde la asignatura en su propia vivencia. Su lema es: "El/la alumnos/a debe ser protagonista de su aprendizaje" (Ausubel 1976).

Queremos insistir en que también esta visión de asignatura implica, desde nuestro punto de vista una, concepción dialógica también de la enseñanza, y no sólo de

⁴⁹ Se entiende aquí como aprendizaje significativo o pertinente lo siguiente: "Un aprendizaje pertinente es, pues, aquel que resulta culturalmente significativo para el sujeto que aprende. Las personas le dan significado y relevancia a sus aprendizajes a partir del contexto y tradición cultural donde están insertas y, desde allí, amplían su comprensión y su acción sobre el mundo" (Arrau, 2003: 39).

las relaciones alumno/a-profesor/a, porque para querer y estar motivado porque los/as alumnos/as aprendan, comprendan y utilicen el conocimiento impartido en el aula en sus propias vidas se debe, necesariamente, estar pensando en ellos como personas dignas, como "yoes válidos", que más que necesitar que los formen, necesitan que se les provoque en ellos el sentimiento y el reconocimiento de su propio valor como individuos (Brunner 1978). Esto es de vital importancia, porque las prácticas pedagógicas siempre están condicionadas por lo que piensan los profesores de los/as alumnos/as, ya que a partir de estas percepciones es posible especular sobre la disposición o la intención pedagógica que pueda tener ese profesor con respecto al modo de enseñanza que él debería ocupar con ellos/as, o el aprendizaje que él supone en ellos y qué espera de ellos; es esto lo que ocurre en pedagogía: todo está conectado. Está también la importancia de establecer el vínculo y la incidencia que tienen factores sociales, geográficos y de género en la formación, no sólo del conocimiento, sino también del juicio moral y la relación de este último con el nivel de autoestima del/a alumno/a, pues este último es crucial para poder entender por qué un/a alumno/a, por ejemplo, a veces se niega a sí mismo la posibilidad de desarrollarse como persona.

V. 1.- Profesorado y construcción cultural del conocimiento

En cuanto a este tema la preocupación por parte del gobierno también está presente. Más arriba señalábamos que muchas de las políticas y reformas actuales están pensadas desde el citado paradigma (constructivista). El incremento sostenido de los recursos destinados para la educación, sobre todo en infraestructura, la flexibilidad curricular, etc., responden a una intención gubernamental por mejorar todos los factores que inciden en el complejo proceso pedagógico. Específicamente, y para dar más claridad a nuestro argumento, se puede plantear que la actual reforma responde a principios de las políticas educacionales de los noventa (centradas en el paradigma mencionado), políticas que en cuanto a la calidad, implican un paso que sitúa el foco de atención desde los insumos de la educación hacia los procesos y resultados del aprendizaje, potenciando instituciones abiertas a las demandas de la sociedad, interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales, y por último, prestando un mayor énfasis a regulaciones por incentivos, información y evaluación, que a regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas referidas prioritariamente a su auto sustentación y controladas por sus practicantes y burocracia.

El cambio cualitativo del que aquí hemos hablado, y que corresponde a la pretensión esencial de la actual reforma, se ha desarrollado en vista de cambiar los modos de enseñanza de los docentes chilenos, y para esto, entre otras cosas, se realizan permanentes actividades de perfeccionamiento académico que apuntan a formar profesores/as que no queden rezagados con respecto a nuevas formas de aprendizaje, las cuales están supuestamente en mayor relación con el tipo de sociedad en curso.

Esta problemática en cuestión es consciente en los profesores entrevistados. Se expresa, en primera instancia, por medio de sus percepciones sobre la didáctica que tratan de cristalizar en clases; en un segundo ámbito se expresa también a través de las prácticas pedagógicas coherentes al discurso dado. Cada uno de ellos, en cuanto a esto, coincide en afirmar su conformidad con este nuevo paradigma pedagógico; cuando relatan sus modos de hacer o plantear la clase lo hacen desde la mirada constructivista, pues de diversos modos intentan conectar la experiencia propia del alumnado con los contenidos curriculares validados socialmente y, posteriormente, expuestos en clases, tratando en todo momento de que los educandos utilicen o apliquen los conocimientos dentro de sus propias vidas.

Percibimos, a su vez, que no existe mayor conciencia por parte de los/as docentes en cuanto al papel reproductor de ellos de una cultura dominante, la que ellos/as ejercerían a través de los currículos adoptados y sus propias prácticas pedagógicas, articulándose esta reproducción (como también de algún modo lo vimos en el capítulo anterior) en los conocimientos que son considerados importantes dentro de la institucionalidad escolar, como la forma en que esos conocimientos son traspasados desde el profesorado hacia los/as estudiantes. Antes de adentrarnos un poco más rigurosamente en el análisis de esta problemática, será necesario primero especificar los elementos que los/as profesores/as consideran de vital importancia, en relación a la calidad de la educación que entregan a los educandos.

En el desarrollo de esta investigación pudimos identificar tres categorías que muestran las tendencias o dinámicas que influyen, según los docentes, en el resultado cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

A) Didáctica pedagógica: se refiere básicamente a los métodos que utilizan los docentes y que son resultado de una concepción implícita sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, concretamente, se pueden identificar (a partir de los datos) dos grandes modalidades didácticas:

A.1) Didáctica dialógica: que opera mediante la interacción alumno/conocimiento mediante diversas actividades grupales (foros, discusiones, plenarios, debates, salidas pedagógicas, etc.) y que tiene como objetivo establecer un puente entre el conocimiento y la experiencia vital del educando.

A.2) Didáctica tradicional (o discursiva): que opera fundamentalmente por medio de la clase expositiva y que tiene por objeto traspasar los conocimientos al alumnado sin la preocupación pedagógica que éste vincule dicho conocimiento a su experiencia vital.

B) Construcción cultural de la Asignatura: se refiere a la importancia cultural que se le entrega de forma diferenciada a los distintos conocimientos que transfiere la escuela a través de sus distintos departamentos.

C) Condiciones estructurales de la sala de clases: se refiere a la conformación numérica de las aulas de los establecimientos educacionales, y que, bajo la perspectiva de los/as docentes, es un problema estructural que influye enormemente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, revisaremos cada uno de ellos.

V. 1. 1.- Didáctica

En relación a la primera categorización, observamos una gran diferencia entre las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Educación Tecnológica en comparación con la asignatura de Matemática.

Las dos primeras claramente atribuían una gran importancia a la interacción del/a alumno/a dentro de su dinámica de clases, mientras que para la segunda esta situación no existía. Es interesante constatar a este respecto, que esta diferenciación no era resultado exclusivo de formas distintas de entender cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes en cuestión, sino que también ejerce influencia en el resultado de dicho proceso el estatus cultural que se le atribuye socialmente a una u otra asignatura. Esto será profundizado un poco más en las líneas que siguen.

Con respecto a la situación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación la respuesta de la profesora (32 años) es la más clara y paradigmática, cuando nos dice: *"A ver, yo te hablaré de mi clase, como profesora de lenguaje yo aspiro a que los alumnos aprendan a aplicar lo aprendido, todo el tiempo les estoy pidiendo que recorten artículos o noticias de los diarios para que los analicemos en clases, siempre estoy haciendo actividades con ellos, para mí el asunto es que debes tenerlos trabajando todo el tiempo, más si son desordenados como estos cabros, no les debes dar ni un segundo para que se distraigan. Y creo que mi clase resulta así como la hago, a veces los separo en grupos en torno a un tema y hago que discutan, hago foros, etc. No me gusta la clase expositiva, no me gusta la disposición que toma la clase con ese tipo de didáctica, uno adelante y los demás escuchándome. Ahora, igual la ocupo, es necesario hacer una pequeña exposición para aclarar conceptos y todo eso, pero debe ser mínima; luego de eso, pura actividad. Igual no siempre resulta, toda clase y curso es distinto y a veces lo que te resultó en un curso no te resulta en otro. Lo importante es que les hagas aplicar los temas, sólo así para mi gusto es posible que ellos aprendan de verdad."*

La comprensión teórica de la práctica pedagógica aquí determina su dinámica, expresada en el esfuerzo de esta profesora por realizar una clase dialógica, que permita la participación los alumnos en su propio aprendizaje. La exclusión y la inclusión permanente de los/as alumnos/as en los procesos de enseñanza-aprendizaje también ayudan a configurar una relación distinta con respecto al conocimiento, ya que ellos permitiría una discusión más reflexiva de los contenidos que se imparten, lo que permitiría por una parte una mayor problematización del conocimiento y, por otra, una mayor apropiación de éste por parte del alumnado, por tanto, esto haría de la educación una institución que permitiría cierto grado de independencia con respecto a las condiciones iniciales de los/as estudiantes, entendiendo éstas condiciones de iniciales como sinónimas del *habitus* Bourdiano. Esto porque es indudable que al problematizar, dentro de la construcción del conocimiento que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a éste mismo, el cual ha sido seleccionado culturalmente para ser traspasado, permitiría que esa construcción no tomara la forma de una mera reproducción, sino que, en vez de eso, admitiría una mayor crítica y, por tanto, una transformación en el sentido y la valoración de dicho conocimiento.

Por ello, la didáctica de muchos de los docentes, quizá siendo conscientes de este asunto, ha dejado de la lado el paradigma objetivante del conocimiento, para dar

lugar a uno que se construye -insistimos- desde la apropiación que de él hacen los/as propios/as alumnos/as.

“La profesora también les pregunta a los/as alumnos/as si la comunicación es exclusiva de los hombres; algunos/as alumnos/as contestan afirmativamente y otros no. Se crea una especie de debate espontáneo entre ellos. La profesora inmediatamente les pide que se dividan en dos grupos: los que defienden que la comunicación es exclusivamente humana y los que no piensan que sea así. Los alumnos separan los bancos (que son individuales) y la clase queda organizada en dos grandes grupos. En seguida la profesora parte por el grupo que defiende la exclusividad de la comunicación humana, les pide que le diga alguno de ellos por qué piensa que eso es así. Una de las alumnas de este grupo se para y le dice que el hombre es el único animal que realmente comunica porque posee las palabras; la profesora anota el argumento en la pizarra. Otra alumna le dice que la comunicación para ella tiene que ver con los sentimientos y el hombre es el único que los posee. Una alumna del otro grupo le dice que está equivocada porque los animales también tienen sentimientos. La profesora la interrumpe y le dice que ya tendrán tiempo ellos para defender sus ideas. La otra alumna, sin embargo, le contesta que lo que existe en los animales es sólo instinto. La profesora va anotando nuevamente las ideas claves que aparecen en la discusión: “instinto, sentimientos, etc.”. La discusión finalmente se encamina dentro de estos dos argumentos axiales: el instinto, la palabra. La profesora les pide que se calmen y comienza a examinar los argumentos esgrimidos desde los/as alumnos/as bajo la perspectiva de lo que ella sabe.” (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Creemos que este extracto de una clase demuestra de algún modo la importancia que le da esta profesora a las opiniones de sus alumnos/as. Es interesante notar que ella planteó la clase desde lo que iba surgiendo a partir de su interacción con ellos/as. La profesora claramente da importancia a las preconcepciones y a las actitudes de los/as alumnos/as con respecto al contenido tratado. Ella los escucha, anota las ideas expresadas y, finalmente, a partir de ellas, explica la materia, tratando con esto de conectar las experiencias del alumnado con el contenido curricular.

Algo parecido ocurre en el caso de la clase de Educación Tecnológica. La profesora de esta asignatura provee a los/as alumnos/as de ciertas herramientas teóricas, las cuales deben ser utilizadas en situaciones que cotidianamente viven sus alumnos/as:

“La clase comienza con una pequeña exposición acerca de la importancia que ha tenido la tecnología para el ser humano; les dice que ellos/as no deben relacionar exclusivamente a la tecnología con los tiempos contemporáneos, sino que ella ha estado presente a través de todas las épocas de distinto modo. Luego de esto les pide que hagan una lista de las situaciones donde ellos creen que la tecnología les ha sido útil para solucionar algún problema...” (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

Como se ve, hay aquí un esfuerzo inicial por hacer participar los pensamientos y las experiencias de los/as propios/as alumnos/as. Seguidamente, los alumnos/as empezaron a escribir individualmente en su cuaderno lo pedido por la profesora, luego de ello:

"...la profesora pide a cada alumno que anote la circunstancia pedida en la pizarra y en seguida que haga un comentario acerca de ella, aludiendo al cómo ese produjo esa ayuda y sobre el hipotético caso en que esa tecnología no hubiese existido, qué hubiera hecho él. Desde los ejemplos surgió la discusión si es bueno para el hombre depender tanto de la tecnología en la actualidad, ya que todo se automatiza, los/as alumnos/as discutían entre sí acerca de los pros y los contra de ella; la profesora, se limitaba a escucharlos y a facilitar la discusión entre ellos, pidiéndoles que desarrollaran más algunas ideas o fundamentos y ordenando el orden de la discusión, calmando a los más exaltados, interpelando a los que no participaban..." (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

A nosotros nos pareció en particular esta clase muy dialógica, en el sentido que ella sólo se limitó a abrir la discusión mediante preguntas dirigidas a los/as alumnos/as, dejándole a ellos la tarea de discutir utilizando los que habían aprendido en clases anteriores.

Cosa distinta ocurre para la clase de Matemáticas. Difícilmente en ella es posible partir de los preconceptos de los/as alumnos/as, tal como lo sugiere el paradigma que hemos aquí mencionado (el estatus social de la asignatura). Aquí, es pertinente abrir la discusión acerca de la validez de considerar el criterio de la objetividad como fundamento de la verdad. Mucho se ha avanzado en el debate epistemológico acerca de la posibilidad de que no sea viable considerar el conocimiento como objetivamente establecido (incluso para las ciencias llamadas duras), y de que no es posible un conocimiento verdaderamente cierto acerca de la naturaleza, como si el lenguaje humano pudiera efectivamente asir la realidad en su integridad. El conocimiento sería sólo probable en cada caso, lo que hace que las mismas teorías siempre tengan un carácter provisional, es decir, siempre será posible que surja una teoría nueva que no elimine la actual teoría en uso, pero sí la complemente al poder explicar problemas del mundo que no alcanzaban a ser observados y comprendidos por la anterior. Esta circunstancia, pensamos, es esperanzadora para los docentes de matemática, quienes, al decidirse por esta opción epistemológica, tendrían más probabilidades de enfrentar el conocimiento matemático, y su transmisión, a procesos mucho más discutibles y, por

ende, a una mayor participación de los/as alumnos/as en su construcción. Ya que al no ser un conocimiento definitivo, sino sólo probable, sería posible a partir de ello posibilitar la duda reflexiva en cuanto a la construcción de éste.

Empero, todavía esta clase (por lo menos a la vista de nuestras observaciones), se plantea de forma muy monótona, donde existe una interacción casi nula entre los contenidos y las propias experiencias de los/as alumnos/as. Esto es a veces provocado por los/as mismos/as docentes, quienes parecen no tener mucha consciencia acerca de cierto grado de etnocentrismo en su modo de establecer la relación del conocimiento con los/as alumnos/as, quienes se ven imposibilitados de experimentar con un conocimiento matemático más creador, y no tan establecido y estático como el que se observa en las clases de Matemática. Ligado a ello, es frecuente entre los/as estudiantes oír el argumento que habla sobre la inutilidad para sus vidas de las materias vistas en esta asignatura, lo que hace posible la poca valoración que tiene el alumnado acerca de ella, la que es considerada en muchas ocasiones como una clase aburrida, monótona, sin ningún grado de participación (a excepción de ejercitación constante por medio de salidas al pizarrón o trabajos de guías en grupo, etc.) por parte de ellos. Por ejemplo, Carolina IV medio, 17 años) es clara en cuanto a su opinión acerca de la clase del profesor de Matemáticas: *"No, no me gusta su clase, es demasiado fome, siempre hacemos los mismo, él explica, saca a al pizarra para que hagamos algunos ejercicios, pero nunca trata de aplicar lo visto a algo concreto, igual yo sé que eso es difícil, sobre todo con ese ramo, pero igual deben haber cosas que se pueden aplicar y él no hace ningún esfuerzo por hallar la manera de hacerlo..."* Por su parte, Carlos (IV medio, 17 años) afianza la aseveración de su compañera diciendo: *"Yo a la clase de Matemáticas no le encuentro ningún brillo, es súper fome, puras hueas que ni me interesan, que los logaritmos, las inecuaciones, ¿Pa qué huea me sirve eso digo yo? Aparte el profe es como leeento, si hiciera quizás su clase más dinámica podría aguantarla, pero siempre hace lo mismo, nos forma en grupos, nos saca a la pizarra, y a mi me carga salir a la pizarra...pa que todos mis compañeros se den cuenta de que no cacho na".*

De algún modo, también esto se demuestra desde nuestras propias observaciones de aula:

"Así van pasando los alumnos a la pizarra por orden de lista; casi la mayoría necesita de la ayuda del profesor para realizar el ejercicio, y por su parte, éste no tiene problemas en ayudarles.

La clase de matemáticas, hasta lo que he podido ver hasta ahora, es una verdadera monotonía. Por lo menos esta clase no tuvo mayores cambios desde que los alumnos empezaron a salir a la pizarra. Cada uno salía cuando lo llamaban a duras penas realizaba el ejercicio, siempre con la ayuda del profesor, los demás miraban y estaban atentos a la realización y, sobre todo, a las explicaciones que daba el profesor con respecto a los ejercicios.” (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007).

Aquí, pensamos, en ningún momento los/as alumnos/as son considerados como sujetos activos dentro de su propio desarrollo pedagógico. Tal como ocurre en la concepción bancaria de la educación que mencionábamos, aquí el/la alumno/a no tiene mayor participación de su propio aprendizaje, actúa bajo la sombra de su profesor, quien lleva, por así decirlo, las riendas del proceso, y hace actuar a los/as alumnos/as sólo dentro de su propia participación.

Reconocemos aquí una paradoja interesante de destacar. Dijimos anteriormente que los/as alumnos/as dan mucha importancia al examen en el caso de esta asignatura y aquí nos encontramos con la situación de que no le otorgan ninguna importancia a la asignatura para sus vidas: la contradicción es evidente. Pero si hilamos más fino esta aparente contradicción nos permite entrever cierta lógica. Los/as alumnos/as sostienen que esta asignatura es inoperante para sus vidas en cuanto a su aplicación a situaciones concretas de su experiencia cotidiana, no en cuanto al valor que ella tienen en relación a su proyección como trabajadores o profesionales.

Creemos que esto es coherente con el hecho de que el desorden permanente que existe en las clases desaparece por completo en situaciones de exámenes⁵⁰. La clase es, monótona, aburrida para ellos/as, eso es un hecho. Pero eso no impide que exista un interés por comprender sus contenidos, ya que ellos son cruciales para la carrera estudiantil que les espera. En resumen, vemos cierta contradicción es esta tensión, pero esta contradicción desaparece cuando consideramos que el desinterés o la inutilidad de esta asignatura los/as alumnos/as la asignan para su vida cotidiana, y no así para las metas que ellos/as se han propuesto, en otras palabras, la situación de la importancia del examen, a pesar de las opiniones de ellos/as acerca de la asignatura misma, pensamos tiene que ver con el reconocimiento de la articulación de esta asignatura con aspectos del sistema escolar mismo y, por qué no decirlo, de la sociedades su conjunto. He ahí, incrustado en ese circuito, en que se encuentra inexorablemente ligado el conocimiento matemático.

⁵⁰ Esto será expuesto en capítulos posteriores.

Estas disímiles situaciones que ocurren al interior de las aulas, y especialmente notando cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Matemática y, las consecuencias pedagógicas que aquél tiene, nos llevaron a abrir una pequeña profundización con respecto al tema de las formas didácticas que docente lleva a cabo, y la relación de ésta con la motivación y el aprendizaje esperado por parte de los/as alumnos/as. Esta problemática se reduce a un concepto o, si se quiere, un imaginario de importancia radical dentro del ámbito educativo: el aburrimiento.

V. 1. 1. 1.- El imaginario del aburrimiento

Para nuestra comprensión –como dijimos- este aspecto de la realidad escolar es preponderante en función del éxito o fracaso de un proceso pedagógico. El aburrimiento está ligado enormemente a la didáctica de la profesión docente y a las experiencias de los/as alumnos/as. Puede ser observado en conductas de resistencia por parte de los/as alumnos/as (como conversaciones, dormir en clases, escuchar música, no hacer nada, etc.) que de algún modo son la manera que tienen éstos de demostrarle al docente de que el desarrollo de la clase, o la manera de plantearla por parte de este último, no está teniendo los resultados pedagógicos esperables. Generalmente, va asociado a la monotonía de la clase, es decir, clases en que de forma reiterativa se realizan las mismas actividades. Por ejemplo, Sebastián (IV Medio, 17 años) nos plantea *“hay de todo, hay clases super aburridas en la que el profe se pone a anotar en la pizarra sus cosas, explica y listo, nunca no hace utilizar la materia, sólo se pone enfrente de nosotros y ya, es súper monótono todo, a mi ya me desagrada ir a su clase...”*.

También va asociado a la capacidad de explicación del profesorado y su contraparte: la capacidad o el nivel de comprensión por parte del alumnado. Natalia (III medio, 16 años) nos dice: *“Aquí hay profes que hacen clases super aburridas, se ponen a dictar materia o anotar cosas en la pizarra, y algunos ni siquiera te preguntan si entendiste, como que no les importa y una por supuesto se latea, empieza a conversar y más encima el profe te reta...si a las finales la culpa es de él, por hacer una clase tan fome, está diciendo que nosotros no vamos a pescar y vamos a hacer otras cosas...”*

La interacción con los contenidos tratados también se relaciona con el proceso de producción de conocimientos, y es un elemento recurrente en las apreciaciones que tienen los/as alumnos/as en cuanto a este elemento, vale decir, el aburrimiento dependerá mucho de la participación que tiene el alumnado, en lo que se refiere a la

potencialidad de la materia para que los alumnos participen e interactúen a partir de ella. Los/as alumnos/as valoran este tipo de didácticas, por ejemplo, Víctor (II medio, 16 años) nos planteó: *"A mí me gustan las clases en la que puedo participar, opinar; igual hay clases súper buenas así, por ejemplo el profe de historia, siempre sale con algo nuevo, la otra vez nos sentó en círculo y empezamos a discutir y salió super choro, todos de a poco empezaron a dar sus pensamientos; él siempre busca que participemos, nos hace trabajar en grupos y después confrontemos los resultados entre todos y él aclara cuando entendemos mal, las dudas, a veces vemos películas, es super bueno, en cambio hay otros que, puta la huea, ir a su clase es un tedio ya agilao po...se ponen a hablar , hablar y hablar y no paran nunca, la huea más aburrida ya no puede ser, ni una interacción..."*.

Como apunta Acuña (2006), los/as alumnos/as desean que no sólo se les tome en serio, sino que también se hagan clases distintas a las que siempre realizan los docentes, plantea que la inexistencia de clases innovadoras se traduce en el aburrimiento del alumnado y que además éstas se conviertan en una experiencia tensa que se traduce finalmente en un desorden reiterado.

Es por esto, justamente, que el aburrimiento no debe ser un elemento tomado a la ligera, o que se piense que es un factor que no influye mayormente en el citado proceso pedagógico; muy por el contrario, creemos que es ampliamente importante en este mundo. Se eleva como una manera inequívoca de resistencia, por parte del alumnado, a la cultura oficial operante dentro de la institucionalidad del Liceo, y por ello mismo, a las prácticas que derivan de ella. Esta institucionalidad y prácticas culturales de la escuela son resistidas por los/as alumnos/as mediante este mecanismo. El aburrimiento se muestra como un signo claro de negación y protesta frente a un ordenamiento impuesto y que oprime cualquier tipo de diferenciación y alejamiento de la norma. En cuanto a esto, consideramos de suma importancia, no sólo identificar los modos y formas exactas en que este elemento se concretiza en la realidad escolar, sino sobre todo hacer el esfuerzo de identificar las causas -soterradas muchas veces-, que posibilitan la aparición de este ingrato fenómeno pedagógico. Nosotros identificamos tres elementos observables, que hacen posible el surgimiento de la categoría del aburrimiento escolar, mas tenemos la certeza de que este listado debe ser mucho mayor. El asunto es que esta investigación, en su delimitada capacidad comprensiva, quizás no consiguió la observación de otros factores causales, que probablemente tengan que ver con aspectos teóricos que no fueron revisados con todo rigor y extensión en este

trabajo.⁵¹ No obstante, consideramos tres factores, en la constitución de esta representación, que pudimos observar operando con toda claridad:

- ⇒ La monotonía de las clases
- ⇒ La comprensión o no comprensión de los contenidos, como parte de la construcción de los conocimientos
- ⇒ La interacción o participación del alumnado en función de los contenidos

Estos tres elementos tienen su fuente en las interpretaciones que hacen los actores (en este caso los/as alumnos/as) de su situación de forma subjetiva. Todas estas acciones responden a que ellos entregan un sentido específico, desde el cual emergen cierto tipo de tipificaciones. En síntesis, son construcciones de sentido en relación a la vida cotidiana del Liceo. A partir de aquí podemos volver a la discusión sobre la calidad de la educación y lo relevante que son los procesos pedagógicos cotidianos en pos de ella. Estos tres problemas citados tienen que ver indefectiblemente con las prácticas pedagógicas. El modo en que el maestro estructura o plantea su clase será decisivo para la aparición o no aparición de este fenómeno escolar; ello no ha estado ajeno a la mirada gubernamental, y los cambios que implica esta reforma están justamente contemplados los que tienen que ver con la capacitación de los/as docentes y la innovación en las prácticas pedagógicas de ellos/as mismos/as. Ya lo hemos dicho: docentes que hagan partícipes de la construcción del conocimiento a los/as propios/as alumnos/as, un currículo más flexible, que haga posible la conjunción del conocimiento que se quiere impartir con los intereses de los/as propios/as alumnos/as, lo que se cristaliza finalmente en el elogiado concepto de conocimiento significativo.

