

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA  
CARRERA DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**GÉNERO Y ETNICIDAD:  
USO DE TEXTOS ESCOLARES,  
UNA MIRADA DESDE LA ETNOGRAFÍA DE AULA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE ANTROPÓLOGA SOCIAL**

**ALUMNA POSTULANTE: FRÉDÉRIQUE WEYER  
PROFESORA GUÍA: SONIA MONTECINO AGUIRRE**

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CS SOCIALES  
BIBLIOTECA  
I. Carrera Pinto 1945  
Fino: 5 7 8 7 7 3 7

**ABRIL DEL 2001**

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY  
5780 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PHYSICAL CHEMISTRY  
PHYSICS DEPARTMENT  
5720 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PHYSICAL CHEMISTRY  
PHYSICS DEPARTMENT  
5720 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PHYSICAL CHEMISTRY  
PHYSICS DEPARTMENT  
5720 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PHYSICAL CHEMISTRY  
PHYSICS DEPARTMENT  
5720 SOUTH CAMPUS DRIVE  
CHICAGO, ILLINOIS 60637

PHYSICAL CHEMISTRY

## *AGRADECIMIENTOS*

Al alumnado y al profesorado de los Liceos Los Almendros y Benjamín Vicuña Mackenna

A Sonia Montecino

A mis compañeras y compañeros del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

A Sergio Martinic

A Alfredo Rojas

Al International Development Research Center (IDRC)

A mi madre, a Mauro y a Florencia



## INDICE

I.	Introducción.....	7
II.	Marco Teórico.....	13
	II. 1 Género	
	II. 2 Etnicidad	
-	II. 3 Educación	
	II. 4 Educación y Género	
	II. 5 Educación y Etnicidad	
	II. 6 Apropiaciones de textos, género y etnicidad	
	II. 7 El contexto chileno	
III.	- Marco metodológico.....	73
	- III. 1 Cuantitativo / Cualitativo	
	- III. 2 La etnografía	
IV.	El estudio.....	85
-	IV. 1 Metodología	
	IV. 2 La Comuna de La Florida	
-	IV. 3 Las instituciones y sus actores	
	IV. 4 Usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en el aula	
	IV. 5 Interacción docente / alumnos(as) en el uso del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio	
	IV. 6 Usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en la sala de clase y principios pedagógicos perseguidos por la Reforma Educacional	
	IV. 7 Adecuación del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio a la realidad psicosocial de los/as alumnos/as y a las diversidades étnicas y de género	
	IV. 8 Las diferentes apropiaciones de los contenidos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio, de acuerdo al género y a la pertenencia étnica de los/as alumnos/as	
V.	Conclusiones.....	177
-	VI. Bibliografía.....	195
VII.	Anexos.....	205
	VII. 1 Herramientas de recopilación de la información	
	VII. 2 Cronograma	
-	VII. 3 Etnografías de aula	



# I. Introducción

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto "Cruces de género y etnicidad: Usos de textos escolares, una mirada comparativa entre Chile y Bolivia". El equipo boliviano era integrado por María Esther Pozo (coordinadora) y Zulma Vega (asistente) del Centro de Estudios Superiores de la Universidad de San Simón de Cochabamba, y el chileno por Sonia Montecino (coordinadora), Felipe Rivera y quien escribe (asistentes) para el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Dicho proyecto fue financiado por el International Development Research Center (IDRC). En Chile contemplaba los textos de "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo y Tercero Medio, pero esta tesis se concentra exclusivamente en el de Segundo.

El propósito de esta investigación es observar y describir el uso del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio - que forma parte de la Reforma Educativa en marcha -, y su apropiación por parte de los/as estudiantes. Se utilizó, por una parte, el método de etnografía de aula con el objetivo de indagar en las prácticas pedagógicas asociadas al uso de dicho texto. Las observaciones contemplaron seis cursos de distintas modalidades en dos liceos municipalizados de la Comuna de La Florida y alcanzaron un total de 94 horas pedagógicas. Por otra parte, se aplicaron 12 entrevistas a alumnos y alumnas de los cursos observados, distribuidas a partir de las variables género y pertenencia a un grupo étnico minoritario. Finalmente, se realizaron ocho entrevistas a docentes de los liceos contemplados por las etnografías y de otros establecimientos municipales de La Florida, considerando las variables género, edad y perfeccionamiento. Las entrevistas fueron realizadas a partir de una pauta estructurada, y con el fin de conocer las valoraciones y los significados que subyacen a los usos que los/as receptores/as hacen del texto.

El proyecto integra en cada etapa de su desarrollo las perspectivas de género y etnicidad, es decir, pone un particular énfasis en diferenciar y comparar la situación de hombres y mujeres, y de indígenas y no - indígenas, y en describir las relaciones que estos grupos establecen entre ellos. Descansa en la idea de que aquellas categorías no son estáticas, sino que constituyen algunos de los rasgos a partir de los cuales cada sujeto elabora una identidad, definida más a partir del contexto que por esencia.

Dado que la combinación de los temas de apropiación de textos, género y etnicidad constituye un proyecto novedoso en torno a la cual la bibliografía es escasa, fue necesario en el marco teórico abordar cada uno por separado, yendo de lo más general a lo particular, para luego establecer cruces entre ellos.

Así los dos primeros capítulos del marco teórico están dedicados a las perspectivas de género y etnicidad. Dan cuenta de su surgimiento, de sus fundamentos, de las corrientes que se han ido definiendo al interior de ellas, y de sus repercusiones sobre las formas de abordar los fenómenos sociales. En ambos casos el esencialismo que marcó su aparición fue reemplazado por una postura contextual.

En la tercera parte del marco teórico se hace un recorrido por las distintas formas en que se ha abordado el tema de la educación en las ciencias sociales. Esta presentación incluye una revisión de los estudios de corte objetivista, que describen los mecanismos del sistema escolar desde las estructuras globales de la sociedad, y de la postura subjetivista que lo hace desde las prácticas cotidianas de los sujetos. Los modelos de Pierre Bourdieu y de Basil Bernstein intentan reconciliar estos caminos en la comprensión de la escuela. Las investigaciones más recientes coinciden en señalar el peso que tienen las características locales en los procesos educativos en general.

Los dos apartados que siguen dan cuenta de los cruces que se han hecho entre los temas de educación y género, y de educación y etnicidad. A partir de la identificación y de la denuncia de mecanismos que implícitamente tienden a excluir a las mujeres y a los grupos étnicos minoritarios de las ramas más prestigiadas socialmente, formulan propuestas orientadas a evitar la segregación. Dado que sugieren la modificación de los



sistemas de género y etnicidad, dichas iniciativas son altamente subversivas, lo que dificulta su puesta en práctica.

Una vez expuestos los desarrollos teóricos más importantes del género, de la etnicidad y de los estudios educativos, podemos concentrarnos en el tema específico de este estudio: las apropiaciones de los textos escolares. El uso del concepto de apropiación tiene varios supuestos: por un lado, niega que el aula sea un espacio de inculcación de saberes y lo considera como un espacio dinámico en el cual el alumnado tiene un rol activo. Por otra parte, reconoce que los conocimientos presentes en el aula son producto de una selección efectuada a nivel de sistema escolar, de establecimiento y de docente. El aprendizaje de dichos conocimientos conlleva una instrumentalización de los mismos. En consecuencia, se vuelve imposible hablar de las prácticas educativas como una unidad homogénea; es necesario reconocer la diversidad que existe dentro de ellas, dada por los cruces que se establecen entre elementos tales como la tradición docente o las características socioculturales de los establecimientos.

El último capítulo del marco teórico proporciona un panorama del contexto escolar en el cual se sitúa la investigación. Describe al sistema educativo chileno a partir de las perspectivas de género y etnicidad, y a la Reforma Educacional, proceso dentro del cual se inserta la elaboración y la distribución del texto contemplado por el presente proyecto.

El marco metodológico debuta con una breve definición de los enfoques cuantitativo y cualitativo, y de sus fundamentos. Luego introduce el método etnográfico, su incorporación a la ciencia antropológica, su conversión en un preámbulo imprescindible para toda reflexión de este tipo, y en la marca que la distingue de las otras disciplinas. Dada su capacidad de acercarse a los fenómenos educativos cotidianos, la etnografía ha ido cobrando cada vez más peso en las ciencias educativas.

Después de situar el proyecto en los planteamientos teóricos y metodológicos, exponemos la información que arrojó la investigación en terreno. Dicha presentación comienza con una explicitación de la metodología utilizada para la recolección de datos. Sigue con una descripción de los contextos en los cuales se llevaron a cabo las

observaciones, que parte con algunas estadísticas de la comuna para luego adentrarse a las instituciones en las cuales las etnografías de aula fueron realizadas. Luego los resultados de la investigación son ordenados de acuerdo a los objetivos específicos de esta investigación. En el análisis insertamos fragmentos de los informes etnográficos y de las entrevistas con el propósito de ilustrar la argumentación, y datos obtenidos por otros estudios para contrastar los resultados obtenidos a partir del trabajo en terreno.

El capítulo *Usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en el aula* está abocado a una descripción de las prácticas pedagógicas asociadas al texto. También contiene discursos del profesorado acerca de las mismas y de las valoraciones que hacen del material.

El propósito del apartado siguiente es indagar en las interacciones entre profesorado y alumnado. Comienza con descripción de las prácticas pedagógicas observadas con énfasis en el género y la etnicidad, y continua con una discusión de algunos aspectos que parecen fundamentales en dichas relaciones y en el significado que será otorgado al texto en la sala de clase: el contexto institucional, el rol docente, sus expectativas, el sentido dado a la educación por parte del alumnado, el género y la etnicidad.

Luego la presentación de los resultados se aleja de la descripción para adentrarse a un proceso de interpretación de las prácticas pedagógicas y de los discursos de sus actores. Esta se aboca en primer lugar a contrastar los usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio y las prácticas pedagógicas en las cuales están inmersos con los principios impulsados por la Reforma Educativa, que orientan la elaboración de dicho texto.

Los lineamientos de la Reforma Educativa dan cuenta de un esfuerzo por flexibilizar los contenidos de la escuela, y acercarlos a las realidades locales y a la experiencia juvenil. Asimismo ostentan un reconocimiento de las diversidades socioculturales y una valoración de las mismas. Por ello el objetivo del capítulo siguiente es averiguar si el texto se adecua a la realidad psicosocial del alumnado y de las

diversidades étnicas y de género, de acuerdo a los datos obtenidos por medio de las etnografías de aula y de las entrevistas.

El último apartado, a partir de la información recopilada en todos los capítulos anteriores, indaga en las apropiaciones del texto “Lengua Castellana y Comunicación” de Segundo Medio, y en la eventual incidencia de las diferencias étnicas y de género en las mismas.

El propósito de las conclusiones es sintetizar la información presentada en los distintos capítulos de la investigación, e integrarla a los planteamientos teóricos recopilados en el marco teórico y el metodológico.

Los anexos contienen las herramientas de recopilación de la información que fueron utilizadas en este estudio, en cronograma del proyecto y los informes etnográficos redactados en el transcurso del trabajo en terreno.

## OBJETIVO GENERAL

Describir las apropiaciones de los contenidos del libro "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio - que forma parte de la Reforma Educacional Chilena - en relación al género y a la pertenencia étnica del alumnado.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Describir el uso en la sala de clase de los textos de Lengua Castellana y Comunicación de Segundo Medio.
- b. Indagar en la interacción docente / alumnos(as) en el uso de los nuevos textos.
- c. Evaluar si el uso de esos textos en la sala de clase corresponde a los principios pedagógicos perseguidos por la reforma educacional.
- d. Conocer si los textos se adecuan a la realidad psicosocial de los alumnos y alumnas, como de las diversidades étnicas y de género.
- e. Elucidar las diferentes apropiaciones de los contenidos de los textos - de acuerdo al género y a la pertenencia étnica de los alumnos - en la reforma educacional chilena.

## II. Marco teórico

### II.1 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En los países occidentales, el movimiento feminista se instaló desde la década de los '70 en el medio académico, lo que significó que surgieran los "Estudios de la Mujer" e investigaciones que apuntaban a desvelar la posición de la mujer y su espacio en los diversos ámbitos del saber. Las investigadoras que los impulsaron descubrieron que el punto clave de la ausencia de la mujer en las disciplinas radicaba en los modelos interpretativos. La descripción de otras realidades era sesgada por dos grandes prejuicios: el androcentrismo y el etnocentrismo. El primero evidencia una mirada centrada en lo masculino, que hace suponer que en todas las sociedades las mujeres están subordinadas; el segundo se refiere a una óptica cuyo punto de referencia es la cultura occidental, y que hace leer las diferencias - entre hombres y mujeres y entre ellos/as - siempre dentro de un esquema jerárquico de arriba / abajo, fuerte / débil, y como asimetrías.

De esta manera se llegó a la conclusión que el agregar "el tema de la mujer" en los diversos campos del saber no solucionaría el problema de su representación y que se hacía necesario abocarse a un proceso de desconstrucción de la información, levantando una indagación centrada en las actitudes y percepciones de las propias mujeres.

Desde el interior de los Estudios de la Mujer comienzan a aparecer, ya a finales de la década de los '70, interrogantes que cuestionan algunos supuestos. La primera controversia emerge con relación al tema de la universalidad del concepto "mujer". Algunas autoras, en particular las mujeres negras, argumentan que no se puede englobar

en una categoría universal sujetos con vivencias, historias y posiciones distintas; plantean la necesidad de pluralizar y hablar de "las mujeres" y no de una unicidad abstracta que se remite a una esencia biológica universal, a una categoría homogénea que en la realidad no existe.

El concepto de género, que arranca desde la psicología, va a ser retomado por las reflexiones antropológicas, sociológicas e históricas, frente a la necesidad de distinguir dos elementos en la configuración de los hombres y de las mujeres: el sexo y el género. El primero alude a los rasgos biológicos que determinan el ser macho o hembra, y el segundo a los elementos culturales que definen lo que es femenino y masculino. De este modo lo que es ser mujer y ser hombre no es innato, es decir, no está exclusivamente determinado por las diferencias biológicas; son categorías establecidas a partir de las representaciones que cada cultura elabora a partir de estas diferencias.

Esta distinción inaugura un nuevo camino para las reflexiones respecto a la constitución de las identidades de hombres y mujeres, camino que se construye a partir de cuatro supuestos:

- Toda vez que ser mujer u hombre es un constructo cultural, sus definiciones varían de cultura en cultura. De esta manera, el concepto de género rompe con el esencialismo de las posturas que consideran homogéneas las categorías de "la mujer" y "el hombre" y reconoce la existencia de variabilidad dentro de ellas. De igual forma admite que si bien las relaciones entre hombres y mujeres suelen asumir el carácter de subordinación y de desigualdad, éstas también pueden ser de igualdad y complementariedad.
- La construcción social de las diferencias sexuales alude a las distinciones entre femenino y masculino. Dado que cada uno de estos términos se construye en oposición al otro, el género se centra en las relaciones entre ambos. De esta manera, es un concepto relacional.

- Se asume que la identidad de género será experimentada y definida de modo particular de acuerdo a los cruces que establece con otros rasgos de las personas, tales como su pertenencia étnica, socioeconómica, su edad, etc.. De esta manera, asume la multiplicidad de elementos que simultáneamente configuran la identidad del sujeto.
- Un análisis de género supone el estudio del contexto en el que se sitúan las relaciones entre hombres y mujeres, y de la diversidad de posiciones que ellos / ellas ocupan, en particular en las sociedades complejas. Con la noción de posicionamiento, se alude a la necesidad de indagar en los desplazamientos que viven los sujetos al interior de las jerarquías.

Es así que el concepto de género plantea el desafío de particularizar, de explorar en las realidades más que en asumirlas como dadas. Por otra parte, asumiendo que el ser mujer y el ser hombre son construcciones culturales, abre la posibilidad de cambio tanto en las identidades como en las relaciones entre hombres y mujeres. Por último, un análisis de género abre una clara senda para emprender lecturas interdisciplinarias.

Podemos reconocer dos grandes posturas teóricas en los estudios de género: la construcción simbólica de género y la construcción social de género.

Desde la perspectiva de la construcción simbólica, las diferencias y asimetrías son el resultado de los valores asignados a los géneros en las estructuras simbólicas e ideológicas. Ortner (1979), la principal exponente de esta corriente, explica la recurrencia de la subordinación de las mujeres en las distintas culturas por su asociación con la naturaleza, dado su importante rol en la reproducción biológica. Los hombres, al no tener esta capacidad se verían forzados a recurrir a la cultura para crear. De este modo, la relación mujer / naturaleza se construye en oposición a la dupla hombre / cultura (la mujer como procreadora de seres humanos y el hombre como el creador de símbolos, herramientas e instituciones). Dada la dominación intrínseca de la cultura sobre la naturaleza, lo negativo se sitúa del lado de ésta, estigmatizando a todo aquello asociado con lo femenino. De este modo, en este análisis el género constituye un sistema de

prestigio en sí mismo, un sistema de discursos y prácticas que construyen lo femenino y lo masculino en términos diferenciados de prestigio y poder.

La corriente de la construcción simbólica pone el énfasis en los símbolos y los valores asociados a lo masculino y lo femenino, y a sus repercusiones a nivel de representaciones y de posicionamiento de mujeres y hombres en las sociedades. En cambio, la corriente de construcción social se concentra en las prácticas, específicamente en los roles que cumplen hombres y mujeres en la economía. Sus principales aportes han sido develar la contribución de las mujeres a la economía y describir las condiciones en que se incorporan al mercado laboral.

Para Leacock - la máxima representante de este enfoque - la subordinación de la mujer no es el resultado de su rol de parir y criar hijos, sino de su status subordinado en la división sexual del trabajo. Esta autora asume con Engels que la desigualdad es el resultado de relaciones de producción capitalistas, caracterizadas por su carácter asimétrico. El surgimiento de las relaciones capitalistas es paralelo a la constitución de la familia monogámica, espacio de donde emergen relaciones de reproducción que colocan a las mujeres en una posición de subordinación. De este modo, desde esta perspectiva la posición de la mujer depende de su control respecto del acceso a los recursos, de las condiciones de su trabajo y de la distribución de los productos de su trabajo. (Montecino y Rebolledo; 1996)

Dentro de los planteamientos de la construcción social y de la construcción simbólica, el ser hombre y el ser mujer son determinados por las definiciones de género de cada sociedad, lo que invisibiliza toda influencia de la biología. Con el fin de superar lo que define como un determinismo social, Marta Lamas reincorpora la dimensión subjetiva en la construcción de identidad. Es así que sostiene que factores sociales y factores biológicos convergen en el ámbito de lo psíquico, de donde emergen las conductas de los individuos.