En consecuencia vemos que existen diferencias y semejanzas notables entre estas asignaturas. La asignatura de Matemáticas es considerada como la más “fome” de todas las que observamos, debido a la monotonía de la didáctica del profesor los/as alumnos/as construyen un estereotipo particular de ella acerca de ella, calificándola como aburrida, monótona, “una lata”. Creemos este es un problema generalizado de los/as docentes de esta asignatura, pues al asignarle una validez universal a esos conocimientos se niegan inmediatamente la posibilidad de hacer debatir a los

⁵¹ Nos referimos al interesante y promisorio concepto de *currículo oculto*, con el cual se ha generalizado y encasillado a la multiplicidad de aspectos sociales que se encuentran en la realidad escolar, y que tienen relación con el rol de las instituciones educativas como reproductoras pasivas de la estructura social de turno. Conjeturamos que muchas de estas conductas relativas al aburrimiento escolar son respuestas críticas (quizás muchas veces sin mucha conciencia de ello), a una sociedad que no resulta apreciada del todo.

alumnos/as entorno a aquéllos; y en segundo lugar, no crean instancias innovadoras donde hacer posible la aplicación de esos conocimientos a la vida cotidiana de los/as estudiantes.

En lenguaje y Comunicación ocurre algo muy disímil, en los dos sentidos mencionados. Pensamos que es justamente por la flexibilidad del conocimiento de que trata esta asignatura que se hace posible que la docente pueda innovar en procesos de enseñanza-aprendizaje totalmente contrarios a los existentes en Matemáticas. Por un lado, se permite la participación en el proceso de producción de los conocimientos a los estudiantes, creando diversas actividades para ese fin; y por otro lado, mediante esas mismas actividades, o quizás a consecuencia de ellas, forje un proceso más significativo de apropiación de los conocimientos, posibilitado por la asociación de aquellos conocimientos a circunstancias de la vida diaria de los/as estudiantes, y por cierto incentivo a la reflexión crítica que esta práctica pedagógica implica.

En Educación Tecnológica ocurre algo similar a Lenguaje y Comunicación, en el sentido de que también la docente se esforzaba por realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los/as estudiantes fueran protagonistas de la construcción del conocimiento, facilitando la apropiación de los mismos. Como se verá más adelante, esta profesora ponía el acento no tanto en los conocimientos mismos, sino en las discusiones éticas que esos conocimientos envolvían, lo que en relación a la apreciación simbólica sobre esta asignatura asignada por los/as estudiantes, no tenía el efecto pedagógico esperado. Si bien una buena parte de los estudiantes coincidía en que era una clase "entretenida", el consenso no era tal al pensar en la importancia de la misma, lo que influía enormemente en la dinámica y en la disciplina de la clase. A la gran mayoría de los/as alumnos/as los aspectos éticos que se vinculan con las llamadas TICs no representaban mayor importancia; al contrario de esto, el aspecto simbólico al cual ellos/as entregaban mayor importancia era la utilización o, más bien, mejorar la utilización y la comprensión que se tienen en torno principalmente a los usos de dichas tecnologías. El aspecto ético quedaba relegado a un segundo plano, y al hacer preponderar este elemento la profesora en su clase, el interés en ella por parte de los/as alumnos/as era muy bajo, y por lo tanto la participación de ellos/as en su dinámica era escasa y casi siempre era reemplazada por una participación negativa: el desorden.

V. 1. 2.- Construcción cultural de la asignatura

Importante resulta también en el ámbito educativo cómo los distintos conocimientos de que tratan estas asignaturas tienen una construcción y un peso cultural distinto, lo que influye sustancialmente en la significación que tanto profesores/as como alumnos/as le asignan a cada una de ellas.

Matemáticas y Lenguaje y Comunicación son consideradas asignaturas que tratan sobre conocimientos que son muy relevantes desde el punto de vista de los saberes que los individuos necesitan para apropiarse y desarrollarse en la cultura de la cual son miembros. En el caso de Matemáticas, su estatus académico se debe a que culturalmente se asocia a la ciencia como parámetro de verdad objetiva que es resultado de un contenido cultural que se expresa en las apreciaciones simbólicas sobre su conocimiento. Para Lenguaje y Comunicación creemos ocurre algo distinto, pues al no ser su contenido un conocimiento tan abstracto como el de Matemáticas, su enseñanza y evaluación se hacen desde una coordenada más flexible, posibilitando la aparición de la duda y una mayor posibilidad de co-construir el conocimiento que se imparte.

Punto aparte representa Educación Tecnológica, pues su contenido cognoscitivo se ha hecho relevante sólo en épocas recientes, no así con las otras dos asignaturas, las cuales tradicionalmente o históricamente han formado parte del acervo cultural que la educación formal necesita traspasar a las siguientes generaciones, en pos de la permanencia de la cultura (sea esta universal en el caso de Matemáticas o más localizada en el caso de la Lengua). Las transformaciones culturales que ha posibilitado la aparición de las llamadas TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) han hecho necesario incluir dentro de la malla curricular los conocimientos que hoy por hoy los individuos necesitan apropiarse para entrar y “conectarse” con el mundo contemporáneo.

Este elemento también es traspasado por el tema de la construcción cultural del conocimiento, y cómo ciertos saberes se consideran dentro de la cultura como dotados de un alto grado de valor. Para nuestra sociedad actual las competencias que habilitan en los educandos estas asignaturas son de vital importancia para formar parte de la sociedad en que se vive. Ello se demuestra claramente en las horas que le son asignadas en este liceo a Matemática y Lenguaje y Comunicación (6 horas académicas más en comparación a asignaturas como Filosofía o Artes Visuales). Esto se reproduce en cierta medida en el liceo, asunto que puede verificarse en la actitud pasiva de los/as propios/as

alumno/as en situaciones de prueba: *“La prueba comienza y por primera vez creo sentir silencio absoluto en la sala, la profesora se pasea por los puestos observando cada detalle”*. (Notas de Etnografía, Clase de Lenguaje y Comunicación, 2007). Y en Matemáticas ocurre algo similar, por ejemplo, éste es el ambiente que se vivían el mismo día de la prueba antes de que ésta comenzara: *“Los/as alumnos/as no obedecen, algunos sí, pero la mayoría simplemente no “pesca” las órdenes del profesor. Por ejemplo los primeros, el grupo de los aplicados digamos, obedece en cierta medida ya que dejan de cantar, se sientan en sus puestos pero conversan entre ellos; el grupo de los desordenados que se sienta atrás sigue en pie, conversando y escuchando música, la cual se siente desde adelante; las niñas siguen peinándose, algunas se pintan en clases”*. (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007) Y esto es lo que sucede una vez que la prueba de Matemáticas empieza. Primero da la impresión de que el ambiente y la disposición de los/as alumnos/as es diferente con respecto a las pruebas que se realizan por ejemplo en la asignatura de Educación Tecnológica: *“creo percibir una atmósfera de ansiedad y un poco de nerviosismo entre ellos/as”*. (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007). Y en el proceso mismo del control pasa lo siguiente: *“La prueba comienza en el más absoluto silencio. Los/as alumnos/as reciben la prueba e inmediatamente comienzan a trabajar en ella”*. (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007). Claramente esto demuestra una disposición especial ante las pruebas de estas asignaturas, dada desde el valor cultural que se le entrega en la sociedad, y esto se vincula enormemente con la noción de *habitus* de Bourdieu, ya que existe cierta pasividad por parte de los/as alumnos/as y, según este autor, hay ciertas circunstancias que demuestran que inconscientemente los individuos participan de su propia dominación (Bourdieu 1976).

No ocurre lo mismo en Educación Tecnológica. Por circunstancias que trataremos de vislumbrar en líneas posteriores, los/as alumnos/as no demuestran en clases una mayor valorización de esta asignatura. Aquí el desorden es constante y se extiende aún en situaciones de prueba: *“La profesora se dirige a su puesto y abre el libro de clases como un gesto de amenaza, no obstante, dentro de la clase, y a pesar de que están en prueba, los/as alumnos/as siguen conversando; la profesora no sabe realmente qué hacer pues la bulla proviene de todos lados, al final, opta por marcar la prueba a tres alumnos/as y echar a otros dos de la sala”*. (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007)

V. 1. 3.- Condición estructural de la sala de clases

Esta problemática, por supuesto no menor, relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje, y que es mencionada por los/as propios/as profesores/as, es el número de alumnos/as con que cuentan en sus clases. Para ellos/as es un fallo estructural que debe ser mejorado si se quiere verdaderamente el logro de aprendizajes significativos. Según ello/as, la cantidad promedio de alumnos/as que tiene una asignatura en liceos municipales y particulares-subvencionados (40), impide la realización de un proceso pedagógico de calidad. La posición del profesor de Matemáticas (40 años) en este tenor es clarísima: *“yo creo que en las clases uno hace lo que puede, yo sé que de los 43 alumnos que en promedio tengo, hay varios de ellos que no tomarán atención o estarán en otra, pero eso no lo veo como culpa mía, al contrario, yo creo que los profesores que tenemos que lidiar con este número de alumnos reconocemos lo difícil que es hacer clases buenas. Al final te contentas con los alumnos que sabes siempre ponen atención, lo otro es un fallo estructural yo creo del sistema mismo. Todos saben que es imposible hacer clases a tal número de alumnos, y sin embargo nada se hace desde arriba para cambiarlo. Yo te digo, yo sé que si tuviera un curso, ponte tú, de no más de 25 alumnos otra sería mi didáctica, estaría más cerca de los alumnos, lograría yo creo construir una relación más cercana con todos ellos, estaría a todo momento para aclarar sus dudas, etc. Si esto del número de alumnos es muy importante; muchas cosas positivas provocaría el reducir el número de alumnos por curso, y te aseguro que la gran parte, sino la mayoría, de mis colegas están de acuerdo con esto”*.

La cantidad de alumnos/as es algo que generalmente no se discute a nivel político, o por lo menos así lo demuestra el hecho que no haya ninguna política o programa gubernamental encaminada a reducir el número de alumnos/as por curso, sobre todo en los Liceos municipalizados y particulares-subvencionados. Creemos que esto responde al hecho de que en muchas (por no decir todas) de las políticas que se diseñan existe poca o nula participación el cuerpo docente, por ejemplo, el profesor de Historia (36 años) dice: *“Mira, la mayoría de las políticas que se aplican a la educación están hechas por “expertos de escritorio”, gente que no tiene idea u olvidó completamente qué es lo que sucede al interior de los Liceos y de las aulas, entonces, cómo vas a esperar que ellos te arreglen la pega, imposible poh...si a nosotros,*

*realmente, no nos toman ni en cuenta*⁵²". Ahora, si es verdad lo expresado por el profesor de Matemáticas, es decir, si la mayoría de los/as maestros/as considera que el promedio de alumnos/as en este tipo de Liceos es excesivo y antipedagógico, la educación tiene pocas posibilidades de ser de calidad, ya que, desde la voz de los/as mismos/as profesores/as, existe un conocimiento importante, el cual es desatendido demasiado fácilmente y con muy graves consecuencias. En un curso de 40 y más alumnos/as será imposible entregar una verdadera enseñanza a todos; siempre habrá algunos que quedarán fuera del proceso pedagógico que lleva a cabo el docente en la misma sala, lo que desde ya, desde las bases mismas del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace imposible una educación de calidad y equidad para cada alumno/a. Entonces, vemos que dos elementos son claves para los profesores entrevistados, y que por lo demás se encuentran en una relación de interdependencia. En primer lugar, consideran que la principal característica que constituye el espacio del aula es el número de alumnos de un curso, ya que el número de éstos determinará enormemente el uso y no uso de ciertas estrategias didácticas, por ejemplo, las ventajas del seminario socrático⁵³ son imposibles de obtener en un curso numeroso. En segundo lugar, está la preocupación por la calidad del proceso pedagógico que se lleva a cabo en unas circunstancias (externas al proceso mismo) que para muchos de ellos obstaculizan enormemente la posible apropiación de los conocimientos por parte del alumnado.

La influencia que concretamente ejerce la cantidad de alumnos/as en el interior de las aulas se demuestra, por ejemplo, en el tiempo perdido que muchas veces significa pasar la lista en cursos de esta naturaleza. Daremos a conocer una situación con respecto a esto y que fue producto del desorden que existe en la sala; lo que ocurrió aquí se repite con mucha frecuencia en las salas de clases (y en todas las asignaturas observadas):

"Han pasado más de 40 minutos para que el profesor pueda por fin entregarles la guía. El pasar la lista, esperar para ello que los alumnos se calmen luego de entrar a la sala, etc., hace imposible que el profesor tenga el tiempo académico adecuado para realizar su clase, eso sin contar que los alumnos, a causa de lo mismo, no cuentan con el tiempo suficiente (desde mi punto de vista) para realizar normalmente esta guía". (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

⁵² Esta opinión fue expresada como producto de una conversación en la sala de profesores con este docente

⁵³ El seminario socrático es una modalidad de didáctica utilizada de forma creciente por los docentes. Este hecho responde a las virtudes de éste, ya que posibilita la co-construcción de los conocimientos al no admitir en su base teórica la existencia de saberes estáticos y necesariamente válidos, en segundo lugar facilita la capacidad para utilizar el lenguaje para confrontar opiniones y fundamentarlas correctamente.

Creemos que sólo frente a esta situación se deberían tomar medidas desde el ministerio mismo. Los/as profesores, de acuerdo a lo que nosotros pudimos observar, no deberían tener como dentro de sus deberes el pasar la lista, sobre todo en colegios en que las aulas tiene gran cantidad de alumnos/as. Esto perjudica enormemente tanto la clase misma como las planificaciones que los docentes preparan con anticipación. Aquí se perdió prácticamente una hora entera de clases, sólo en el hecho de esperar que los/as alumnos/as se calmasen, interrupciones debidas a la visita del inspector, muchos/as alumnos/as no contestan como es debido la lista, etc.; y básicamente creemos que el profesor no debería hacer esto porque está desvinculado a su deber pedagógico.

En resumen, tanto los contenidos de las asignaturas como las prácticas que se ejercen en ellas determinan poderosamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Transversal a estos dos elementos es el problema de la construcción cultural del conocimiento.

Uno de los elementos más importantes dentro de la reproducción cultural que se dice realiza la escuela es el conocimiento. Supuestamente, los individuos deben adquirir competencias cognoscitivas y destrezas cívicas que ayuden a su adaptación al mundo social en el cual viven, y es justamente a través de esta adquisición que la cultura se hace permanecer a sí misma.

En este sentido, los casos de la Asignatura de Educación Tecnológica y Matemática son fieles a tal convencimiento, pues son asignaturas en la cual no se pone en duda su importancia cultural. Es decir, el estatus social que se les entrega a ellas desde la cultura dominante se hace patente en la organización pedagógica de la propia escuela observada (por ejemplo, más horas para Educación Tecnológica y aumento de los insumos tecnológicos y cantidad de horas asignadas a Matemática).

El caso de Matemática, en cuanto a las prácticas pedagógicas y su rol en la reproducción cultural es aún más agudo. Esto responde inicialmente al estatus ontológico que se le entrega a ella, lo que a su vez influye enormemente en el desarrollo de la didáctica que se ejercita en el aula, provocando la nula participación en la construcción del conocimiento por parte de los/as alumnos/as, al ser considerado este último como algo desde ya construido y establecido, lo que tiene consecuencias desastrosas desde el punto de vista pedagógico, como lo es, ciertamente, el fenómeno escolar del aburrimiento.

El caso de la signatura de Lenguaje y Comunicación es diferente a pesar de que también goza de un estatus cognoscitivo importante dentro de nuestra cultura. Esta

asignatura es más abierta a la posibilidad de co-construir el conocimiento por parte de profesores/as y alumnos/as, y esta posibilidad supone una mayor garantía en cuanto a ejercitar a los/as alumnos/as destrezas y conocimientos relevantes que le ayuden a acrecentar su sabiduría sobre el mundo y las relaciones entre los seres humanos en situaciones de democracia. Esto implica la posibilidad de trascender el concepto de *habitus* de Bourdieu, ya que mediante la escuela, y las prácticas pedagógicas que se utilizan en sus aulas, sería posible aumentar los conocimientos de los/as estudiantes entendiendo a la escuela como una institución emancipadora y reconstructiva y no meramente reproductiva (Giroux 1992).

A pesar de lo último, en muchas ocasiones puede verse que los procesos de enseñanza-aprendizaje están permeados por opiniones estáticas que se construyen a partir de categorías surgidas desde las diferencias materiales y culturales del mundo social capitalista. Esto queremos revisar a continuación.

VI.- Los estereotipos en los contextos escolares

Los estereotipos son modos característicos de pensar o los modos en que se cristalizan las miradas hacia el “otro”, presentándose como formas de comprensión que muchas veces llevan a una naturalización de las características del sujeto. En el caso de las instituciones escolares, los estereotipos impiden que las interrelaciones se construyan sin prejuicios que obstaculicen la comunicación plena entre el/la docente y el /la alumno/a (Duarte 2002). Los estereotipos también juegan un papel importante, con respecto a la calidad de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas. Ellos definen y moldean, en muchas oportunidades, las prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan al interior de las aulas y, por tanto, nos muestran otra dimensión cultural del proceso de construcción de conocimientos, articulado a través de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

VI. 1.- Un posible origen de los estereotipos

Como bien lo adelantamos un poco más arriba, el cuerpo docente pareciera realizar su clase desde la expectativa de aprendizaje y motivación hacia éste, que él cree, tienen los/as alumnos/as que le escuchan. Es frecuente escuchar por parte de los profesores frases del tipo: “*si estos cabros no dan más*” o, “*para qué exigirles más si llegaron a su techo*”. Estos prejuicios tienen su fuente en las consideraciones simbólicas que muchos docentes tienen con respecto al origen de clase, de género, o étnico de los/as estudiantes. Teniendo en cuenta que los individuos pertenecen en esta cultura a determinados estratos de la sociedad, se tiende a pensar que cada clase, cada género o etnia tiene un acervo cultural distinto, que determina su forma de relacionarse cognoscitiva y moralmente con el mundo (otra vez el *habitus* Bourdiano). Justamente esta situación provoca que los docentes hagan una asociación casi mecánica entre estrato social y capacidad para adquirir las destrezas o competencias que son culturalmente valoradas por parte de los/as alumnos/as.

En muchas ocasiones, observamos en los profesores un sentimiento de frustración enorme, que hace que emitan frases de este tipo. Dichas frustraciones quizás también se relacionan con las condiciones de trabajo de los docentes que, por ejemplo, en este liceo, son bastante insatisfactorias: en primer lugar (como ya se ha adelantado) el número de estudiantes por aula es excesivo (teniendo un promedio para el nivel

medio de 40 alumnos por sala), lo que hace que la profesión se haga de un manera impropia. Generalmente, en estas condiciones, el docente no tiene otra alternativa que dictar en clases con el objetivo de tener ocupado al alumnado: *“La profesora finalmente optó por dictar la materia a los/as alumnos/as y establecer la medida de revisar y poner una nota al libro por el cuaderno”* (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007). En segundo lugar, este liceo no cuenta con condiciones favorables para los/as profesores en cuanto a la organización que ellos/as necesitan para realizar su tarea; la falta de estantes que ayuden ordenar el material, la inexistencia de computadores habilitados para el cuerpo docente (siendo que es una herramienta hoy vital para desempeñarse de mejor manera en todo ámbito) son una prueba irrefutable de este hecho. En tercer lugar, pueden nombrarse las condiciones infraestructurales lamentables en que se encuentran tanto de las salas como de los baños de este liceo, lo que a los ojos de los mismos estudiantes es un hecho pernicioso para el proceso pedagógico, por ejemplo, Gabriel (18 años) plantea frente a la pregunta por la importancia de la infraestructura para la educación: *“(...) Y la infraestructura también yo creo importa, porque es distinto llegar a un colegio limpio, ordenado que llegar a uno sucio, rayado, con los vidrios quebrados. De partida te dan más ganas de venir, no sé, es como algo psicológico quizás...”*.

También se debe tener presente en este sentimiento de frustración las remuneraciones que actualmente tienen los/as docentes, las cuales siguen siendo bajas pese a las medidas que los gobiernos de la concertación han tomado (bonos de reconocimiento, de desarrollo profesional, etc.). Recurrente es la imagen del profesor que debe viajar de un lugar a otro, de un liceo a otro para lograr un sueldo digno; vive preocupado no por uno o dos grupos de estudiantes distintos, con distintas experiencias, realidades, intereses, etc., sino que a veces de más de dos, como era el caso en este Liceo de alrededor 6 docentes. Por ejemplo, la misma profesora de educación Tecnológica trabajaba en tres liceos distintos, y cuando estaban los docentes en la hora de colación (De 13:45 a 14:30) ella optaba, en vez de almorzar, de comer algo rápido para poder irse inmediatamente al otro liceo que quedaba en la comuna de Recoleta. Especialmente el día viernes, en el cual ella tenía sólo dos horas de primera jornada en este establecimiento, viajaba nuevamente a Recoleta, donde trabajaba hasta mediodía; de ahí nuevamente debía ir al liceo N°7 de la comuna de Ñuñoa. Este es sólo un caso, los demás (como por ejemplo la profesora de Artes Visuales, el profesor de Artes Musicales, la profesora de Física, etc), si bien son distintos, tienen en común el trabajo

en dos o tres establecimientos educacionales distintos de Santiago. Esta situación genera sin lugar a dudas mayor tensión en ellos/as, lo que influye ostensiblemente en las prácticas pedagógicas, dentro de las cuales, en muchas ocasiones, específicamente en el caso de Educación Tecnológica (asignatura que fue observada) derivan en situaciones en se podía percibir cierto grado de descontrol por parte de la profesora: *“La clase se desordena aún más, hay mucha conversación y la profesora prácticamente no hace nada al respecto. Está cansada por hoy de llamarles la atención; visiblemente agotada, la profesora se queda mirando al curso para luego llamarles la atención con verdaderos gritos. Los/as alumnos/as se quedan mirando entres sí como diciendo: “y a ésta que le pasa, se volvió loca””* (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007).

Se ha dicho reiteradas veces en la literatura pertinente que al interior del liceo se reproducen situaciones sociales (Yon 2000; Apple 1989). En efecto, en los establecimientos educacionales observamos distintos posicionamientos sociales, que son determinados desde la posición de sujeto que es construida culturalmente e históricamente. En este sentido, los/as docentes se consideran en el mundo educativo como el sujeto que ocupa una posición oficial, en relación a que son ellos/as a quienes se les asocia con las prácticas legitimadas – a veces a través de la violencia-, y que se relacionan con el control del canon cognitivo; por esta razón se asocian a lo correcto, a la verdad, a lo legítimo, a la razón. Los/as alumnos/as, por su parte, sobre todo en este tipo de establecimientos, donde su posición de sujeto juvenil está cruzado y determinado por su posición de clase, la cual se expresa en normas y comportamientos diferentes, y muchas veces en franca contraposición con los valores de la sociedad como conjunto, se observan como lo que está en formación, lo no legitimado, lo que necesita ser guiado y enseñado, etc. De esta forma, la red de significados culturales considerados como legítimos (representado por los profesores y directivos del liceo), es asociado a lo correcto, a lo legal y legítimo, mientras que el mundo juvenil (con sus patrones culturales) es generalmente asociado a la irresponsabilidad, la incompetencia, la inmadurez, lo ilegítimo, la irracionalidad, etc., es decir, en definitiva, como un grupo en proceso de formación, el cual –como se ha ya dicho-, inexorablemente, debe ser educado, enseñado, conducido. Esta es una situación problemática que se explica eficazmente a través de la “concepción bancaria de la educación” en la teoría educativa de P. Freire (1970), y tienen su concreción definitiva en las prácticas pedagógicas que tienden a la memorización, a representar la realidad como algo estático y bajo la cual el

papel de los educandos es sólo recibir información para luego almacenarla y repetirla sin ningún grado de problematización. Esta situación hace imposible la incorporación de nuevas formas de entender el conocimiento que se transmite; el conocimiento se solidifica y no permite interpretación alguna y, al hacer esto, el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje se vuelve algo anquilosado, por medio del cual todos los años se vuelve al mismo tipo de conocimiento, impidiendo la apertura hacia otras formas de significación e imposibilitando con ello el despliegue de procesos de transformación cultural desde la misma educación. En el proceso de enseñanza-aprendizaje así comprendido, cualquier acto de indisciplina es considerado como atentatorio a la permanencia misma de los conocimientos que se seleccionan y de la cultura que los legitima: *“Uno de los alumnos pide (como nunca) la palabra, él profesor se la da y éste le dice que si es posible hacer la guía afuera de la sala, ya que hay un poco de sol y que al interior del aula hay mucho frío. El profesor se niega ante esta petición, el alumno insiste y varios de sus compañeros(as) lo apoyan en la idea; el profesor se niega rotundamente, les pide que se calmen que hagan lo que hagan no les dará permiso para hacer eso. Los alumnos, un tanto enojados, se sientan en sus puestos y comienzan a trabajar en la guía. El profesor, como es de costumbre, comienza a pasearse por la sala para ver de qué manera trabajan los alumnos, si lo hacen o no. Sorprende a uno haciendo dibujos y le dice que es la última vez que quiere que eso suceda, que si lo pilla nuevamente en otra cosa que no sea hacer la guía, procederá a quitársela y a evaluarlo con lo que alcanzó a realizar”* (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007). Aquí se exponen dos situaciones que evidencian cómo en las prácticas pedagógicas de los docentes se establecen como legítimos ciertos comportamientos y actitudes y cómo —a través de la violencia (no necesariamente física)— se castiga las situaciones que se consideran como atentatorias a los cánones establecidos en torno a la apropiación y comportamiento en relación al conocimiento validado culturalmente. En primer lugar, el profesor considera impropio que los/as alumnos/as realicen la actividad fuera del aula de clases, en circunstancias que a nosotros nos pareció que era totalmente posible, lo que revela un modo estático de entender la práctica pedagógica, además de no atender en ningún momento los deseos de los/as propios/as alumnos/as, que en cuanto a ello tienen nula influencia en su propio desarrollo educativo; en segundo lugar es absolutamente indebido realizar tareas ajenas a las que es establecido por la normatividad de la clase. Esto también da cuenta de una educación que desatiende los intereses subjetivos de los/as alumnos/as obligándolos/as, producto de la conformación

estructural del sistema educativo actual (establecido justamente desde los sectores hegemónicos de la sociedad), a aceptar contenidos que no despiertan ningún interés en ellos/as.

La “concepción bancaria de la educación” es la forma pedagógica básica por la cual se da, efectivamente, un proceso histórico de reproducción cultural y no de cambio o transformación cultural. Esto tiene mucha relación con lo que hemos dicho en líneas inmediatamente anteriores. Bajo esta concepción el único protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el/la docente, el cual, según las palabras de Freire: “*es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos*” (Freire, 1970: 74). Esto hace posible que, con mucha mayor facilidad, los procesos de construcción cultural de conocimientos que se desarrollan en las escuelas, ayuden enormemente a fomentar la preponderancia y permanencia de una cultura dominante y hegemónica.

Esto es evidente en este establecimiento; otra vez la asignatura de Matemática se muestra como paradigmática de esta situación: “*...el profesor está en condiciones de empezar a pasar la materia que ahora corresponde. Él empieza con una pequeña reseña histórica sobre el nacimiento de la estadística en el occidente moderno, algunos de los/as alumnos/as van tomando nota de lo que dice el profesor.*” (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

Aquí la materia se pasa, vale decir, sólo hay un ejercicio de transmisión discursiva en la cual los/as alumnos/as son tratados como meros recipientes pasivos a los que se les debe llenar de contenidos, y justamente, en la concepción bancaria de la que hablábamos: “*el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se les juzga como ignorantes*” (Freire, 1970: 73). Esto está en evidente relación con el concepto de “violencia simbólica” que P. Bourdieu elabora en relación a cómo la cultura oficial se valida y legitima a sí misma mediante las prácticas culturales, de las cuales una de las más importantes es, ciertamente, la educación formal.

Esta perspectiva hegemónica de un cierto posicionamiento social, y la cultura que este representaría, hace posible que emerjan tensiones generacionales, culturales y de clase al interior del liceo, esto porque la cultura oficial que está presente en el liceo, junto a estigmatizar y tipificar, tiende a invisibilizar al mundo cultural juvenil, y por extensión, a la cultura que los jóvenes traen desde sus barrios, desde su experiencia vital. Es justamente a partir de estas culturas (social/legítima o juvenil/contestataria) desde donde nacen los estereotipos o los modos de pensar al “otro”, con los cuales los

actores de este mundo se enfrentan, se comunican, interactúan entre sí.⁵⁴ Tal situación puede ejemplificarse en la opinión de Daniela (17 años), quien nos plantea (hablando de la clase de Matemática) que: *“No me gusta pa na porque siento como que el profesor no nos pesca en realidad, él se dedica a pasar todas sus cosas pero no nos toma nunca a nosotros en cuenta...yo soy hija de profesora y ella me habla de ciertas cosas que se supone tienen que cambiar en las clases, como por ejemplo que tomen más en cuenta en clases las cosas que a nosotros nos interesan y no que simplemente nos llenen de materia la cabeza pa que después la olvidemos a la semana. La única profe que hace eso aquí es la profe Carmen, pero igual algunas veces nos pasa materia que nosotros estamos obligados a atender...”*.

Esta situación también puede evidenciarse en algunas situaciones que observamos en las aulas. En Matemática esto ocurría todo el tiempo, pero también estaba presente en Lenguaje y Comunicación y en Educación Tecnológica, esto a pesar de que la intención de estas profesoras siempre era tratar de utilizar los modos en que los estudiantes comprenden su mundo; de igual manera, era una noción educativa que no estaba bajo ningún punto de vista totalmente ausente de sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, esta fue una de nuestras anotaciones en una clase de Lenguaje y Comunicación en que se pasaba el tema de la comunicación humana:

“Pienso que la profesora en muchas ocasiones hace participar a los/as alumnos/as de distintos modos, pero creo que aún así no toma en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes. Por ejemplo, creo que perfectamente en esta clase de comunicación pudo haber trabajado más con las formas de comunicarse que tienen los jóvenes de hoy, o las jergas que ellos ocupan o los conceptos que utilizan para diferenciarse de otras llamadas “tribus urbanas”. Teniendo la oportunidad de hacer valer el mundo de los jóvenes a través de lo que estaba pasando sencillamente no lo hizo.” (Notas de Etnografía, Clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Estos posicionamientos sociales que mencionábamos más arriba posiblemente son el piso donde eventualmente se afirman y desarrollan los estereotipos que surgen en el mundo escolar. A su vez, estas situaciones, muchas veces de tensión, que se experimenta al interior de los liceos, influencia y conduce enormemente los aspectos de convivencia escolar al interior de las aulas. Efectivamente, hablar de estereotipos al interior de las escuelas y liceos nos introduce inmediatamente en el problema de las

⁵⁴ Remitimos al lector a un interesante artículo escrito por Claudio Duarte publicado en la revista *Última Década* N° 16: *“Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo”*. (año)

formas de comunicación, diálogo y entendimiento que interactúan en las aulas y que, por supuesto, se enfrentan muchas veces de forma antagónica por provenir de niveles socio-estructurales distintos, cada uno de los cuales ostenta un valor y una legitimación disímil y asimétrica.

VI. 2.- Identificación y clasificación de los estereotipos

Para adentrarnos en el ejercicio etnográfico en cuanto a los estereotipos dividimos esta sección en dos grandes clasificaciones:

- A) Los estereotipos en torno a los profesores; A.1) que surgen desde ellos/as mismos/as y; A.2) los que surgen desde los/as alumnos.
- B) Los estereotipos en torno a los/as alumnos/as; B.1) que surgen de ellos/as mismos y; B.2) los que surgen desde los/as profesores/as.

Esto permitirá no sólo identificarlos con claridad, sino que también podremos hacer el ejercicio de comparar entre sí los estereotipos, para ver continuidades o disonancias, con el objetivo de identificar el grado de armonía o antagonismo que se vive en este liceo entre profesor/alumno. Desde ahí será posible dilucidar alguna comprensión sobre los mismos.

VI. 2. 1.- Docentes: estereotipos de sí mismos/as

Creemos que existen tres grandes estereotipos que construyen los docentes de sí mismo, los cuales surgen desde los datos obtenidos, estos son:

- ⇒ Motivados
- ⇒ Dedicados en su profesión docente
- ⇒ Preocupados por el aprendizaje real de los/as alumnos/as

Los tres profesores entrevistados coinciden en afirmar valores y características positivas con respecto al desempeño de su profesión. Es decir, existe una valoración positiva de su desempeño profesional. Se tildan a sí mismos como: preocupados, motivados, interesados en el aprendizaje de los jóvenes, etc.

La opinión de la profesora de Tecnología es la más clara y paradigmática de lo que piensan los docentes sobre sí mismos; esta profesora lleva más de 30 años en la

profesión, por lo cual nos pareció importante destacar que plantea lo siguiente acerca de su rol como docente: *“A ver, cómo me veo a mí misma, no sé, para empezar te puedo decir que me gusta mucho lo que hago, enseñar yo creo que es una de las profesiones más complicadas pero a la vez más gratificantes que puedan haber. Por eso yo me veo con vocación para esto, porque más que nada me gusta mucho, le dedico toda mi fuerza y empeño porque estos jóvenes salgan adelante con sus vidas, para que se den cuenta lo fundamental que es la educación para sus propias vidas, y eso mismo me lleva a ser muy exigente con ellos, a pedirles mucho de su parte. En cuanto a la honestidad yo creo que lo soy con ellos, por ejemplo, si anoto a alguien le digo al tiro que lo estoy anotando y le doy las razones de por qué la anotación, para que no se enteren por otra fuente que no sea yo, y si me equivoco en algo, lo reconozco...yo pienso que por lo menos hay unos cuantos que valoran lo que hago con ellos, de hecho he tenido buenas experiencias de alumnos que se han acercado y me han agradecido que yo sea con ellos como soy, que les haya exigido, porque se dan cuenta de que han aprendido cosas, han aprendido trabajar en grupo, porque en mi asignatura se trabaja bastante en grupo, han aprendido a valorarse a respetarse entre ellos; igual sé que hay otros que, no sé, esta vieja tal por cual, pero a mi no me incomoda eso, al final ellos se los buscan, porque son flojos, pero como te dije, yo sé que hay alumnos que me valoran como profesora, son agradecidos de lo que hace una por ellos...”* (Entrevistas: Profesora de Educación Tecnológica, Erica Arancibia, 2007).

La motivación, la dedicación que dicen tener los docentes con respecto al aprendizaje de los/as alumnos/as quedaría en sólo palabras si no tuviésemos la oportunidad de contrastarlos con lo que sucede efectivamente en el interior de las aulas; esta es nuestra impresión de una clase de matemática:

“Si hay algo que es digno de mencionar de este profesor es la dedicación y el interés que demuestra con respecto al esfuerzo que hace para que los/as alumnos/as logren entender la materia; la monotonía es su problema, creo yo, es algo que establecido y que es aceptado por la mayoría de los alumnos, pero por dedicación no hay error alguno en su pedagogía”. (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

Esto es coherente con las afirmaciones que de sí mismo el nos planteó: *“Yo creo que por sobre todo soy preocupado porque los alumnos entiendan las materias, sé que matemáticas es difícil para muchos alumnos y por eso le doy importancia a explicar y atender las preguntas que me hacen, sobre todo si veo esfuerzo por entender de parte*

de ellos...yo creo que para ellos debo ser estricto porque, como te dije, este ramo no es fácil... si me hacen mil veces la misma pregunta, mil veces se las respondo y se las aclaro.” (Entrevista, Profesor de Matemática, Rodrigo Salazar, 2007)

El caso de matemáticas lo utilizamos porque es sencillamente el más emblemático y potente, ya que esta es una asignatura que necesita mucho de ejercitación, pero la verdad es que lo mismo sucedía con respecto a las otras dos asignaturas observadas, claro sí, de distinto modo. Para el caso de Lenguaje y Comunicación, la profesora orientaba su didáctica desde un diálogo permanente en función de la materia, luego trataba de que el contenido fuera aplicado por los alumnos/as mediante alguna actividad:

“A continuación la profesora les pide a los(as) alumnos(as) que presten atención a los videos que ella mostrará en la TV, porque a partir de ellos les hará algunas preguntas, les dice que son videos que muestran a personas hablando pero que no tendrán sonido. Los alumnos acercan sus bancos hacia la TV para ver mejor los videos. En seguida la profesora muestra una serie de imágenes de gente hablando en distintas circunstancias, las imágenes no tienen sonido. Luego de apagar la TV la profesora les pide a cada uno de los(as) alumnos(as) que anoten en su cuaderno qué significados, ellos creen, comunicaron los distintos personajes que salieron en esos videos (aparecieron Ghandi, Hitler, Lagos, El papa, una mujer en un desastre, etc.)...

...Cuando termina con su exposición la profesora les pide a los alumnos que formen grupos para hacer una actividad de ejercicios de comunicación no verbales. Cada integrante del grupo formado debe tratar de comunicar a los demás un breve mensaje exclusivamente mediante gestos corporales. La experiencia debe ser analizada a partir de la materia tratada, buscando explicar las mayores dificultades y los recursos empleados para llevar a cabo exitosamente la actividad. En una hoja del cuaderno deben anotarse las conclusiones a las cuales el grupo llegó en este sentido”. (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

La entrevista realizada a esta profesora también nos demuestra coherencia entre lo que ella piensa de sí misma y lo que hace concretamente al interior de la sala de clases: *“Yo creo que, ante todo, soy dedicada en lo que hago, le pongo harto empeño porque los alumnos que quieren aprender, aprendan realmente (...) como te dije, estoy haciendo cosas con ellos, diversas actividades, donde ellos tengan que pensar, tengan que reflexionar, que aplicar lo aprendido, encuentro que es el único modo para que superen las deficiencias que tienen, si algunos no saben ni leer...” (Entrevista Profesora de Lenguaje y Comunicación, Carmen Pizarro, 2007)*

La profesora de Educación Tecnológica, en cuanto a su didáctica, tenía un modo más tradicional, pero no por eso menos efectivo.

"...así los/as alumnos/as debían establecer un objetivo principal y tres secundarios con respecto a su proyecto científico, además de un pequeño resumen en donde estipularan el porqué de la importancia de su proyecto. Una y otra vez los/as alumnos/as se acercaban a ella para que les aclarara de qué se trataba o qué debían colocar en los objetivos. Al final creo explicó unas 5 veces de qué se trataba esa parte del proyecto, poniéndose de pie, pidiendo silencio y aclarando la duda de uno de los/as alumnos/as a todo el curso". (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007).

VI. 2. 2.- Docentes: estereotipos desde los/as alumnos/as

Tres son los grandes estereotipos que pudimos identificar desde los/as alumnos/as hacia los/as profesores/as, estos son:

- ⇒ Autoritarios
- ⇒ Despreocupados (pues no explican bien)
- ⇒ Dishonestos

Podemos decir que estos estereotipos que tienen los/as alumnos/as de los/as profesores/as están totalmente entrelazados con el tipo de relación que ellos/as mismos/as desearían tener con aquéllos/as. Claramente los/as alumnos/as tienen expectativas, o más bien, una opinión bien formada acerca de los que sería una buena relación con los/as docentes. Bajo esta perspectiva, podemos deducir que al ver que estas expectativas no son cumplidas por los/as profesores/as, inmediatamente nace en los/as alumnos/as un sentimiento negativo hacia ellos.

El autoritarismo está presente en casi todos los juicios negativos de los/as alumnos/as hacia los/as docentes. Recurrente es también la idea de un profesor distante, que vive preocupado de tantos problemas, que vive frustrado, y que traslada esa frustración hacia su trato para con los/as alumnos/as, que se cristaliza en retos y sanciones sin justificación alguna. Al preguntarle Felipe (III Medio, 16 años) nos dice lo siguiente: *"...yo creo que a los profes que les va mal son los que no se acercan a nosotros, los que hacen su clase y de ahí no tienen ningún tipo de relación con nosotros, al final, yo creo que eso afecta la clase...el profe debe tener una relación más cercana con los alumnos, mal que mal, pasa harto rato con nosotros po...Y la disciplina también es importante, es obvio po, con desorden no podi hacer clase creo*

yo, y el que quiere aprender no aprende...el profe debe saber imponerse, no con mala onda, sino con respeto, porque hay profes que viven amargaos y te gritonean por cualquier cosa...” .

La disciplina se acepta como algo inevitable, incluso como algo necesario para poder aprender, sin embargo, los/as alumnos/as no aceptan sanciones o retos sin justificación alguna, ellos, como nos señaló un inspector *“ya no son los pollos de antes, ahora se te paran y te contestan de tú a tú...”*. La disciplina debe aplicarse con respeto, y éste tienen que ver con la capacidad del docente de dialogar con los/as alumnos/as, no de gritonearlos ni sancionarlos por algo que no está muy claro desde el punto de vista de aquéllos; cuando se sienten pasados a llevar, ellos lo hacen saber, e incluso hacen amenazas que antes eran impensables como, por ejemplo, ir a la provincial de Educación a establecer una denuncia. Es importante por ello que el profesor empiece a escuchar realmente las opiniones de sus alumnos/as, porque incluso si no lo hace la respuesta de ellos pueden llegar incluso en acciones para perjudicarlos, tal como lo dice Paulina: *“si el profe no sabe escuchar al final es peor pa él por que los demás le empiezan a tener mala y a la primera que puedan cagarlo lo van a hacer...”*

Honestamente no nos queda claro esto de “cagar” al profesor, pero evidentemente posee un claro ánimo vengativo de los estudiantes en contra de los profesores/as que consideran malos, tanto del punto de vista académico pero también personal. Cualquier error, algún acción irreflexiva de los/as docentes (como humillar a algún estudiante, tironearlo, hasta golpearlo, etc.) inmediatamente despierta en los/as estudiantes un movimiento de rechazo, y que tiene en su máxima expresión la petición de expulsión del docente o una acusación formal en la provincial de educación respectiva. Así ocurrió, por ejemplo, en una situación que tuvo a la profesora de Artes Visuales de este liceo como protagonista, la cual, por alguna circunstancia que no viene ahora al caso, habría tomado fuertemente del brazo a un alumno, para luego sentarlo de un empujón. Esta profesora estuvo muy afectada por lo sucedido, e inmediatamente se puso en tela de juicio su profesionalismo, sin siquiera informarse acerca de lo que realmente haya ocurrido en la sala de clases. Pues bien, su versión de los hechos la respaldaba ante los ojos de sus colegas, quienes, creyendo absolutamente en sus palabra, entendieron que el alumno se victimizó sin ningún atisbo de autocrítica. Siendo que este alumno tenía fama entre los profesores de ser muy conflictivo (pesar de ser sólo de séptimo básico), y lo que es peor, muy insolente con los/as maestros/as.

Es también un hecho claro que los/as alumnos/as juzgan a los docentes desde las relaciones y conflictos que cotidianamente tienen con ellos, pero insistimos en decir que también lo hacen desde lo que ellos esperan de parte de sus profesores/as y, cuando estas expectativas no se cumplen, lo negativo surge casi necesaria e inmediatamente. Por ejemplo, cuando se encuentran sobre todo con profesores demasiado autoritarios. Verónica (IV medio, 17 años) nos dice: *“Pa mí son malos, la mayoría por lo menos. Son muy autoritarios, sobre todo los más viejos, algunos son terrible cuáticos, como que andan alterados todo el tiempo y uno tiene que aguantarles todo, no podí mandarlo a freír monos porque te echan, no se les puede decir nada”*. Situaciones que nosotros pudimos a veces comprobar en nuestras observaciones de aula:

“La profesora llegó visiblemente alterada a clases, no sé, algo había en su cara de que había tenido una mala experiencia, no sé si hoy, o hace pocos días (...) Como siempre ordenó a los/as alumnos/as que se tranquilizaran, pero confirmando nuestra percepción lo hizo en un tono poco común en ella. Casi todos los/as alumnos/as obedecieron, mas tres de ellos continuaban jugando cartas. La profesora se les acercó, les arrancó las cartas de sus manos y les dijo que se fueran inmediatamente de la sala, les dijo que hoy día no estaba de humor de aguantar ninguna niñería...”. (Notas de Etnografía, Clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Esta profesora no nos tenía acostumbrados a este tipo de reacción; no era parte de su personalidad, pero es inquietante el hecho de que gran parte de los/as alumnos/as entrevistados/as percibe esta situación de autoritarismo en sus maestros. Nosotros no podemos decir que vimos eso en la cotidianeidad del aula, quizás por el hecho de no coincidir (en nuestra observaciones) con profesores con las características que les atribúan los/as alumnos/as. Es sólo una suposición: puede ser que es deba a las características etáreas de los docentes de esta escuela, quienes en su mayoría bordeaban los 60 años⁵⁵.

Por lo menos para nosotros, fue sorprendente advertir que son los mismos/as alumnos/as los que consideran que un profesor que no se hace respetar en clases, es un mal profesor, en otras palabras, cuando ellos/as creen que el docente no domina al grupo y la disciplina es casi inexistente en el aula, tienen absoluta conciencia de que este hecho es un obstáculo para la labor pedagógica. Fabián (III medio, 16 años), por

⁵⁵ Se puede considerar que este dato no es menor dentro del ámbito pedagógico escolar, pero según esta perspectiva no puede decirse con seguridad que el aumento de edad implique una labor pedagógica deficiente.

ejemplo, da cuenta de ello, y plantea una opinión muy negativa de los profesores que no saben imponerse al interior del aula, él nos dice: *"Aquí hay profes que no salvan a nadie, de partida hay unos que no se hacen ni respetar y la clases es un puro desorden, no se les entiende nada, no te explican y más encima no controlan a lo hueones que vienen a puro hueviar acá y al final nosotros somos perjudicados, los que queremos dar una buena prueba, eso."*

En esta opinión es claro que una cosa lleva a la otra, vale decir, un profesor es malo no sólo porque no se hace respetar, sino porque también a partir de ahí le es imposible hacer una buena clase, ya que en ella existe sólo desorden, es imposible, bajo la mirada de este alumno, que el docente pueda explicar óptimamente la materia, lo que refuerza la idea de la enseñanza como un proceso cuya complejidad está dada por la interdependencia del conjunto de elementos que la constituyen.

También se menciona con recurrencia que los/as profesores/as no explican la materia como debe ser, Héctor (17 años) nos dice: *"Hay muchos profes aquí que les da lo mismo si uno aprende o no, no te explican bien en clases y si les preguntai algo, te miran feo al tiro, si están pa eso po, pa enseñarte. Unos anotan en la pizarra sus cuestiones, dicen algo y el que aprendió, aprendió no más. Más encima te pasan cosas que a mi ni me sirven, o a lo mejor no saben como lograr que nosotros entendamos que a veces nos puede servir, no sé, están como a la defensiva todo e tiempo..."*

La falta de confianza en los docentes también es un tópico recurrente en sus opiniones, lo que desde el punto de vista de la convivencia escolar, dada la importancia que tiene ésta en la formación de una sociedad futura más democrática, es lamentable. Los/as alumnos/as consideran que ciertas acciones de los docentes son derechamente traicioneras y constituyen sus opiniones acerca de ellos/as desde las situaciones que han vivido personalmente, tal es el caso de Geraldine (IV medio, 18 años) cuando nos dijo que: *"...algunos profes de acá son deshonestos cachai, te dicen una cosa pa salirte con otra, la otra vez a mi una profe me dijo que me iba a subir un punto en una prueba porque le respondí bien una pregunta que hizo en clases y después me dijo que la nota ya la había puesto, la mensa salía po, de ahí se acabó el respeto, a esa vieja no la pesco..."*

Al comparar las percepciones que tanto profesores/as y alumnos/as tienen sobre el cuerpo docente nos damos cuenta que existen discrepancias enormes. No creemos encontrarnos con capacidad para contestar al por qué de esta situación. Sólo podemos especular que resulta notoriamente paradójal que las opiniones de los/as alumnos/as no

se condicen con las observaciones de aula que nosotros pudimos realizar. Quizá ello/as –como dijimos- estaban pensando en otros profesores en el momento de la entrevista, profesores que cuyas clases no fueron observadas y que por lo tanto se nos hace imposible dar fe de ello. Lo que si tenemos claro es que los estereotipos que tienen los/as alumnos/as acerca de sus profesores hace que, finalmente, se integren débilmente a la dinámica educativa, lo que se expresaría en una actitud de permanente rechazo o de no colaboración con el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...hablan sin parar todo el rato, interrumpiendo la concentración de la profesora, la gran mayoría no está atendiendo sus palabras, los que están cerca de la ventana miran hacia fuera, otros duermen, algunos se tapan las orejas de manera tal que no se note que escuchan música, otros manipulan sus celulares, etc. Todo un abanico de acciones que no contribuye en nada al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007)

Esta situación, era muy recurrente en esta asignatura, pero también ocurría en las otras dos, sólo que en menor grado. En Lenguaje no ocurría tanto porque junto con el estatus social y por tanto académico que tiene esta asignatura en el liceo la profesora lograba mayor ordenamiento en sus clases, el cual se daba a partir de la participación y el interés que, en la mayoría de las clases, despertaba en los/as alumnos/as esta asignatura. El caso de Matemática lo podemos atribuir a la autoridad masculina que ejercía el profesor en clases, que se demuestra en situaciones aparentemente simples (como el volumen de la voz), pero que evidentemente influyen en el proceso pedagógico, además de que la figura paterna es en sí misma importante en nuestra sociedad patriarcal⁵⁶. Esta también presente, por supuesto, la importancia de la signatura para pasar de nivel (devenida por supuesto desde la importancia cultural que tiene el conocimiento que ella imparte). No obstante, existen en cada una de las asignaturas observadas un cierto grado de conductas disruptivas que demostrarían la poca integración que en ocasiones (a veces la mayoría de ellas) los/as alumnos/as tienen en el proceso pedagógico.

⁵⁶ Acuña (2006) tiene ideas muy sugestivas en torno a este tema.