En esta misma dirección, la historiadora Joan Scott plantea que el sistema género se construye a partir de cuatro elementos interrelacionados: los símbolos culturales, los



conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales, y la identidad subjetiva. Por otra parte, pone énfasis en la dimensión política propia a las relaciones de género y afirma que éstas serían la forma primaria de las relaciones de poder, a partir de las cuales se edificarían todas las jerarquías sociales.

Otro núcleo teórico es el que ha vinculado las identidades de género con el tema del espacio y que coloca el meollo de la dominación sobre las mujeres en los esfuerzos por confinarlas a la esfera doméstica. La delimitación del territorio (tanto en su dimensión física como mental) entre lo público y lo privado supone un control - reproducido por la costumbre, los símbolos y en muchos casos por la violencia - que incide en la construcción identitaria de las mujeres. Sin embargo algunas autoras llaman a no reducir las relaciones de género a la oposición público / privado, ya que las identidades son múltiples y dinámicas, y por lo tanto deben ser consideradas en las relaciones que establecen unas con otras en cada contexto.

En los últimos años, han surgido análisis que persiguen integrar las diferentes corrientes de los estudios de género. Es el caso de un estudio de Pierre Bourdieu, en el cual plantea que la división del trabajo, las representaciones simbólicas, la delimitación del espacio, los comportamientos subjetivos e incluso las diferencias biológicas son expresiones de una asimetría androcéntrica elemental, que sitúa más allá de la consciencia y de la voluntad, en los sistemas de clasificación que utilizamos para aprehender la realidad. Esta asimetría sería paralela a las distinciones fundamentales entre objeto / sujeto, agente / instrumento.

Bourdieu argumenta que el orden social está integralmente organizado en torno al principio de androcentrismo, que se plasma en "esquemas de pensamiento de aplicación universal que graban como diferencias naturales, inscritas en la objetividad, separaciones y rasgos distintivos (en materia corporal por ejemplo) que contribuyen a hacer existir al mismo tiempo que los "naturalizan" inscribiéndolos en un sistema de diferencias, todas igualmente naturales en apariencia; de modo que las anticipaciones que generan son constantemente confirmadas por el curso del mundo, en particular por los ciclos biológicos" (1998b; 14; traducción mía).

De este modo, la dominación masculina se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y está a la vez incorporada en los cuerpos como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción de los sujetos. Es la coincidencia entre ambas dimensiones - objetiva y subjetiva - que confiere fuerza y permanencia al sistema de dominación, ya que impide concebir algo distinto.

Para Bourdieu, la "constancia transhistórica de la relación de dominación masculina" supone un trabajo constante para arrancarla de la historia y hacerla parecer natural, esfuerzo al cual contribuyen tanto individuos como instituciones (dentro de ellas la familia, la escuela, la iglesia y el Estado).

"Los cambios visibles de las *condiciones* enmascaran permanencias en las *posiciones relativas*" (1998b; 97). A pesar del mayor acceso de las mujeres a la educación, su amplia participación al mercado laboral y la inevitable alteración de la división del trabajo doméstico que han causado, la división sexual sigue incidiendo en las orientaciones de las mujeres mediante tres principios prácticos: los empleos adecuados para las mujeres son prolongaciones de sus roles domésticos, las mujeres no pueden tener autoridad sobre los hombres, el manejo de máquinas y objetos técnicos son actividades masculinas. De este modo, a pesar de los cambios surgidos en la situación de las mujeres, la dominación continua: "al abolirse las coacciones externas y dado que las libertades formales - derecho al voto, derecho a la educación, acceso a todas las profesiones, incluyendo políticas - son adquiridas, la auto-exclusión y la "vocación" (que "actúa" tanto de manera negativa como positiva) toman el relevo de la exclusión expresa." (1998b; 45).

Considerando lo anterior, Bourdieu afirma que un cambio de la dominación masculina supone necesariamente una acción que considere tanto el plano de la objetividad de las estructuras sociales como la dimensión subjetiva de las estructuras cognitivas.

## II. 2 ETNICIDAD

En la actualidad, producto de las guerras de la ex Yugoslavia, de Rwanda, de las movilizaciones de los grupos indígenas en América, el paradigma y el vocabulario étnico están en boga. En el sentido común, el término "étnico" alude a una diferencia fundamental e irreductible en la cultura o en el modo de vida. No obstante, a menudo se usa para hacer referencia a la raza, es decir, a una diferencia de carácter biológico. En todos los casos marca una diferencia entre la cultura que integra el observador y otra: siempre son los otros los que son étnicos.

Etimológicamente, el vocablo étnico proviene de la palabra griega *ethnos*. Esta palabra se definía en oposición a la *polis*, que designaba una comunidad con costumbres y leyes bien definidas. Al contrario, el *ethnos* calificaba a una forma apolítica de organización social, anterior e inferior a la *polis*. De este modo, el término tiene desde sus orígenes una connotación etnocéntrica y encierra una jerarquización.

La noción de etnia vuelve a aparecer en el siglo XIX para referirse a las razas, las naciones o las civilizaciones y a sus mezclas (en la obra de Gobineau por ejemplo), a la lengua y la cultura (Vacher de Lapouge), y a poblaciones racialmente distintas pero que comparten lengua, religión, conocimientos y defensa (de Saussure). El período en que se impone aquel concepto corresponde a la época en que se consolidan los nacionalismos europeos, y se usa en alusión a las sociedades que a diferencia de estos países no poseen instituciones políticas y no presentan los rasgos que definen a la civilización. Es también la época en que Europa domina al mundo, y esta hegemonía precisa de un conocimiento de las poblaciones locales. En este contexto nace la etnología, ciencia que se dedica a los grupos definidos por su incompletitud y sus carencias.

Las definiciones de etnia varían de acuerdo a las tradiciones intelectuales: en Alemania y Norte de Europa se privilegia el sentimiento de pertenencia a una comunidad, mientras que en Francia prima la noción de comunidad lingüística. Rivera indica que en general en las ciencias sociales se entiende por grupo étnico una "población que se autoreproduce en el plano biológico, que comparte valores e instituciones sociales de base, que habla una misma lengua y tiene la misma organización social. Y que se identifica a sí misma y es identificada como unidad distinta por todas las demás unidades del mismo orden". (1998; 49; traducción mía).

Esta breve reseña histórica acerca del surgimiento y de los usos del vocabulario étnico permite reparar el carácter dinámico de la etnicidad, y el hecho de que siempre se enmarca en relaciones sociales específicas. Sin embargo, las ciencias sociales fueron dominadas durante mucho tiempo por una concepción sustancialista de la cultura. Esta coloca el énfasis en los aspectos materiales de las sociedades y niega su capacidad de transformación. Aplicada a la realidad latinoamericana, llevó a plantear que los grupos autóctonos se encontraban en "vía de extinción" frente al avances de la civilización occidental, lo que motivó la realización de investigaciones formuladas en términos de rescate de estas realidades a punto de desaparecer. Desde esta perspectiva, la aculturación o contacto sistemático entre culturas era destinado a dar luz a una entidad totalmente distinta de las anteriores. Para Aguirre Beltrán (1957), el auge de una cultura mestiza debía determinar "el total acabamiento de los remanentes contemporáneos de las viejas culturas, indígena y europea colonial, que representan lo viejo que fatalmente debe ser sustituido." Por otra parte, Morandé (1987) sostiene que la síntesis social nacida del mestizaje biológico y cultural es lo que constituye el ethos latinoamericano, definido por su sustrato católico. La existencia de este ethos estaría peligrando frente al dominio cada vez más universal de la cultura occidental.

En la década de los '60 una revisión crítica de la teoría antropológica llevó a la desconstrucción del concepto de etnia. Rivera afirma que "desechando al idea que la etnia es una entidad sustancial o una realidad empírica objetiva, se pone el acento más bien en los procesos de hetero y auto - identificación, es decir en la *etnicidad*." (1998; 50) La obra del antropólogo noruego Frederik Barth constituye una de las más destacables

contribuciones a este esfuerzo. Plantea que las etnias son categorías de clasificación y de identificación, y que las separaciones entre ellas sirven para construir esquemas de identificación socialmente significantes. De esta manera, las fronteras étnicas serían "barreras semánticas". En consecuencia, la perpetuación de las identidades no es el resultado del aislamiento, sino que de la construcción de un límite, proceso necesario para diferenciarse. Es así que la elaboración de identidad supone el contacto entre culturas y puede entenderse como un mecanismo de defensa, para poder conservar las particularidades y así mantener la diversidad cultural. Los rasgos culturales que constituyen este límite no son necesariamente objetivos ni estáticos, ya que lo esencial es que sean pertinentes para los actores. De este modo, Barth afirma que el grupo étnico no está determinado por contenidos culturales, sino que al contrario éstos son utilizados para construir la frontera, es decir, la cultura del grupo. A esta idea, Rivera agrega que la cohesión de las etnias se sustenta en una ideología que descansa en la reivindicación de una cultura común y específica por una colectividad.

El paradigma actual define a las etnias como construcciones sociales heterogéneas y cambiantes. A la vez los etnónimos (los nombres utilizados para designar etnias) son significantes cuyo significado varía según las épocas, los lugares, las situaciones sociales y el punto de vista del observador. Sin embargo, es frecuente que se identifiquen las etnias a realidades empíricas, con lo cual corren el riesgo de ser naturalizadas como lo eran las razas.

Desde los años '60 la etnicidad ha inspirado movilizaciones políticas en torno a demandas por autonomía, autodeterminación o independencia territorial. En América del Norte, han llevado al auge de la noción de *ethnic revival* que desplazó el mito del *melting pot*: la postura asimilacionista da paso a un enfoque pluralista que inaugura políticas de acción afirmativas a favor de las minorías estructuralmente desfavorecidas. Dichas políticas descansan en el supuesto de que la protección y valoración de las identidades étnicas contribuirán a eliminar la discriminación de la cual son objeto estos grupos. Promovida por las organizaciones internacionales, esta postura se está imponiendo en muchos países.

El aumento de los conflictos de tipo étnico en el mundo, y la difusión masiva de su crueldad por los medios de comunicación ha convertido lo étnico en un tema común. Desde las ciencias sociales, ha sido vinculado a los procesos de globalización: La universalización de los valores particulares de la sociedad occidental y la reducción de las distancias que separan las culturas serían las principales causas de la exacerbación de las identidades. Este fenómeno puede entenderse como una lucha por mantener vigentes las fronteras que las distinguen. Hopenhayn (1994) afirma que representa una nueva forma de equilibrio entre lo local y lo global.

La discusión acerca de la etnicidad nos lleva a la temática de la construcción de identidad en medio de un proceso de cambio acelerado. García Canclini (1989) argumenta que en lugar de sustituirse, las identidades se yuxtaponen, las transformaciones se resignifican endógenamente, construyendo sociedades caracterizadas por la heterogeneidad multitemporal. De acuerdo a este autor, un individuo no nace con una única identidad que lo define hasta su muerte; para entender los fenómenos actuales, los científicos sociales deben asumir la desterritorialización y la circularidad (dinámica) de las identidades, lo que nos obliga a plantear que éstas no se construyen desde el lugar habitado y compartido, sino a partir del contexto en que se halla el sujeto.

De esta manera, resulta hoy imposible estudiar las culturas como entidades homogéneas y aisladas. Augé (1995) se refiere a la realidad actual usando la noción de contemporaneidad, que se caracteriza por la aceleración de la historia, el encogimiento del espacio y la individualización de las referencias y de los destinos. El mundo contemporáneo se define por la coexistencia de una multitud de mundos heterogéneos en proceso de transformación y en constante interacción unos con otros. Las culturas tienen un alto grado de complejidad, lo que dificulta su aprehensión. Frente a esta situación, el estudioso debe concentrarse en lo micro, es decir, en la elaboración individual de las representaciones, ya que cada sujeto se encuentra en la encrucijada de diversos mundos.

Tanto en el caso del género como de la etnicidad, existe una tendencia a trasladarse de una concepción esencialista de las identidades hacia una relacional, de la estática a la dinámica, de lo natural a lo cultural, de lo inmanente a lo contextual. Devereux (1970)

compara las identidades que posee cada individuo a una caja de herramienta, de la cual elige la más apropiada en el contexto en que se encuentra. La suma de estas identidades configura la personalidad, siendo ésta única e irrepetible.

El género y la etnicidad contienen una dimensión política: estas categorías (entre otras) no sólo hacen referencia a diferencias, sino que en ellas se sustenta el acceso diferencial a los recursos (materiales y simbólicos). Ambas se entremezclan estableciendo cruces que definirán las posiciones que ocuparán los sujetos en sus desplazamientos por distintos contextos. La permanencia de estos sistemas a lo largo del tiempo, pese a las transformaciones de las sociedades, descansa en la existencia de instancias socializadoras que los perpetúan mediante discursos, prácticas y clasificaciones. En nuestra sociedad, una de ellas es la escuela. A continuación revisamos las principales posturas a partir de las cuales se ha abordado la temática de la educación y de sus vínculos con otras dimensiones de la sociedad.

### II.3 EDUCACIÓN

Desde su surgimiento, las ciencias sociales han sido marcadas por dos grandes posturas: el objetivismo y el subjetivismo. La primera estudia lo social como una estructura objetiva, independiente de la consciencia, que prescribe las conductas de los sujetos. Su metodología se inspira del positivismo de las ciencias naturales: para poder describir los mecanismos de los grupos humanos, el observador debe abstraerse de la realidad, es decir tomar distancia de los hechos que investiga, y considerar a su objeto de estudio como algo externo. A partir de la observación de los hechos empíricos, los estudios que se enmarcan dentro de la postura objetivista construyen reglas y modelos capaces de dar cuenta de las prácticas reales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Buenos ejemplos de los planteamientos objetivistas se encuentran en las obras de Durkheim, Mauss y Lévi-

La teoría subjetivista, en cambio, coloca el énfasis en las prácticas de los sujetos. Desde esta perspectiva, lo social se produce en la subjetividad y se constituye como una red de consensos, de supuestos, que funcionan como un esquema de referencias y facilitan la interacción. Para dar cuenta de lo social, el investigador se concentra en las percepciones particulares que subyacen a las acciones sociales y en el sentido que les otorgan los sujetos. De este modo, trabaja con representaciones y discursos, interpreta la interpretación y los significados otorgados a la realidad (construcciones de segundo orden)<sup>2</sup>.

La educación ha sido abordada tanto desde una postura objetivista como desde la perspectiva subjetivista. La primera ha dado lugar a estudios que establecen vínculos entre la educación y las estructuras de la sociedad, la segunda se concentra en las conductas concretas de los sujetos en la escuela.

### *EL OBJETIVISMO EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN*

Durkheim es indudablemente el máximo precursor de las tesis objetivistas en la educación. Sostiene que la función que cumple la institución escolar en la sociedad global es transmitir las normas comunes sin las cuales la vida colectiva sería imposible: "La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando a priori en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva." (citado en Rockwell; 1992). Esta concepción de la educación ha dejado una huella indeleble en el rol que le confiere el sentido común: socializar a la juventud en los conocimientos y los valores morales que constituyen el cemento de la sociedad, para lograr su integración.

A partir de la década del '60, investigaciones inspiradas del marxismo han demostrado el rol de la escuela en la reproducción de las clases sociales, lo que pone en

---

Strauss.

<sup>2</sup> Algunos autores cuyos trabajos representan los planteamientos y el método subjetivistas son Schutz, Berger y Luckmann y Weber.



entredicho su rol unificador y su supuesta neutralidad. Estudios como los de Bowles y Gintis) sostienen que la educación no es un mecanismo de desarrollo individual y de movilidad social, sino que representa un instrumento de dominación de las clases dominantes, para perpetuar las iniquidades necesarias a la expansión del capital. De este modo, cuestionan el supuesto consenso social que de acuerdo a Durkheim y sus seguidores era el fundamento de la escuela, e introducen la dimensión del poder en el análisis de la educación.

Los análisis macro-sociológicos de autores como Althusser, o Baudelot y Establet, ponen en evidencia la estrecha correspondencia que existe entre el sistema escolar y el sistema productivo. Desde esta perspectiva, la reproducción se lleva a cabo mediante la distribución desigual de habilidades que permitan sustentar la división social del trabajo. De este modo, en lugar de integrar y homogeneizar, la escuela divide entre los que están, por su origen social, destinados a integrar las clases media y alta, y los que serán orientados hacia el proletariado en el cual nacieron. La eficiencia de este proceso proviene del hecho de que se realiza de forma inconsciente, que actúa más allá de los contenidos explícitos de la educación: el currículum oculto funciona en la organización del sistema escolar, en la valoración de los distintos tipos de conocimientos, y en las relaciones sociales que se dan en la escuela.

Algunos autores de esta corriente, tales como Poulantzas, Corrigan, Ramsey y Sayer retoman la idea de Weber en cuanto que la dominación no se limita a la esfera económica y que la conservación de la hegemonía precisa de una justificación simbólica. Es así que el Estado cumple un doble papel: por un lado, proporcionar los trabajadores, los conocimientos, las habilidades y los valores para la reproducción de la fuerza de trabajo, y, por el otro, producir los conocimientos para legitimarse y ganar el consentimiento de las clases subordinadas. En este contexto, la educación constituye un aparato del Estado cuyo fin es universalizar las ideologías de los estratos dominantes, lo que se realiza mediante la estructuración de los discursos y prácticas de los demás grupos.

De esta manera, la escuela es un espacio de ejercicio del poder, de promoción de los intereses de las clases dominantes, que se cristalizan en los planes de estudio, en las

relaciones sociales, en la evaluación, que tiende a sancionar, por ejemplo, la valoración de la lógica de las ciencias naturales, en la división y valoración diferencial entre lo manual y lo mental, en la separación entre saber y poder, en la exclusión de los temas relacionados con los obreros, elementos que tienen como resultado mantener las clases populares alejadas de los centros de decisión.

Por otra parte, en los últimos años se ha acuñado el concepto de exclusión social para vincular la educación a otros ámbitos de la sociedad (Baez; 1999, Dyson; 1999, Millward; 1999). Este término alude a los modos en que el acceso a las oportunidades (de salud, vivienda, empleo y educación) proporcionadas por la sociedad son negadas a determinados sectores. Desde esta postura, la marginalización sería un fenómeno transversal que se expresa en todas las dimensiones de la sociedad, incluida la educación.