VI. 2. 3.- Alumnos/as: estereotipos desde sí mismos

Según la información que pudimos recabar, podemos decir que los/as alumnos/as entrevistados/as y observados/as tienen una percepción negativa de sí mismos, en otras palabras, ello/as se describen de manera problemática o conflictiva con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje del que son parte. Se ven como malos estudiantes, pero resulta contradictorio pensar que ellos mismos son conscientes de que es a través de la escuela (y las posibilidades que ésta les da) que en el futuro serán tratados con respeto. ¿A qué se debe entonces esta contradicción? Una respuesta psicológica sería tomar en cuenta la misma etapa en que ellos/as se encuentran, una etapa conflictiva, en que el sentido de responsabilidad es casi nulo en algunos/as de ellos/as. Sin embargo, nosotros pensamos que esta respuesta sería muy simplista porque tendería a naturalizar un fenómeno que más bien es construido desde los aspectos socio-culturales relevantes de la sociedad. Se les dice, por ejemplo, que la educación es algo bueno, pero en por otro lado en los medios de comunicación de masas se les muestra como deseable un mundo superficial y sin contenido educativo alguno; el hecho de vivir en un mundo social, bajo cuya apariencia benefactora, se pone de manifiesto el carácter instrumental de las relaciones humanas es ya en sí mismo un contrasentido⁵⁷. Otra especulación: los jóvenes que observamos, en su mayoría no creen en el mundo que les es dado. Algo recurrente, y que para nosotros está muy relacionado con lo dicho, es que en los/as alumnos/as existe una falta de interés enorme por estudiar, y en consecuencia se que privilegian otro tipo de actividades, como salir a "carretear", tomar alcohol, fumar marihuana, etc. Fernando (IV medio, 18 años) nos dice: "*...a mí no me gusta venir a clases, me gusta carretear, salir con mis amigos y chupar... me aburro en clases y por eso no pesco, igual me saco puros cuatro no más poh.*" Y afianzando esta idea Camila (III medio, 16 años) nos plantea: "*...me carga el colegio, prefiero fumar un pito y tomar con mis amigos, es más entretenido, yo sé que igual los profes se toman caldo de cabeza conmigo, porque igual me porto mal, me gritan todo el tiempo, yo sé que soy desordenada pero es que no me motiva venir "pacá", si igual yo cacho voy a tener que trabajar en lo que sea*". No todos los/as alumnos/as piensan de esta manera, ya vimos en líneas anteriores la importancia que le entregan algunos/as de ellos/as a la educación, sin embargo, por lo menos en este Liceo, son muchos los/as alumnos/as que

⁵⁷ Remitimos al lector a un interesante texto: *Todas las imágenes del consumismo: la política del estilo en la cultura contemporánea*. E. Ewen.

demuestran actitudes absolutamente en este sentido, totalmente desmotivados hacia el aprendizaje, realizan acciones de “sabotaje” en las asignaturas, alargando hasta el infinito el tiempo (para que pase luego la hora), haciendo caso omiso de instrucciones o de tareas impuestas por el docente, etc., en fin, acciones que tratan de cansar al profesor, por ejemplo:

Mientras prosigue con sus explicaciones dos alumnos empiezan a conversar de un lado al otro de la sala; prácticamente están gritando. El profesor, sorprendido, dice:

“Pero que Uds. no entienden jóvenes, como se les ocurre conversar de esa manera estando yo hablando”

“Pero profe -contesta uno- es que lo que pasa que tenía que decirle algo al Carlos (el resto del curso se burla de él haciendo un “uuuuuyy” como aludiendo al tono homosexual de la frase, y estalla en risas)

“Ya, váyanse los do para afuera, no los quiero aquí, es el colmo que tenga que estarles llamando la atención mil veces y aún así no entiendan nada”

“Pero profe, si no estábamos molestando po...”

“Cómo que no, acaso le parece poco lo que resultó de todo esto, mire, sacó a toda la clase de la atención”

“Yaaa, seguro, si no todos estaban pescando

“Mire, ya está bueno señor Campos... váyase ¿quiere?” (Notas de Campo, Clase de Matemáticas, 2007)

Otro elemento recurrente es que muchos de ellos reconocen que a sus compañeros, les importa mucho más la opinión de sus pares que la opinión que puedan tener de ellos/as los/as profesores/as, por ejemplo, Karen (III medio, 16 años) nos dijo: *“Yo cacho que aquí en general son rebeldes mis compañeros, se creen choros y andan a las paras de sus amigos, si te gusta estudiar y todo eso pasai por gil, y a muchos les importa más la opinión de sus compañeros que otra cosa...”*

En general, percibimos que los alumnos/as son inseguros/as (bueno, esto es entendible tomando en cuenta la etapa en que están); están fuertemente orientados/as en su conducta no por sus propios convencimientos, sino por lo que dicen sus pares. Les importa mucho la aceptación de ellos. Se perciben a sí mismos/as como irresponsables, como rebeldes, buenos para el “carrete”, como poco motivados/as hacia el estudio más que por una condición íntima, porque así esperan que los vean sus compañeros.

También en este aspecto creemos importante mencionar aquí la Jornada Escolar Completa (JEC). Pensamos que esta desidia puede responder a la carga académica que implica esta medida; les molesta, pareciera, el hecho de no tener el tiempo libre que ellos/as quisieran, y eso los/as estresa y quedan muchas veces sin ganas de realizar las tareas que se les piden que hagan. Creemos que este punto no es menor bajo ningún

punto de vista, y haremos una pequeña interrupción a este respecto, si se nos es permitido.

Las autoridades de educación deberían tomar en cuenta, o más bien, analizar detalladamente lo que estaría provocando en los educandos chilenos la carga académica a la cual se ven sometidos hoy en día; bajo esta pequeña mirada, pareciera no conducirse la lógica ministerial de “a más horas en el colegio, mayor aprendizaje”. Esto provoca hastío en los/as alumnos/as, lo que se traduce en la articulación de una serie de prácticas al interior aula que, en definitiva, hacen disminuir el tiempo de trabajo efectivo. Por lo tanto, las horas que se aumentan bajo la noción de JEC se pierden en el aula, pasando ésta también a tener una dimensión temporal. Debido a esto, nosotros sólo queremos llamar la atención con respecto a este tema; no creemos estar en condiciones de aseverar taxativamente si la JEC es pertinente o no, sólo nos sentimos en la obligación de mostrar una inquietud que nos nace desde las palabras de los mismos jóvenes, las cuales no debieran ser desatendidas gratuitamente, después de todo, el éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de su propia colaboración, y si ésta, quizás, se ve amenazada por programas institucionales, lo menos y lo más racional que puede hacerse es, como mínimo, darle un margen de duda a su eficacia.

Existen claras percepciones que los/as alumnos/as tienen de sí mismos/as, y que influyen poderosamente en la dimensión temporal de la clase (desmotivados/a; poco responsables con las demandas académicas; rebeldes; carreteros/as e; indisciplinados/as)

Con los datos de nuestras observaciones de aula es posible confirmar un desorden persistente dentro de ésta; alumnos/as que difícilmente pueden callarse absolutamente para poder poner atención a lo que dice el profesor; alumnos/as que no tienden a participar en clases; alumnos que duermen en clases, y toda clase de conductas que son, en términos pedagógicos, de interrupción. Por lo menos, en las clases que estuvimos presentes, esto se hace evidente, por sobre todo, en Matemáticas y Tecnología:

“Luego del verdadero ritual que es pasar la lista, el profesor toma su plumón y anota en la pizarra el nombre de la primera unidad que verán al inicio de este semestre; la cual es sobre logaritmos. Mientras explica el tema en cuestión observo que algunos alumnos ni siquiera han sacado el cuaderno para tomar apuntes, simplemente permanecen en su sitio sin hacer nada, otros (sobre todo los de atrás) conversan sigilosamente sobre algún tema, otros escuchan música, etc., incluso hay una niña que se está

pintando en clases. Me impresiona el grado de desinterés manifiesto de muchos/as alumnos/as..." (Notas de Etnografía, Clase de Matemáticas, 2007)

"La profesora una y otra vez de llamar la atención de los/as alumnos/as, quienes, a pesar de éstas, persisten en sus conductas: no toman atención, no toman apuntes (sólo unos pocos lo hacen); se paran sin permiso de su puesto, etc." (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

Aquí por ejemplo la profesora hablaba sobre el invento de la imprenta e instaba a los/as alumnos/as a que ellos/as mismos/as pensarán en las consecuencias culturales que su invención había provocado. Sin embargo, la recepción de ellos/as era frustrante.

El grado de participación en Educación Tecnológica y Matemáticas era casi nulo. Los/as alumnos/as no participaban a menos que el profesor o la profesora se los pidiera directamente. Situaciones como la siguiente, se repetían a diario:

"Luego el profesor se levanta y prosigue con la clase, toma su plumón y escribe seis ejercicios en la pizarra.

- ¿Quién quiere salir a resolver el primer ejercicio?...Por favor, alguien...Acevedo, ¿Tú?

La verdad nadie quería salir y al profesor no le quedó otra que interpelar a algún alumno. Este aceptó y comenzó a realizar el ejercicio. No lo hizo solo, sino siempre con la asistencia del profesor quien corregía los errores de operación en que incurría el alumno". (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

Autores como Dubet y Martuccelli (1998) plantean que durante la adolescencia se forma un sí mismo no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela o el liceo, pero que influyen poderosamente en las relaciones que ellos establecen en los establecimientos educacionales; es decir, desde ahí entregan su propia significación a los espacios y relaciones que construyen desde, precisamente, esas significaciones, que no coinciden necesariamente con los conocimientos y actitudes que son valorados y que son transmitidos a través de las escuelas y liceos: los que están organizados y seleccionados en el currículo, en los reglamentos, en el proyecto que esa institución se propone desarrollar, etc. Siguiendo a Bourdieu (1987), el espacio social que ocupan los estudiantes dentro de la escuela o el liceo se traduce inmediatamente (o a veces mediatamente) a tomas de posición del espacio de las disposiciones de ellos, lo que en el pensamiento de este importante autor se conoce como "habitus". Al posicionamiento que los distintos actores tienen en ese "espacio social" (que es efectivamente la escuela) le corresponde un habitus que se muestra coherente con dicho

posicionamiento. Esto porque el habitus entrega una unidad de estilo que da sentido y une las prácticas y pensamientos de los actores en cuestión: *“el habitus es un principio generador de prácticas distintas y distintivas”* (Bourdieu 1997). Los/as alumnos/as, de esta forma, y de manera sencilla, así como también los profesores, generan los estereotipos desde la posición que ocupan dentro de la cultura global que forma una escuela: el/la alumnos/a, asociado a la rebeldía, al desinterés, en definitiva, a una especie de contracultura escolar; el profesor, el director, asociados a lo correcto, a lo válido, al esfuerzo, etc., en definitiva, asociado a la cultura reconocida como válida en la sociedad.

De este modo, para el caso de los/as alumnos/as, se advierte que ellos crean un mundo específico de significación con respecto a la escuela o el liceo. Desde su horizonte de significados van enfrentándose y refiriéndose a las múltiples experiencias y situaciones a que son sometidos al interior de los establecimientos escolares: *“Los actores observan e interpretan su mundo. Su experiencia y participación en sistemas de interacción, les permite elaborar esquemas de referencia en que sitúan a los otros a partir de su posición. Realizan también definiciones de todos los elementos significativos para ellos, que tipificarán de acuerdo a sus interpretaciones”* (Llaña, 2003: 36). El encuentro cultural de sentidos dispersos se instala en el mundo simbólico de la escuela y se traduce eventualmente en “múltiples nudos de tensión” que se concretizan en situaciones cotidianas como las que aquí hemos venido citando.

VI. 2. 4.- Alumnos: estereotipos desde los/as profesores/as

Al comparar los datos obtenidos podemos observar que, al contrario del caso anterior, existe una amplia coincidencia entre las opiniones que tienen tanto alumnos/as como profesores/as del alumnado de este liceo. La opinión de los docentes con respecto a los/as alumnos/as también es negativa. Existen adjetivos recurrentes en la percepción que tienen los maestros con respecto a los/as alumnos/as de este Liceo y que se cristalizan en los siguientes grandes estereotipos identificados:

- ⇒ Insolentes
- ⇒ Irresponsables
- ⇒ Flojos
- ⇒ Desordenados
- ⇒ Desmotivados

Los docentes no exigen a los/as alumnos/as porque perciben, a priori, una falta de motivación en ellos y sienten que ellos mismos están impedidos de hacer nada frente a esta situación. De algún modo, crean significados solificados, significados, que como dijimos más arriba, determinan, condicionan sus clases. La profesora de Lenguaje y Comunicación es clara ante la pregunta sobre sus alumnos/as: *"Bueno, los alumnos de aquí dejan hartos que desear, qué te puedo decir. Hay que hacer bastante esfuerzo para lograr que los alumnos siquiera te pongan atención, porque son jóvenes súper desordenados, o sea, aquí, eh, que cuesta lograr una disciplina; los cabros te contestan, escuchan música, y no te hacen caso si les dices que no escuchen música en la sala, no obedecen, son rebeldes como ellos solos... no, si están difíciles hoy en día; estos son los mismos que, por ejemplo, yo veo que no dan el asiento en la micro. Y pienso que no es sólo un problema de este colegio, no, pienso que es algo que abarca a casi toda la juventud hoy, no sé, han perdido el respeto por todo. Pero acá te vuelvo a decir, estos cabros son súper conflictivos, no estudian, no tienen hábitos de estudio, son súper flojos, súper súper flojos, si no les gusta hacer nada, por ellos tú les pusieras notas no más, por cualquier cosa, pero hacer trabajos para la casa, eso olvídalos, la mayoría ni te los entrega, y ni les importa la nota, claro que al final del semestre te andan llorando y tú como loca revisando trabajos a última hora, todo para que los niños no repitan. No, si aquí hay verdaderos casos perdidos, jóvenes en quienes se junta todo, flojos, irrespetuosos, altaneros, insolentes, irresponsables. Al final te quedas y le pones empeño con los pocos alumnos que atienden en clases, por último te conformas con que hayan siquiera unos cuantos preocupados por su futuro, porque ya con los otros, francamente, ya parece no puedes hacer nada más."* (Entrevistas: Profesora de Lenguaje Y Comunicación, Carmen Pizarro, 2007)

La opinión de esta profesora ejemplifica el pensar de la mayoría de los profesores de este liceo. Los alumnos son vistos como demasiado flojos para exigirles, los docentes, pareciera, van al ritmo que se les impone desde los educandos; también son considerados/as los/as alumnos/as desde los/as docentes como maleducados/as, irresponsables con las tareas encomendadas, insolentes, etc. Recurrente es también en estas opiniones la imagen del joven que ya no se queda callado, que sabe muy bien sus derechos pero que desconoce, paralelamente, sus deberes. Existe un sentimiento de resignación en los docentes, en el sentido que se sienten satisfechos con los/as pocos/as alumnos/as que demuestran venir a clases a aprender, y la convicción íntima que con los

otros ya nada más puede hacerse, culpando de esto muchas veces a todo el proceso escolar que se ha llevado a cabo desde básica. En efecto, el profesor de Matemáticas nos dice que: *“No, es súper complicado hacer clases aquí, estos cabros no tienen ya el hábito, y estando ya en tercero, en cuarto, difícilmente vas a poder desarrollárselos.”* (Entrevistas: profesor de Matemáticas, Rodrigo Salazar, 2007).

Esta resignación también se expresa en algunos momentos del desarrollo de la clase. Imagen arquetípica de este fenómeno es el docente haciendo clases para unos pocos alumnos/as, ya desentendiéndose definitivamente del resto que no quiere participar. Mientras los/as alumnos/as dejen hacer la clase sin mayor alteración en ella, el docente los deja en libertad de todo tipo de conductas que están fuera del ámbito pedagógico.

“La clase continúa, pese a los reiterados llamados de la profesora para que los/as alumnos/as atiendan, éstos siguen en conversaciones o haciendo otro tipo de cosas. Finalmente, la profesora (que ya había expulsado a tres alumnos/as de la sala) desiste y comienza a explicar la materia para los pocos alumnos/as que le atienden; los demás duermen, conversan muy bajo, leen otro tipo de cosas, etc. La profesora, al parecer ya cansada de llamar tanto la atención, conversa e interactúa sólo con los/as alumnos/as sentados adelante mientras los demás no participan en lo absoluto de este proceso” (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

Claramente, estas tipificaciones se muestran como obstáculos al proceso pedagógico que ocurre al interior del aula, esto porque las tipificaciones negativas de parte de los principales actores de este proceso hacia el ser del otro, conducen inexorablemente a situaciones de conflictividad, las cuales impedirían la generación de una convivencia escolar que prepare verdaderamente al educando para situaciones en su vida cívica posterior. Potencialmente problemáticos, estos supuestos sobre el otro abren la posibilidad de relaciones matizadas por el autoritarismo, situaciones que muchas veces tienden a naturalizarse en el ordenamiento cotidiano de esta escuela, enraizándose como supuestos básicos de la convivencia en ella, y, siendo de ese modo, haciendo parecer imposible toda acción remedial a dicha situación (Llaña 2002).

A partir de lo relatado, claramente se puede vislumbrar la existencia de una distancia abismal entre, justamente, los principales actores del “teatro” escolar, y dado que esta situación está presente en el seno de esta institución, y que, además, se reproduce en el tiempo, es imposible pensar en un cambio significativo en la calidad de la enseñanza en nuestro país, por lo menos mientras no se estudien y analicen

suficientemente, y con rigor crítico, estos fenómenos socioculturales inmersos en la realidad escolar, eslabón ineludible si se quiere eliminar este tipo de relaciones alumno/docente del ambiente escolar.

VI. 3.- Estereotipos: algunas conclusiones

Este tipo de estereotipos que existen en la realidad de la escuela, y por los cuales tanto el docente como el/la alumno/a se hacen una imagen fija, y además negativa, de su alumnado y de su profesorado respectivamente, condiciona enormemente tanto su esfuerzo como su exigencia pedagógica.

Es en la sala de clases específicamente donde se produce el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo tanto es allí donde se produce la mayor interacción entre alumnos/as y profesores/as. Por supuesto, es natural que al interior de los establecimientos se produzcan múltiples problemas de convivencia y es, al mismo tiempo, evidente que se requiere tiempo para resolverlos adecuadamente, en función de lo cual es posible establecer un clima afectivo-social que propicie aprendizajes significativos. Es importante crear conciencia en los actores escolares la necesidad de promover relaciones gobernadas por el diálogo y el entendimiento al interior de las aulas. De esta manera, se ejercitan modos de convivencia que eventualmente pueden contribuir exitosamente en la formación una ciudadanía axiológicamente mejor.

Y no sólo ello, lo más importante aún, desde el punto de vista de nuestra investigación, es que un clima favorable al interior de las aulas efectivamente es condición necesaria de un aprendizaje de mayor calidad. Según un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), *“el clima del aula es la variable individual que demuestra el mayor efecto de signo positivo sobre el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas”*. (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), 2000).

Diversos estudios de este organismo internacional, dependiente de la UNESCO, han demostrado que el clima o la atmósfera que se vive al interior de las aulas afecta el aprendizaje de los educandos: *“Los factores sociales y del contexto familiar tienen una gran influencia en los resultados de los aprendizajes obtenidos. Sin embargo, el descubrimiento más importante consiste en que el clima favorable para el aprendizaje en el aula, por sí solo, influye más que el efecto combinado de todos los demás factores”* (LLECE 2002).

Resumiendo, pensamos que la creación y el desenvolvimiento de este tipo de estereotipos en los ambientes escolares, se determina desde el posicionamiento social que unos y otros tienen dentro de la institucionalidad escolar. Y es sobre este piso en que se media el traspaso y la construcción cultural del conocimiento que se desarrolla a través de muchas prácticas pedagógicas. Estos estereotipos, evidentemente, condicionan las formas de interaccionar que tienen alumnos/as y profesores/as en las instituciones educativas. A continuación indagaremos un poco en ello.

VII.- Las dinámicas e interacciones entre docente/alumno/a

Los estereotipos, las estigmatizaciones, los prejuicios, como vimos, son factores que en todo momento están presentes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. También hemos planteado la idea de cómo estos estereotipos configuran y determinan las acciones que los individuos emprenden dentro de este complejo mundo. Las relaciones que se establecen entre el cuerpo docente y el alumnado están impregnadas de estos estereotipos, y el sentido que adquieren aquellas relaciones sólo es posible entenderlo a partir de estos mismos, es decir, desde los presupuestos con que los actores lidian en el mundo de la escuela.

Desde el tipo de relaciones van configurándose en el tiempo modos de comportamiento característicos, que pueden ser observados en la vida cotidiana, en las prácticas pedagógicas, en los modos de resolver conflictos, etc. Son conductas que se afianzan en el mundo del liceo; un piso estable que permite, tanto a profesores como alumnos, circunscribirse en una posición social (en la escuela), de la cual son conscientes, y desde donde entregan significado a su acción (Duarte 2002; Sandoval 2000).

Estas interacciones, o relaciones entre el profesorado y el alumnado se regulan y se organizan, o en otras palabras, se engloban en un concepto fundamental dentro de toda institución escolar: la disciplina. Cada liceo o escuela regula sus formas de convivencia a partir del PEI, en donde se normativiza y objetivan los comportamientos que son pensados como deseables por parte de cada institución. Pero también se articula a cada momento; se refleja en las prohibiciones, en la vigilancia de los inspectores, de los funcionarios, de la misma arquitectura, etc.

Las formas de disciplinamiento sirven para organizar las interacciones al interior del liceo, con ello se logra un orden, se crea una estructura relacional fija, concreta, con la cual cada uno de los actores está familiarizado, y desde donde se fijan las pautas que todo integrante de la organización debe seguir; se forma, en definitiva, una cultura escolar específica. Llaña (2002) plantea (seguramente siguiendo los aportes teóricos de Foucault) que, desde este punto de vista, la escuela puede ser vista como una microsociedad disciplinaria, en la cual se aplican técnicas para mantener este orden, para controlar y evaluar no sólo los aprendizajes, sino también las interacciones y relaciones entre alumnos/as y profesores/as.

Orden, control y disciplina son nociones vinculadas entre sí, que se manifiestan frecuentemente en las prácticas observadas, y que son parte de los significados de los discursos de todos los miembros de la comunidad educativa observada.

El orden organiza el mundo y lo divide, clasifica, ordena cada cosa en su lugar, permite que no nos perdamos y generemos un mapa de nuestra realidad. Por esta cualidad de cruzarse en todos los significados, se le ha comprendido como una forma más abstracta de referirse a los aspectos disciplinarios de nuestra realidad, disciplina que es la "práctica" de control, manifestación de cómo se distribuye el poder en las relaciones sociales. Esta noción se manifiesta en la interacción cuando clasificamos y significamos nuestras acciones, y las de los demás, como correctas, normales, integradoras o desviadas, anormales o incorrectas.

La Educación y el orden se entrecruzan desde la definición de la función social de ambos conceptos, las personas son educadas en el orden, integran durante sus experiencias educativas formas para organizar el mundo e interpretar cómo y cuándo proceder. La escuela parece ser un espacio muy importante de socialización en estas valoraciones.

La escuela y su organización está repleta de conceptos que refieren al orden; la educación es, por cierto, una forma de ingresar al orden social, para el cual uno de los requisitos básicos es que el/la alumno/a llegue a internalizar que lo correcto es la obediencia, el orden y la "normalidad", estas valoraciones son tratadas como verdad, y quizás por esto es que justamente el profesor se convierte en un agente de control, no sólo a través de la disciplina, sino que también mediante el discurso, los contenidos y la forma en que los presenta. El/la profesor/a procede en la relación con los/as alumnos/as con una suerte de violencia enmascarada imponiendo sus definiciones de mundo y aquellas que realiza de los educandos como verdaderas.

La nota, la interrogación oral o escrita, bajo esta perspectiva, no pueden considerarse exclusivamente como formas de verificar aprendizajes, sino más bien, como actividades a través de las cuales los/as profesores/as actualizan el conjunto de saberes socialmente legitimados en los/as alumnos/as. Y eso es el examen dentro de la teoría de Foucault (que aquí por lo demás compartimos): el procedimiento que reúne a la vigilancia y al juicio normalizador. En este ritual, la forma moderna del poder y la forma moderna del saber se unifican en una sola técnica. En su corazón el examen *"manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos."* (Foucault, 1992: 189)

Estos procesos o prácticas disciplinarias son factores de carácter socio-cultural que operan en el interior del liceo, ya que responden a pautas y cánones de conducta que son legitimados desde un saber determinado, en este caso, la cultura oficial de la escuela, que es reflejo, a su vez, de la cultura legitimada a nivel social, casi siempre por una elite cultural, que dice lo es correcto, lo que es legítimo, no sólo para ellos, sino que para todo miembro de la sociedad.⁵⁸

En resumen, la escuela se sirve del orden (y por tanto, del control y la disciplina), para llevar a cabo su función de reproducción y control.

Recordemos que las escuelas fueron las primeras instituciones sociales (junto con las fábricas y los hospitales) que dieron utilización a los procedimientos y prácticas disciplinarias para ordenar y organizar tanto el tiempo como los cuerpos mismos (Foucault 1975). Esta idea se puede ver concretizada en todo momento al interior de ellas. Se vigila la conducta, la vestimenta, el lenguaje, etc. Existe una especie de panóptico interior en la escuela (profesores, director, inspectores, etc.) desde donde se encauzan los comportamientos y los tiempos: no fumar, no llegar atrasado, no usar maquillaje, no dormir en clases, no pelear, etc.

Como muy bien se ha dicho, estas relaciones tienen como telón de fondo el poder, cristalizado en la díada vigilancia-disciplina, a su vez el poder genera inmediatamente su opuesto: la resistencia. En efecto, se resiste mediante un sinnúmero de conductas atentatorias al orden (ruidos, coprolalia, gestos, actitudes de indiferencia, etc.) organizado en una especie de cultura de resistencia (Llaña 2002). Desde ahí los jóvenes dan sentido a sus conductas, al mismo tiempo que surge un sentimiento de pertenencia a un grupo específico, el cual mira de reojo y con desconfianza a los otros.

VII. 1.- El punto de vista estatal

Habitualmente los medios de comunicación de masas nos dan noticias sobre numerosas situaciones conflictivas al interior de las escuelas y liceos⁵⁹. Quizás ellas no hablen tácitamente de conceptos como el de disciplina, pero sin lugar a dudas, los eventos problemáticos a los cuales aluden, siempre tienen relación con este fundamental concepto pedagógico. Como generalmente lo hacen, estos medios se preocupan por

⁵⁸ Ver introducción, Pag. 12

⁵⁹ Destaca entre las noticias que cristalizan la conflictividad alumno/a-profesor/a al interior de la escuela, la publicada el 6 de Septiembre del año 2005 en que un grupo de alumnos amarró a la silla a la profesora de Lenguaje y Comunicación.

mostrar situaciones que impacten a la audiencia, pero pocas veces existe tras de ellos una voluntad verdaderamente informativa, que se traduzca en un riguroso y crítico esfuerzo por tratar explicar las posibles causas de estos fenómenos. Sin embargo, es tal la influencia de ellos en la ciudadanía, que inevitablemente provocan reacciones a nivel gubernamental. Fenómenos como el “buylling” escolar, situaciones de violencia física y psicológica al interior de los establecimientos, conflictos profesor/alumno, que se traducen en lamentables reacciones gobernadas por el odio, el autoritarismo y la incomprensión, muestran a la ciudadanía las complejidades y vicisitudes que tiene hoy por hoy la profesión docente. Ahora bien, es necesario enfatizar las noticias sobre este tipo de fenómenos no son ni han sido causa directa de las políticas gubernamentales encaminadas a eliminar este tipo de situaciones.

La actual reforma -hemos dicho-, es un tipo de reforma gradual, que poco a poco ha ido concretizándose en la realidad escolar. Dentro de ella existen numerosos elementos que demuestran el interés y la preocupación, por parte de los personeros políticos, de analizar y comprender este tipo de fenómenos existentes en el seno de la cultura escolar. Incluso hemos dicho que abrir la puerta a perspectivas de carácter antropológico se puede tomar como prueba de la necesidad de plantear nuevas preguntas y debates. Conceptos como cultura escolar, currículo pertinente, etc., sin duda, han sido protagonistas de nuevos paradigmas teóricos, los cuales han asistido a los expertos a focalizar su mirada hacia aspectos de la institución escolar que permanecían en la indiferencia; además de que es un hecho de que por sí mismos demuestran contribuir en el debate sobre la disciplina escolar y todos los conceptos o ideas que están relacionados inextricablemente con éste.

En diciembre del 2002 el Gobierno chileno, a través del Ministerio de Educación, concretiza este esfuerzo con la publicación de su libro “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. En él se plantean de forma clara las ideas que el gobierno tiene sobre la educación y la función eminentemente social que ésta debe desarrollar. Se trazan los procesos por los cuales cada institución escolar debe de velar, para con ello fomentar la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía al interior de las escuelas y liceos de nuestro país. Programas como la introducción de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en el marco curricular, el incentivo a la creación de consejos escolares al interior de cada institución, una malla curricular flexible y descentralizada, normas que impiden la selección de los/as alumnos/as y las prácticas discriminatorias al

interior de las instituciones educativas etc., nos dan indicios fehacientes de un esfuerzo macro por lograr niveles de convivencia, al interior de cada escuela y liceo, que estén en coherencia con funcionamiento de la sociedad democrática en que vivimos.

Junto con ello, el Estado chileno se ha propuesto fomentar las investigaciones que permitan una comprensión más cabal de los intersticios más profundos de la realidad escolar, para así complementar miradas; acercando diversas fuentes y metodologías pretende aunar esfuerzos para levantar un conocimiento sólido, que implique y redunde en aportes de todos los sectores para garantizar la calidad de la educación chilena. Estas investigaciones han trabajado en estrecha colaboración con el MINEDUC bajo el objetivo de integrarse a sus lineamientos políticos, crear dispositivos básicos que permitan la articulación de sus programas y metas de educación con las necesidades que efectivamente se presentan desde las bases mismas del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, las proyectadas desde los mismos actores educativos: profesores, alumnos, directivos, apoderados, funcionarios, etc.

De las orientaciones acerca de convivencia escolar que sostiene el MINEDUC, se pueden destilar dos tipos muy diferentes entre sí de disciplina, a saber: la disciplina autoritaria y la disciplina democrática.

La disciplina escolar autoritaria es la impuesta por cada profesor o profesora y sujeta arbitrariamente al espontaneísmo y gusto del docente. Se caracteriza porque los maestros que aplican este tipo de disciplina tienden a sermonear y destacar arquetipos de conducta cada vez que se viola una norma, existe a su vez un énfasis en el conocimiento de las reglas para actuar. Se presenta como una educación circunscrita, ya que solamente el docente vela por la conducta escolar, omitiendo de la enseñanza los ámbitos externos a la institución educativa. Se construye bajo formas ideales de pasividad, de obediencia, de respeto a la jerarquía, de silencio y conformismo de parte del alumnado, lo que incide en la conformación de principios y rutinas solidificadas. Existe también bajo esta disciplina una reglamentación con énfasis en la conducta prohibida. También este tipo de disciplina hace posible que el docente actúe idénticamente de una forma en todos los cursos, desconociendo de este modo la complejidad y diversidad inherente al mundo escolar.

La educación democrática (que es la defendida desde el ministerio) es la que se elabora desde la participación y se objetiviza en una normativización coextensiva a todo el cuerpo docente, tal, por ejemplo, sería una de las funciones de los consejos escolares. Se coloca el énfasis en la motivación como condición del aprendizaje escolar. Se tiende,

a su vez, a analizar y comprender los casos de conducta ilícita y las razones o factores que han influido en la ruptura de una norma, paso previo para un procedimiento de corrección co-participativo. La educación valórica no se circunscribe a la vida escolar, sino que debe trascender a ésta para conformar de esta manera actitudes de vida en el/la alumno/a. Implica la existencia de ideales como participación, acción personal, crítica, consenso, respeto mutuo, etc. La conducta ética se enmarca en principios estables, para evitar la arbitrariedad, y en rutinas modificables, atendiendo a la diversidad escolar. Se desea a través de ella la conformación de un comportamiento responsable en el alumnado, incentivando la disciplina interior o autodisciplina, que es causada por la internalización consciente, por parte del alumnado, de los valores entregados por la escuela y los/as profesores/as. En definitiva, se aspira a través de este tipo de disciplina a formar individuos éticamente desarrollados, y por lo tanto preparados para su vida como ciudadanos.⁶⁰

De aquí se ve claramente el compromiso del gobierno por incentivar en las escuelas y liceos la formación de valores en el alumnado. No sólo se pone atención a los aspectos cognoscitivos de los establecimientos educacionales, sino también a la formación ética que éstos deben ejercer; todo en el marco de formar en el alumnado destrezas y capacidades de tenor cívico, con las cuales ellos harán posible la creación de relaciones de diálogo, entendimiento y consenso en el mundo social de hoy, factor que es considerado crucial por el Estado para formar una convivencia social democrática en el seno mismo de la sociedad.

VII. 2.- Procesos de disciplinamiento en el liceo Santa Lucía: la mirada etnográfica

El compromiso y el interés del Estado chileno por formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y aceptar sus deberes cívicos, tiene en la escuela su herramienta más formidable. Toda forma de conducta anormal debe ser sancionada, normalizada. Ahora, el modo o la manera de solucionar los conflictos, debe cambiar. La disciplina y la formación de conductas deseables se debe realizar ya no de manera arbitraria, al contrario, debe haber una participación activa de todos los actores educacionales. En esta parte del capítulo queremos presentar los modos, los procedimientos por los cuales los/as profesores/as hacen uso de la autoridad que tienen, y cómo mediante estos

⁶⁰ Para mayor información acerca de este tema, aconsejamos ingresar a la página web del Ministerio de Educación

procedimiento forjan y/o ayudan a encauzar las conductas de los/as alumnos/as. Estamos conscientes que representan una pequeña muestra de todos los acontecimientos de este tipo que ocurren en la realidad escolar, pero de algún modo creemos servirán para que el lector conozca, indague y especule acerca de las formas en que la disciplina está presente en la escuela y la importancia de ésta en la formación de los individuos.

Sin duda el problema del disciplinamiento es uno de los más patentes en la realidad educativa. Ya dijimos que fue Foucault quien planteó que la escuela fue una de las primeras instituciones humanas en la cual fue necesario la adopción de técnicas disciplinarias que hicieran posible el ordenamiento y el conocimiento de los sujetos involucrados, o más bien, sometidos en ella.

Ahora pasaremos a observar cómo estas prácticas disciplinarias se concretizan en la realidad escolar cotidiana. Trataremos de hacer una descripción y análisis de las situaciones visibles en las cuales se expresan este tipo de prácticas.

En primer lugar, la arquitectura juega un papel preponderante para el acto de disciplinar, pues la arquitectura está pensada *“ya no para el lujo o la suntuosidad sino para permitir el control interior”* (Foucault 1992). Esto es claro en la realidad de las escuelas y liceos, y específicamente, en el liceo que es objeto de esta investigación.

“Esta puerta principal está estratégicamente posicionada muy cerca de donde se encuentra la oficina del director y la de administración (que están a mano derecha según sentido de la entrada hacia él), lo que hace posible que todos/as los/as alumnos/as deben pasar por ahí para salir o entrar al Liceo.” (Notas de Etnografía, Diagnóstico liceo, 2007)

La construcción misma de la escuela está pensada con el fin de una inspección constante, no sólo con respecto a las salidas o entradas de los alumnos al establecimiento, sino como dispositivo de una vigilancia continua, atenta.

“A la izquierda de la cancha se encuentra la segunda planta principal de las salas de clases, al medio de ellas, y claramente diferenciado se encuentra la oficina principal de los inspectores de patio, desde esa zona se puede observar todo lo que ocurre en el Liceo y se siente todo el ruido que se genera en las salas contiguas.” (Notas de Etnografía, Diagnóstico liceo, 2007)

Además de la arquitectura, las formas de disciplinamiento, por supuesto, pueden verse en las diferentes situaciones que se viven a diario en los establecimientos educacionales. La escuela es un mundo constante de conflictividades que se resuelven

mediante diversos procedimientos; es un universo micropenal del cual -que según las ideas de Foucault- se sirve la misma pedagogía para asegurar su función formadora (Foucault 1992).

VII. 3.- Mecanismos de control disciplinario.

En los datos que pudimos obtener se ven claramente un conjunto de procedimientos o tácticas con las cuales el profesorado hace frente a las conductas desviadas. Estos mecanismos de control pueden identificarse plenamente y, por supuesto, su aplicación resulta de situaciones que tienen cierta generalidad en la experiencia cotidiana de la escuela. Nosotros identificamos fundamentalmente seis mecanismos de control, los cuales son una constante en la permanente interacción entre profesores y alumnos/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo al interior del aula. Pasemos ahora a su revisión.

VII. 3. 1.- Reconvenciones verbales:

Estas son el primer mecanismo de control que es ejercido por, nos atrevemos a decir, la totalidad de los docentes. Se utiliza generalmente para corregir conductas de leve desorden (como conversaciones en el puesto, escuchar música en clases, pararse del puesto sin permiso, etc.). Dependiendo del respeto que tengan los/as alumnos/as por el profesor su efecto es disímil en cada caso. Para unos, basta con este mecanismo para ordenar la clase; para otros simplemente es el primer paso hacia una concatenación de controles y sanciones de rigor creciente. Por ejemplo, en la clase de Matemáticas era constante la desidia de los/as alumnos/as; existían conductas antipedagógicas por parte de los/as alumnos/as en gran parte de la clase, todo mientras el profesor explicaba la materia en el pizarrón. Cuando el profesor se daba cuenta de lo que estaba aconteciendo su primera reacción era llamarle la atención a los/as alumnos/as que no atendían la clase. La situación siguiente refleja perfectamente lo que ocurría en muchos momentos en su clase: él explicando en el pizarrón (dando la espalda al curso) y los/as alumnos/as distraídos en otro tipo de cosas:

- "...por favor jóvenes, traten de callarse mientras yo explico la materia, harto tiempo tienen en el recreo para conversar...y tú González, deja de pintarte en clases, eso también puedes hacerlo en el recreo, pero aquí no ¿no te parece?

- "pero si no estoy molestando po profe..."
- "A mi me molesta...ya, guarde eso..."
- "pucha profe, no sea así, si no le molesta pa hacer la clase, mejor dígale a los que están hablando que se callen"
- González, quiere que la anote, eso quiere...guarde eso le digo. (notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

En la clase de Lenguaje y Comunicación estas situaciones se repetían con menor frecuencia. Creemos que esto era posibilitado por la misma forma de llevar a cabo la clase por parte de la profesora, asunto que hemos mencionado en páginas anteriores. Al ser una clase mucho más dialógica, los/as alumnos/as la mayor parte de la clase estaban atentos a ella, y participaban mucho más de lo que lo hacían en la signatura de Matemática. No obstante, situaciones de desorden de igual forma ocurrían, y es especialmente relevante que siempre existe una continuidad entre la forma didáctica de plantear la clase y el nivel de desorden que ocurre en ella. Por ejemplo, en esta situación, la clase de Lenguaje se situaba en una didáctica mucho tradicional, es decir, estaba en una etapa mucho más expositiva, y creemos, debido a eso, sucedieron situaciones que necesitaron de este mecanismo de control:

"En lo que sigue hace un pequeño recuento del contenido visto la clase anterior. Habla sobre la diferencia entre el lenguaje animal y el humano y se explaya sobre algunas de las características particulares de este último. Mientras esto ocurre dos alumnos se treznan a manotazos cada vez más fuertes". (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Este tipo de situaciones es una constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los profesores realizan una clase, o una etapa de la clase, de manera monótona, sin mayor interacción con los/as alumnos/as, los cuales, por ello mismo, no participan de ella, inmediatamente, y casi necesariamente, sobrevienen el aburrimiento y las situaciones que requieren de algún mecanismo de control. Tal cosa ocurría también en la clase de Educación Tecnológica. Esta profesora también buscaba siempre hacer participar a los/as alumnos/as, pero en la parte donde necesitaba explicar algunos conceptos de manera expositiva, los/as alumnos/as incurrían en situaciones de desorden:

"La profesora hacía caso omiso del desorden y las conversaciones de los/as alumnos/as mientras ella explicaba en qué consistía el trabajo que debían realizar, sin embargo, en un momento, el tono de las conversaciones fue tal que le fue imposible sustraerse a ellas. Golpeó la mesa con e libro para llamar la

atención de los/as alumnos/as y les pidió amablemente que se tranquilizaran..." (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

VII. 3. 2.- Anotaciones en libro de clases

Este segundo mecanismo de control es también muy frecuente en el proceso pedagógico. Generalmente se utiliza como segunda instancia luego de la inoperancia o el poco efecto disuasivo de la reconvención verbal. Cuando esta última falla en su propósito correctivo, el profesorado ve en este mecanismo de control, quizás más efectivo, una mejor acción punitiva en pro de salvaguardar el orden de la clase. Su utilización implica situaciones de desorden un poco más graves que la simple conversación o el escuchar música en el puesto, o bien la reiteración de este tipo de acciones. Cuando el/la alumno/a simplemente no corrige su conducta a partir de la reconvención verbal, el/la profesor/a hace uso de la anotación para sancionar y corregir su conducta.

El profesor de Matemática muchas veces se vio envuelto en este tipo de instancias. Llamaba la atención reiteradas veces antes de anotar algún/a alumnos/a. En esta situación, por ejemplo, el profesor iba a comenzar la clase, y había mucho desorden en la sala: los alumnos/as se paraban de sus puestos, otros conversaban en voz alta, otros se golpeaban, etc.

"En un instante el profesor se para de su puesto y le pide a los alumnos que dejen el relajo porque debe pasar lo que resta de materia en esta clase, ya que la próxima será sólo de repaso. Así, da comienzo el profesor a la última parte de la materia, mientras las conversaciones persisten y la distracción es notable. El profesor vuelve a llamar la atención para que los/as alumnos/as se callen. Paulatinamente va reinando el silencio y la calma. Sin embargo, dos alumnas persisten en conversar pese a las reiteradas llamadas de atención. El profesor para su explicación y les dice que cuenten con una anotación en el libro y que las expulsará si no se callan." (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

En Lenguaje y Comunicación también este mecanismo de control fue utilizado, eso sí, no con la frecuencia con que lo fue en Matemática. Nuevamente se hace patente aquí lo relevante que es la didáctica de la clase con respecto al desorden existente en ella y las herramientas de control asociadas a este último. Este mecanismo de control fue utilizado por la profesora en situaciones puntuales, generalmente enmarcadas en

momentos en que la clase era de corte expositivo, lo que provocaba mucha distracción en los/as alumnos/as y un creciente desorden:

"...cuando ella considera que existe el orden adecuado para proseguir con la clase empieza a pasar lo último sobre el ensayo: habla sobre el ensayo llamado "creador", cercano a la poesía y más crítico, y sobre las últimas tendencias de este género literario; el curso, la verdad, no "pesca" mucho, sólo unos pocos toman atención y anotan apuntes en sus cuadernos. La profesora se da cuenta de ello, y parece que ahora sí que está molesta. Le pide el cuaderno a un alumno que se estaba riendo y al ver que no había escrito nada en él, procede a anotarlo en el libro." (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

En Educación Tecnológica -al igual que en Matemáticas- la utilización de este mecanismo era frecuente. También estaba asociado, generalmente, a las etapas de la clase en que la profesora debía entregar un poco de materia de manera expositiva, sin mayor participación del alumnado. El ambiente que existía en la clase cuando se utilizaba este tipo de sanción, si bien no era de mucho desorden, si puede decirse era de bastante relajo: los/as alumnos/as no tomaban atención, conversaban entre ellos/as, algunas alumnas incluso aprovechaban la ocasión para verse al espejo y arreglarse. La profesora, en estas situaciones hacía la clase en un ambiente de permanente bulla, la cual, cuando crecía en tonalidad, provocando la desconcentración de ella, era en ese momento interrumpida, primero por la reconversión verbal, y luego por las anotaciones en el libro de clases:

"Estando explicando la profesora las posibilidades de la tecnología desarrollada en base a las energías llamadas limpias, en ciertos momentos debía anotar conceptos o ideas en la pizarra, circunstancia que provocaba un mayor bullicio al interior de la sala. La profesora no tomaba en cuenta este bullicio mientras no fuera lo suficiente como para interrumpir su concentración, pero luego de unos instantes la bulla era tal que era imposible siquiera escucharla. Al comprender esto la profesora se da vuelta y en tono muy enérgico pide silencio, muchos/as alumnos/as se callan, pero otro tanto sigue conversando como si la profesora no hubiese dicho nada. Acto seguido la profesora, ya muy molesta, comienza a anotar uno por uno a todos/as los/as alumnos/as (exactamente 5) que no le tomaron en cuenta." (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007).

VII. 3. 3.- Expulsiones de la sala de clases

Este tercer mecanismo de control está fuertemente asociado a situaciones de desorden de carácter más grave: faltas de respeto hacia el profesor, agresiones tanto físicas como verbales entre compañeros, desorden reiterativo y que provoque la interrupción de la clase, son instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje que ameritan este tipo de sanción punitiva. Esta generalmente concatenado al anterior, pues la mayoría de las veces los/as alumnos/as expulsados son, a la vez, anotados/as en el libro de clases. O bien, ocurre que cuando las anotaciones no funcionan en el esfuerzo de los docentes para controlar el desorden, casi siempre este mecanismo se muestra como el paso que sigue en esta verdadera cadena de sanciones de creciente severidad.

En el caso de la asignatura de Matemática, el uso de este mecanismo fue bastante frecuente, como es habitual, generalmente esta medida se hacía necesaria en momentos en que el profesor dictaba alguna materia y en momentos de desorden que él consideraba interrumpía el desarrollo normal de la clase; esta situación ocurrió mientras el profesor pasaba materia relacionada con estadística. Casi nadie tomaba atención de sus las palabras, la mayoría de los/as alumnos/as estaban distraídos en todo tipo de asuntos no referidos a la clase misma:

“El profesor mira alrededor y les pide a los/as alumnos/as que están escuchando música que apaguen los aparatos sino los va echar de la sala. Dice que no va aguantar que estén haciendo otra cosa. Los/as que escuchaban música dejan de hacerlo, pero resulta peor porque se ponen a conversar con sus compañeros. El profesor, ya molesto, dice que si ve a uno más conversar o hacer otra cosa que no sea poner atención o que de alguna forma provoque que él deba interrumpir la clase lo anotará de inmediato y lo expulsará de la sala.” (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007).

Esta situación es sólo una de las muchas que se vivieron en este sentido en la clase de Matemática. Todas estas situaciones tienen como rasgo común el hecho de que cuando ocurrían, el ritmo de la clase se interrumpía inexorablemente, y el profesor debía empezar nuevamente a explicar algo que ya había sido expuesto, lo que suscitaba un retraso importante dentro de los contenidos que debían entregarse planificadamente. Vale decir, desde esta la experiencia de esta clase, se puede plantear que los/as profesores/as consideran grave las conductas que pueden implicar la posibilidad de no pasar una unidad temática en el plazo que el mismo profesor se ha impuesto. Y esto tiene una mayor gravedad, pensamos, en asignaturas que corresponden a conocimientos

que son considerados como más objetivos y estables, como sin duda lo es Matemática o Física, Química, etc., pues la no enseñanza de algún contenido de estas asignaturas representa la pérdida de un conocimiento específico que el/la alumno/a simplemente perderá por no haber otra instancia (dentro del desarrollo del proceso pedagógico) en que pueda aprenderlo.

En el caso de Lenguaje y Comunicación se hace patente la diferencia que existe entre esta asignatura y Matemática en el sentido de lo último que dijimos. Generalmente la aplicación de esta profesora de este mecanismo de control obedeció a situaciones en que hubo una clara falta de respeto de parte de algún/a alumno/a para con la profesora o para con alguno de sus compañeros. Si bien también se utilizó en situaciones de interrupción de la clase, creemos esto fue resultado de un reiterado desorden y no en la implicancia pedagógica que tiene relación con los contenidos que deben tratarse de acuerdo a las planificaciones, pues, siendo Lenguaje una asignatura que mienta sobre un conocimiento menos “objetivo” que Matemática, nos da la impresión que a la profesora no le preocupaba mayormente la enseñanza completa de una unidad, sino que lo que se alcanzara a enseñar, se enseñara bien. Por lo menos esto es lo que creemos extraer cuando nos dice que: *“lo importante para mí no es pasarles toda la materia que planificas, sino que les hagas aplicar los temas que tratas, sólo así para mi gusto es posible que ellos aprendan de verdad.”*

Por ejemplo, ella utilizó este mecanismo en una situación que nos pareció bastante grave, y que ocurrió entre dos compañeros en pleno transcurso de la clase:

“Mientras se realiza la lectura uno de los alumnos del grupo B (Nicolás Reyes) se para de su puesto, va donde un compañero del grupo F, le pega una patada a su silla y le dice “qué andai hablando a espaldas mías contechumare”. La profesora (que se había sentado) se para inmediatamente de su puesto y le dice al alumno que se vaya de la sala: “pero profe, por qué yo, si este hueón es un maricón”, “basta Nicolás –dice la profesora- no voy a aguantar que en mi clase vengas con aires de choreza y que hagas lo que quieras; ahora quiero que te vayas de la sala...ándate por favor. Si tienes algún problema con él este no es el lugar ni el momento para solucionarlo, ni tampoco ese es el modo arreglar los conflictos”. El alumno se va pero antes le dice a su compañero (el cual permanece sentado en su puesto) que se cuide cuando salga hoy del colegio. La profesora dice: “No quiero amenazas en mi clase Nicolás, ándate ahora, voy a pedir que te expulsen por esto.” (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007).

Tenemos que decir que esta fue una de las pocas ocasiones en que esta profesora se vio en la necesidad de aplicar esta medida de control. Nuevamente es patente para

nosotros la correlación existente entre la forma de desarrollar la clase y la indisciplina que se genera en ella. La situación citada no se dio porque los/as alumnos/as no estuvieran participando de la clase, sino que más bien fue resultado de un conflicto entre dos compañeros, aparentemente externo y relacionado con algún tipo de problema personal entre ellos, e, insistimos, no como consecuencia de la didáctica aplicada.

El caso de la clase de Educación Tecnológica no es muy disímil al de Matemática. El uso de este mecanismo de control disciplinario fue muy frecuente en esta asignatura. Creemos que influye poderosamente en esta situación lo que hablábamos en capítulos anteriores: la importancia que se le entrega a esta asignatura por parte de los/as alumnos/as influye enormemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en ella. En muchas ocasiones observamos una sensación enorme de impotencia por parte de esta profesora frente al desorden existente. Mientras estuvimos realizando nuestras observaciones, muchas fueron las anotaciones y las expulsiones de que fuimos testigos. Esto pese al gran esfuerzo que hacía esta profesora por realizar una clase de co-participación con los/as alumnos/as. La situación siguiente refleja muy bien la generalidad de los momentos disciplinariamente difíciles que experimentaba en su clase esta docente. En esta ocasión no realizaba una clase expositiva, sino que se suponía que los/as alumnos/as debían estar realizando un trabajo grupal con nota que debía realizarse en la misma clase, en referencia a una guía que había entregado momentos antes sobre los problemas éticos que rodeaban la aplicación de la tecnología médica en la actualidad. Tema muy interesante desde nuestro punto de vista, pero no así para los/as alumnos/as

“...el desorden era tanto que le fue imposible a la profesora normalizar la clase a partir de las reiteradas llamadas de atención. Empezó paulatinamente a subir el tono de los retos y finalmente ya eran gritos los que emitía. Los/as alumnos/as no se calmaban y un grupo de atrás empezó a tararear fuertemente una canción, e incluso empezaron a bailar en el puesto. Esto colmó la paciencia de la profesora y expulsó de la sala a los 5 alumnos que componían este grupo...” (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007).

Generalmente las expulsiones en esta asignatura eran así; no era uno o dos los/as alumnos/as expulsados, sino que eran casi siempre más de tres. No sabemos exactamente el por qué, pero a esta profesora no la respetaban. Sospechamos que es por lo que ya hemos dicho: la importancia que le dan los/as propios/as alumnos/as a esta

asignatura. Pero también nos parece influir en este tipo de comportamientos la edad de la profesora, su género y el carácter pasivo de su personalidad.

VII. 3. 4.- Interrogaciones

Este mecanismo de control disciplinario no está asociado exclusivamente a comportamientos considerados gravísimos por parte de los profesores, aunque muchas veces fuimos testigos de que su utilización era la última posibilidad de los docentes de eliminar el desorden existente. Cuando un/a profesor/a quería dar término inmediato a una posibilidad de desorden, o eliminar todo conflicto disciplinario emergente este mecanismo era usado rápidamente.