La idea de exclusión social cobra importancia dentro de la tendencia general hacia la mercantilización de la educación, proceso que ha llevado a la segmentación del sistema escolar y que impide considerar los establecimientos como unidades iguales entre sí. Se ha observado que en este contexto, además de permanecer menos en el sistema escolar, el alumnado menos provisto socialmente, se concentra en escuelas cuyos resultados son deficientes en relación a otros establecimientos. Una explicación a este fenómeno alude a la publicación de los resultados de cada establecimiento: Este mecanismo que pretende dar mayor transparencia al sistema escolar y facilitar la elección de una escuela estaría siendo utilizado principalmente por los padres bien provistos en términos sociales y económicos, y contribuiría a concentrar a sus hijos en los establecimientos que arrojan mejores resultados. Por otra parte, dada la creciente competencia entre escuelas, la preocupación por mantener altos niveles llevan a los establecimientos a implementar medidas que filtran el alumnado que ingresa, lo que si bien permite mantener o incrementar el nivel de ciertos establecimientos, conlleva el riesgo de "ghetizar" los y las jóvenes con peor trayectoria escolar<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Al respecto Baez sostiene que "el principio de selectividad impuesto por la introducción de medidas de competencia resultó en que la opción entregada a los usuarios para seleccionar la escuela de mejor calidad se ha revertido y han sido las escuelas quienes han determinado cuáles son los estudiantes que requieren para mantener los estándares de calidad (aquellos medidos por indicadores). Por consiguiente, los/as alumnos/as que viven en situación de desventaja y en riesgo de exclusión social han aumentado sus posibilidades de ser

La crítica fundamental de que son objeto las corrientes objetivistas arranca de su pretensión de deducir las prácticas de los modelos construidos por la investigación y su permanencia a un nivel macro-sociológico. En primer lugar, restan importancia a los individuos que participan en el sistema escolar y a los procesos que se llevan a cabo en el aula, ya que su único rol es la reproducción de la estructura social. En segundo lugar, el carácter mecánico de las relaciones entre origen social, trayectoria escolar y posicionamiento social niega las posibilidades de cambio, lo que conlleva otro problema: esta perspectiva no reconoce la dimensión de autonomía de todo sistema escolar, que se expresa a través de la contradicción con las normas y valores de la sociedad dominante. Finalmente, los planteamientos objetivistas no resisten un análisis histórico de la educación que lleva a cuestionar la correspondencia entre estudios y posición social, el carácter arbitrario y estático de la cultura escolar y la incapacidad del sistema escolar de alejarse de las estructuras sociales del momento. (Duru-Bellat y van Zanen; 1999)

### **EL SUBJETIVISMO EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN**

El subjetivismo concibe el proceso educativo como una construcción cotidiana de conocimientos, significados, y profundiza en la dimensión de las prácticas<sup>4</sup>. Plantea que éstas no pueden ser meramente deducidas de las estructuras sociales, ya que corresponden a estrategias que deben ser tomadas en cuenta y que se dan en contextos interactivos. En otras palabras, dentro de esta línea, el funcionamiento de la educación no determina los comportamientos de alumnos y profesores como en el objetivismo, sino que es el producto de sus acciones cotidianas. La educación representa, en último término, una interacción cotidiana entre personas, por lo cual no se pueden ignorar las experiencias concretas que viven los diferentes agentes de este proceso. De este modo es necesario abrir la "caja

---

agrupados en escuelas que obviamente, no pueden seleccionar a sus educandos y por ende tienden a concentrar alumnos con bajos índices de rendimiento escolar. Al mismo tiempo se ha observado que estos alumnos tienen un alto ausentismo escolar y otras dificultades derivadas de su condición de riesgo social (e.g. condiciones precarias de salud y de alimentación, embarazos prematuros, entre otros)." (1999; 3)

<sup>4</sup> Algunos de los autores más relevantes dentro de esta corriente son Mehan, Coulon, Queiroz, Ziolkovski y

negra" de la educación y observar como se fabrican cotidianamente los procesos escolares. Desde esta perspectiva surge el modelo de la resistencia, reseñado por autores como Apple y Giroux, que otorga una importancia fundamental a la intervención humana.

La observación de las salas de clase pone en evidencia la existencia de comportamientos que se desvían de lo que espera el sistema escolar, en particular en jóvenes de la clase obrera, y que pueden ser considerados como fenómenos de resistencia a la inculcación de la cultura escolar. Estos se expresan de distintas formas, como la rebeldía extrema, pero también puede motivar a comportamientos no-discursivos como la pasividad. Las raíces de los comportamientos de resistencia se sitúan en ideologías que nacen afuera de la escuela, en la experiencia de los y las jóvenes en sus familias, grupos de amistades, barrio o trabajo. No obstante, la lógica de la resistencia se articula con la lógica de la reproducción, ya que los/as alumnos/as que entran en conflicto con la ideología dominante lo hacen en su propio detrimento, puesto que renuncian al aprendizaje de los conocimientos con mayor estatus. De esta manera, la resistencia en la sala de clase no pone en ningún peligro la integridad de la sociedad capitalista y su reproducción.

De este modo, sin desconocer que la educación no es independiente a los mecanismos de reproducción de las clases sociales, el modelo de la resistencia subraya que éstos nunca son completos y que siempre existen elementos de oposición. No obstante, conflicto y resistencia se desarrollan en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en el cual las clases dominantes siempre son las favorecidas.

El objetivismo considera a la educación como un proceso global y demuestra su rol en la reproducción de las estructuras asimétricas de la sociedad capitalista. Los autores que formulan críticas a esta manera de abordar los fenómenos educativos enfatizan en su concepción pasiva de los actores y en su tendencia a considerar a la escuela como si fuera una institución única y homogénea. Es el caso de los sociólogos constructivistas quienes sostienen que lo social se construye en las interacciones cotidianas entre los miembros de un grupo.

De este modo, la perspectiva subjetivista se concentra en las experiencias individuales en la escuela. Buen ejemplo de este planteamiento son los trabajos de Boudon, quien afirma que las orientaciones escolares están definidas por los actores sociales a partir de un cálculo en términos de costo / beneficio. Estos actores están posicionados socialmente, lo que modula los parámetros de las estrategias en la escuela. De este modo, el alumno determinado por su origen social se convierte en un individuo racional, que toma decisiones conscientemente a partir de las oportunidades que le ofrece la escuela. (Duru-Bellat y van Zanen; 1999)

Por otra parte, la perspectiva subjetivista, con su afán de acercarse a la realidad cotidiana de la escuela, cuestiona la homogeneidad de la educación que suponen los objetivistas. En efecto, la "cultura escolar" tiende a diluirse en la heterogeneidad de prácticas y de significados que se hallan en las escuelas reales. Para Rockwell, esta diversidad está dada por los contextos socioculturales en los cuales están inmersos los establecimientos, por la historia de las escuelas en cada localidad o región, y por la heterogeneidad de las prácticas docentes. "Los maestros, lejos de representar fielmente la voluntad estatal y transmitir la cultura de la sociedad, ponen en juego diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los alumnos, dada la heterogeneidad de las prácticas docentes viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes. Además, influyen en la experiencia escolar factores como las condiciones materiales de las escuelas, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio, y los ambientes académicos." (Rockwell; 1994).

En la misma dirección Venegas sostiene que "el número de alumnos, la infraestructura y dotación del salón, el equipamiento y espacio físico, la disposición de los pupitres, la experiencia y estilo pedagógico del docente y hasta el momento mismo (de la jornada escolar y del año académico) juegan entre sí como factores del acto de enseñanza-aprendizaje para construir el microclima del aula." (sin fecha; 20)

X

De acuerdo a estos planteamientos, la educación es un proceso mucho más complejo que la inculcación de una ideología y la mera reproducción de las estructuras económicas y sociales. Poniendo el enfoque en los contextos reales donde se desarrolla cotidianamente, la sala de clase aparece como un espacio dinámico, dinamismo dado por la acción constante de los sujetos para reelaborar y resignificar el conocimiento local y negociar las normas escolares. Revisando los fenómenos de resistencia, Rockwell (1992) niega que éstos necesariamente emerjan del contexto extra-escolar en que se desenvuelven, y sostiene que corresponden en gran medida a estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de la misma escuela, cuando las diferencias tienden a utilizarse como instrumentos de discriminación.

En los últimos años, la perspectiva subjetivista ha cobrado cada vez más importancia dentro de los estudios sobre educación. Los autores de esta corriente no rebaten el peso del contexto social en las trayectorias escolares, pero sostienen que éstas son el resultado de estrategias definidas por los individuos a partir de las oportunidades que el sistema escolar pone a su disposición. La labor de construir modelos explicativos que concilien el nivel micro y el nivel macro ha sido abordada por dos autores: Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. El primero articula las dimensiones subjetivas y objetivas con el concepto de habitus, el segundo con el de código.

### **EL MODELO DE PIERRE BOURDIEU**

Pierre Bourdieu (1988) define el habitus como "un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas". El habitus está determinado estructuralmente, por las condiciones materiales y las relaciones sociales características del contexto social al que pertenece la persona y por su posición dentro del conjunto social, y define prácticas y modos de acción que tienden a reproducir la estructura social. De esta manera, el habitus es una estructura estructurada y estructurante, y constituye el nexo entre las estructuras objetivas y la acción subjetiva. Es un marco de disposiciones, que incide en las prácticas cotidianas, pero no las determina

totalmente: constituye un marco a partir del cual el sujeto, al encontrarse en un escenario específico, definirá su conducta, lo que deja espacio a la acción individual<sup>5</sup>.

El autor sostiene que en la escuela existe un arbitrario cultural, que supone que los sujetos, con su capital cultural heredado, se enfrentan en condiciones distintas con la cultura de la escuela<sup>6</sup>. Por un lado, el sistema escolar legitima ciertas formas de conocimiento, habilidades, modos de hablar y de relacionarse con el mundo. La jerarquización que establece ratifica los intereses y valores de las clases dominantes y descalifica otras formas de conocimiento. Por el otro lado, la biografía personal y el capital cultural heredado definen la percepción y las expectativas con relación a la escuela y a las posibilidades de éxito.

La distancia entre capital cultural heredado y cultura escolar define para cada estudiante su experiencia en el aula: re-educación (confirmación discursiva de principios ya adquiridos durante el proceso de socialización en el seno de la familia) o a-culturación (adquisición discursiva de principios no incorporados previamente). De esta forma, al considerar y asumir como iguales a sujetos que no lo son (culturalmente hablando), el sistema educacional tiende a reproducir y legitimar la distinción entre aquellos que tienen incorporado un capital cultural similar al que transmite la educación y aquellos cuyo capital cultural obedece a otros principios. Además, dado que el habitus también es productor de percepciones, influye en el grado de motivación de los individuos.

Para Bourdieu, la negación de la existencia de un arbitrario cultural es el meollo de la función ideológica de la educación. Las nociones de neutralidad, objetividad y universalidad, sobre las cuales descansan sus principios, ocultan la existencia de disposiciones favorables a la adquisición de cultura académica. La razón para ello es que "en una sociedad en que la obtención de privilegios sociales depende cada vez más

---

<sup>5</sup> Para ilustrar la influencia de lo social en las prácticas, Bourdieu (1988) cita el ejemplo del jugador, quien está limitado por las reglas del juego que ha interiorizado, pero libre de crear a partir de ellas todas las estrategias que le exige el partido.

<sup>6</sup> El arbitrario cultural y la cultura escolar no deben entenderse como conceptos estáticos, ya que para Bourdieu son el resultado de un proceso permanente de competencia. La competencia para las distintas esferas del poder - económico, cultural y político - se produce en tres espacios: el campo de la producción, el campo del control simbólico, y el campo del Estado.

estrechamente de la posesión de credenciales académicas, la escuela no sólo tiene la función de asegurar un acceso a una propiedad burguesa que ya no puede ser transmitida directa y abiertamente. Este instrumento privilegiado de la sociedad burguesa, que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no verse a sí mismo como privilegiados logra más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de talento o méritos (...)" (Bourdieu y Passeron, citado en Cox; 1984).

A pesar de este rol ideológico, Bourdieu niega que la educación sea una mera herramienta de las clases dominantes para garantizar su hegemonía, e introduce la idea de autonomía relativa de la educación: el sistema escolar tiene cierta capacidad de contraponerse a las presiones externas, lo que le permite conservar una imagen de neutralidad y objetividad. Este atributo se debe a que en la práctica la escuela también se define por un conjunto de prácticas pedagógicas, insertos en una tradición docente que da al sistema educativo una continuidad más allá de la transformación del entorno.

La teoría de Bourdieu tiene similitudes con los modelos objetivistas: presenta a la escuela como portadora de una cultura que es una prolongación de la cultura dominante, explica la exclusión de ciertos alumnos por la discontinuidad entre su cultura de origen y la que transmite la escuela, supone que quienes provienen de grupos sociales dominados no tienen la capacidad discursiva y cultural necesarias para apropiarse de los conocimientos que ofrece la escuela. Sin embargo, la introducción de la cultura en los mecanismos de reproducción y en la educación en particular permite afinar la teoría de la reproducción y sutillar el papel de la escuela en este proceso. No es un espacio donde los saberes se distribuyen mecánicamente a partir del origen social, sino un medio en el que se enfrentan culturas - que se expresan en conductas y discursos - y biografías, con una cultura escolar supuestamente objetiva, que tiende a favorecer los miembros de los estratos privilegiados. Si bien el sentido de la causalidad se dirige desde las estructuras hacia las prácticas individuales, asigna una dimensión cualitativa al origen social, invocando percepciones que heredan los niños de su familia y que moldearán sus expectativas en la educación.



## EL MODELO DE BASIL BERNSTEIN

El análisis de Basil Bernstein se concentra en los mecanismos de transmisión cultural en la escuela. Plantea que la distribución del poder se legitima y se reproduce por medio de principios de comunicación, y define el concepto de código como "el principio regulador, adquirido de forma tácita que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes." (1990; 107) De este modo, el código es una gramática que regula conocimientos, sensibilidades y experiencias.

De acuerdo a Bernstein, los códigos sociolingüísticos corresponden a principios de límites entre y dentro de categorías (de personas, objetos y discursos). Estos límites tienen cierto grado de rigidez, que determina las relaciones de las categorías con las otras categorías, su permeabilidad, su nivel de especialización y su identidad. Además, los códigos operan como reguladores de las relaciones entre y dentro de los contextos (función de enmarcamiento), definiendo las formas apropiadas e inapropiadas de comunicación para cada sujeto en determinado contexto.

Para el autor, las reglas sociolingüísticas adquiridas se desprenden de la repartición del poder: la distribución de las normas de reconocimiento y realización está regulada por las clase sociales. Las orientaciones del código están dadas por la posición de los agentes en la estructura de la división social del trabajo: Un código de tipo restringido se da con mayor probabilidad en una división social del trabajo relativamente sencilla, en la cual la relación entre un agente y su base material es más específica y local, lo que implica una relación directa entre los significados y su base concreta. En cambio un código elaborado se da con más probabilidad cuando la relación entre base material específica y significado es indirecta, es decir, dentro de una división social del trabajo compleja, donde la relación entre agente y su base material es menos específica y local. Es el grupo que domina el principio de la división social del trabajo que define la distribución de los códigos, es decir, el acceso de las diferentes posiciones dentro de la estructura social a orientaciones de código especializadas.

El agente oficial para la localización y la distribución de los códigos elaborados es la educación y el acceso a tales códigos se adquiere en forma diferencial a través del titulaciónismo, en el cual la clase social de origen de los estudiantes es un factor determinante. Bernstein sostiene que la escuela en su conjunto se caracteriza por la cercanía con los principios del código elaborado, más abstracto, universal y objetivo que el que manejan los niños populares, que tiende a estar más cercano a la experiencia concreta. De este modo, las diferencias entre grupos sociales, que se expresan en el habla de los niños, se sitúan más allá del lenguaje, a nivel semiótico, es decir en las clasificaciones, en las formas de organizar la realidad. La escuela, al dar preferencia al uso de un código abstracto, favorece a los niños que provienen de familia donde se usa el mismo código: las de clase media y alta.

Los rasgos de la organización que de manera implícita regula el sistema escolar<sup>7</sup> definen el carácter de la distribución de los códigos elaborados, dado que determina el grado de importancia que otorga a las características del alumnado y el espacio que deja al desarrollo de sus potencialidades particulares y de su personalidad. El autor define dos tipos ideales de orden escolar: uno de límites rígidos en que la definición de los roles, de los grupos, de las asignaturas, la separación entre los distintos niveles y modalidades, la secuencia de la transmisión, la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el adquirido fuera del establecimiento es explícita y rígida, y donde el/la estudiante tiene escaso control sobre el proceso de aprendizaje; otro de carácter abierto, donde los principios de clasificación, es decir, la separación, los límites y las relaciones de categorías son implícitos y flexibles. El primero opera en un sistema jerarquizado, donde prima una concepción universalizante del saber, donde una disciplina firme y un ritmo de

---

<sup>7</sup> Bernstein sostiene que la organización interna del aula, las prácticas de transmisión de conocimientos, las relaciones sociales y los vínculos con los agentes externos están definidos por aspectos de clasificación (límites de tipo estructural, referidos al sistema educativo total) y de enmarcamiento (límites que regulan la interacción en sí, las relaciones de transmisión y de adquisición de los saberes (práctica pedagógica), y en particular por los grados de rigidez de estos límites. La combinación de clasificación y de enmarcamiento define el código educativo, gramática profunda que regula tanto las relaciones como las estructuras de poder de la escuela, y determina la forma de sus tres mensajes: el currículum - que define lo que se considera como conocimiento válido -, la pedagogía - que determina la forma válida de transmisión - y la evaluación - que especifica qué cuenta como realización válida del conocimiento de parte del /la alumno/a. (Cox; 1984)

aprendizaje preciso está impuesto al alumnado. En cambio, el segundo código valora más la manera de aprender que el hecho de alcanzar ciertos conocimientos, y otorga importancia a la personalidad de los estudiantes y a su diversidad. (Duru-Bellat y van Zanten; 1999)

Bourdieu y Bernstein coinciden en afirmar que detrás de su supuesta neutralidad y objetividad, funciona en la educación un arbitrario cultural que favorece las clases que dominan la estructura social. Las trayectorias escolares están influidas por la distancia que separa el capital cultural o el código de los sujetos del que predica la escuela. Estos elementos, más que determinar los logros educativos del alumnado, definen percepciones y motivaciones que influyen en las estrategias que adopta dentro del sistema escolar. Bernstein agrega que otro aspecto a considerar es el principio organizativo que implícitamente rige la educación, y el valor que concede a la diversidad y a las características locales. Indicar que dicho elemento influye en el rol de la escuela en el fenómeno de la reproducción supone que éste no es una fatalidad y que puede ser cambiado actuando en los rasgos organizativos de los sistemas escolares.

Todos los argumentos que presentamos en las últimas páginas constituyen intentos por dilucidar de qué modos las desigualdades sociales son producidas y reproducidas en el seno de la escuela. Desde un paradigma determinista, que otorga el peso explicativo a las estructuras, nos situamos ahora en el marco de un paradigma que otorga un lugar primordial a los fines que persiguen los actores. Esta evolución de las investigaciones educativas incita al investigador a ingresar a las escuelas reales y a tomar en cuenta las dinámicas locales.

## II. 4 EDUCACIÓN Y GÉNERO

Los estudios de educación y género se dedican a analizar la situación de hombres y mujeres en la escuela, las relaciones que establecen entre ellos/as, y los modelos de masculinidad y de femineidad que acarrea. Estas investigaciones dan cuenta de que hay un creciente número de mujeres (cuando antes era una institución reservada a los varones), que tienden a obtener mejores resultados que sus compañeros varones, y que sus trayectorias escolares se orientan hacia especialidades menos valoradas socialmente. Esta divergencia se sustenta en parte en la clásica creencia de que los varones tienen mayores capacidades en matemáticas y en las ciencias duras en general, mientras que las mujeres tendrían facilidades para las idiomas en general, lo que se confirma en las evaluaciones disponibles. Dado que el planteamiento sobre el cual se fundamentan los estudios de género es que las definiciones de lo masculino y lo femenino son constructos culturales, interrogan las conductas de los diferentes actores que participan cotidianamente a la educación, los planes de estudio, la organización del sistema escolar y de los establecimientos, entre otros, para encontrar los elementos que implícitamente conducen a las mujeres a optar por estrategias escolares que limitan el desarrollo de sus potencialidades.

Antes de los años setenta, los estudios educativos habían prestado poca atención a los temas de género. Los fenómenos de desigualdad en la escuela eran trabajados exclusivamente desde el concepto de clase social. A partir de esta década, producto del impulso de los estudios feministas, la situación de las mujeres en la escuela comienza a cobrar interés, en particular en Estados Unidos. En un primer momento, los trabajos de esta corriente apuntan a denunciar la ausencia de las mujeres en los distintos ámbitos del saber y a identificar los sesgos que las invisibilizan. En los estudios educativos, señalan que la marginación de lo femenino opera a distintos niveles: la elección de los temas de investigación favorece los asuntos masculinos; las categorías que utilizan tienden a no

tomar en cuenta la experiencia femenina; los artículos hacen uso de un lenguaje sexista que abarca a los sujetos femeninos en un "ellos" homogéneo y masculinizado; las investigaciones que contemplan el tópico de las diferencias sexuales no lo consideran como una variable que pueda tener impacto sobre el resultado de la investigación.

Durante los años '70, comienzan a desarrollarse numerosas investigaciones en torno al tema de "mujeres y educación". Al final de esta década, éste se convierte en un subcampo dentro de la sociología de la educación, e ingresa como carreras o asignaturas en algunas universidades.

Gran parte de los estudios referidos a la desigualdad de género en la educación se han orientado a examinar los fenómenos sociales que tienen lugar en la escuela. Sostienen que ésta institución constituye un espacio en el cual se socializan roles sexuales y se reproducen relaciones asimétricas de género. Acker (1994) argumenta que el sexo es un vector de diferenciación a lo largo de la vida escolar: "el alumnado (ambos sexos) se vuelven "chicos" y "chicas" por inscripción, por el lugar donde se sientan, por el trato; el profesorado se dirige a ellos y a ellas como tales y se les pone a competir unos contra otros; se les evalúa y se les sitúa en lo que, en ocasiones, equivale a una escolarización no mixta dentro de las escuelas mixtas de secundaria." Dichas investigaciones indican que los sesgos que descalifican a las mujeres pueden observarse en los textos escolares, en el uso del espacio, en el manejo de la esfera pública, en las expectativas del profesorado, en el proceso de preparación de las clases, en su realización en el aula, y en la interpretación de los logros académicos (los de las chicas se deben más a su dedicación que a su talento), y concluyen que la escuela tiende a difundir, de manera implícita, un mensaje que afirma que el proceso escolar es principalmente de los hombres y para los hombres, y que las mujeres, si participan, lo hacen como sujetos secundarios.

En la actualidad, los estudios sobre mujeres y educación no se limitan a la inclusión de mujeres en las muestras o a la descripción de la desigualdad en el aula, también proponen modelos que intentan explicar este fenómeno. Existen dos grandes tipos de explicaciones en las cuales se puede observar la influencia de las principales corrientes que marcan los estudios de género, la de construcción social y la de construcción

simbólica: la primera pone énfasis en las prácticas y en la interacción que se da dentro de la sala de clase. Plantea que el profesorado cumple un papel importante en la frustración del potencial de las jóvenes, ya sea por el trato que otorga a alumnos y alumnas, o por las expectativas que tiene para cada sexo. La segunda perspectiva se concentra en el nivel de las estructuras, donde de manera implícita operan modelos de género<sup>8</sup> que orientan los comportamientos de los actores en la escuela. De acuerdo a esta línea de estudios "los mensajes sobre los modelos de masculinidad y feminidad están contenidos en prácticas cotidianas tales como la agrupación del alumnado o los horarios, y en la división sexual del trabajo entre el profesorado. (...) El género es un principio organizador mayor, aplicado a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades del aula e incluso al uso del espacio dentro y en los alrededores de la escuela." (Acker; 1994)

A fines de los años '80, la noción de "igualdad de oportunidades" empezó a ser usada entre las autoridades educativas de algunos países, a menudo sólo para referirse a las desigualdades de género y de raza. Las iniciativas que emanan de esta propuesta, además de enfrentarse a las dificultades que obstaculizan la puesta en práctica de las innovaciones en general, deben superar los obstáculos que conciernen al tópico de género propiamente tal: la insuficiente aceptación social del feminismo; el hecho de que no es considerado como prioritario en la agenda del gobierno; la crítica que formula gran parte de la bibliografía respecto de la práctica del profesorado; el hecho de que los/as maestros/as no reconocen la existencia de la desigualdad de género como un problema educativo; la magnitud de los cambios que demanda, ya que no sólo propone el uso de nuevos materiales o currículum, sino que además requiere de los/as docentes que alteren aspectos fundamentales de su práctica, lo que equivale a admitir que ésta ha sido errónea.

A pesar de que en la actualidad el incremento de la proporción de mujeres es un fenómeno que cruza todos los niveles educativos, que la asistencia femenina sea a menudo mayoritaria, tanto entre el profesorado<sup>9</sup> como entre el alumnado, y que las mujeres tienden

<sup>8</sup> Algunos/as autores/as se refieren a los modelos de género utilizando los conceptos de régimen de género, de códigos de género, o de currículo oculto. (Acker; 1994)

<sup>9</sup> Al respecto del fenómeno de feminización del profesorado, Consuelo Flecha García escribe: "Aunque se está produciendo un crecimiento continuo de los índices de feminización del profesorado, persiste una clara división sexual de las tareas que se realizan: en la materias que se imparten, en los grupos que se atienden o en

a tener mejores logros que los varones, aun se mueven en condiciones de desigualdad en los sistemas escolares. Es particularmente en los últimos años de educación secundaria que los caminos de alumnos y alumnas comienzan a divergir, y orientan a las mujeres hacia ocupaciones menos valoradas y remuneradas.

A pesar de la existencia de elementos adelantadores - la masiva presencia femenina, la actualidad de la propuesta de "igualdad de oportunidades" - el interés por mejorar la situación de las mujeres parece relativo. Las políticas educativas priorizan otras materias, y a nivel teórico los tópicos de mujeres y educación tienen una difusión limitada, ya que siguen siendo una preocupación casi exclusiva de las mujeres y de las feministas en particular. Estos elementos dejan pensar que la mayoría no reconoce a la desigualdad de género en la educación el carácter de problema, y que no existe una motivación real para corregirla.

## II. 5 EDUCACIÓN Y ETNICIDAD

Los estudios que vinculan rendimientos escolares con grupos étnicos minoritarios dan cuenta de que éstos tienden a obtener resultados más bajos que los integrantes de la cultura mayoritaria (Alleman-Ghionda; 1999, Rockwell; 1992). El origen de este fenómeno ha sido ubicado en la discontinuidad entre la cultura vehiculada por la escuela y la de dichos grupos, que los perjudica del mismo modo que los demás sectores sociales subordinados. Otros autores han buscado una explicación en las prácticas cotidianas y han planteado que los procesos de resistencia y la elaboración de subculturas anti-

---

las funciones y en los cargos que se desempeñan, desde un estereotipo que prolonga la función maternal al ámbito escolar." Prólogo a la edición española de: Acker, Sandra. 1994. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, S.A. de ediciones, Madrid. .

escolares que protagoniza el alumnado de minorías étnicas representan respuestas al ambiente racista de los establecimientos<sup>10</sup> y de las estructuras sociales en general<sup>11</sup>.

Estos planteamientos, si bien son válidos para la mayoría del alumnado de los grupos étnicos minoritarios, no logran explicar por qué algunos de ellos, tales como los chinos en Estados Unidos o los griegos en Alemania, eluden esta regla y obtienen buenos resultados en la escuela. Rockwell (1992) plantea que para comprender la diversidad y la complejidad de las prácticas escolares, es necesario adoptar una concepción dinámica de las culturas, y reconocer que las experiencias del alumnado no sólo son producto del origen social o cultural, ya que en los contextos reales el proceso escolar es interactivo, supone una negociación permanente de las normas, e intervienen otras variables tales como el contexto local, los atributos de la escuela en la comunidad, la eventual existencia de discriminación, las características del sistema escolar, la tradición docente, etc.

En la actualidad, la educación de los grupos étnicos minoritarios se aborda principalmente desde el paradigma de la interculturalidad. Gigante afirma que la meta de la propuesta intercultural es el desarrollo del bilingüismo, el mantenimiento de las lenguas indígenas y de sus culturas, lo que supone el "respeto y la atención pedagógica de la diversidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo" (1995; 50). Además contiene aspectos éticos ya que sugiere que "la educación puede contribuir al desarrollo de una interacción respetuosa y fecunda entre individuos" (ibid.).

Existen varios factores contingentes que favorecen el desarrollo de políticas interculturales: en primer lugar, la globalización, que supone constantes contactos entre

---

<sup>10</sup> Wright (1994) sostiene que el racismo se puede observar en el profesorado, que tiende a conceptualizar *a priori* a los jóvenes de grupos étnicos minoritarios como "alumnos difíciles" y a asociar descenso en los niveles de enseñanza y con el deterioro de la disciplina con su paulatina concentración en las escuelas. En el aula, dichos estudiantes reaccionan configurándose como los grupos más atrasados y desarrollan una cultura anti-escolar, es decir, se asimilan a los estereotipos que los afectan.

<sup>11</sup> Man an Ghail (1995) argumenta que los fenómenos que se desarrollan dentro de la clase deben relacionarse con contextos más amplios; la raza, la clase y el género son elementos que están puestos en juego para mantener cierta estructura política y la dominación de un grupo. Los grupos subordinados reaccionan mediante estrategias de supervivencia, de resistencia y de adaptación. De esta manera, la subcultura debe comprenderse como un mecanismo legítimo de oposición al racismo y al autoritarismo institucional de la escuela, en lugar de asociarse automáticamente con la falta de aprovechamiento escolar. En otras palabras, el problema de la escolarización de la juventud subordinada no reside en su cultura sino en el racismo.



las diferentes culturas y lenguas, impide ignorar la dimensión cultural de los procesos. Además, existe una creciente preocupación por proporcionar mayores espacios a las minorías étnicas con el fin de que puedan ejercer su derecho de expresar sus culturas e idiomas, tanto en el ámbito privado como en el público. En el plano pedagógico, los planteamientos recientes confieren mayor peso a lo local, y sostienen que los bajos rendimientos escolares del alumnado de minorías étnicas son producto de la descontextualización de los currículum (Alleman-Ghionda; 1999, Gigante; 1995). De este modo, la propuesta intercultural está orientada a revertir la desigualdad existente en la distribución del conocimiento y ofrecer oportunidades para el desarrollo de competencias a todos/as, independientemente de su origen étnico.

Aunque las políticas educativas interculturales y bilingües comenzaron ya desde los '80 a implementarse en algunos países latinoamericanos, es el impulso dado por la proclamación de la década de los pueblos indígenas por la ONU que promovió su puesta en práctica, a menudo con el patrocinio de UNESCO. Dichas iniciativas se sustentan en planteamientos teóricos que estiman pertinente dar espacio a las culturas distintas a la dominante en los sistemas educativos. Para Alleman-Ghionda, suponen una nueva concepción de la educación ya que constituye una "manera de desarrollar un concepto de educación pensado en el modo de la pluralidad, opuesto a una visión monolítica, pero también opuesto a una visión estática de las culturas minoritarias". (1999; 17).

Por otra parte, surgen de una postura que busca reducir la distancia entre conocimiento escolar y experiencia del alumnado, y que plantea que es necesario de que ésta se convierta en el punto de partida del conocimiento para dar pertinencia a los saberes educativos. Esto implica un acercamiento a las comunidades de origen de los estudiantes, y, en el caso de los sectores indígenas, el uso de rasgos y de campos semánticos de las lenguas maternas. De este modo, la interculturalidad promueve una concepción interactiva de la cultura y pone énfasis en la comunicación en los procesos educativos.

La educación intercultural es un modo de articular el contexto local con los contenidos de la educación: para Gigante, la perspectiva intercultural "busca la

articulación y complementariedad entre creencias y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada, haciéndola más compatible con la cultura regional." (1995; 50) De este modo, permite ampliar los contenidos curriculares y recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos, ya que los currículum combinan los saberes de los pueblos originarios con los conocimientos de la cultura global con la cual se relacionan.

De este modo, la propuesta intercultural se plantea como una invitación a un proceso de aprendizaje mutuo, a un diálogo con el otro y a una construcción conjunta del proceso educativo. Supone un reconocimiento y una valoración de la diversidad que existe en la población escolar, y promueve relaciones sociales horizontales y el respeto al otro en sus diferencias. Dado que otorga espacios a los actores y a las experiencias locales en la elaboración de los saberes escolares, la propuesta intercultural es consistente con los planteamientos constructivistas.

En Europa, hacen ya dos décadas que debutó la implementación de políticas educativas interculturales, en general orientadas a mejorar la inserción de los grupos migrantes en el sistema escolar y a potenciar sus resultados. No obstante, si bien existen marcos legales que posibilitan la modificación de contenidos curriculares y de las técnicas de enseñanza, su puesta en práctica se enfrenta a una fuerte resistencia de la institución escolar, debido a una tradición culturalmente unificadora que remonta a la fundación de los sistemas educativos nacionales. Por otra parte, en la mayoría de los casos, la introducción de propuestas orientadas a la conservación de los idiomas regionales no ha cuestionado la arraigada jerarquía entre culturas y lenguas mayoritarias y minoritarias. A la luz de éstos hechos se puede afirmar que la corriente principal de la educación es impermeable a las ideas de pluralidad, con algunas variaciones según los países y las coyunturas políticas, debido a que pone en entredicho el concepto mismo de educación y los fundamentos de las políticas en esta materia (Alleman-Ghionda; 1999).

Para Alleman-Ghionda, la problemática de la pluralidad cultural y lingüística es sólo un aspecto más de la complejidad y de la heterogeneidad de las poblaciones que los

sistemas escolares deben manejar en la actualidad. Esta complejidad incluye las desigualdades económicas y sociales, la diversidad religiosa y de modos de vida, la especificidad de género, caracteres individuales y estilos de aprendizaje. Por esta razón, la forma en que apprehenden la pluralidad cultural y lingüística está determinada por el modo en que consideran y gestionan la diversidad en general. No obstante, dada la tendencia a la descentralización, los establecimientos tienen ciertos márgenes para manejar la diversidad.

Abdallah-Preteille (1996), quien formula una crítica a las políticas interculturales tales como se han llevado a la práctica en Europa, considera que el desafío de la interculturalidad es mucho más profundo que la integración de conocimientos locales a la educación y su formulación en dos idiomas. Por un lado, sitúan las causas del fracaso escolar en el origen cultural (después de haber sido ubicadas en lo psicológico y lo sociológico), ponen el énfasis en este aspecto, dejando de lado las demás características que definen a cada individuo. Por otro lado, hacen referencia a esquemas culturales vírgenes, cuya realidad es discutible. Al mismo tiempo, las actividades que promueven se orientan hacia un conocimiento descriptivo de la otra cultura, mientras que la dominante nunca está estudiada; no dejan cabida a las nociones de intercambio y de diálogo, lo que contribuye en marcar los otros con el sello de la diferencia.

El desafío que plantea la interculturalidad es de trasladarse de un conocimiento descriptivo de las culturas a una comprensión de las culturas en general. Más que un discurso acerca del otro, promueve un discurso sobre las relaciones recíprocas entre Yo y el Otro: "Esta perspectiva interaccionista redefine la diferencia como relación dinámica no-jerarquizada entre dos entidades, dos términos que se definen mutuamente. Ya no se trata entonces de erigir en absoluto las diferencias culturales, considerándolas como hechos, datos estáticos, mas de relativizarlas integrándolas en una perspectiva recíproca, en un contexto social, histórico y político. Además de la noción de pluralidad de las culturas, es también la pluralidad de los discursos acerca de las culturas que se trata de introducir y promover." (1996; 174).

De este modo, la interculturalidad representa, más que un conocimiento de otras culturas, un proceso de reflexión sobre los mecanismos mediante los cuales se construyen las diferencias. En este sentido, incluye no sólo las diferencias entre grupos humanos, sino también las distinciones que existen dentro de ellos, como las que se derivan de las diferencias sexuales. En ambos casos, la promoción de relaciones igualitarias supone un proceso de desconstrucción de los estereotipos sobre los cuales descansan el racismo y el sexismo, fenómenos que funcionan encasillando y estigmatizando a las personas a partir de una categoría, obliterando a las demás. Lograrlo supone descentrarse y superar estas construcciones firmemente arraigadas en la cultura, lo que se vuelve aún más difícil cuando consideramos que están impregnadas de relaciones de poder<sup>12</sup>.

## II. 6 APROPIACIONES DE TEXTOS, GÉNERO Y ETNICIDAD

En los estudios educativos se plantea hoy la necesidad de superar la clásica división entre objetivismo y subjetivismo. Bourdieu plantea que las concepciones de la escuela y las expectativas que tienen los estudiantes en torno a la misma están estructuradas por el origen cultural y su posición en la escala social. Bernstein sostiene que la transmisión cultural opera en la educación por medio de la ratificación de un código sociolingüístico, lo que tiende a favorecer a los grupos que dominan la división social del trabajo. Dicho autor formula una propuesta dirigida a expandir la distribución de las competencias: la flexibilización de los principios organizativos de la educación.