En el caso de la asignatura de Matemática esto era evidente. El mismo profesor dejaba claramente establecida esta idea al decir: *"...ya si es mucho el desorden y simplemente no quieren hacer caso muchas veces los expulso de la sala, pero sabes lo que prefiero hacer, identifico a los que están provocando la bulla, los llamo para adelante y los interrogo, con la nota es con lo que más se asustan"*. Sobre todo en esta asignatura y Lenguaje el recurso de la interrogación era sumamente efectivo. En el caso específico de esta asignatura, fuimos testigos directamente de los resultados disciplinarios que se obtenían al recurrir a este mecanismo: en la mayoría de los casos, los/as alumnos/as se calmaban inmediatamente:

"Los alumnos no paran de conversar, el profesor se enoja más todavía y les dice que es la última vez que les llama la atención, que para la otra les revisará la guía que están haciendo con lo que llevan hecho. Los alumnos sienten la presión e inmediatamente se tranquiliza el ambiente al interior de la sala..."
(Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

O bien:

"...el profesor llama al alumno que tiró la cáscara y le escribe en la pizarra un ejercicio de mayor complejidad y le pide que lo realice. El alumno, perplejo, finalmente, y luego de varios intentos, desiste y le dice que no sabe como responderlo. El profesor le dice que se vaya a sentar y que tienen un uno en el libro. El alumno le pide que no lo haga, que sólo tiró una cáscara y que no lo volverá a hacer. El profesor le responde que hasta cuando tiene que llamarle la atención, que es un alumno muy desordenado que simplemente no sabe obedecer y lo que es la disciplina, que espera que con este tipo de sanciones se calme un poco para futuras oportunidades. Finalmente el alumno se sienta en su puesto muy triste. El profesor abre el libro de clases y le pone la nota. Después de esto francamente el desorden es

casi inexistente, es increíble o sorprendente comprobar cómo una sanción de esta magnitud (un 1 en matemática es grave desde el punto de vista de los/as alumnos/as) es casi la única herramienta exitosa para controlar el desorden de algunos/as alumnos/as". (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007).

En ambos casos fue evidente el cambio de actitud de los/as alumnos/as luego de la aplicación por parte del profesor de este mecanismo. Como dijimos en páginas anteriores. Matemática es un ramo muy importante dentro del proceso evaluativo y promocional de este liceo en particular (y en general de otros establecimientos educacionales), y esto se hace muy notorio en el temor que tiene gran parte de los/as alumnos/as la obtención de una nota roja en esta asignatura.

Cosa parecida ocurre en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con la diferencia de que esta profesora no aplicaba este mecanismo con la frecuencia con la que lo hacía el docente de Matemática. Como hemos venido diciendo, la indisciplina en esta clase era muy inferior a aquella, lo que provocaba el poco uso de este mecanismo. Sin embargo, en ciertas ocasiones la profesora se vio forzada a aplicar esta medida de sanción, generalmente (y como es habitual) en etapas de la clase en que le era necesario una didáctica más expositiva o tradicional.

"la profesora se para de su puesto y empieza, derechamente, a gritar: "ya jóvenes, basta de conversar, uds., dejen de pintarse en clases o les quito eso; déjenme pasar esta parte de la materia, que es importante para la actividad que vienen, por favor ya...cállense". Los/as alumnos/as se calman un poco pero no del todo; luego de otro rato la profesora explota de nuevo: "ya muchachos, me hastiaron, cuantas veces tengo que repetirles que se callen, parecen niños de kinder...el próximo que sorprenda hablando lo voy a interrogar, me oyeron". Los/as alumnos/as se callan casi inmediatamente, al igual como ocurre varias veces con el profesor de matemáticas la amenaza de la nota -y no de las anotaciones- pareciera tener un efecto infalible dentro de las mentes de los/as alumnos/as". (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007).

Esta fue una de las pocas situaciones en que la profesora se vio obligada a amenazar a los/as alumnos/as con una interrogación. Si bien en esta circunstancia la indisciplina no era del todo grave, la profesora, al parecer muy cansada, no tenía ganas ni ánimo de estarles llamándoles la atención a los/as alumnos/as a cada rato. Recurrió casi inmediatamente a este mecanismo y consiguió en pocos instantes ordenar la clase para proseguir con su desarrollo.

En la asignatura de Educación Tecnológica este mecanismo también era utilizado por la profesora, aunque no con el resultado de las asignaturas anteriores. Es decir, pese a la amenaza de las interrogaciones orales o escritas que esta profesora hacía a los/as alumnos/as, éstos/as no reaccionaban disciplinariamente de la misma forma. En las ocasiones en que la profesora ocupaba dicho mecanismo el desorden persistía. Y como ya lo hemos indicado, era indiferente si la clase se hacía bajo una didáctica dialógica o expositiva. Esta profesora generalmente optaba por expulsar a los/as alumnos/as que causaban el mayor desorden dentro del aula, cuestión que en su caso particular resultaba más efectivo a la hora del disciplinamiento de la clase. En esta ocasión la clase se orientaba a despejar las dudas que los/as alumnos/as podían tener con respecto a la materia que entraría en la próxima prueba, cuyo tema principal era la relación histórica entre el ser humano y la tecnología (generalmente asociada por los alumnos sólo a la tecnología informática):

"...la profesora intentaba una y otra vez que los/as alumnos/as hicieran preguntas relativas a los contenidos entregados y a las exposiciones que ellos mismos habían realizado, sin embargo, el ambiente era de total distensión, los/as alumnos/as no participaban en su gran mayoría y sólo tenían actitudes de desinterés hacia los que la profesora estaba haciendo. Luego de unos cinco minutos en esta situación la profesora llamó hacia la pizarra a los que hacían el mayor desorden, a cada uno les hizo tres preguntas relativas al tema tratado y sólo consiguió que cada uno de esos alumnos/as obtuviera una nota roja. No obstante, los/as alumnos/as no se calmaron hasta que la profesora decidió expulsar a todos los que estaban permanentemente molestando (alrededor de 7 alumnos/as)." (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007)

Puede verse de este modo que este tipo de mecanismo disciplinario de control tiene un efecto diferente dependiendo de la asignatura de que se trate. Matemática y Lenguaje y Comunicación son asignaturas en que este mecanismo es de mucha ayuda para encauzar las conductas de los/as alumnos/as, ya que son los propios/as alumnos/as los que ven en ellas las principales causas de la repetición o de la promoción de nivel. No ocurre lo mismo en el caso de de la asignatura de Educación Tecnológica, pues es evidente que la mayoría de los/as alumnos/as no le ven importancia alguna, ni desde el punto de vista académico ni desde el punto de vista formativo.

VII. 3. 5.- Mediación de los inspectores

Si bien este no es puntualmente un mecanismo de control disciplinario. Su inclusión dentro de éstos responde al hecho de que es considerada, por los docentes, como una herramienta necesaria para aminorarles a ellos, la carga que significa estar preocupados todo el tiempo de la disciplina. Cuando los/as maestros/as se sienten superados por una situación, o cuando simplemente no quieren lidiar más con ella, recurren a la ayuda que puedan proporcionarles los inspectores de patio, y especialmente el inspector general. Ellos a veces son requeridos por el propio director para ayudar a los profesores a vigilar las pruebas coeficiente dos o para dar noticias tanto a profesores/as como alumnos/as. Bajo ningún punto de vista pueden intervenir en problemas de disciplina que ocurran al interior de las aulas, a no ser que sea por petición expresa de algún docente.

En la asignatura de Matemática sólo en una ocasión el profesor recurrió a la ayuda del inspector. Generalmente él resolvía las situaciones de disciplina complejas con la amenaza de una interrogación relámpago, cosa que con la cual los/as alumnos/as se calmaban casi inmediatamente. Esta situación se dio al inicio de la clase, con unos alumnos (todos hombres) que se quedaron afuera de la sala por más de 10 minutos luego de que el profesor hiciera ingreso a ella:

“Cuando el profesor está pasando la lista se siente que golpean la puerta, él se para y se dirige hacia ella, la abre y se aprecia que son los alumnos que estaban jugando en el patio, el profesor, irónicamente, les pregunta qué quieren, los alumnos le dicen que entrar a la sala. El profesor les contesta en tono enérgico que ya no pueden ingresar a la sala, que han pasado más o menos 15 minutos desde que él entró al aula y que no es su responsabilidad que ellos hayan querido quedarse jugando en el patio, se escuchan unos: “pero profesor, porfa...” “No, no insista Vial, quédese afuera no más con sus compañeros y aténgase a las consecuencias.” Luego de decir esto el profesor cierra la puerta, cuando se da vuelta caminado hacia su puesto se escucha una patada muy fuerte sobre la puerta, se escucha un “ohhhhhhh” generalizado en el curso. Inmediatamente el profesor se da vuelta, abre la puerta y le pregunta a los alumnos que quien había sido el de la patada; nadie contesta. El profesor les dice que va anotar a los 4. Enseguida el profesor le pide a una alumna que vaya a llamar al inspector, la alumna sale de la sala y llega a al rato con el este último. El profesor le dice lo acontecido y le pide que por favor lleve a dirección a esos alumnos, que él no los quiere ver en su clase. El inspector se lleva los alumnos...” (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

Luego de esto el inspector llegó a la sala nuevamente a pedirle al profesor las cosas de los alumnos expulsados de la sala para llevárselas a la biblioteca donde ellos estaban. Ya aquí estos alumnos eran responsabilidad del inspector pues él es el que vela porque aquellos que son expulsados no anden libremente por el establecimiento.

En Lenguaje y Comunicación ocurría algo similar. La profesora también recurrió poco a la ayuda del inspector, pues ella también contaba con que con la amenaza de las interrogaciones los/as alumnos/as se calmaran; bueno, y así ocurría realmente. En esta ocasión no es que ella se viera sobrepasada por la situación de indisciplina existente, sino que tenemos la impresión de que el alumno en cuestión le había colmado la paciencia luego de darle una respuesta muy insolente. Esto ocurrió en plena clase y fue a partir de una situación que en otras ocasiones la profesora hubiera resuelto de otra manera, pero la desobediencia extrema que mostró este alumno le hizo pensar que esta situación necesitaba de una medida aún más extrema que la interrogación:

Habla sobre la diferencia entre el lenguaje animal y el humano y se explaya sobre algunas de las características particulares de este último. Mientras esto ocurre dos alumnos se trezan a manotazos cada vez más fuertes. La profesora les llama la atención y les pide que se calmen, enseguida le pide a uno de ellos que se siente en otro puesto, el alumno se niega argumentando que por qué él debía cambiarse y no su compañero. La profesora le dice que es porque simplemente ella se lo pide a él. El alumno se niega nuevamente. La profesora lo amenaza con una anotación al libro y el alumno le dice que no le importa porque está "tapado" en anotaciones. Entonces la profesora se para de su puesto y le dice que se prepare para la próxima semana porque va a interrogarlo con nota directa al libro. Le vuelve a pedir que se cambie y el alumno nuevamente se niega. La profesora le pide a una alumna que llame al inspector, la alumna sale de la sala. Al cabo de unos instantes de tensa espera en que hay mucho silencio llega el inspector con la alumna. La profesora le pide al inspector que saque de la sala al alumno y el inspector le dice que lo acompañe a la dirección. El alumno sale con él de la sala muy enojado". (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Es digno de mencionar aquí cómo esta profesora resolvió definitivamente este caso particular. Es algo que no se ve a menudo y que por lo tanto pensamos es digno de mencionarse. La profesora pudo haber dejado la situación tal como estaba y, por supuesto, ella no hubiera perdido nada con ello. Sin embargo, optó por conversar acerca del conflicto con él y resolverlo de una manera muy pedagógica. Esto ocurrió en la clase siguiente a la situación citada, y luego de que la profesora había dado las instrucciones para la actividad que debía realizarse en clases:

“Una vez dadas las indicaciones la profesora llama hacia su puesto a Fernando Hernández (el alumno expulsado la clase anterior). Yo no escucho exactamente que hablan pero noto que la profesora no lo está interrogando como se lo había dicho. Al rato el alumno se despide de ella muy amablemente y observo que claramente le da las gracias. Al parecer, y creo estar seguro de ello, la profesora conversó acerca del problema que tuvieron y no quiso llevar a cabo su especie de castigo, prefirió conversar con él y aclarar el malentendido o el problema conductual en el cual incurrió este alumno la semana pasada; creo tuvo éxito la profesora en conciliar los puntos de vista con el alumno, lo que habla muy bien de ella en cuanto a la resolución de conflictos que utiliza con ellos”. (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007).

El resultado de haber resuelto el conflicto con este alumno de esta forma fue excelente. En adelante Fernando jamás incurrió en algún tipo de desorden y empezó a tener una relación muy cercana con la profesora. Creemos hay muy pocos/as profesores/as que actúan de este modo, quizás porque muchos/as de ellos/as pecan muchas veces de orgullosos/as y no se dan cuenta de que sólo ellos tienen la posibilidad de solucionar los problemas que enfrentan con algunos/as alumnos/as de un modo menos autoritario. Si la profesora no hubiese hecho esto, seguramente la relación con este alumno se hubiese deteriorado aún más, en cambio logró, no sólo que este alumno cambiara su actitud en cuanto a la disciplina, sino que también consiguió una relación de confianza y entendimiento, muy lejos del cotidiano autoritarismo de que son objeto a veces los/as alumnos/as, cosa que en general ellos/as observan en sus profesores, por ejemplo Mariana (IV medio, 17 años) nos dijo: *“los profesores... son déspotas, no les importa aclararte dudas y más encima no te explican las notas...”*. Y concordando con su compañera Natalia (IV medio, 17 años) nos indicaba que: *“son muy autoritarios, sobre todo los más viejos, algunos son terrible cuáticos, como que andan alterados todo el tiempo y uno tiene que aguantarles todo, no podí mandarlo a freír monos porque te echan, no se les puede decir nada”*.

En la clase de Educación Tecnológica ocurría algo totalmente distinto. En muchas ocasiones esta profesora llamó al inspector general para que le ayudara a calmar el desorden que había en su clase. Se veía sobrepasada en muchas ocasiones porque simplemente los/as alumnos/as no le obedecían. Bajo un sentimiento de impotencia (por lo menos es lo que nosotros percibíamos en esos momentos), pedía a algún alumno o alumna que llamara al inspector para contarle lo que estaba sucediendo y pedirle a él medidas sanción para con los/as alumnos/as más conflictivos. Por ejemplo, en esta situación (que es una muestra representativa de las situaciones que vivía esta profesora),

en que la docente daba instrucciones grupo por grupo acerca del trabajo que estaban realizando, el desorden era tal que ella se quedaba mirando la situación de manera perpleja, cansada de llamarles la atención tantas veces y no ver resultado alguno:

“La profesora estaba sentada junto con unas alumnas seguramente aclarando algunas dudas, y en la sala se escuchaba un bullicio casi ensordecedor. Casi todos los/as alumnos/as conversaban como si estuvieran en una plaza, incluso había uno que estaba leyendo el diario. La profesora había llamado la atención ya no sé cuantas veces sin obtener ninguna respuesta. Luego de un instante ella se para de puesto donde estaba y le pide a una de las alumnas que vaya a buscar al inspector general...luego de un instante –mientras el desorden persistía- llega la alumna con el inspector, el curso se calma, pero no de todo. Inmediatamente el inspector le pregunta a la profesora qué estaba ocurriendo. Ella le contesta que los/as alumnos/as están insoportables y que necesita que se lleva a los más desordenados para proseguir con la clase. ¿Quiénes son? –pregunta el inspector-, la profesora enseguida empieza a nombrarlos: once alumnos/as fueron nombrados y a todos ellos el inspector les pidió que agarraran sus cosas y que lo esperaran afuera de la sala. El inspector se quedó un rato en la sala diciéndoles a los/as alumnos/as que no quería saber de más situaciones como esta, que si era necesario expulsar a la mitad de ellos/as lo haría. Luego de esto le pide permiso a la profesora y se retira de la sala. En adelante la clase siguió con toda normalidad...” (Notas de Etnografía, clase de Educación Tecnológica, 2007).

Era habitual que ocurriera esto en esta asignatura; el inspector llegaba a petición de la profesora, sacaba a algunos/as alumnos/as (generalmente hombres) y es resto de ellos/as se quedaba realizando las actividades en un ambiente de relativa calma. Muchas veces esta profesora, creemos por su edad, no era capaz de levantar la voz, y no teniendo el recurso de la interrogación como manejo disciplinario, no tenía otra salida que llamar al inspector, lo que en su caso era de mucha ayuda.

VII. 3. 6.- El examen

Siendo fieles al pensamiento de Foucault debemos incluir en estos mecanismos de control al examen, pues éste es un medio de encauzamiento de la conducta, o en otras palabras, un medio disciplinario. En la escuela observada esto es de lo más evidente. El examen, el control, califica a los/as alumnos/as desde el punto de vista de los conocimientos que deben adquirirse; los clasifica de acuerdo al nivel de saber de estos conocimientos que han sido alcanzados por cada uno de ellos/as, y por último, también castiga, bajo la forma de la nota de reprobación, a los/as alumnos/as que no han sabido, o no han querido alcanzar el nivel cognoscitivo esperado por el docente. Con esto el

examen escolar es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite, justamente, calificar, clasificar y castigar (Foucault 1992).

En los establecimientos educacionales los exámenes están imbuidos bajo una atmósfera de solemnidad en que cada paso está previamente estipulado, cada actor sabe muy bien el rol que debe ejercer en él, en otras palabras, es un acontecimiento que debe ser seguido al pie de la letra y cuyo desarrollo es conocido por todos. Es, a fin de cuentas, un verdadero ritual.

“Una vez que los alumnos están listos y ordenados el profesor le solicita a una alumna que reparta las pruebas a la mitad de la clase, la alumna obedece y le ayuda. “bien jóvenes, cuando tengan la prueba en sus manos no quiero escuchar ninguna conversación más ¿ok?”. La prueba comienza en el más absoluto silencio. Los/as alumnos/as reciben la prueba e inmediatamente comienzan a trabajar en ella. El profesor, como casi siempre sucede en estas ocasiones, empieza a pasearse por la sala, en el reducido espacio que queda para desplazarse. Mira atentamente el trabajo de los/as alumnos/as y observa con cuidado la parte de debajo de los puestos, el piso, etc., en especial en los lugares donde se sientan los grupos de jóvenes menos dedicados al estudio. Algunos/as alumnos/as le llaman hacia sus puestos para preguntarle algo; él, cuando está escuchando la pregunta, no deja de estar atento a lo que sucede con el resto de la clase, mientras aclara la duda correspondiente, no deja de mirar de vez en cuando a ver si sorprende a alguien en alguna actitud sospechosa. Al parecer nadie se arriesga a tener un uno en matemáticas porque todos están trabajando en silencio, ensimismados en su prueba. De vez e cuando, como suele ocurrir, algún/a alumno/a pide algo: una goma, un lápiz, etc. El profesor termina de pasearse y termina por permanecer de pie en la parte de atrás de la sala. Allí se queda mucho rato observando el desarrollo de la prueba.” (Notas de Etnografía, clase de Matemáticas, 2007)

Otra vez Foucault aparece como el autor que mejor define la esencia del examen en todo dispositivo disciplinario (y la escuela lo es). Sus palabras describen exactamente, ante nuestra perspectiva, la situación que viven los/as alumnos/as en ese tipo de acontecimiento: *“...en el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos”* (Foucault, 1992: 86). Sin lugar a dudas el educando está sometido en este procedimiento, pues no tiene otra opción que ejercer el papel que es esperado de él, y esto se hace de manera coercitiva; no hacerlo implica inmediatamente la sanción. Además, es claro que el examen es un modo de objetivizar a los individuos en sus singularidades, mediante él —como se dijo más arriba— se clasifica, en este caso, a los/as alumnos/as, proporcionando al dispositivo un corpus de conocimientos preciso acerca de ellos; lo cual en el pensamiento de Foucault se

constituye en lo que se conoce como un "caso".⁶¹ Y en los establecimientos educacionales esto sucede todo el tiempo: mediante las notas de un/a alumno/a, un/a profesor/a puede hacerse una idea del tipo de alumnos/a que éste es, y en consecuencia puede actuar de acuerdo a este conocimiento. Esto clarifica por qué creemos que la precisión y la pertinencia del pensamiento de este importante pensador francés, al respecto de lo que sucede en la educación formal, en cuanto a los procedimientos de disciplinamiento que ocurren en su interior, no puede ser más clara.

En esta lógica también puede plantearse que el examen no es sólo el procedimiento de la prueba en cuanto tal, sino que el examen es un ejercicio que se realiza de forma permanente y que, por lo tanto, *"acompaña en toda su longitud la operación de la enseñanza."* (Foucault, 1992: 89)

En general, puede verse que todas las situaciones en las cuales estos mecanismos de control disciplinarios son utilizados por los/as profesores/as, tienen como contexto común una clase expositiva y el cansancio de ellos/as de estar llamando la atención a cada instante. Esto con excepción de la asignatura Educación Tecnológica, en la cual era indiferente si la docente estaba realizando una actividad con la participación de los/as alumnos/as o sin ella.

Hay además una clara diferencia entre la reiteración del uso de estos mecanismos entre cada una de estas asignaturas. En cuanto a Matemática, especulamos que esto respondía sobre todo a la manera de llevar a cabo la clase por parte del profesor, la cual se caracterizaba por la clase expositiva y la realización de guías de manera muy monótona, lo que provocaba el aburrimiento de los/as alumnos/as, el cual lleva indefectiblemente a la indisciplina. Esto de alguna manera se comprueba al tener en cuenta las opiniones que tienen los/as alumnos/as acerca de la forma en que la clase de Matemática es realizada por el docente. Según los datos de las entrevistas realizadas, 11 de los 15 alumnos/as entrevistados/as dijeron estar en desacuerdo con la didáctica empleada por el profesor. Por ejemplo, la opinión de Roberto (III medio, 16 años) es representativa del sentir general del curso al decirnos: *"No, no me gusta su clase, es demasiado fome, siempre hacemos los mismo, él explica, saca a al pizarra para que hagamos algunos ejercicios, pero nunca trata de aplicar lo visto a algo concreto, igual yo sé que eso es difícil, sobre todo con ese ramo, pero igual deben haber cosas que se pueden aplicar y él no hace ningún esfuerzo por hallar la manera de hacerlo..."*.

⁶¹ Remitimos al lector, para una mayor y más completa comprensión acerca de esta idea, a la página 198 del libro "Vigilar y Castigar" (Edición siglo XXI) del autor ampliamente mencionado en estas líneas.

En cuanto a Educación Tecnológica suponemos que el desorden reiterado, que implicaba el uso de estos mecanismos más que en ninguna de las otras dos asignaturas observadas, se debe sobre todo a la percepción que tienen los/as alumnos/as en relación a la importancia de esta asignatura, ya sea para sus vidas como para su proceso académico. Si bien muchos de ellos/as consideraban que esta clase era buena y entretenida, no pensaban lo mismo acerca del valor que ésta tiene. Carlos (II medio, 15 años) nos dijo, en una opinión muy representativa: *“Yo no le veo la importancia a ese ramo, pienso que no sirve pa na. A mi no me interesa aprender a hacer páginas web o cosas así; pienso que ese ramo está demás”*. 12 de los 15 alumnos/as entrevistados/as comparten la opinión de su compañero, y esto, insistimos, se deja sentir u opera concretamente en la dinámica de esta asignatura.

En Lenguaje y Comunicación pensamos ocurría algo distinto básicamente por dos razones: una es que la gran mayoría de los/as alumnos/as estaban de acuerdo en afirmar que esta clase era muy entretenida, y que por lo mismo les gustaba mucho cómo la profesora realizaba su clase. Esto puede verse claramente a partir de los datos de las entrevistas realizadas, en los cuales descubrimos que la totalidad de los/as alumnos/as entrevistados/as (15) concuerdan en sostener que les agrada como la docente realizaba la clase. Por ejemplo, Javier (IV medio, 17 años), en una opinión que desde nuestro punto de vista refleja fielmente el pensamiento de los/as alumnos/as, nos dijo: *“¿La clase de Lenguaje?, no, es bacán, me gusta caleta ir, la profe es buena pa tirar la talla, se acerca a nosotros, nos hace trabajar en cosas entretenidas; lo que más me gusta a mi es cuando hacemos como que estamos en un juicio, esa huea es entretenida, a mi me gusta ser el abogado que defiende al acusado, igual siempre nos toca diferentes puestos, pero ese es el que más me gusta...la profe siempre está inventando cosas nuevas, enseña bacán, por que, por último, si no entendí cuando explica, luego cuando, a ver, como se dice...eso, cuando aterrizamos la materia te queda claro al toque”*. Lo destacado de esta asignatura, y de esta profesora en particular, es que los contenidos son relacionados por medio de diversas actividades a la propia vida de los/as alumnos/as, y esto ellos/as parecen valorarlo mucho. En segundo lugar, creemos que los pocos problemas disciplinarios que hallamos en esta asignatura, responden a la importancia que los/as alumnos/as le dan a ella, tanto para sus vidas como para su proceso académico. La totalidad de los/as alumnos/as (según los datos de las entrevistas) muestran un consenso absoluto en afirmar que esta asignatura es importante. Erika (III medio, 16 años) nos planteó a este respecto: *“Pa mi por lo menos es importante. Fuera*

de que la profe pa mi hace la clase "bacan", yo creo que en esta clase aprendemos a comunicarnos, a tener más vocabulario para expresar nuestra ideas, cosas así. O sea si, yo creo que es importante pa mi, y pa todos". Muchos/as de ellos/as consideraron que lo más importante de esta asignatura se encontraba en que les ayudaba importantemente a aprender a defender sus ideas.

Resumiendo, junto con la vigilancia, ejercida incluso desde la arquitectura, existe un conjunto de sanciones que son utilizadas por los maestros cuando ellos/as así lo consideran necesario. Anotaciones, expulsiones, interrogaciones orales con nota directa al libro, etc., son los procedimientos habituales con los cuales los docentes enfrentan las conductas que no corresponden a lo debido en clases. La escuela, entonces, es un mundo de sanción, en ella también está presente, por lo tanto, la sanción normalizada, el segundo elemento de los medios del buen encauzamiento que menciona Foucault⁶². Vale decir, todo lo que no se ajusta a la regla debe ser "encauzado" hacia ella de manera constante; castigo disciplinario cuya función es corregir lo incorrecto, de ahí que este autor dijera que en su esencia el castigo, en el poder disciplinario, es un castigo correctivo. Por supuesto que esto ocurre en los establecimientos educacionales; con las sanciones y castigos de todo tipo lo que se quiere es corregir las conductas disruptoras: se expulsa del aula, se anota en el libro de clases, no simplemente para hacer tácita una sanción, sino que se hace con la esperanza de que en el futuro esa falta no se vuelva a cometer; corregir al/a alumno/a en su conducta, encausarlo hacia el deber ser. He ahí lo esencial de las sanciones pedagógicas, muchas de ellas también están orientadas a la ejercitación constante: corregir una conducta desviada con el ejercicio constante y vigilado de la conducta deseada; la escuela "*es un sistema disciplinario que da privilegio a los castigos del orden del ejercicio*" (Foucault, 1975: 91).