<sup>12</sup> Más que un discurso acerca del otro, la propuesta intercultural promueve un discurso acerca del yo, y de las relaciones que los unen. En mira de su puesta en práctica en el aula, Abdallah-Pretceille (1996) propone una serie de actividades para ejercer el distanciamiento frente a los estereotipos y los prejuicios. Para conocer el funcionamiento de la representación de la diferencia, se puede ejercer la comprensión de la naturaleza del discurso con el análisis de contenido de las producciones discursivas que sostienen diferentes representaciones de los individuos. Por ejemplo, la búsqueda de estereotipos en los manuales escolares, análisis de imagen de un individuo o de un grupo de individuos, etc. Es útil utilizar distancias sincrónica y diacrónica, ya que facilita el apartamiento de las representaciones. Además de las técnicas de análisis es preciso desarrollar aproximaciones que pongan en juego más directamente la experiencia de los individuos como juegos de roles,

Las corrientes actuales se caracterizan por poner el énfasis en sujetos que se desempeñan en contextos reales y particulares, sin por ello dejar de lado las variables que inciden sobre sus orientaciones desde fuera del establecimiento. Es el caso de Rockwell quien plantea que la diversidad de experiencias escolares también es el producto de los contextos socioculturales de los establecimientos, la historia local y regional de la escuela y las tradiciones docentes.

Elsie Rockwell propone utilizar el concepto de apropiación en el análisis de los fenómenos educativos, dada su capacidad de integrar las dimensiones del sujeto con las variables sociales. Lo define como "relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos (...): Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato." (sin fecha)

El uso del concepto de apropiación tiene diversas implicancias: Por un lado, niega que el aula sea un simple lugar de inculcación de saberes y lo considera como un espacio dinámico en el cual el alumnado tiene un rol activo: "el conocimiento que construye cada niño no es una simple internalización o reflejo del conocimiento social; es decir, puede ser bastante distinto de la suma de elementos que en le presentan en el salón." (1990; 297)

Por otra parte, reconoce que los saberes presentes en el aula no constituyen la totalidad de los conocimientos sino que corresponden a una selección, efectuada a nivel de docente, de establecimiento y de sistema escolar, que también define los usos posibles que se les puede dar. "Estos elementos escolares a su vez son sólo una selección institucional del cúmulo de conocimientos y usos generados históricamente. Dentro de la escuela los conocimientos no existen "en abstracto" para que los niños los "asimilen"; asumen

---

simulaciones, juegos de percepción y de comunicación, discusiones, intercambios, escenarios imaginarios, etc. Estas puestas en escena deben ser seguidas de discusiones para analizarlas y objetivarlas.

determinada forma y se le "dan" al niño para que "haga algo" con ellos, para que los use de cierta manera." (ibid.)

De este modo, "es a este nivel, en lo concreto, lo cotidiano, que se sitúa el vínculo entre el plano subjetivo y lo social. Este nivel escolar, cotidiano, que define los usos instrumentales y sociales del conocimiento con los cuales se encuentra el niño, funciona como mediador entre el proceso individual y el histórico." (ibid.) En consecuencia, se vuelve imposible hablar de prácticas educativas homogéneas; es necesario reconocer la diversidad de los contextos en que éstos se llevan a cabo, dada por elementos como las tradiciones docentes y las características socioculturales del establecimiento.

El concepto de apropiación reconoce el rol activo del sujeto, pero niega el carácter autónomo y descontextualizado del proceso de construcción de conocimiento. La incidencia de las variables sociales tiene lugar en la sala de clase, donde el actor se encuentra con saberes que no son universales sino que han sido seleccionados por el sistema escolar, el establecimiento y el o la profesor/a, que además definen los modos de usarlos.

Rockwell plantea que poner el énfasis en los procesos educativos cotidianos para abordar la temática de la lengua escrita en la escuela permite superar la división entre objetivismo y subjetivismo que ha marcado las aproximaciones a este tema. Revisemos como ambas lo abordan: Por un lado, la perspectiva psicolingüística, "al investigar el proceso individual de apropiación de la lecto-escritura, (...) tiende hacia la concepción de un sujeto que aprende - a través de un proceso complejo, pero único y bastante autónomo (es decir, independiente de la variedad de métodos de enseñanza) - a encontrarle sentido a los múltiples ejemplos de lengua escrita que se le presentan." (1990; 297 - 298) En cambio, "la investigación social nos muestra la gran variedad social en las prácticas que implican la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva, la escritura cobra existencia social." (1990; 298). Estas posturas tienen repercusiones sobre las maneras en que se valora la lengua escrita: por un lado la potencialidad que encierra de acceder a conocimientos fuera del contexto inmediato y de desarrollar el pensamiento abstracto y crítico; por otro lado su carácter ideológico ya que es un garante de la supuesta

universalidad de la escuela, y su rol de barrera educativa para el alumnado ajeno a la tradición letrada.

A partir del análisis de fenómenos escolares cotidianos que ponen en juego la lengua escrita, Rockwell plantea que se pueden distinguir tres procesos simultáneos de apropiación de la misma: el aprendizaje de la lengua escrita en sí como "objeto de conocimiento" ("aprender a leer"); los usos específicamente escolares de la lengua escrita; y su uso para apropiarse de conocimientos que forman parte del currículum académico ("leer para aprender").

De este modo, los usos de la lengua escrita en el la escuela no representan a toda la gama de usos sociales que se les da. Rockwell sostiene que su uso en las actividades escolares "pueden clasificarse en dos grupos: unas tienden a reproducir las características de la primera etapa de la enseñanza de la lectura (la "copia" y el "descifrado"); otras tienden a mostrar el uso de la lectura y escritura en la transmisión de otros contenidos curriculares; es sobre todo en estos últimos casos en que se ve la interpretación y la producción de textos escritos." (1990; 304) Pese a que la enseñanza de la lectura y de la escritura forma parte solo de los currículum de los primeros años de la escuela primaria, sus métodos asociados (escribir a través de la copia, y leer a través de la lectura oral) permean a los años posteriores de la enseñanza.

De esta manera, la apropiación de los textos no es un proceso autónomo y descontextualizado. Rockwell (1991) argumenta que las interpretaciones de los textos escritos son construcciones sociales, dado que tienen lugar en una continua interacción oral. Las reglas de las interacciones en el aula también rigen al momento de definir cómo el alumnado se apropia de los contenidos: dado el carácter asimétrico de las relaciones en el aula, la presencia y la interpretación del maestro es fundamental. Y "los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de "interpretar" lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos." (1990; 312) Por esta razón, la

apropiación subjetiva del sistema de escritura conlleva necesariamente un proceso de apropiación de usos y significados sociales.

Pero el alumnado no puede considerarse como sujeto pasivo en la apropiación de la lengua. Rockwell afirma que en la sala de clase se observan estrategias por parte de los estudiantes para encontrarle sentido al texto, ya sea a partir del contexto, de la ilustración, o de sus propios conocimientos o experiencias. Pero estas estrategias en general no son integradas al curso principal de la clase, "generalmente quedan desplazadas frente a la exigencia de atender a y reproducir la versión "textual" de lo leído."<sup>13</sup> (1990; 314)

Por otra parte, los usos de la lengua escrita que puede apreciar el alumnado en los quehaceres del docente no directamente vinculados con la clase, en las actividades de organización del establecimiento, o entre sus pares propician ejemplos de usos diferentes de la lengua escrita. Es a partir de la suma de estas experiencias de la lengua escrita "que se da en la escuela pero no siempre pertenece a la escuela, que los niños generan el proceso de "apropiación" de la lectura y la escritura." (1990; 316)

En conclusión, a partir del análisis de los fenómenos escolares cotidianos, Rockwell plantea que el texto no es autónomo y descontextualizado; adquiere significado dentro de la interacción - de carácter oral - entre docente y alumnado dentro de la sala de clase. Por esta razón, al analizar las apropiaciones de un texto es necesario referirse a las características institucionales de los establecimientos, ya que es a través de ellas que el alumnado hace suyos los conocimientos que transmite la escuela.

Apple (1986) coincide con Rockwell al afirmar que las características particulares de los contextos en los cuales están inmersos alumnado y profesorado, los cuales en general no son tomadas en cuenta en el proceso de elaboración de los textos, son factores que influyen en la forma de apropiación de sus contenidos. Además de los rasgos

---

<sup>13</sup> En el aula, Rockwell (1991) distingue un espacio público y un espacio privado. El primero está conformado por las intervenciones del maestro frente al grupo y las intervenciones del alumnado compartidas por el grupo y reconocidas por el docente; la interpretación del texto en este espacio es "filtrada" por el profesor. El espacio privado está constituido por las interacciones entre estudiantes, y tiende a regirse por reglas orales y simétricas que permiten otro tipo de relación con el texto.



institucionales, destaca la necesidad de contemplar las diversidades de los contextos socioculturales en los cuales están inmersas, dado que influyen tanto en la apropiación de los contenidos escolares como en las interacciones que se dan dentro del aula<sup>14</sup>.

Considerando los argumentos de Rockwell respecto al importante rol del docente como mediador de las apropiaciones de los textos, su actitud respecto de los mismos aparece como una variable fundamental. Este planteamiento no anula la posibilidad para el alumnado de tener una relación más directa con dicho material, pero ésta tiende a limitarse al espacio extraescolar. Por otra parte, dada la influencia de los contextos particulares, el uso de un mismo material puede tener matices distintos de acuerdo a las características del establecimiento, lo que invita a considerar la diversidad en la descripción de las apropiaciones de los contenidos de textos.

Por otra parte, dado que el texto considerado por la presente investigación se enmarca en un proceso de reforma educativa, que persigue transformaciones significativas de los supuestos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza, es necesario revisar qué nos dice la teoría respecto de la recepción de innovaciones.

Es un lugar común afirmar que las respuestas conservadoras y defensivas del profesorado constituyen el mayor obstáculo para la puesta en práctica de las innovaciones. No obstante, más allá de responsabilizar a los docentes de su falta de entusiasmo frente al cambio, un examen más profundo de las condiciones que rodean la puesta en marcha de las iniciativas lleva a Acker (1994) a plantear que "la "resistencia" parece una arma de doble filo, impide el progreso pero también protege contra presiones ilegítimas y demandas imposibles." De este modo, se hace necesario analizar los aspectos incluidos en las innovaciones educativas que podrían frenar su puesta en práctica en la sala de clase.

En primer lugar, existe una distancia entre la teoría y el quehacer cotidiano de los docentes: la mayoría de los que escriben acerca de la educación no ejercen en la sala de

---

<sup>14</sup> Apple (1986) da cuenta de los procesos de reproducción en la producción, distribución y circulación de los textos escolares, y argumenta que en último término sirven para legitimar y perpetuar la hegemonía de los grupos dominantes.

clase, y las discusiones teóricas rara vez permean al profesorado. Por esta razón, los maestros en general desconocen los nuevos planteamientos, lo que genera incompreensión frente a las innovaciones que emergen de los mismos. A su vez las políticas educativas no toman en cuenta las condiciones de trabajo del profesorado, y su implementación no contempla un espacio para la planificación y la discusión con los miembros del equipo docente. El tiempo invertido para realizar estas tareas proviene de los horarios extra-laborales, y supone una fuerte motivación. En general, el interés no surge de la relevancia teórica de la iniciativa, sino más bien de los aspectos que pueden ser aprovechados prácticamente para potenciar el trabajo en el aula. Finalmente, las transformaciones globales de los sistemas escolares han aumentado ostensiblemente las exigencias y las presiones que pesan sobre el profesorado. Acker señala al respecto que su rol ha sido "ampliado indefinidamente según algunos, y deteriorado por su intento de alcanzar altos niveles, con recursos cada vez más limitados, y por la enorme responsabilidad que tradicionalmente se le ha adjudicado, según otros." (ibid.)

Las investigaciones orientadas a conocer la recepción de las innovaciones educativas por parte del profesorado señalan que su puesta en práctica está condicionada por la existencia de disposiciones más o menos favorables. Estas inclinaciones son el resultado de la interacción entre el contenido de las propuestas y los esquemas del profesorado acerca de su profesión, que son el producto de su trayectoria y de sus condiciones de trabajo. Algunos estudios señalan que las variables de perfeccionamiento y de edad inciden en la recepción de los cambios (Avila; 1996 y Reyes; 1988).

Dado que los textos escolares que considera este estudio contienen importantes innovaciones metodológicas y pedagógicas, estos planteamientos nos invitan a considerar con mucha atención la diversidad que puede desprenderse de las prácticas pedagógicas para comprender las distintas apropiaciones. Esta diversidad proviene, por un lado, de que las apropiaciones están mediadas por las prácticas institucionales y el contexto sociocultural, y, por el otro lado, de la heterogeneidad de las disposiciones de los docentes frente a las innovaciones. No obstante, Rockwell indica que las relaciones no sólo se establecen por el intermediario del docente en la sala de clase, sino también existe ahí una interacción privada sobre la cual éste no tiene incidencia directa. Por otra parte, las

apropiaciones también son el producto de las relaciones entre pares fuera del aula, este espacio es crucial al momento de considerar las estrategias que establece cada uno/a para relacionarse con su texto.

Este estudio considera transversalmente los temas de género y etnicidad. Esto significa que no aprehende a los sujetos como idénticos entre sí en el estudio de las apropiaciones de los textos, y pone atención a las diferencias y desigualdades que podrían emerger de estas categorías.

Las investigaciones desarrolladas en torno a la temática de género señalan que la educación reproduce definiciones tradicionales de lo masculino y lo femenino, y que las mujeres se mueven en condiciones de desigualdad en la escuela, cuya consecuencia más evidente es la orientación hacia especialidades menos valoradas en el mercado laboral. Los tópicos de género y educación han sido abordados desde dos perspectivas: por un lado analizando las interacciones que tienen lugar dentro y fuera de la sala de clase; por otro lado mediante el estudio de las definiciones de masculinidad y femineidad que acarrea la organización de los establecimientos y del sistema escolar en general.

Los estudios de educación y etnicidad indican que los bajos rendimientos escolares del alumnado de gran parte de las minorías étnicas son el resultado de la distancia entre sus saberes y los que transmite la escuela, y del ambiente racista de los establecimientos. La propuesta intercultural busca revertir este fenómeno integrando los conocimientos locales a los currículum, promoviendo la reflexión en torno a las diferencias y el respeto de las mismas.

Los aportes recientes de los estudios educativos indican que más que considerar las características socioculturales del alumnado como fuerzas determinantes de la experiencia y de los desempeños escolares, éstas constituyen variables que inciden en las representaciones que cada sujeto se hace de la escuela, en sus expectativas, y por ende, en las estrategias que adopta. Por otra parte, señalan que la educación se realiza en un espacio concreto y particular, por lo que es preciso tomar en cuenta sus peculiaridades, tales como el entorno sociocultural del establecimiento, sus atributos, las características del

sistema escolar, las tradiciones docentes, las condiciones de trabajo del profesorado, sus trayectorias personales y profesionales, variables que influyen en las interacciones que se establecen en el aula, en su disposición para acoger innovaciones, y, por ende, en las apropiaciones de los textos por parte del alumnado. De este modo, los estudios actuales de género, etnicidad y educación nos invitan a explorar las particularidades de cada contexto escolar más que de generalizar.

## II. 7 EL CONTEXTO CHILENO

### EL SISTEMA ESCOLAR

El sistema escolar chileno distingue tres niveles:

- La educación parvularia, que, desde el año 2001, es obligatoria para los/as niños/as de cinco años y opcional para los/as más jóvenes.
- La enseñanza básica, que es obligatoria, posee ocho años y atiende al grupo de edad entre seis y 14 años
- La educación media, que no es obligatoria, tiene cuatro años de duración (atiende a jóvenes de entre 14 y 18 años) y dos modalidades: humanístico-científico y técnico-profesional (en esta última opción, los/as alumnos/as terminan con un título para ingresar al mercado de trabajo).

De acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación<sup>15</sup>, para 1999 Chile contaba con 10705 establecimientos educacionales distribuidos entre 6290 establecimientos municipales (58,8%), 3170 particulares subvencionados (29,6%) y 1175 particulares

pagados (11%) y 70 de corporaciones de administración delegada (0,6%). La matrícula de los niveles parvularia, básica y media alcanzaba 3.429.997 niños y niñas que se distribuían de la siguiente manera: 54% asistía a escuelas municipales, 35% a particular subvencionados, 9% a particulares pagados y el resto a corporaciones de administración delegada.

Esta división de los establecimientos tiene fuertes repercusiones en las condiciones materiales y pedagógicas de la educación, y, en consecuencia, en las experiencias escolares subjetivas. Dado que son los recursos que la familia posee y destina a la educación que condiciona el tipo y la calidad de educación que reciben sus hijos/as, medible a través de los resultados de las pruebas SIMCE<sup>16</sup> y PAA<sup>17</sup>, restringe las oportunidades de los sujetos y las condiciones con las que se enfrentan al mercado laboral<sup>18</sup>. Si bien el tipo de dependencia tiene correlatos en los recursos materiales con que cuentan los establecimientos, otros aspectos que deben ser considerados son las características propias de cada uno de ellos, dadas por sus tradiciones, sus proyectos, sus normas disciplinarias y sus estilos pedagógicos (Traussen y Salinas; 1995), sus niveles de institucionalidad, su organización social, su imagen social y el nivel socioeconómico del alumnado (Edwards et al.; 1994). Para dichos autores, son los rasgos de los liceos que definen el tipo de socialización, dado que es a este nivel que se produce la organización de la vida escolar, y por ende que se realizan las expectativas y los roles.

Por otra parte, Edwards et al. (1994) señalan que en el sistema escolar chileno prima una "forma de enseñanza como transmisión de conocimientos", que se caracteriza por una lógica de transmisión memorística del conocimiento, cosificar y transmitir los

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación. 2000. *Compendio de Información Estadística 1999*. Santiago de Chile.

<sup>16</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Es una prueba que se aplica todos los años a un nivel en los establecimientos de todo el país.

<sup>17</sup> Prueba de Aptitud Académica. Es un examen al cual pueden someterse todos los/as estudiantes que han terminado la Enseñanza Media. Es sobre la base de sus resultados que estarán aceptados a ingresar a las carreras universitarias.

<sup>18</sup> Al respecto, Traussen y Salinas afirman que "la repartición de la oferta entre distintas dependencias - particular, subvencionada, municipalizada, corporación - que cuentan con niveles de recursos muy dispares, introduce de partida diferencias de condiciones que se traducen en experiencias escolares muy distintas y segregadas. La escuela de élite para el élite, la escuela marginal para los marginales. (...) Por ello estamos frente a un marco estructural social y escolar muy restrictivo, que no anula las posibilidades del sujeto, pero que sí las limita y las condiciona fuertemente." (1995; 44)

saberes como si fuera verdades absolutas e incuestionables, sin establecer relaciones entre ellos, y entre ellos y la realidad. Las estrategias asociadas a este tipo de forma de enseñanza son el dictado, la completación de frases, palabras y/o sílabas, la simulación de participación y la apelación puntual a los saberes del alumnado por parte del o de la docente. La consecuencia de esta forma de enseñanza es que los contenidos escolares aparecen frecuentemente sin sentido para los/as estudiantes, debido a que no tienen referencia con su diario vivir, lo que dificulta la apropiación significativa de los mismos.

Edwards et al. formulan explicaciones tentativas frente a esta situación. Proponen que una de ellas podría encontrarse en la escasa presencia de medios (textos o guías) que apoyan el proceso de enseñanza - aprendizaje, debido a que están fuera de alcance para muchos. Por otra parte, señalan que los/as docentes que rompen con la forma tradicional de enseñanza como transmisión de conocimientos se ubican mayoritariamente en las educación Particular Pagada. De este modo, la posibilidad de participar a eventos académicos, mejores condiciones de trabajo y un mayor acceso a materiales pueden ser variables pertinentes para la promoción de procesos de construcción de conocimientos.

El modelo de comunicación transmisivo opera no sólo en el aula y entre profesores/as y alumnos/as, ya que en las relaciones institucionales también son considerados como meros ejecutores de programas, planes, normativas y reglamentos que la dirección se limita a informarles. De este modo, las relaciones que caracterizan a la mayoría de los establecimientos escolares se definen por la verticalidad y por negar a sus diferentes actores como sujetos.

## GÉNERO Y EDUCACIÓN EN CHILE

Para tratar este tema es preciso referirnos a los trabajos de María de la Luz Silva quien fue una precursora en el análisis de género del sistema escolar chileno. Desarrolló investigaciones acerca de las proporciones de hombres y mujeres en los diferentes niveles y en las distintas modalidades que posee, de las distintas tasas de aprobación en los sectores de aprendizaje y sus implicancias para el desempeño laboral. A continuación, luego de una reseña histórica del acceso de las mujeres a la educación nacional, presentaremos - siguiendo el esquema de dicha autora - una descripción del sistema escolar desde la perspectiva de género.

La situación actual de las mujeres chilenas en la educación es el resultado de permanentes esfuerzos para obtener su acceso a todos sus niveles. Ya en 1812 un decreto exigió a Cabildos y Conventos la abertura de escuelas primarias para niñas y niños. De este modo, en los albores de la Independencia, el gobierno dispuso que cada monasterio de monjas dispusiera de una escuela para niñas. No obstante, ello no implica que recibieran la misma educación que los varones.

En 1860, el Presidente Manuel Montt dictó la Ley de Instrucción Primaria con la cual la educación dejó de ser función exclusiva de la Iglesia Católica; comienza el período denominado "Estado Docente". Pese a la igualdad formal, la asistencia de las niñas a la escuela fue frenada por modelos culturales que indicaban que la educación no era una prioridad para las mujeres. Más tarde, al surgir el tema de la creación de los Liceos Fiscales, la iglesia, junto a los partidos conservadores, hicieron resaltar la inconveniencia de incorporar a las mujeres a la enseñanza media, ya sea como alumnas o profesoras. Los más refractarios afirmaban que la educación era una forma de desligar a las mujeres de la familia, espacio al cual naturalmente pertenecían.

A pesar de estas trabas, en la actualidad la participación femenina a la escuela es elevada, la coeducación es un fenómeno mayoritario, y las barreras formales para la integración de las mujeres al sistema educativo han ido desapareciendo. El analfabetismo,

un problema que afecta fuertemente a las mujeres latinoamericanas, es un tema casi superado en Chile, ya que la tasa de alfabetización de adultos alcanza 94,9% para las mujeres y 95,4% para los hombres<sup>19</sup>.

Durante el siglo XX, se ha producido un aumento sin precedentes de la cobertura nacional de la educación. En la Enseñanza Básica, a partir de 1935 se observa un paulatino incremento de la matrícula (tanto de niño como de niña), pero es sobre todo en el período incluido entre 1950 y 1970 que se extiende, hasta abarcar prácticamente a toda la población de edad correspondiente. De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación para el año 1999<sup>20</sup>, la cobertura nacional de la Escuela Básica alcanzaba 96%, y las niñas constituían el 48,6% de la matrícula.

En cuanto a la Educación Media, la cobertura ha aumentado ostensiblemente durante las tres últimas décadas y hoy alcanza el 83% de la población de edad correspondiente<sup>21</sup>. Entre 1935 y 1950 los varones fueron los principales beneficiarios del incremento de la matrícula a este nivel, pero a partir de 1955 se invierte esta tendencia. Las cifras del año 1999 indican que la proporción es equilibrada, ya que las mujeres constituyen el 50,7% de la matrícula total<sup>22</sup>.

Aunque no existe desigualdad en el acceso al sistema educacional, una revisión por género de las opciones curriculares en la Enseñanza Media muestra diferencias: más mujeres eligen la modalidad Científico - Humanista (53,3%), pero más varones escoge la Técnico - Profesional (52,6%), que favorece la entrada más temprana al mundo laboral<sup>23</sup>. Las diferencias por género son menos acentuadas en la Región Metropolitana, donde las mujeres representan 51,6% de la matrícula en la modalidad Científico - Humanista, y 49,1% de la Técnico - Profesional<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ediciones Mundi-Prensa, 1999.

<sup>20</sup> Ministerio de Educación. 2000. *Compendio de Información Estadística 1999*. Santiago de Chile.

<sup>21</sup> *ibid*

<sup>22</sup> *ibid*

<sup>23</sup> La política actual del gobierno es fomentar la conversión de establecimientos Científico Humanista en Técnico Profesionales con el fin de propiciar una entrada más temprana y en mejores condiciones de los/as jóvenes al mercado de trabajo.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación. 2000. *Compendio de Información Estadística 1999*. Santiago de Chile.



Por otra parte, en las carreras técnico profesional hay especialidades marcadamente femeninas y otras masculinas: las primeras son básicamente las que corresponden al Área Comercial (que incluye secretariado) y Técnica (como costura y peluquería), y las otras industriales. También, hay predominancia masculina en las escuelas marítimas y agrícolas. (Silva; 1993)

A partir de las opciones de hombres y mujeres en la Educación Media Silva (1993) concluye "que las mujeres tienden a preferir una educación media que les permita terminar formalmente sus estudios, pero que la mayoría prioriza su rol doméstico. En caso de optar por estudios vocacionales, prefieren actividades típicamente femeninas, y cuando acceden a la educación post secundaria (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades) se concentran preferentemente en profesiones del sector servicios. Los varones, en cambio, optan por una gama más amplia de alternativas académicas; ellos prefieren, además de una preparación por la universidad, aquellas opciones que llevan directamente a la producción de bienes como son la industria, agricultura o especialidades marítimas."

En cuanto a los resultados de alumnos y alumnas, tal como sucede en Básica, la tasa de aprobación de la Enseñanza Media es más alta en las mujeres (91,32%) que en los varones (87,88%). Por otra parte, en este nivel, los varones son más numerosos es abandonar sus estudios (4,94% contra 3,74% para las muchachas). Para ambos sexos es durante el primer año que se concentra la deserción (6,91 y 5,12%, respectivamente) y la tasa es más alta en la modalidad Científico Humanista que en Técnico Profesional<sup>25</sup>.

A pesar de la igualdad formal y de logros escolares que favorecen a las mujeres, Silva constata diferencias en términos de género en los resultados de la educación: por un lado, la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) permite observar que los resultados de las mujeres en relación a los de los hombres son más altos en Castellano pero más bajos en Matemática, sobre todo en la Enseñanza Media. Por otra

---

<sup>25</sup> ibid

parte, aunque se presenten con promedios de notas superiores a la Prueba de Aptitud Académica, obtienen resultados inferiores en comparación con los que logran los varones. Para Silva (1993), "estas diferencias de aprendizaje son consistentes con actitudes que las orientan hacia el rol doméstico, o prioritariamente hacia actividades económicas socialmente desvalorizadas. Las diferencias educativas entre los sexos tienen consecuencias en una inserción económica, social, política y laboral no sólo diferente de la mujer en la sociedad, sino que la coloca en una posición que, además, es desigual."

Las diferencias por género en las opciones curriculares están más marcadas en la Enseñanza Superior<sup>26</sup>, donde sólo 29% de las estudiantes de nivel terciario están matriculadas en una carrera científica<sup>27</sup> y donde optan prioritariamente por ramas relacionadas con el sector servicios.

Estos datos indican que, tal como ocurre en los otros países, es principalmente en la Enseñanza Media que divergen las trayectorias escolares de mujeres y hombres en la educación, y que las alumnas tienden a desertar las opciones científicas. Estas "vocaciones" tienen correlatos significativos en términos de sueldo y de status social.

Además del estudio de Silva que describe la situación de hombres y mujeres en el sistema escolar chileno a partir de datos estadísticos, otras investigaciones abordan esta temática a partir de las prácticas docentes, las interacciones en el aula, las expectativas del profesorado, el uso del espacio y los textos escolares.

Edwards et al. (1993), basándose en etnografías realizadas en varios establecimientos de la Educación Media, señalan que las prácticas cotidianas perjudican a las mujeres de distintos modos: el discurso público del profesorado y de las autoridades de la escuela tienden a homogeneizar a todos los/as niños/as en el "ser alumno"; a utilizar permanentemente el género masculino; y a invisibilizar la participación de las mujeres en la historia, tanto del establecimiento como del país en general. En la

<sup>26</sup> En la Educación Superior la matrícula femenina representa 40% del total. Fuente: *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ediciones Mundi-Prensa, 1999.

<sup>27</sup> *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD),

interacción entre profesor y alumnos/as hay una tendencia a estimular y/o tolerar un mayor protagonismo de parte de los varones, tanto dentro del aula como en actividades externas. De este modo, las alumnas tienden a posicionarse como meras espectadoras del proceso de construcción del conocimiento, proceso cuyos principales protagonistas son sus compañeros y el/la docente<sup>28</sup>.

Esta desigualdad también se expresa fuera de la sala de clase, ya que frecuentemente la cancha de fútbol acapara gran parte de la superficie en la cual niños y niñas se encuentran durante el recreo. Por otro lado, en las organizaciones de alumnos/as, los varones tienen una clara superioridad numérica en los cargos de la directiva. Al mismo tiempo, durante los eventos que celebra la institución, las actividades extracurriculares refuerzan los estereotipos vigentes en la sociedad: se organiza un concurso de reina para las niñas y un campeonato de fútbol para los niños. La suma de estos factores contribuye a la formación de una identidad femenina desvalorizada, en la que se interioriza la inferioridad respecto del género masculino.

Por otra parte, el estudio de Brancamonte y Rojas (1996), que se centra en los/las docentes, plantea que la concepción estereotipada de los roles sociales da lugar a la existencia, en el profesorado, de expectativas inconscientes que influyen en la orientación de los y las jóvenes, y en prácticas discriminatorias.

De esta manera, aunque el sistema educacional tiene hoy una cobertura amplia y garantiza la igualdad de acceso para hombres y mujeres, es necesario mejorar la igualdad de oportunidades que se ofrece a ambos. Las investigaciones muestran que en los establecimientos educacionales se tiende inconscientemente a perpetuar la óptica androcéntrica de la enseñanza en desmedro de relaciones igualitarias de género. Edwards et al. afirman que "los estudiantes están fuertemente socializados en relaciones sociales y en relación al conocimiento que discriminan a la mujer (...) Estas

---

Ediciones Mundi-Prensa, 1999.

<sup>28</sup> Para la Enseñanza Básica, Bostick (1996) indica que la esfera pública está dominada por los varones y que las niñas tienden a reducir su participación al mínimo, mostrándose incómodas cuando están interpeladas frente al curso.

discriminaciones en las prácticas del curriculum oculto producen iniquidad en el sistema educativo, tanto en la calidad de los aprendizajes como en las posibilidades de inserción social." (1993; 212)

Los análisis de género realizados en los textos escolares por Binimelis y Blazquez (1992), y Montecino (1997) coinciden en señalar que estos materiales portan estereotipos que desprestigian a lo femenino. Por un lado, el libro interpela constantemente a sujetos masculinos, por lo cual las metodologías y las actividades suponen en su mayoría a un destinatario hombre. Los personajes, tanto de los materiales escritos como ilustrativos, son en su gran mayoría varones y tienden a reproducir las definiciones tradicionales de lo masculino y de lo femenino. La aparición de niñas o mujeres está vinculada a actividades estereotipadas: jugar a la muñeca, preparar la comida, llorar, etc. mientras que los hombres aparecen como los héroes de la historia, leen, trabajan, etc. En los contenidos, la mayoría de los individuos, autores, protagonistas de los textos literarios, personajes históricos también son hombres, las mujeres apareciendo escasamente y en posición disminuida en relación con los hombres. De este modo, tanto en el plano de los contenidos, de los ejemplos, de la iconografía, lo masculino prevalece respecto a lo femenino.

#### **ETNICIDAD Y EDUCACIÓN EN CHILE**

Pese a que la población indígena supera el 10% de la población nacional, es una realidad que pasa casi desapercibida. Desde el Estado, la legislación ha apuntado siempre a conseguir su desaparición, la pérdida de la identidad y su absorción dentro del "pueblo chileno", ya que era percibida como un remanente de un pasado de barbarie y atraso. Es sólo desde 1993 que la legislación reconoce la existencia de etnias y culturas diversas y lo considera como un elemento deseable y enriquecedor para la nación. Además la promulgación de una serie de leyes indígenas ha implicado un reconocimiento jurídico de 8 etnias.

Este cambio en el modo de abordar el tema indígena ha plasmado a la elaboración del Censo de 1992, donde de manera inédita se incluyó una pregunta en torno a la autoadscripción a una etnia. Los resultados que arroja esta encuesta constituyen una poderosa herramienta para evaluar la cantidad de población autóctona y su situación con relación a indicadores geográficos, económicos y educacionales.

A nivel nacional, 10,33% de la población de 14 años o más se autoidentificó con uno de los tres grupos indígenas mencionado, lo que equivale a 998.385 personas (9,9 % de las mujeres y 10,8% de los varones). De este total, 92,96% es mapuche, 4,86% aymara y 2,19% rapanui. Los resultados del Censo permite observar que el fenómeno migratorio de los indígenas se ha masificado desde la década de los '50 de tal manera que 79.63% de la población indígena vive en sectores urbanos (y 43,37% en la Región Metropolitana), mientras que 20.37% lo hace en zonas rurales. Sin embargo, esta fuerte presencia en la ciudad ha pasado desapercibida, debido a que la mayoría de los migrantes, frente a las exigencias del medio, ha adoptado estrategias para enmascarar su origen étnico. En efecto, la migración es una estrategia adoptada por las necesidades económicas y en consecuencia la inserción laboral es la prioridad en el medio urbano.

La interpretación de los datos en torno a las variables económicas revela que la Población Indígena de la Región Metropolitana (PIRM) concentra sus actividades en trabajo no calificado (especialmente las mujeres), oficiales, operarios y artes mecánicas (especialmente los hombres), empleados de oficina, servicios y venta. Por otra parte, el desempleo afecta con más fuerza a la PIRM que a la población no indígena de la capital, con promedios de 7,67 y 5,7 %, respectivamente. Finalmente, las comunas con más altos índices de pobreza urbana corresponden a zonas donde la proporción y la cantidad de indígenas, especialmente mapuche, es más elevada a nivel nacional.

Acerca de esta correlación entre pobreza y origen étnico Valenzuela (1995) sostiene que "aceptando que en el país existe una alta cobertura educativa tanto en áreas urbanas como rurales (especialmente en lo que respecta a educación general básica), aún persisten insuficiencias en el sistema educacional que afectan a grupos minoritarios, como los indígenas por ejemplo, configurando un sistema de acceso desigualitario en materia de

capacitación, educación media y, sobre todo, superior. (...) El sistema no logra solucionar claramente los inconvenientes económicos y culturales vinculado con la integración educativa.”

Si bien la tasa de alfabetismo para la PIRM es alta 96,1% (las mujeres superan a los hombres en las tasas de analfabetismo, menos las rapanui), “(...) al igual que otros sectores de la sociedad chilena, el “techo” en el proceso de ascenso, está determinado, como tendencia general, por la educación media, barrera que en el caso de la Población Indígena de la Región Metropolitana, es sobrepasada sólo por un 12,69% en promedio para los tres grupos étnicos considerados.” (Valenzuela; 1995). La excepción a esta regla se halla en los hombres aymara quienes muestran niveles de educación ostensiblemente más altos que el resto de la población indígena.

El *Estudio de identidad mapuche en la Comuna de Cerro Navia* coordinado por Ramón Curivil (1997) proporciona información cualitativa respecto a la situación de los indígenas en la ciudad: “el tema de la identidad es algo que se “oculta o niega”, ya que el **gran obstáculo es la discriminación**, que no ayuda a construir identidad.” Los informantes del estudio señalan que el establecimiento educacional es el espacio en el cual más fuerte se siente la discriminación, y es calificado como un “ambiente agresivo hacia el mapuche”, donde se institucionaliza la discriminación<sup>29</sup>.

Más allá de la discriminación en las prácticas cotidiana, Curivil constata que en su estructura, el sistema educacional no considera la variedad étnica porque “ha sido utilizado como instrumento de integración, sistemáticamente utilizado por el Estado chileno, para incorporar a los indígenas a la sociedad nacional.”<sup>30</sup>

<sup>29</sup> En las entrevistas de esta investigación se lee: “en los colegios son crueles y yo sufrí mucho”; “Ahora yo le enseñé a mi hermana a defenderse, porque era el colmo ya. La niña la molestaban en la escuela: que era fea, que era india y mi hermana lloraba. Llegaba de la escuela llorando, hasta en el liceo ahora, el colegio Sta. Ana, las niñas son super crueles a pesar que es un colegio católico...”/“... mi niño menor sí sufre en el colegio, ahí lo molestan por su apellido, por lo Huenchul y le ponen sobrenombre... el más chico él pega. No se defiende tanto en palabras sino que va y da su patada cuando lo molestan y no entiende mucho por qué lo molestan...”. Por otra parte, 88,1% del alumnado encuestado durante este estudio afirma haberse sentido discriminado y 66,7% declara haber sentido vergüenza de ser mapuche. (Curivil; 1997)

<sup>30</sup> En tanto que hoy los indígenas están incorporados al sistema escolar, en el tiempo de la Colonia (siglos XVIII y XIX), los líderes mapuche eran bastante reacios frente a la posibilidad de mandar sus hijos a las escuelas creadas para ellos (los Colegios de Indios). Que lo hicieran era el fruto de largo proceso de diálogo, que

El tema indígena en el sistema escolar chileno ha sido escasamente abordado desde la perspectiva de la etnografía de aula. La investigación de Edwards et al. (1993), aún si se concentra en la temática de las relaciones de género, señala la presencia en los establecimientos de un discurso público descalificador del ser indígena, y que otorga un papel "civilizador" a la educación. En las escuelas donde asiste alumnado indígena, los observadores percibieron un autodistanciamiento de los niños y niñas con mayores rasgos indígenas, una búsqueda de pasar desapercibidos por los profesores y por sus compañeros/as.