En las observaciones de aula estas formas de disciplinamiento se hacen aún más evidentes. En el aula, creemos, más que en cualquier otra instancia de la escuela, se ponen en juego las conductas de resistencia que los/as alumnos/as acometen en contra de un orden escolar establecido. Este tipo actitudes es una actitud colectiva de negación hacia los mandatos y exigencias que le impone la escuela a los jóvenes y se hace, justamente, contraponiendo conductas alternativas, y la mayoría de las veces, directamente contrarias a la conducta que se espera tener de parte de ellos/as. Se habla,

⁶² Los otros dos elementos o medios del buen encauzamiento son la inspección jerárquica y el examen.

y se habla mucho, en las clases se duerme, no se “pesca”, se realizan un sinnúmero de simulaciones para alargar el tiempo, para aburrir al docente, para acortar la clase, etc. Es un verdadero sabotaje social que no sólo se traduce en una negativa a aceptar las normas, sino que también es una forma de comunicar el descontento que se siente con el aparato burocrático, y por qué no decirlo, represivo de la escuela.

Estas conductas, en consecuencia, no son hechos aislados, sino que responden a un contexto específico de acción y poseen un sentido que debe ser clarificado si se quiere realmente revertirlas. Es decir, el profesor debe preguntarse el por qué de estas conductas, cuál es el motivo por el cual ese alumno o alumna en particular se comporta de ese modo, tratar de llegar a las causas de esos comportamientos, sólo así pensamos es posible eliminar (por lo menos en gran parte) las acciones que van dirigidas a obstaculizar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Eliminando la fuente, se termina con el cauce.

Todas estas sanciones disciplinarias no tienen como fondo la simple represión o reparación de las conductas desviadas, sino que tienden, como función normalizadora, a estandarizar a los individuos a los cuales se aplican; tienen como objetivo el homogeneizar las conductas, encauzarlas los comportamientos para poder someter a los individuos y objetivizarlos en categorías inteligibles. Recordemos que en el pensamiento de Foucault sobre la disciplina, poder y saber son caras de la misma moneda. Vale decir, se encauzan las conductas con el fin de homogeneizar a los individuos, de este modo se puede tener un conocimiento preciso de cada cual, de quien está fuera de la norma, de quien se integra a ella, etc. Todos deben asemejarse, tal es el requerimiento de la penalidad disciplinaria (Foucault 1975).

Desde los aspectos analizados anteriormente se genera una visión específica acerca de las asignaturas observadas. Cada una de ellas es vista por los/as alumnos/as de acuerdo a la experiencia que tienen relación a las prácticas pedagógicas con que se enfrentan en cada caso. Estas representaciones, creemos, están en coherencia con el tipo de relación permanente sobre el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas del docente respectivo. En nuestro último capítulo trataremos de evidenciar cierta coherencia entre los universos simbólicos presentes en el mundo escolar, las prácticas pedagógicas y los modos en que se perciben las asignaturas asociadas a dichas prácticas.

VIII.- Representaciones acerca de las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Tecnología.

Hemos visto hasta ahora cómo ciertos elementos culturales (disciplina, estereotipos, supuestos, conductas, etc.) participan e influyen en el mundo escolar cotidiano, tratando de interpretar estos elementos culturales en su significación o sentido para quienes los construyen.

Ahora nos convoca focalizar la mirada a las asignaturas que fueron elegidas para realizar esta investigación. Como lo hemos dicho anteriormente, cada una de estas asignaturas tiene una justificación y una importancia propia dentro del currículo establecido u oficial, y resulta interesante identificar la valoración que de éstas se tiene teniendo como telón de fondo el mundo simbólico y práctico en que se desenvuelven.

VIII. 1.- Matemática

En el caso de la asignatura de matemática, la posición del profesor es clara. Para él esta asignatura es importantísima tanto dentro del currículo como en la propia vida, y de ahí, justamente, la utilidad de ella para la vida cotidiana de los/as alumnos/as. Ahora bien, el profesor, para referirse a la importancia de su asignatura, no piensa en ella desde lo específicamente académico, sino en las capacidades que este ramo ayuda a desarrollar en los/as alumnos/as, por ejemplo en respuesta a la pregunta sobre la importancia de esta asignatura, nos dijo: *“Obviando su importancia dentro de la PSU yo considero que de todas maneras. Lo que te dije recién poh, las Matemáticas desarrollan capacidades, destrezas, te enseña a utilizar un pensamiento lógico, te enseña a deducir, y eso, al final, lo ocupas en todo ámbito de cosas...”* (Entrevista Profesor de Matemática, Rodrigo Salazar, 2007).

Desde el punto de vista de los/as alumnos/as, hay opiniones contrapuestas en referencia a este tema; en cuanto a lo interesante de esta asignatura la mayoría de los/as alumnos/as entrevistados/as opinaron negativamente, y esta negatividad en cuanto al interés radica en la poca conexión que ellos/as ven entre esta asignatura con sus propias vidas, por ejemplo, Nicolás (IV medio, 17 años) nos dice: *“...la matemática me parece muy abstracta, como que no sirve pa lo que uno vive diariamente, por eso no me interesa, la pesco no más porque me sirva pa la nota...”*. La última parte de esta frase nos parece interesante, porque se conecta con la incertidumbre que tenemos frente a la

importancia que le entregan los/as alumnos/as a esta asignatura. A la mayoría de ellos/as (11 de los/as 15 alumnos/as entrevistados/as) les parece importante esta asignatura, pero lo interesante es que esta importancia no está dada por sí misma, sino en el rol, o más bien, en el estatus académico que esta asignatura tiene, el cual le asigna –como ya lo dijimos- un papel preponderante tanto para el currículo mismo como para la preparación de la PSU. Cabe subrayar, en este sentido, que sólo cuatro de los/as alumnos/as entrevistados/as consideraron la importancia de esta asignatura a partir de las destrezas o capacidades mentales que esta permitiría crear en ellos/as, y los/as once restantes relacionaron su importancia en base a la centralidad de la asignatura en cuestión dentro de los procesos de selección para entrar a la universidad o dentro de la propia normativa del Liceo. Carlos (III medio, 16 años) hace evidente esto cuando nos dice: *“Yo creo que ese ramo es importante pa nosotros, porque según tengo entendido es una de las pruebas que significa mayor porcentaje dentro de la PSU...”*. Y Daniela (III Medio, 16 años) corrobora la opinión de su compañero planteándonos que: *“Demás po, la matemática, junto con Lenguaje e Historia pienso son de los ramos más importantes que hay. Aquí en el liceo si te hechai matemática, sólo matemática, y tenís bajo 4,5 en tu promedio general te dejan repitiendo po, o sea, no es que sea importante pa una, sino que te dicen que es importante...”*. De acuerdo a esta cita podemos especular que los/as alumnos/as están en una posición de enfrentamiento frente al examen y al conocimiento en general. En este sentido, no estudiarían por un afán de comprender y realmente de aprendizaje, sino que, más bien, lo hacen porque se les dice, en el fondo, sienten la obligación de estudiar, y esto creemos se debe a que en muchos establecimientos educacionales lo que se mide es la apropiación de un conocimiento que es validado socialmente, y no el proceso mismo del aprendizaje, el cual ante nuestra perspectiva tiene mucho más valor y provocaría menos resistencia por parte del los/as alumnos/as. Esta situación tendría su máxima y más concreta expresión en la voluntad de estudiar sólo para pasar la asignatura o de nivel y no –como dijimos- por una vocación íntima hacia el conocimiento.

Otra vez vemos una contraposición evidente entre las opiniones del profesor y la de los/as alumnos/as frente a un mismo tema; mientras el profesor radica la importancia de su asignatura en las destrezas que esta potencia en los jóvenes (razonamiento lógico, etc.), ellos ven que esa importancia está dada desde afuera, está impuesta, y no por la asignatura y sus conocimientos en cuanto tal. Ante esto, por lo menos nos damos cuenta de una clara coherencia entre los dichos y las conductas de los/as alumnos/as, ello se

demuestra claramente en su comportamiento en situaciones de exámenes de estos ramos, a las cuales nos hemos ya referido anteriormente, pero también ello se demuestra en cómo las actitudes de los/as alumnos/as cambian cuando el profesor recurre, con el objetivo de ordenar la clase, a la amenaza de colocar una nota directa al libro mediante una interrogación inmediata, en esta situación por ejemplo, el desorden era bastante y continuo, las reiteradas llamadas de atención servían de mucho para clamar a los/as alumnos/as:

"...el profesor realmente estaba muy enojado y empezó a gritarles las órdenes a los alumnos: "...al próximo que moleste le haré una interrogación ahora mismo con nota directa al libro, ¿entendieron?" Silencio total en la sala; al parecer no hay otro modo de hacerse escuchar por parte del profesor sino mediante la autoridad explícita y la amenaza de la nota" (Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

Generalmente, la asignatura de Matemática está considerada de antemano como un ramo difícil, y eso se debe, como apunta Acuña (2003) al parámetro occidental que la establece como una ciencia pura, de mayor grado de abstracción (y por lo mismo mayor dificultad) que otras disciplinas. Esto se comprueba tanto en las opiniones del profesor como de los/as propios/as alumnos/as. El primero considera que su asignatura es difícil, pero explica esa dificultad apelando a dos razones distantes de la propia capacidad de los educandos: la primera tiene que ver con esta escuela en particular, y con el tipo de alumnos/as que acoge, los cuales son considerados como más flojos en comparación a otros establecimientos; y en segundo lugar, refiere esa incapacidad a un problema dado desde el proceso mismo de enseñanza, por el cual han atravesado estos/as alumnos/as: *"Creo que a la gran mayoría les cuesta un poco, a eso tienes que agregar que los cabros de este liceo son muy flojos, son cabros que por rendimiento o por comportamiento los echan de otros lugares y vienen a parar acá. Yo no digo esto como justificación, nosotros, como profesores, debiéramos sobreponernos a esa condición y tratar de que sean a como de lugar buenos alumnos, pero es algo con lo que uno tiene que enfrentarse y que de algún modo condiciona tu enseñanza, porque muchas veces tenís que retroceder; mira, muchos cabros casi no saben ni multiplicar, a ese nivel, imagínate, pero el cabro que se esfuerza por aprender, yo trato que aprenda, y así vamos a un ritmo muy lento, muchas veces ni alcanzo a pasar todo lo que tengo planificado, pero en fin, por último, te quedas con la sensación de que lo que*

aprendieron lo aprendieron bien". (Entrevistas: profesor de Matemáticas, Rodrigo Salazar, 2007).

Los/as alumnos/as, la mayor parte de ellos/as (13 de 15) coinciden con el profesor en afirmar que es un ramo difícil, Daniel (IV medio, 17 años) nos dice: *"Chiii, todo el rato po profe, si basta fijarse en las notas que hay no más po, puros rojos, igual yo no sé si es porque somos negaos pal tema o porque el profe no explica bien, yo creo que igual hay algo de las dos cosas...yo me doy cuenta de que a veces, yo mismo po, no entiendo una huea básica, entonces se nota que vengo mal de abajo, me entiendo, como que tengo que aprender todo de nuevo y así no se avanza nunca po..."*. Destaca para nosotros la coincidencia que existe entre este alumno y el profesor, en cuanto a que ambos consideran que existe una falla académica a nivel del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; ambos coinciden en afirmar que tiene gran relevancia, en lo que respecta a la dificultad de este ramo, la preparación y formación que se hace desde el nivel básico, cosa que determina enormemente la capacidad y la apropiación de conocimientos matemáticos en la enseñanza media.

Este imaginario sobre la capacidad de los estudiantes ha sido analizado en otra parte (Acuña 2006). Desde ahí se ha planteado que la idea de dificultad de una asignatura responde a ciertos condicionamientos etnocéntricos de la enseñanza, ya que lo que se evalúa no es el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, sino los resultados que son considerados como objetivos de manera arbitraria y unilateral por el profesor de turno. Claro está que el profesor entrevistado aquí, reconoce que esa *incapacidad* del alumnado es consecuencia de una falla en el proceso que se arrastra de niveles anteriores y, por lo tanto, no parece que naturalizara esa incapacidad, sino que la ubica como dentro de un proceso que se construye, no en una esencia. Sin embargo, observamos cierta recurrencia en los datos de nuestra investigación con los de la investigación citada, pues también aquí hemos observado cómo el profesor utiliza de manera pasiva a los/as alumnos/as que salen a la pizarra a realizar ejercicios, ya que, finalmente, es el profesor quien los realiza por medio de una didáctica que poco y nada tiene que ver con lo dialógico:

"La alumna francamente no tiene idea de nada, sólo se queda en blanco y no se atreve a hacer nada, de hecho, le dice al profesor que no tiene idea cómo hacer el ejercicio. Este le va ayudando paso por paso, le va explicando cada paso, al final el ejercicio es resuelto, pero es resuelto en definitiva por el profesor.

No sé si la alumna haya aprendido algo o le haya quedado algo del proceso de realización del ejercicio”
(Notas de Etnografía, Clase de Matemática, 2007)

Aquí el ejercicio es resuelto finalmente por el profesor, y la alumna no es considerada en el proceso de solución del ejercicio, por lo que *“no permitió que ella fuera un sujeto activo en la escena, más bien el estudiante es significado como un objeto pasivo en una situación donde la repetición y la mimesis como vías de aprendizaje no fueron utilizadas, ni aprobadas, sino que más bien, son negadas, eliminadas del repertorio didáctico”* (Acuña 2006).

VIII. 2.- Lenguaje y Comunicación

En las representaciones de la profesora acerca de Lenguaje y Comunicación ocurre algo muy similar con la asignatura de Matemática. La profesora es enfática en afirmar positivamente la importancia y la utilidad de los conocimientos que imparten desde su ramo. Para ella, Lenguaje y Comunicación es una asignatura que debe estar en el currículum básico de todo establecimiento educacional, por la preponderancia que tiene, sobre todo, para formar hábitos de lectura en quienes no lo tienen; desde ahí sobre todo, es posible que los/as alumnos/as adquieran múltiples capacidades sociales, que hace de la utilidad de esta asignatura, algo innegable. Por ejemplo, ella dijo: *“... si pienso en la vida de todos los días es totalmente claro la utilidad de esta asignatura para ellos, si esto lo ocupan a cada rato, se trata de su lengua, de saber utilizarla, y eso lo hacen o pueden hacerlo a cada instante, con sus amigos, incluso en los carretes, en todos lados; por supuesto que pienso que esta asignatura, es útil para sus vidas”*. (Entrevista Profesora de Lenguaje y Comunicación, Carmen Pizarro, 2007).

La profesora asigna la importancia y utilidad de esta asignatura en que ésta tiene que ver con algo tan esencial como la lengua; saber “utilizar la lengua” es algo que se demuestra cotidianamente, porque: *“...saber expresar ideas, saber defenderlas es algo que te sirve para toda la vida, de eso no te quepa la menor duda...”* (Entrevista Profesora de Lenguaje y Comunicación, Carmen Pizarro, 2007).

En cuanto a la representación que tienen los/as alumnos/as sobre esta asignatura se puede decir que existe, al contrario de lo que ocurre con la clase de Matemática, una absoluta coincidencia entre ellos/as y la profesora. Todos los/as alumnos/as entrevistados/as consideran que este ramo es interesante. El factor transversal a las

respuestas de los/as alumnos/as es, principalmente, el hecho de que la profesora hace que ellos/as piensen sobre los temas que ella trata en clases, el hecho de que los haga debatir. En resumen, lo interesante –creemos- de esta asignatura pasa enormemente por cómo se lleva a cabo ésta, en su didáctica. En definitiva, pensamos que lo atractiva que resulta esta asignatura para el interés de los/as alumnos/as pasa necesariamente por la significación que ellos/as logran construir a partir de los contenidos les presenta la docente, por ejemplo, Mariana (IV medio, 17 años) plantea: *“A mi me gusta caleta ese ramo, lo encuentro interesante sobre todo porque la profe nos hace pensar a nosotros, nos hace que nos preguntemos sobre las cosas que pasan en la vida a través de las materias, y eso es terrible bueno po, porque así uno tiene más argumentos, mas fuerza pa defender lo que uno piensa.”* Y Álvaro (IV medio, 18 años), en una respuesta muy interesante, coincide con su compañera al decirnos: *“Ese ramo es bacán, me gusta caleta ir porque participo y me entretengo ene. Siempre la profe está inventando la forma pa hacernos que nos preguntemos sobre las cosas, es como aprender no en el aire, sino como llevándolo a la vida, a las cosas que nos interesan, no sé po, cosas políticas, de medio ambiente, cosas en que nosotros estamos interesados aunque crean los adultos que, como nos dicen, no estamos ni ahí con nada. La profe como que no tiene ese prejuicio y sabe que a nosotros si nos interesan cosas y a eso le saca yo creo el jugo”.*

Vale decir, lo interesante de este ramo no radica necesariamente en los contenidos sino en la forma en que la profesora traspasa esos contenidos a sus alumnos/as, es decir, la didáctica que es utilizada por la maestra hace posible esas positivas representaciones que tienen los estudiantes acerca de esta asignatura.

“Aprender no en el aire... llevándolo a la vida”, como dice el alumno, son factores que apoyan y hacen posible el aprendizaje real, el aprendizaje significativo. Los conocimientos se conectan a la experiencia diaria de los/as alumnos/as, y de este modo, quedan inscritos de forma indeleble en sus conciencias. Esto se observa de crucial importancia dentro de la discusión que queremos dejar planteada a partir de esta investigación; la preponderancia de la convivencia, lo axial que resulta ser para el éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje el reconocimiento de los valores y pensamientos de todos los actores involucrados, la co-participación en la construcción del conocimiento, son cuestiones que los/as alumnos/as saben valorar, y esa valoración se demuestra claramente en la forma de desarrollar la clase que tiene esta profesora. Ella explora los preconceptos y supuestos que los/as alumnos/as tienen, y a partir de ellos

mismos hace de los/as alumnos/as sujetos activos y protagonistas de su propio aprendizaje.

"Una vez elegidos la profesora les pide que salgan al pizarrón. La profesora les pide que compartan con el resto del curso las respuestas y conclusiones a las cuales llegaron. De esa forma, los distintos representantes van diciendo de qué se trataba la noticia o el mensaje recibido y argumentan el por qué ellos piensan de que es mensaje tiene un mensaje moral, uno político, uno religioso, etc. La profesora, sentada esta vez entre los estudiantes, promueve mediante preguntas el debate, preguntas tipo: "¿Todos están de acuerdo con sus compañeros?, ¿Quién piensa distinto y por qué?, etc. Los alumnos discuten entre ellos y la profesora hace de mediadora del diálogo, aclarando algunos puntos, enfatizando otros, etc. En definitiva, me parece que su intención principal es hacer reflexionar a los/as alumnos/as acerca del poder sugestivo de este tipo de mensajes masivos, y la importancia de comprenderlos dentro de una perspectiva crítica". (Notas de Etnografía, clase de Lenguaje y Comunicación, 2007)

Aquí, claramente, se ve el protagonismo de los estudiantes dentro del proceso educativo que se lleva a cabo en el aula. Al contrario de lo que ocurre en Matemática, la profesora casi no interviene en su desarrollo, y si lo hace, es sólo para animar el debate y la discusión. La salida al pizarrón no aparece como un momento de control y disciplina (Acuña 2006), sino como una instancia en que es posible expresar libremente las opiniones acerca de un tema específico. No existe la reticencia clásica de los/as alumnos/as para salir adelante, el cual ya no es observado como el lugar del poder, sino como un territorio donde se hace posible la participación, y que, por ello mismo, permite que haya una motivación importante por salir hacia el pizarrón, y dar a conocer sus puntos de vistas y defenderlos, en lo cual la profesora tiene el rol de mediar y clarificar en torno a los conceptos que emergen de esas discusiones: una clase totalmente dialógica.

La profesora, pensamos, no se equivoca al decir que cree que sus alumnos/as valoran su asignatura, esto lo notamos claramente cuando ellos/as hablan de la importancia de Lenguaje y Comunicación, más allá de lo que significa esta asignatura en la malla curricular o en la preparación de la PSU. Lo que ella cree es que *"ellos se dan cuenta de la importancia que tiene sobre todo leer para sus vidas; si no son jóvenes tontos éstos, la mayoría flojos quizás, pero la capacidad esta ahí, lo que pasa es que no la han desarrollado como debiera ser por distintas razones que no compete decir las ahora, pero que son alumnos capaces, de eso no tengo duda. Es interesante cuando los escuchas, algunos tiene ideas que me sorprenden, súper interesantes, a mi me gusta*

escucharlos, yo aprendo, de verdad que aprendo con ellos, por ejemplo, aprendo a conocer a la juventud de ahora, lo que piensan, porque ellos son representativos de una nueva mirada, y eso hay que tenerlo en cuenta creo yo, y esa mirada la comparo a cómo éramos nosotros antes, y te das cuenta cómo cambian las generaciones, cómo van cambiando los valores, etc...". (Entrevista Profesora de Lenguaje y Comunicación, Carmen Pizarro, 2007).

Destaca en esta opinión, por lo menos para nosotros, el horizonte comprensivo común de estos dos docentes (de Matemática y Lenguaje), en el sentido de que ambos no naturalizan la capacidad o la incapacidad de los/as alumnos/as desde parámetros rígidos, sino que la entienden como un proceso que debe desarrollarse en forma óptima, una capacidad que para esta profesora tiene que desarrollarse *"como debiera ser"*; no sabemos exactamente a qué se refiere con este deber ser, pero intuimos que quiere referirse a la importancia que tiene cada nivel, en el transcurso de la vida como alumnos/a que tiene el joven, proyectando de ese modo la imagen de la educación como un tipo de sistema complejo, donde no es posible su buen funcionamiento (y resultados) si una de sus partes constitutivas falla. Además, en esta opinión se ve claramente que las herramientas didácticas que usa esta profesora, son efecto de una forma particular de entender y valorar a los/as alumnos/as, digamos, de una convicción íntima, personal, que trasciende la formación como profesional. Los/as alumnos/as, para ella, tienen siempre algo que entregar, incluso que enseñar, sólo hay que darles las instancias necesarias para que ellos se expresen. La capacidad está ahí, sólo hay que darle la oportunidad para que aparezca.⁶³

VIII. 3.- Educación Tecnológica

Para el caso de esta asignatura también, y como es de esperarse, existe una valoración positiva de parte de la profesora. Ahora bien, esta valoración no la asocia ella a la importancia curricular que podría tener este ramo, sino más bien, en la clara que pertinencia que tiene el aprendizaje, no sólo de elementos constitutivos de la tecnología y la ciencia, sino que además de elementos que están en relación a ella; no gratuitamente la profesora nos expresó que *"este ramo es importante porque trata de un tema que justamente tiene o ha crecido en importancia en las últimas décadas. La*

⁶³ Tal, precisamente, es el sentido etimológico de la palabra educar, que vienen del latín *educere*, que significa básicamente "sacar de adentro", en clara hilación con el sentido socrático de la enseñanza.

tecnología hoy por hoy, sobre todo las tecnologías de la información y comunicación han evolucionado de una manera espectacular, entonces el hecho de enseñarles a los alumnos a ver los límites, las ventajas, los problemas éticos que involucra creo yo es importante para su experiencia". (Entrevista Profesora de Educación Tecnológica, Erika Arancibia, 2007).

Las tecnologías se han vuelto de vital importancia en el mundo actual, el Estado, dijimos, instala en 1992 esta nueva asignatura bajo ese mismo criterio. Siguiendo las palabras de la profesora, dada la importancia de la tecnología y la influencia que ella tiene en el mundo actual, se hace absolutamente necesario discutir con las generaciones actuales los problemas éticos que son inherentes a ella, para así formar en ellos una capacidad crítica o reflexiva en torno a los límites, ventajas y desventajas que tiene, para el hombre y su cultura, la presencia y uso de estas nuevas tecnologías. Principalmente ahí se encuentra la utilidad de esta nueva asignatura, no en el enseñarles –exclusivamente- a los/as alumnos/as formas de aplicación y utilización de la tecnología, sino también despertar en ellos/as la inquietud ética acerca de los conflictos de tipo socio-cultural que subyacen a su praxis. Esto porque la tecnología avanza rápidamente en el mundo actual, y en este continuo avance se vincula con problemas éticos nuevos. Esto es notorio sobre todo en los avances de la medicina, puesto que ellos abren preguntas de tenor axiológico que necesitan de una respuesta reflexiva ante su utilización. Por ejemplo, ¿Será éticamente correcto clonar seres humanos para ayudar a las personas que necesitan trasplantes de órganos vitales? Como esta son innumerables las preguntas que se nos muestra ante las infinitas posibilidades que tiene el ser humano de cambiar su forma de vida gracias a la tecnología avanzada. Por esto –creemos- la innovación, la investigación científica debe ir de la mano con la discusión ética, no sólo porque ésta es necesaria para plantear límites a lo que pueda llegar a realizar el ser humano con estas tecnologías, sino porque, filosóficamente, lisa y llanamente el conocimiento es inseparable de la eticidad.

Las representaciones que tienen los/as alumnos/as acerca de esta asignatura son menos unilaterales que con respecto a las otras dos, es decir, en relación a ésta las opiniones de los estudiantes se dividen, lo que hace imposible identificar una tendencia clara y unívoca.