### LA REFORMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA

La puesta en marcha de la Reforma Educacional se inserta dentro del proyecto de sociedad al cual se adscribieron los gobiernos chilenos de la década de los '90, que busca conjugar el crecimiento económico con la equidad social. En este sentido, el mejoramiento del sistema escolar es considerado como un catalizador para lograr la igualdad de oportunidades, por lo cual adquiere alta prioridad dentro de la agenda gubernamental. Existen otros factores contingentes que favorecen el desarrollo de las políticas educacionales: la estabilidad macro-económica, la aceptación pública de las políticas propuestas, la existencia de un importante acervo de conocimientos y la cercanía política de los investigadores en materia educacional con los sucesivos gobiernos concertacionistas<sup>31</sup>. En cuanto a la inversión financiera que supone tal iniciativa, ésta fue

---

culminaba con la entrega de regalos de parte de los misioneros. Más tarde la educación formal se convirtió en una necesidad vital, ya que permitía un mejor conocimiento y manejo de la cultura dominante. La meta de la educación sistemática, entregada por el Estado y la Iglesia, era lograr una mejor integración nacional y homogeneizar la cultura. La educación se realizaba privilegiando exclusivamente valores culturales de la sociedad *Inuica*, lo que significó que representara un elemento des-etnificador que trajo hondos consecuencias en los modos de vida de las sociedades indígenas.

<sup>31</sup> Inés Picazo argumenta que un elemento que facilitó el inicio de la reforma fue el gran acervo de investigaciones previamente desarrolladas por centros académicos independientes especializados en las

posible merced al Banco Mundial y a un aumento en el gasto público en educación a nivel nacional.

Las directrices de las políticas educativas tienen sus antecedentes en la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos" realizada en Tailandia, y en los planteamientos de organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO. Por otro lado, un diagnóstico efectuado al inicio de la década de los '90 permitió detectar las principales necesidades del sistema escolar. Reveló, por una parte, que la cobertura era prácticamente universal en la Educación Primaria, y cercana al 80 % en la Secundaria. Esta expansión de la matrícula a nivel medio (a principios de los '60 atendía alrededor del 15 % del grupo etario), sumado a la caída del gasto público durante el gobierno militar, produjeron un sistema escolar precario con calidad de aprendizaje muy baja. Además, la profesión docente se encontraba deprimida debido a los bajos salarios y la persecución política durante las décadas anteriores. A nivel organizacional, la matriz era mixta, efecto del proceso de descentralización implementado durante el Gobierno Militar, que implicaba una doble dependencia de las escuelas: los municipios para los aspectos administrativos, y el Ministerio de Educación respecto a currículum, pedagogía y evaluación.

El diseño de la reforma se dirige a dos grandes problemas en el sistema escolar: la disparidad en la calidad de la educación y la inequidad de su distribución, factores claves en la reproducción de las desigualdades sociales. Por ello su eje principal es un mejoramiento del sistema escolar que apunta a la calidad de la educación, definida como la capacidad de proveer egresados con mayores capacidades de abstracción, de comunicación, de trabajo en equipo, de aprendizaje autónomo, y la expansión de la distribución social de sus resultados. A nivel de organización, se optó por conservar la matriz de descentralización y de competencia por los recursos, y combinarla a acciones pro-activa y de discriminación positiva del Estado.

---

temáticas de educación como el CIDE y el PIIE, cuyos investigadores pasaron a desempeñar altas funciones en la administración.



Para llevar a cabo estas metas, se definieron tres ejes orientadores de las políticas insertas en la reforma educacional: la actualización pedagógica, la actualización del conocimiento y la relevancia en la vida de las personas. Es así que se reconoce la importancia del alumnado y del profesorado - los actores que cotidianamente protagonizan el proceso de enseñanza - aprendizaje, y junto a ellos/as la relevancia del entorno sociocultural en que se inserta la escuela. De acuerdo a los nuevos planteamientos pedagógicos el fundamento de la educación debe ser "aprender a aprender", enfatizando en el desarrollo de la capacidad de abstracción, el espíritu crítico, la capacidad de pensar, planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje, el manejo de la incertidumbre y la adaptación a los cambios; la tolerancia, y la consiguiente capacidad de suspender los juicios en ausencia de información suficiente; la capacidad de relacionar el conocimiento adquirido entre los sectores de aprendizaje<sup>32</sup>. Por ello los contenidos de la reforma apuntan más a las destrezas que a los conocimientos, lo que supone una readecuación de las metodologías hacia la promoción de la participación de los educandos en la sala de clase.

#### *Acciones emprendidas en el marco de la Reforma*

Si bien las transformaciones del sistema escolar debutaron a principios de los '90, es sólo a partir de 1995, cuando los cambios se fueron profundizando y ampliando, que se comienza a hablar de Reforma propiamente tal. El universo de las acciones emprendidas en el marco de este proceso incluye modificaciones curriculares, del estatuto docente, de la organización dentro del establecimiento escolar y de sus relaciones con la comunidad y la sociedad en general, y entrega de materiales como libros, textos escolares, equipos de computación y mejoras en infraestructura. Los programas impulsados por el Ministerio pueden clasificarse en tres categorías de acuerdo a su alcance: discriminación positiva

---

<sup>32</sup> En Philippi, Luz y Sonia Montecino, "Reforma educativa chilena y textos escolares", Programa MECE-Media, Ministerio de Educación.

(Programa de las 900 escuelas<sup>33</sup>), de fondos concursables (Proyecto de Mejoramiento Educativo<sup>34</sup> y Proyecto Montegrande<sup>35</sup>) y universales.

Los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación son indudablemente las políticas más ambiciosas del Ministerio de Educación, no sólo porque abarcan a la totalidad de los establecimientos del país, sino por la diversidad de elementos que contemplan: currículum, organización y rol de las escuelas, magisterio, extensión de la jornada escolar y entrega de materiales. En una primera instancia (desde 1992) fueron aplicadas a los niveles preescolar y básico (MECE-Básica), luego a partir del '95 a la Educación Media (MECE-Media), y en los últimos años se ha incorporado la Educación Superior (MECE-Sup)<sup>36</sup>.

### Modificación del Currículum

La característica esencial de los cambios curriculares es la flexibilización, que inscribe la descentralización de la educación y la enmarca en los contextos reales de las escuelas, para así lograr un aprendizaje significativo, que incorpore la experiencia de los propios estudiantes. El currículum está elaborado a partir de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, que exponen lo que debe ser el denominador común de la educación en el país, dejando márgenes de autonomía a nivel de municipio, de establecimiento y de práctica docente para adecuar los planes de estudio a su realidad sociocultural. Esta

<sup>33</sup> El Programa de las 900 escuelas (1990) se focalizó en las escuelas básicas que mostraban los más pobres resultados de aprendizaje a nivel nacional. Sus objetivos finales fueron el mejorar las competencias del alumnado en lenguaje y cálculo e incrementar su autoestima. Consistió en un apoyo material (entrega de textos, materiales didácticos, bibliotecas de aula, infraestructura) y técnico (capacitación docente, contratación y preparación de jóvenes de las comunidades para dar un apoyo extraordinario a los estudiantes más atrasados).

<sup>34</sup> El Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) actúa a nivel Básico y Medio, y corresponde a un financiamiento para el cual concursan un conjunto de proyectos diseñados por las escuelas. Además de apultar al mejoramiento de la calidad del aprendizaje, contribuye a incentivar y desarrollar la autonomía de los establecimientos y su capacidad de producir soluciones y mejoras educativas, fomentando las comunicación y las habilidades en materia de diagnóstico y de gestiones de parte de los docentes.

<sup>35</sup> El Proyecto Montegrande (1995) también consiste en un traspaso de fondos seleccionado entre proyectos diseñados por los propios establecimientos. El objetivo de esta acción es la instalación de una red de establecimientos secundarios con características especiales en calidad y atención a grupos de menores ingresos.

<sup>36</sup> Ya que en la actualidad es en Básica y en Media que los cambios han sido más completos, las acciones descritas en los párrafos siguientes corresponden a éstos niveles.

diversificación de la educación constituye un modo de asumir el aumento de la cobertura de la Educación Media en las últimas décadas y de responder a la variedad de intereses, de aptitudes y de expectativas de la población que atiende.

Esta flexibilización curricular permite articular la cultura local con los elementos generales del conocimiento que debe transmitirse en la escuela. De este modo, los elementos culturales y los códigos del alumnado no sólo se incluyen en el trabajo de la escuela, sino que además se constituyen como el punto de partida del aprendizaje de los saberes y lenguajes universales.

Por otra parte, los elementos comunes del curriculum incluyen Objetivos Fundamentales Transversales que hacen referencia a las finalidades de la educación e incorporan aspectos éticos<sup>37</sup>.

### El Magisterio

A nivel de trabajo docente, existe un esfuerzo sin precedentes en materia de formación y capacitación de profesores y profesoras, que incluye la posibilidad de perfeccionamiento a través de las universidades y la distribución de becas para postgrados en el extranjero. Por otra parte, el Programa Rural, destinado a escuelas rurales atendidas por tres o menos docentes provee una propuesta pedagógica específica para atender a clases de diferentes niveles.

<sup>37</sup> Para la Educación Media, los Objetivos Fundamentales Transversales son:

- "la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales;"
- "la formación de carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo;"
- "el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida." (En: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*, Ministerio de Educación, Santiago, 1997).

En relación a las normas que rigen el ejercicio de la profesión docente, el establecimiento de un Estatuto Docente (1991) redefinió el régimen laboral del profesorado con la instauración de una regulación de sus condiciones de empleo y la implementación de una estructura de remuneraciones y bonificaciones en relación a la experiencia, al desempeño y a la situación de trabajo. En 1995 se actualizó el Estatuto Docente con la instauración del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) que flexibiliza las normas acerca de la movilidad de la planta docente, y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), dirigido a adecuar el desempeño docente a las necesidades particulares de las escuelas. Por otra parte, se estableció un nuevo aumento en las remuneraciones de profesores.

### El establecimiento

A nivel organizacional, en el caso de la Educación Media, la inauguración de un espacio de comunicación dirigido a diseñar y regular el proceso de cambio modifica las funciones del profesorado dentro del establecimiento, promoviendo su autonomía. Por otro lado, se elimina la inamovilidad en el estatuto del director, y ahora cada cinco años se concursan este cargo.

El MECE-Media transforma el rol del establecimiento escolar y lo convierte en un espacio abierto al entorno social. La creación de las Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE), abiertas a la comunidad, es un modo de favorecer la integración de la cultura juvenil al establecimiento, mediante la implementación de talleres deportivos, artísticos, en el área de medio ambiente y comunicaciones; también existen talleres que funcionan los sábados y durante las vacaciones. Por otra parte, las bibliotecas de liceos (o Centros de Recursos de Aprendizaje) se abren a la comunidad. Esta apertura de los establecimientos no sólo contempla el ámbito local ya que considera la creación de una red de asistencia técnica de carácter nacional conformada por universidades, profesionales y empresas, y la puesta en marcha de Grupos Profesionales de Trabajo.

### Extensión de la Jornada Escolar

La mayor iniciativa en términos de impacto inmediato en el sistema escolar es el cambio en el régimen de horario de funcionamiento del sistema escolar, que se implementa desde 1996 y da paso de una jornada organizada en dos turnos de seis horas pedagógicas cada uno, a una jornada completa de ocho horas pedagógicas. Esto significa un aumento de los tiempos de trabajo en las asignaturas, recreos más largos, la reducción de la cantidad de alumnado atendido en cada establecimiento, lo que implica un mayor aprovechamiento de las instalaciones, tanto para estudiantes como para docentes. La idea que subyace a la extensión de la jornada escolar es que una mayor cantidad de tiempo en la escuela es un factor clave para aumentar la calidad de la educación.

### Entrega de materiales

El traspaso de materiales del Ministerio a los establecimientos contempla la entrega de libros y materiales didácticos (dirigido a la biblioteca de aula en Básica y a la del establecimiento en Media<sup>38</sup>), equipos computacionales (*Red Enlaces*<sup>39</sup>) e inversión en infraestructura.

Por otra parte, el programa de textos tiene como función principal ampliar la cobertura de donación de textos escolares hacia la Educación Media y elevar globalmente la calidad del sistema escolar. La elaboración de los textos escolares se hace mediante una licitación internacional convocada por el Ministerio de Educación, y las propuestas son

<sup>38</sup> Para la Educación Media, los materiales son seleccionados por los propios liceos dentro de un catálogo elaborado por el Ministerio.

<sup>39</sup> La *Red Enlaces* se inicia en 1992 con la creación e instalación de una red comunicativa que vincula a alumnos/as y profesores/as de los establecimientos entre sí y con los profesionales de otras instituciones vinculadas a la educación. El proyecto consiste en la entrega de materiales de computación fáciles de usar, de un "software" creado especialmente por el programa y de una capacitación docente para instalar un laboratorio de computación. La cantidad de equipos entregados varía entre 3 y 12 de acuerdo a la matrícula y en el año 2000 se espera cubrir 50 % de las escuelas básicas subvencionadas y la totalidad de los establecimientos secundarios. Este elemento cobra gran importancia dentro de la Reforma, ya que al abrir las escuelas a la información y al conocimiento del mundo, redefine los límites de lo que puede hacerse en los establecimientos escolares, y posibilita el acceso a los mismos recursos informativos independientemente de su ubicación geográfica.

evaluadas por comisiones interdisciplinarias de expertos y de profesionales externos. La distribución de los nuevos libros se inició en el año 1997 en *Matemáticas y Lengua Castellana y Comunicación en I Medio*, agregándose cada año un nivel. En '99 se inició la repartición de textos de Inglés, y en 2001 de *Historia y Ciencias Sociales*, y de *Ciencias Naturales*.

Los textos incorporan las líneas de la reforma educacional: Su estructura y contenidos pretenden incentivar la participación activa en la sala de clase, y la autonomía de los y las alumnos/as, pero también la cooperación entre ellos/as; es catalizador de creatividad suscitando y promoviendo la multiplicidad de puntos de vista; es sujeto a una infinita variedad de uso y es fácilmente adaptable a la diversidad de contextos socioculturales que conforman el país.

La elaboración de los textos gira en torno del concepto de "texto abierto", abertura que adquiere varios sentidos: los materiales parten de las experiencias propias del alumno; apuntan a contenidos básicos, estimulando el uso de materiales complementarios; promueven la diversidad de fuentes y de puntos de vista respecto a los temas tratados; son flexibles en el sentido que su estructura les permite ser usados de maneras diversas, lo que da cabida a la experiencia y a los materiales acumulados por el o la docente; relacionan constantemente los contenidos con otras disciplinas, como un modo de fomentar la interdisciplinariedad; presentan metodologías alternativas, como el trabajo grupal o individual; e intentan seducir y motivar a los estudiantes en la presentación de los temas con una gráfica atractiva.

Dentro de la reforma educacional, los textos cobran gran importancia ya que constituyen un modo de que sus principios lleguen al interior de la sala de clase, y encierran la posibilidad de ser integrados en las prácticas educativas cotidianas.

## GÉNERO Y ETNICIDAD EN LA REFORMA

Lograr la equidad en el sistema escolar es uno de los temas centrales de la Reforma. Para ello propone proveer una educación sensible a las diferencias de los y las jóvenes que atiende. Uno de sus principios orientadores dice: "De equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación sensible a las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables". Esta intención ha permeado al decreto 220 que sanciona el nuevo mecanismo para la Educación Media: La Educación Media debe promover en los alumnos y alumnas la capacidad de "conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Art, 1). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica".

De este modo, los temas de género y etnicidad aparecen en los principios de la educación desde la perspectiva de la no - discriminación, junto a la religión, el nivel socioeconómico, la edad o la condición física. Este principio se traduce en la modalidad de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, y como valor dentro de los objetivos transversales que apuntan a la formación ética.

La inserción de la perspectiva de género en los lineamientos de la Reforma es fruto del esfuerzo conjunto del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y del Ministerio de Educación. El Plan de Igualdad de Oportunidades, que instruye las políticas del SERNAM, contempla el tema de la igualdad de género en el sistema escolar y abarca los niveles de curriculum, prácticas educativas e investigación<sup>40</sup>. Las acciones emprendidas en cada

<sup>40</sup> El primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1994-1999) dedica uno de sus ocho capítulos en forma específica a la educación: "III.- Favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento". No obstante, el siguiente Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2000 - 2010) lo incluye sólo como un objetivo dentro del primer apartado "Promover una cultura de igualdad para avanzar en la equidad de género".

uno de estos niveles incluyen la incorporación de temas de género en el Decreto 220, en los Objetivos Transversales, en los programas de estudios (como un modo de operacionalizar los objetivos), capacitación docente, educación de adultos, un esfuerzo en el lenguaje para distinguir los géneros, la sensibilización de las editoriales que licitan con el Ministerio de Educación, fomento a investigaciones en las universidades, y la producción de estadísticas escolares diferenciadas por género.

La preocupación por incorporar el tema indígena en las políticas educativas ha tenido como resultado la creación, en 1996, del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, conforme a lo establecido por la Ley Indígena. Este proyecto propone la inserción de los saberes de los pueblos autóctonos al curriculum, con el fin de revertir la descontextualización de los planes de estudio y la exclusión de la lengua indígena, ambas consideradas como factores fundamentales en los bajos rendimientos del alumnado indígena en la escuela. A partir de 1996, en colaboración con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se han desarrollado proyectos pilotos en establecimientos con fuerte densidad indígena para construir y experimentar propuestas curriculares contextualizadas. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe también contempla capacitación docente y apoyo a la carrera de Pedagogía de Educación Intercultural abierta en la IX Región.



### *III. Marco metodológico*

#### *III.1 CUANTITATIVO / CUALITATIVO*

Tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa son válidas en el estudio de lo social; es más: son complementarias. Sin embargo, divergen en la perspectiva con la cual abordan el objeto de estudio y conllevan importantes diferencias epistemológicas. Una breve caracterización de ambas permitirá validar la opción cualitativa en la aproximación a las apropiaciones de los nuevos textos escolares en relación al género y la pertenencia étnica del alumnado.

La investigación cuantitativa tiene sus fundamentos en la tradición positivista en las ciencias, que se caracteriza por hacer una distinción y producir un distanciamiento entre sujeto y objeto, otorgar un papel central a la metodología, plantear la neutralidad valorativa del investigador y dar por sentada la objetividad en la elaboración del conocimiento.