En primer lugar se desprende de las opiniones de los/as alumnos/as una noción ahistórica de las tecnologías, como si éstas no estuvieran vinculadas a los circuitos ideológicos de la sociedad. En este sentido, siete de los/as alumnos/as entrevistados/as

consideran que esta asignatura no es para nada importante dentro de sus vidas, es decir, no ven cómo esta rama puede ayudarles en su cotidianidad. Por ejemplo, Arturo (II medio, 15 años) nos dice: *“para mi este ramo no tiene importancia alguna, junto con el de religión yo creo que están de más, yo sé usar la tecnología, pero no me interesa saber si es buena o mala, uno la usa no más po, depende del uso que haga cada uno”*. El argumento principal, que creemos se desprende de este alumno, es que cada uno sabe qué hace con la tecnología, y que nadie puede decirle a alguien los límites y las normas con las cuales guiarse en su utilización; la tecnología –insistimos– parece observarse como un producto cultural neutral, desligándola de toda discusión política (y por lo tanto ética); aislándola del contexto socio-cultural en donde está inserta. Esto se comprende claramente si tenemos en cuenta que, en general, la profesora le daba un mayor énfasis, no tanto a los conocimientos tecnológicos en sí mismos, como a sus implicancias éticas.

“...la profesora hacía todos sus esfuerzos porque los/as alumnos/as pensarán sobre si la tecnología podía representar una esperanza o una pérdida para el ser humano. Sin embargo, muy pocos de ellos/as participaban de la discusión, la mayoría simplemente callaba, lo que obligaba a la profesora a prácticamente hablar ella, cuando la idea era justamente lo contrario: realizar una discusión plenaria entre los/as estudiantes acerca del tema en cuestión”. (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnológica, 2007).

Especulamos que es justamente por esta circunstancia que los/as alumnos/as no le asignaban importancia alguna a esta asignatura, pues para ellos/as la reflexión moral acerca de la utilización que se les puede dar a las tecnologías está simplemente de más. Sería un condicionamiento que estaría dado por la orientación que le daba la docente al ramo, y, al parecer, no por la asignatura misma. Quizás por eso intuitivamente la compara con la religión, en el sentido de que ambas asignaturas no tendrían una utilidad concreta dentro de sus vidas. Si bien el argumento que creemos está implícito en esta opinión es interesante, nosotros no lo compartimos; pensamos que es importante establecer ciertos límites éticos con respecto al uso y abuso de las nuevas tecnologías; los conflictos éticos que han traído consigo, sobre todo, las tecnologías asociadas a la medicina no pueden desatenderse fácilmente, porque potencialmente pueden resultar en cambios radicales en las formas de comprender la vida, y, por ello mismo, en los modos de enfrentarla.

En segundo lugar, descubrimos dentro de las opiniones de los alumnos una preocupación axiológica acerca de la tecnología, cosa que para ellos/as, a contrario del resto de sus compañeros, justamente, le daba la relevancia a esta asignatura. Macarena (II medio, 15 años), por ejemplo, es una de los/as cinco alumnos/as que considera este ramo como importante, y lo hace desde una perspectiva muy parecida a la nuestra, ella plantea que *“esa asignatura es para mí muy importante porque la profesora nos ayuda no sólo a saber ocuparla, sino que nos hace preguntarnos acerca de ella, hace que discutamos y reflexionemos acerca del uso que hacemos los humanos, por ejemplo, a mí me ha enseñado mucho sobre cómo la tecnología puede utilizarse pa hacer el mal o el bien, y eso es importante porque, como está ya en todos lados, tenemos que saber cómo utilizarla...la profe siempre nos dice que podemos hasta destruirnos a través de ella...”*. Sin lugar a dudas, siguiendo esta idea, debemos reconocer que esta asignatura no está sobrando en la malla curricular. Tal como lo dice esta alumna, la tecnología nos puede llevar a la destrucción si no es utilizada de manera justa y equilibrada, es por eso que se necesita una asignatura dentro del proceso escolar que contribuya a crear un marco y una formación moral con respecto a ella.

En tercer y último lugar está el elemento de utilidad de esta asignatura, queda claro que para los/as alumnos/as aquélla es incuestionable, pero no necesariamente por la asignatura y los conocimientos que se imparten desde ella, sino por la tecnología misma, por ejemplo, Ricardo (II medio, 16 años) nos plantea que: *“...igual es útil porque la profe nos enseña cosas que nosotros no sabemos, por ejemplo, yo aprendí a hacer páginas web con mis compañeros, pero la profe a veces se va en la volá y empieza a hablar cómo funcionan los celulares y las computadoras, y la clase se vuelve una lata poh, si a mí no me interesan esa cuestiones, lo qe me interesa es aprender a usarlas”*. Es decir, que para una parte no menor de los/as alumnos/as esta asignatura es importante y útil porque a través de ella se les enseña a utilizarla más plenamente; pero cuando se les empieza a hablar sobre el origen funcional de algunos aparatos no dudan en plantear que la clase se hace aburrida y sin interés. Y esto es algo que creemos ocurre a nivel social, nadie está interesado en indagar cómo funcionan ciertos aparatos tecnológicos, lo que importa es saber utilizarlos, con eso basta.

Las opiniones de la mayoría de los/as alumnos/as acerca de esta asignatura – como ya puntábamos en el capítulo anterior-, se ven reflejadas en su comportamiento en el aula misma. Consecuente con la poca importancia que la mayor parte de los/as estudiantes consideran a este ramo, la mayoría de ellos, en este establecimiento

educacional, tiene una conducta que no ayuda en nada al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la situación siguiente la profesora se encontraba tratando la unidad temática *proyecto científico*. Corresponde ésta a justamente un proyecto científico que los/as alumnos/as deben desarrollar en el semestre. Para ello la docente les dio una pauta evaluativo con los pasos a seguir para alcanzar el objetivo propuesto, desde el propio interés de los/as alumnos/as. En esta etapa, la profesora daba un ejemplo de un proyecto hecho por alumnos/as de otro liceo, y que les serviría a ellos/as para formarse una imagen de lo que deberían hacer ellos/as mismos/as. Sin embargo, la mayoría no tomaba atención a las palabras de la profesora, quien pese al bullicio⁶⁴ continuaba con su exposición. Muchas veces llamó la atención, pero sin resultado alguno:

"...veo una gran frustración en la profesora, pese a las reiteradas llamadas de atención la clase no puede realizarse debido a la enorme bulla existente en ella. Los/as alumnos/as no tienen intención alguna de callarse, incluso hay quienes se pasean por la sala como si no estuvieran con un docente al frente. Finalmente, la profesora pide a una alumna que llame al inspector general para que le ayude a corregir esta situación." (Notas de Etnografía, Clase de Educación Tecnología, 2007).

Claramente estas situaciones nos hacen insistir en la correspondencia que existe, dentro del mundo escolar, entre las representaciones que los/as alumnos/as se hacen de una asignatura y las conductas que llevan a cabo al interior del aula, las cuales, indudablemente, están influidas por aquellos marcos de significación desde los cuales el alumnado observa y entiende una circunstancia específica de la experiencia educativa.

En este capítulo creemos haber visto claramente cómo influyen en el proceso pedagógico, no sólo las representaciones que los/as alumnos/as atribuyen a las asignaturas en cuestión, sino también se ve claro —una vez más— la importancia que tiene dentro de este proceso las prácticas pedagógicas que los/as profesores/as realizan. El contrapunto claro, existente en este sentido entre las clases de Matemática y Lenguaje y Comunicación, son prueba inequívoca de esta apreciación. Los/as alumnos/as discriminan opiniones positivas o negativas desde la propia experiencia que ellos/as tienen con respecto a lo que sucede, y cómo sucede, en el interior del aula. Por esto, la importancia de la necesaria innovación dentro de las prácticas pedagógicas, es una prioridad dentro del contexto de lograr una educación de calidad.

⁶⁴ Acuña (2006) hace una clarificadora distinción entre bulla y bullicio, siendo este último el ruido que causan de manera coordinada los integrantes de algún grupo y que va desde el rumor hasta el alboroto.

IX.- Conclusiones

Esta tesis ha querido representar un aporte para la discusión que se lleva a cabo en nuestro país sobre su sistema educativo y la calidad de éste. Este aporte tiene que ver con la importancia hacer intervenir los conocimientos antropológicos en los contextos pedagógicos de la educación formal. Nuestra investigación, dentro de este objetivo, ha querido focalizar su atención en tres elementos centrales dentro del mundo educativo, los cuales están presentes en la cotidianidad del mundo escolar y se desarrollan ahí en interdependencia. Estos elementos son: los imaginarios, los modos de disciplinamiento y las prácticas pedagógicas. Todo eso, dentro del reconocimiento que estos factores tienen como telón de fondo una cultura escolar particular, dentro de la cual dichos factores se encuentran contextualizados

Los imaginarios se inscriben dentro de la construcción de sentido con que los sujetos actúan y comprenden una realidad social específica. De acuerdo a la mirada teórica que aquí utilizamos, toda acción humana, dentro de su marco cultural inherente, responde a una intencionalidad, a la proyección de un sentido implícito dentro de esa conducta. Así, en algunos de los capítulos que constituyen esta investigación, se trató de interpretar esos sentidos; nos preguntamos acerca de los factores a los cuales respondían, o de los cuales eran consecuencia ciertas conductas realizadas por los principales actores educacionales que aquí se tomaron en consideración (profesores/as y alumnos/as). Indagamos acerca de los propósitos ocultos que implicaban estas acciones, y la interdependencia y circularidad que existe entre las prácticas pedagógicas y las representaciones simbólicas asociadas no sólo a esas prácticas, individualizadas en tres de las más importantes asignaturas del currículo, sino también a las mismas relaciones interpersonales que existen entre los/as docentes y los/as alumnos/as. De esta manera, creemos se afianza la idea de que la escuela no sólo cumple un papel de formación y de traspaso de los valores culturales de una generación a otra, sino que además en ella se reproducen formas de interacción implícitas entre los sujetos, las cuales vienen dadas desde los cánones morales e ideológicos legitimados por la sociedad, o más bien por una parte de ella. En efecto, la confrontación de elementos culturales que enfrentan y distancian a los/as profesores de sus alumnos/as, son reflejo o proyecciones de una sociedad global que no admite verdaderamente la discusión y el diálogo para la solución de conflictos, sino que se desplaza en un atmósfera de arbitrariedad y etnocentrismo, en la cual existe una cultura hegemónica que impide y desconoce formas alternativas de

comprender la realidad. Tal circunstancia, insistimos, se reproduce en las interacciones que se dan al interior de la escuela, pues no sólo se trata de invisibilizar los valores y las creencias que traen los/as alumnos/as desde sus propias vidas, sino que además existe todo un aparato de dispositivos disciplinarios que contribuyen a negar y a sancionar los pensamientos y las acciones que no se ajustan a la cultura oficial de los establecimientos educacionales.

Tales prácticas o procesos de disciplinamiento –cuya identificación e interpretación son parte de nuestro objetivo principal- encuentra en el poder, el control y las conductas de resistencia sus principales agentes observables. Estos tres elementos se contextualizan (o adquieren sentido) desde la cultura escolar específica desde donde provienen. Una cultura escolar que muchas veces no hace explícita sus exigencias en cuanto al deber ser, pero que a través de las prácticas y los supuestos, establecidos de forma aparentemente espontánea, interviene y conduce las conductas de profesores/as y alumnos/as hacia lo que ella considera legítimo y valorable, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como axiomático. De tal forma, el disciplinamiento, lo entendimos como una forma de homogeneizar las conciencias; un proceso mediante el cual es posible establecer un orden funcional, no admitiendo nada que escape a la norma o incluso peor, se le oponga abiertamente. De manera concreta, esta investigación indagó acerca de los modos o procedimientos mediante los cuales la institución escolar establece el orden a través principalmente de los/as docentes, así como también trató de llamar la atención acerca de la poca o nula conciencia de que esas formas de resistencia que llevan a cabo los/as alumnos/as frente a estas prácticas, no son acontecimientos sinsentido, sino que, más bien, responden a deseos incumplidos y modos perfectamente conscientes (pero quizás solapados) de enfrentar una realidad de la cual no se está conforme.

A partir de lo realizado, se manifiesta de forma clara la contradicción inherente que existe en la estructura del sistema educacional, pues es un hecho que aquí existen y conviven modos de pensar, creencias, valores, etc., que provienen desde cosmovisiones disímiles, determinadas desde posiciones sociales, raciales o de género concretas y que posibilitan el desarrollo de subjetividades diferenciadas. Este hecho lleva a ampliar la visión de la educación desde posiciones estáticas del aprendizaje hasta una noción más histórica y social del mismo, en la cual se hace posible intervenir elementos culturales de reproducción, acomodación o rechazo de marcos simbólicos e ideológicos que se encuentran en la base del sistema educativo. Toda escuela, de manera burda, refleja las

relaciones de producción que se hallan en la base del sistema social de turno; ahora, del capitalista. Esto para nosotros es un hecho muy claro. Nosotros observamos en el desarrollo de esta investigación relaciones asimétricas mediadas por el conocimiento, que son la antesala de las relaciones laborales de la cual se harán parte la clase trabajadora. Sobre todo en clases paradigmáticas como Matemática, las relaciones jerárquicas en torno a la disciplina y el conocimiento toman forma desde una atmósfera totalmente instrumentalista, la que lejos de velar por la formación autónoma y crítica de los/as alumnos/as, sólo espera desarrollar en ellos/as las capacidades y competencias que posibiliten su inserción exitosa en el mundo productivo actual.

Dentro de este análisis comprensivo, la noción de currículum oculto resultó especialmente relevante, ya que por medio de este concepto es posible comprender cómo las instituciones escolares, lejos de ser instituciones culturales políticamente neutras, se presentan como sitios sociales donde se crean y recrean de manera tácita valores y formas de pensamiento que son funcionales a la ideología de las clases dominantes.

Sin lugar a dudas esta investigación nos ayudó a entender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una complejidad que pasa por la interdependencia de cada factor existente en este ámbito. Creemos que es posible observar a partir de esta investigación el grado de circularidad que tienen los diversos factores culturales aquí observados: cómo las prácticas pedagógicas condicionan los modos de pensar de los/as alumnos/as acerca de las asignaturas, y cómo esos pensamientos, inversamente, determinan la conducta de éstos al interior del aula. Esta circularidad provoca múltiples polos de conflicto al interior de las aulas, y esto promueve la existencia de todo un aparato de control dentro de los establecimientos educacionales, lo que nosotros hemos definido como los procesos de disciplinamiento. Estos procesos de disciplinamiento, a su vez, están totalmente relacionados con la estructura misma del sistema escolar, el cual, dada su estructuración, no puede sino funcionar en una atmósfera de control y ordenamiento. Dichos procesos nos parecieron centrales para establecer la vinculación que existe entre la escuela y la sociedad donde ella se enmarca, pues ellos responden a formas de comprender el mundo, atadas al interés de una sociedad sin justicia. Parámetros morales que son legitimados por una sociedad que -en los términos de Nietzsche- idolatra sus verdades y no las critica. Este elemento, que nosotros presentamos como central de nuestra investigación atestigua o, más bien, pertenece a un sistema educacional que no orienta su desarrollo hacia la consecución de una sociedad

emancipada social y políticamente, sino que tiene como objetivo (dado el carácter histórico de la trama educativa) manipular las capacidades individuales hacia fines que tienen directa correlación con el carácter instrumentalista de las relaciones humanas actuales.⁶⁵

En otro punto, pero creemos vinculado a lo anterior, concluimos a partir de lo realizado que el docente es un sujeto entregado a una de las más difíciles tareas que puede tener persona alguna: humanizar sin violentar la individualidad de su aprendiz. Así, la verdadera tarea del maestro es hacer percibir el valor del/a alumno/a por sí mismo, para que éste sea una persona autónoma, pero a la vez social, que comprenda que estas dos cosas no son excluyentes entre sí. Esta tarea tiene verdades que no pueden ser desatendidas ni ignoradas, tiene verdades que no son verdades fijas, o tan fijas como las de la ciencia natural, esto porque estas verdades están inmersas en tramas históricas y que por lo mismo exigen un contexto donde ubicarlas. Por esto nos parece vital el rol de la Etnografía para comprender el mundo de la enseñanza. Porque la Etnografía es una disciplina que enmarca los elementos -que descubre e interpreta- dentro de un contexto histórico concreto, lo que posibilita comprender de manera global cualquier fenómeno cultural que sea objeto de su estudio. Por eso la necesidad de la Etnografía de la Educación, no sólo para los teóricos, sino también para los mismos maestros. Pero, ¿qué significa esto? Para responder este cuestionamiento es necesario reflexionar un poco. En general, se piensa que educar es una cuestión de arte y de virtuosismo personal por parte del/a profesor/a, lo cual tiene mucho de verdad. Sin embargo, ¿Qué pasa con los demás profesores que no nacieron con un talento innato para enseñar, pero que de todas maneras quieren ser profesores? Los inspirados nacen y mueren con su saber, pero no lo pueden transmitir porque tal vez nunca lo sistematizaron y lo sintetizaron de manera de hacerlo transmisible. Nos hemos dado cuenta de que esto sucede a menudo, a saber, que la realidad sobrepasa al/a profesor/a. Un/a profesor/a ante una buena o una mala clase no cuenta con las herramientas para explicarla y encontrarle las causas escondidas. No podría explicar por qué una clase no resultó o ni siquiera empezó. Puede dar algunas respuestas tentativas, pero nunca se avanza, generalmente, un paso más allá que es el nivel de búsqueda de respuestas rigurosas y fundadas para los diversos acertijos que surgen de la sala de clases. Es decir, respuestas que salgan de la simple intuición personal y que avancen hacia una respuesta que pueda ser valedera no para el

⁶⁵ No podemos aquí dejar de mencionar el interesante y magnífico texto: "*Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*" del pensador francés Edgar Morin.

caso de un solo profesor o una sola profesora, sino para el de muchos/as otros/as, pues si bien creemos que cada experiencia pedagógica es muy distinta, igual que las circunstancias donde esta se concretiza, a su vez también planteamos que los problemas fundamentales que dejan ver al ojo atento esas experiencias especiales, tienen patrones muy similares. Lo que se logra, justamente, con la aplicación de los conocimientos antropológicos en la educación, es un ordenamiento que permite una indagación más rigurosa acerca de lo que ocurre al interior de la realidad escolar; provoca una conversación de una experiencia específica con otras experiencias educativas para darnos cuenta de que los problemas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje se repiten pero, eso sí, en diversos contextos escolares. Sistematizar la experiencia personal de cada profesor, después de recoger los detalles e ideas inconexas que surgen de su rutina diaria, da la posibilidad de ir un paso más allá de la simple intuición personal; y eso es lo que justamente permite la Etnografía de la Educación, que si bien puede significar complejizar aún más la ya compleja profesión docente, les da la posibilidad cierta de profesionalizar aún más su importante labor; les da la posibilidad de conocerla, controlarla (no totalmente por cierto), recrearla y, por ende, mejorarla.

Es decir, la Etnografía de la Educación tiene esencialmente dos aristas de invaluable ayuda para entender y tratar de solucionar los conflictos inherentes a los procesos pedagógicos que ocurren en nuestros establecimientos educacionales: en primer lugar, es una inmejorable perspectiva para sacar a la luz los elementos socio-culturales que inciden en aquellos procesos, e intentar establecer cómo aquéllos elementos (cuando se les comprende y explican) pueden posibilitar el mejoramiento de la calidad de la educación chilena. En segundo lugar, es una herramienta teórica y metodológica de suma importancia para formar profesores que investiguen las dificultades y aporías más persistentes de su propia realidad profesional.

Creemos que esta investigación está en el camino que puede conducirnos a replantear los objetivos y los modos en que el Estado chileno pretende crear una educación de calidad. Bajo su marco, se despliega un ejercicio etnográfico que puede conducir a las personas, que rodean y experimentan diariamente el mundo pedagógico, a una comprensión más cabal de este mundo, una comprensión que busque dilucidar e interpretar los intersticios más íntimos de la órbita escolar, donde confluyen formas disímiles de mirar y entender la realidad, y que notoriamente inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren ahí. Por todo esto, tenemos la visión de la necesidad de políticas públicas educativas que contemplen un movimiento de bases, participativo

en la gestión de la cultura y la estructura que permite los cambios. Para cambios profundos se requiere un movimiento de los actores de la base; no basta con una propuesta estatal. Formar en los valores y la visión de una comunidad democrática implica un cambio profundo en los paradigmas que constituyen la cultura escolar actual. Asimismo, trocar la cultura y organización actual de las escuelas, esa que provoca el malestar docente, la desesperación de los estudiantes, la dificultad para lograr las metas de aprendizaje, y que, es formativa del comportamiento individualista y violento, requiere visiones comunes y una acción conjunta.

La actual educación no va por este camino; bajo lo que nosotros pudimos entender e interpretar en este pequeño trabajo nuestra educación, todavía, pese a los esfuerzos quizás bien intencionados, sigue siendo desigual y no hace sino exacerbar las diferencias económicas y culturales existentes en nuestra sociedad. Nuestra educación se está dirigiendo hacia un camino utilitarista, encaminado sólo a atender a los intereses macroeconómicos de unos pocos habitantes; y sin embargo, nuestros jóvenes (la mayor parte de ellos) se muestran optimistas y llenos de ganas de enriquecerse como seres humanos, tal como lo demuestra la frase de aquel estudiante secundario que abrió esta investigación.

X.- Bibliografía

- Adorno, Theodor W. (1969) **Crítica cultural y Sociedad**. Barcelona. Ariel.
- Apple, Michael (1989). **Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona. Paidós.
- Arrau, Alfonso (editor, 2003). **Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual**. Santiago PREDES - PIIIE-RIL editores.
- Astraín, Ricardo (2003). **Ética intercultural: ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos**. Santiago. Ediciones UCSH
- Althusser, Louis (1997) **Ideología y aparatos ideológicos del estado**. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (1998). **Capital cultural, escuela y espacio social**. México, Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín (2002). **La educación al encuentro de las nuevas Tecnologías**. Santiago. PREAL.
- Brunner, José Joaquín (2005). **Educación en Chile: el peso de las desigualdades**. Santiago. CPH.

- Cadenas, Hugo (2005). **La Antropología Aplicada en una sociedad compleja.** Santiago. Rev. MAD. Universidad de Chile.
- Coulon, Alain (1995). **Etnometedología y Educación.** Barcelona. Paidós.
- Dilthey, Wilhelm (1980) **Introducción a las ciencias del espíritu.** Madrid. Alianza.
- Foucault, Michael (1992). **Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión.** Madrid. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). **Pedagogía del oprimido.** Madrid. Siglo XXI.
- Fuller, Norma (Editora 2003). **Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades.** Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Garretón, Manuel (coordinador 2003). **El espacio cultural Latinoamericano. Bases para una política cultural de integración.** Santiago. Colección EFE POPULAR-Convenio Andrés Bello.
- Garretón, Manuel (2000) **La sociedad en que vivi(re)mos: introducción sociológica al cambio de siglo.** Santiago. LOM Ediciones.
- Geertz, Clifford (1996). **La interpretación de las culturas.** Madrid Gedisa.

- Giroux, Henry (1992). **Teoría y Resistencia en educación**. Madrid. Siglo XXI.
- González, Héctor ((1997). **Apuntes sobre el tema de la identidad cultural en la región del Tarapacá**. Santiago. Rev. Estudios Atacameños N° 13.
- Hargreaves, Andy (1995). **Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Londres. Ediciones Morata.
- Horkheimer, Max (1974). **Teoría crítica**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Juliá, D. (1995). **La cultura escolar como objeto histórico**. Paris. Revista de pedagogía francesa.
- Kottak, Conrad (2000). **Antropología cultural. Espejo para la humanidad**: Mc Graw-Hill. Capítulo 1: La Exploración de la Diversidad Cultural.
- Lipovetzky, Gilles (1986). **La era del vacío**. Barcelona. Anagrama.
- Luna, Enrique (2001). **Enseñanza y Cultura escolar**. Mérida. Rev. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Oriente.
- Lyotard, Jean.Francois (1984). **La condición posmoderna**. Madrid. Cátedra.

- Llaña, Mónica; Escudero, Ethel (2003). **Alumnos y Profesores: Resonancia de un desencuentro**. Santiago. Universidad de Chile. D. I. D.
- Magendzo, Abraham (1986). **Currículo y cultura en América Latina**. Santiago. PIIIE.
- Martinic, Sergio (2002) **Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar chilena**. Santiago. Propositiones.-- no. 34 (oct. 2002), p. 207-218.
- Nicholson, Clara (1969) **Antropología y Educación**. Barcelona. Paidós.
- Peralta, María Victoria (1997) **Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural**. Santiago. Andrés Bello.
- Richard, Nicolás (editor, 2001)). **Movimiento de campo: en torno a cuatro fronteras de la Antropología en Chile**. Santiago. Rev. MAD. Universidad de Chile.
- Robins, Wayne (1995) **Un paseo por la Antropología educativa**. Santiago. Rev. MAD. Universidad de Chile.
- Sandoval, Etelvina (1990). **La trama de la escuela secundaria institución, relaciones y saberes**. Barcelona. Paidós.

- Thomas y Hernández (2001). **La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI**. Santiago. Rev. Anales.
- Vidal, Carla (1998). **La reforma educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el proceso educativo**. Santiago. Documento de Trabajo. PIIE.
- Viñao, A. (1998). **Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. Valladolid. Rev. Culturas y Civilizaciones.
- Weber, Max (1969). **Economía y Sociedad**. México. FCE
- Willis, Paul (1993). **Lecturas de Antropología para educadores: el ámbito de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid. Trotta.
- Woods, Peter (1987). **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona. Paidós.
- Yon, Daniel (2003). **Highlights and overview of the history of educational ethnography**. Canadá. Rev. Anthropology.

Recursos de Internet

- www.mineduc.cl
- www.mideplan.cl

Fuentes Orales

Héctor (17 años)

Daniela (16 años)

Gabriel (18 años)

Carolina (17 años)

Carlos (15 años)

Sebastián (17 años)

Natalia (17 años)

Víctor (16 años)

Camila (16 años)

Fernando (17 años)

Karen (16 años)

Felipe (15 años)

Paulina (17 años)

Verónica (17 años)

Fabián (16 años)