A partir del surgimiento de la mecánica cuántica, se comienza a concebir un sujeto que modifica su objeto al observarlo: el no poder determinar al mismo tiempo la velocidad y la posición de una partícula tiene un fuerte impacto en los supuestos sobre los que operan los modelos de análisis dentro de las ciencias sociales. Esto ha llevado de alguna manera al desarrollo de técnicas con un carácter más bien descriptivo que causal, lo cual sienta en definitiva las bases para el desarrollo de estudios como de los que forma parte el presente marco metodológico.

La investigación cualitativa ha abandonado el postulado clásico de objetividad: ésta no existe como una realidad externa sino en la subjetividad compartida de los sujetos (intersubjetividad). De esta manera, en lugar de "recoger la información", ésta se

"produce" en la interacción social: se hacen necesarios juegos de lenguaje del tipo conversación, pues el tipo pregunta - respuesta, clásico en las encuestas de orden estadístico o cuantitativo, limita el hablar del otro.

Para investigar lo social, la metodología cualitativa estudia sujetos cambiantes y su forma de percibir el mundo que los circunda. Trabaja con sujetos que tienen sus propios esquemas observadores y considera que todo fenómeno a estudiar tiene su estructura propia, donde las partes forman un tejido que nunca se podrá captar en su totalidad. En otras palabras realiza una observación de observaciones, o observación de segundo orden. El desafío que plantea es desentrañar la estructura observacional desde la cual emiten sus juicios de valor los sujetos que observamos.

Es así que el discurso adquiere un papel clave: la comunicación es el instrumento esencial de observación que tiene la sociedad y no hay un lugar fuera del lenguaje en el cual el ser humano pueda dar cuenta de su experiencia, lo que equivale a afirmar que se construye en y a través del lenguaje. En otra dimensión, la sociedad es una realidad construida y mediada por signos: subjetividad y sociedad se relacionan en el habla, que son signos mediante los cuales nos referimos a otros signos.

A nivel más concreto, la observación cuantitativa es analítica, hay un control del sujeto entrevistado, que se expresa en un conjunto de alternativas en el cual el investigado debe encajar su habla. El diseño es cerrado y los enunciados predefinidos consideran todo lo decible. El instrumento posee un alto grado de complejidad y el procesamiento de la información es rápido. Por otra parte, este tipo de metodología opera con una consideración distributiva de los agentes sociales que investiga. Nombra a sus investigados como *individuos*, equivalentes e intercambiables, ordenados a nivel estadísticos. Es decir: "quedan fuera del campo de observación las relaciones sociales (con lo que nunca podrán ser puestas en cuestión) y los objetos de la investigación nunca serán sujetos, no llegarán a formar conjunto porque nunca estarán juntos." (Ibañez; 1986).

En cambio las técnicas cualitativas están abiertas estructuralmente, dejan espacio al habla, es decir a la participación interactiva con el investigado, que puede elaborar

respuestas y formular preguntas. Según Ibañez (1986), "cada informante es seleccionado en función del lugar que ocupa en las relaciones sociales, es decir, en la estructura social: lo social está estructurado en clases de orden y equivalencia, no seleccionamos un subconjunto de un conjunto de puntos (lo cual implica suponer la existencia de individuos intercambiables), seleccionamos hablantes que representan uno de los lugares sociales que nombramos ante el Universo."

Si bien la metodología cuantitativa puede ser útil para un estudio referido a género y etnicidad en la educación, consideramos que es sólo tomando en cuenta aspectos cualitativos que podremos aprehender cómo estos elementos influyen en las apropiaciones de los textos escolares. En la presente investigación la técnica que se utilizará para la recolección de datos es la etnografía y, dentro de ella, las entrevistas semi-estructuradas.

### III.2 LA ETNOGRAFÍA

#### ETNOGRAFÍA Y ANTROPOLOGÍA

Etnografía, etnología y antropología - a esta última denominación se le agrega generalmente el "apellido" cultural o social - son los tres términos de los cuales disponemos para referirnos al estudio de las culturas humanas. Tal como lo expone Mondher Kilani (1992), éstos designan a tres momentos del trabajo antropológico.

- La etnografía constituye la primera fase de la investigación, durante la cual se efectúa la recolección de los datos. Este proceso supone una preparación, el terreno propiamente tal, el inventario y la descripción del conjunto de elementos pertinentes para la comprensión de una institución o de un grupo humano.

- La etnología corresponde a la etapa en que se interpretan y analizan los elementos observados en relación a la información disponible acerca de otros grupos humanos. A este nivel, las síntesis generalmente se refieren a una sola dimensión de la realidad (la economía, el parentesco, la religión, etc.) y/o están circunscritas a una región cultural. De este modo, se trata de un trabajo comparativo cuya meta es establecer una tipología a partir de las diversas expresiones de determinado sistema.
- La antropología es el nivel más general en el cual, a partir de los ejemplos concretos disponibles, se intenta extraer leyes universales, construir explicaciones teóricas que puedan dar cuenta de los elementos comunes y de sus expresiones en las sociedades particulares, y definir las propiedades generales de toda vida social, como por ejemplo la articulación en las diferentes culturas entre la base material (infraestructura) y las instituciones (superestructura), la naturaleza del cambio social, etc. Estas generalizaciones abarcan el mayor número de casos concretos presentes en la literatura antropológica, y tratan de relacionarlos a la problemática teórica del momento. El mejor ejemplo de teoría universalista es indudablemente el análisis realizado por Lévi-Strauss acerca de los sistemas elementales del parentesco, en el cual, después de reseñar el estado teórico de la temática, propone un nuevo marco capaz de resolver los problemas que habían quedado pendientes e integrar el conjunto de elementos disponibles sobre el tema.

Es indiscutiblemente el método etnográfico que define la antropología contemporánea; es la presencia del investigador en terreno, junto a los actores de los fenómenos sociales que estudia, lo que constituye el rasgo que distingue esta disciplina de las otras ciencias sociales. No obstante, en la literatura clásica de la antropología, abundan los autores que desarrollaron sus investigaciones sin salir de su comunidad - el famoso *armchair anthropologist* -, lo que nos recuerda que existió una antropología sin etnografía.

En efecto, hasta hace algunas décadas, el estudio de las culturas se realizaba a partir de información recolectada por personas ajenas a la ciencia antropológica, entre ellas los misionarios, los administradores y los viajeros, primeros europeos que tuvieron una estadía prolongada en el seno de sociedades distintas a la propia. En otras palabras, las

actividades se dividían entre el observador y proveedor de información - marcado por un status subalterno - y el investigador erudito, quien permanecía en la metrópolis, y recibía, analizaba e interpretaba la información, es decir, realizaba la parte noble de la investigación.

Pese a que ya en 1799 la Sociedad de los Observadores del Hombre establecía *Las consideraciones sobre los diversos métodos a seguir en la observación de los pueblos salvajes*, donde se describía la observación participante, el aprendizaje lingüístico y la estadía de larga duración, fue necesario esperar cerca de un siglo para que estas técnicas se llevaran a la práctica. Esto se hizo realidad en el marco de un contexto de colonización, de "pacificación" de los territorios ocupados, y de elaboración científica de la alteridad en base al concepto de raza. En Estados Unidos la situación fue distinta ya que la exploración del territorio fue acompañada de una fuerte demanda por información etnológica, y desde mediados del siglo XIX la investigación en terreno parecía adquirida: ya en 1840, Lewis H. Morgan, uno de los padres de la antropología comparativa, se instalaba en una reserva iroquí cercana a su domicilio.

En el siglo XIX, como producto de una demanda tanto política como intelectual se publicó una multitud de textos en torno a la investigación en terreno, elaborados por instituciones oficiales o políticas, sociedades científicas, en el marco de guías para viajeros, o que consistían en los propios cuestionarios redactados por investigadores individuales para sus estudios. La más destacada de estas obras fue el *Notes and Queries on Anthropology for the Use of Travellers and Residents in Uncivilized Lands*, publicada en 1874 por la British Association for the Advancement of Science y el Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.

Desde 1880 en Estados Unidos y principios del siglo XX en Gran Bretaña se inició una serie de investigaciones solitarias y colectivas en diversas poblaciones como los indígenas del Sur-Oeste de Estados Unidos (1880), los Inuit de la Tierra de Baffin (1883), el estrecho de Torrès (1898), los habitantes de las Islas Andaman (1906 y 1908 por Radcliffe-Brown). En 1909 y 1910 Seligman dirige una investigación en Sudán; desde 1901, Rivers, uno de los fundadores de la antropología inglesa, estudia los Todas en la India; después de

la Primera Guerra Mundial, Evans-Pritchard trabaja con los Azandé y los Nuer; Nadel, con los Nupe de Nigeria; Fortés, con los Tallensi; Margaret Mead, con los insulares de Nueva-Guinea y Melanesia; etc. En estas ocasiones, los investigadores recolectan información y textos con sus interlocutores indígenas, practican la investigación extensiva, y elaboran un método genealógico, lo que representa una de las primeras reflexiones sobre la recolección sistemática de un tipo de información etnográfica. De este modo, aunque ya en las primeras décadas del presente siglo las actividades que definen el trabajo en terreno (estadía larga en una población indígena, aprendizaje del idioma local, observación de los rituales, recopilación de casos concretos, redacción de notas de terreno, grabación de los puntos de vista de los informantes) son llevadas a la práctica, su uso aún no es metódico ni menos se percibe como el método intrínseco de la disciplina antropológica.

Es en este contexto que Bronislaw Malinowski inicia sus investigaciones en las Islas Tobriand, las que, por su posterior docencia en la London School of Economics, se convierten en un modelo prescriptivo, y luego en el preámbulo imprescindible de toda reflexión antropológica. Aunque no es el primero en experimentar una estadía larga en una población indígena, la combinación de diferentes técnicas, el uso de la idioma local en sus descripciones de terreno, y un permanente vaivén entre sus notas y el terreno, convierten los trabajos de Malinowski en algo inédito.

Desde el punto de vista teórico inaugura una perspectiva - conocida posteriormente con el nombre de funcionalismo - en la cual desaparece el interés por la reconstrucción histórica, prima una visión relativista de las culturas ("Todos los hombres son iguales pero diversos, y todas las diversidades son iguales" citado en Kilani; 1992), la consciencia de la singularidad de cada sociedad y de su coherencia como unidad autónoma. En plano ético, las condiciones de la investigación que plantea son radicalmente distintas: los integrantes de los grupos que estudia el antropólogo ya no son considerados sólo como informantes, sino más bien como huéspedes que acogen al estudioso, maestros de quienes aprende a vivir con y como ellos, a hablar y pensar en su idioma, a sentir sus emociones, es decir, a impregnarse de su cultura. En la dimensión metodológica, revoluciona el quehacer antropológico por el lugar primordial que concede al trabajo en terreno, que se convierte en la principal fuente de información y en una

norma de la profesión. De este modo, la investigación empírica pasa a ser realizada por un observador formado - el antropólogo profesional - adiestrado en el manejo de las hipótesis de trabajo y en la neutralidad del cientista.

El resultado de este trabajo es la monografía, la descripción de una sociedad en su totalidad y considerada en su autonomía teórica. A diferencia de Boas, quien erige un repertorio exhaustivo de las culturas, Malinowski demuestra que a través de un elemento (por ejemplo, la canoa tobriense) o de una institución (como el *kula*) se pueden aprehender en su conjunto. El producto final de la investigación debe permitir traspasar la experiencia vivida por el autor al lector, lo que se logra con el apoyo de recursos narrativos como el tiempo presente, la puesta en escena de su participación a la vida indígena, y la voz activa en el relato. Hay una preocupación por convencer al lector que las informaciones que entrega son producto de una investigación objetiva y no el resultado de una vivencia subjetiva. La narración combina la experiencia personal y el estudio de la realidad, y la autoridad del autor proviene del hecho de que "estuvo ahí". Esta tensión entre subjetividad y objetividad en la narración antropológica constituye un tema no resuelto, y hasta la actualidad es objeto de intensas discusiones en el seno de la comunidad científica.

A partir de los años 30 la etnografía está institucionalizada al quehacer de la disciplina. La recolección de información empírica, con la distancia, el aislamiento y las condiciones de vida inhabituales que significa se convierte en un rito de iniciación para los antropólogos. Sin embargo, las guías de investigación son escasas y en la práctica etnográfica la diversidad es considerable. Por otra parte, el trabajo en terreno, es puesto en tela de juicio en los planos teórico, ideológico y político: en el marco de la llamada crisis de las representaciones, se cuestionan las posiciones epistemológicas de la construcción del objeto, la relación de poder con los sujetos estudiados, la plausibilidad de abstraerse de su propia cultura y de dar cuenta de manera objetiva de otra sociedad, y el vínculo entre etnografía e imperialismo. Estos interrogantes han conducido la comunidad científica a una reflexión acerca de los métodos y de los supuestos involucrados en el quehacer del antropólogo y en particular en la descripción de la realidad, proceso que ha permitido explicitar numerosos supuestos insertos en esta actividad.

En las últimas décadas las interacciones entre las culturas se han multiplicado, haciendo que el investigador se encuentre con sociedades donde las similitudes con la propia son cada vez más numerosas. Los grupos que estudia el antropólogo tienden a caracterizarse menos por la distancia cultural, lo que aminora la suerte de exotismo que motivó las primeras etnografías. Simultáneamente, ha crecido la consciencia de que la diversidad también se puede hallar en el interior de las sociedades modernas, lo que ha legitimado una tendencia a la repatriación de la etnografía hacia la sociedad de origen del antropólogo y un énfasis en grupos no tan lejanos físicamente. Esta antropología repatriada se ha desarrollado en nuevos espacios y se le ha concedido roles tales como la construcción de información para políticas y reformas sociales, la información al público sobre los grupos marginalizados, etc.

Por otra parte, el método etnográfico ha sido crecientemente solicitado por otras disciplinas como una forma de desarrollar nuevos acercamientos a sus objetos de análisis tradicionales, pues su carácter arraigado en las situaciones de vida concretas y su cercanía con los actores sociales permite eludir la separación entre los intelectuales y los fenómenos que estudian. La etnografía también ha sido destacada por su capacidad de descubrir la diversidad en un mundo que parece cada día más homogéneo.

### **DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA ETNOGRAFÍA**

El rasgo fundamental que define el método etnográfico es la creación de un "allá", como una realidad distinta al "aquí", al mundo en el cual vive el investigador. Aunque los estudios clásicos de la antropología se basaban en una realidad físicamente lejana y con características muy disimiles a las del "aquí", en la actualidad la distancia material se ha ido reduciendo y ha sido reemplazada por una distancia "intelectual".

Otra característica esencial de la etnografía es que el trabajo en terreno se convierte en un texto, cuyos destinatarios en general son los integrantes de la comunidad



científica. Este relato se singulariza por combinar recursos descriptivos y narrativos para incluir el conocimiento local, articulado de tal manera que sea inteligible en el "aquí". El "allá" no sólo está presente en la narración de la experiencia y en los testimonios descritos, sino también en aspectos formales tales como las categorías que ordenan el texto y la lógica de la argumentación. De este modo, el texto etnográfico enlaza las dos realidades puestas en juego en la investigación mediante la amalgama de categorías y discursos. Este procedimiento lo convierte en un fiel representante de la experiencia vivida por el investigador, al mismo tiempo comprensible por los lectores de "aquí".

Para Elsie Rockwell (1994), el quehacer etnográfico se define por cinco elementos:

- El objeto de estudio está constituido por fenómenos sociales no-documentados y a menudo invisibles en la realidad social. Esta característica explica la cercanía de la etnografía con los grupos marginales y dominados.
- El trabajo de terreno vivido por el investigador constituye el meollo de la metodología, y este se caracteriza por ser directo y prolongado.
- El resultado (el texto) incluye las categorías de las personas que protagonizan el fenómeno social estudiado.
- El producto es un texto descriptivo; para la autora, esto implica que el terreno debe necesariamente estar incorporado dentro de la conceptualización teórica existente acerca del tema estudiado. Esto otorga validez a la etnografía y permite precisar desde qué perspectiva se mira la realidad.
- Finalmente, dado que erige vínculos entre realidades sociales particulares e inquietudes teóricas más generales, se trata de un proceso de construcción de conocimientos.

De esta manera, Rockwell reafirma la importancia de insertar la etnografía en las teorías. Esto equivale a plantear que debe ser llevada a la práctica por una persona que posee conocimientos antropológicos, y que la conceptualización teórica y la experiencia en terreno constituyen dos momentos del mismo método. Estamos lejos de los primeros trabajos de la disciplina, en los cuales el investigador producía conocimientos a partir de

datos recolectados por personas ajenas a la materia. Este cambio radical es el resultado de la confrontación de la antropología con otras disciplinas, con la cual ésta debió legitimarse como ciencia, otorgándole mayor peso a la parte teórica, anterior y posteriormente al terreno, que antes bastaba para "hacer etnografía". Asimismo, el cuestionamiento en torno a la facultad del observador para dar cuenta de una realidad significó conceder más importancia a las herramientas de recopilación de información, e incorporarlas explícitamente a los resultados. Estos elementos contribuyeron a dar mayor transparencia y validez al proceso etnográfico.

Finalmente, los interrogantes acerca de la factibilidad de restituir una realidad han dado paso a la exploración de nuevos caminos en la elaboración del texto, con la introducción de nuevos elementos (diarios, diálogos, materiales visuales, por ejemplo), capaces de dar cuenta de la pluralidad de perspectivas que existen en torno a la misma.

### LA ETNOGRAFÍA DE AULA

Dada su capacidad de acercarse a los procesos cotidianos de la escuela, la etnografía ha ido cobrando cada vez mayor importancia en las ciencias de la educación. Mehan y Coulon formulan una crítica a la mayoría de los estudios de la sociología de la educación: "Todo ocurre como si la educación, como proceso, hubiera sido tratada como una "caja negra", cuyo análisis es deliberadamente ignorado, para interesarse solo a la entrada y la salida: Se coloca, a la entrada del sistema, variables "input" (sexo, edad, nivel educacional de los padres, pertenencia étnica); y a la salida se obtiene fracaso escolar, deserciones, de modo que "el hijo tendrá la profesión del padre", y que la inequidad se reproduce. Pero no se ve como esta reproducción se fabrica al interior de la "caja", es decir la escuela." (Coulon; 1987; 89. Traducción mía)

Para Mehan, los hechos sociales que se producen dentro de la escuela deben abordarse centrándose en las interacciones entre docentes y estudiantes. De este modo la aproximación etnográfica encierra la posibilidad de comprender como influyen factores

como las clases sociales, la raza y la actitud del docente en los procesos educativos (en Coulon; 1987). Por otra parte, dicho autor "quiere demostrar concretamente cómo factores tales como el número de alumnos por cursos los métodos pedagógicos, o el tamaño de las salas de clase, "operan en situaciones educativas prácticas"." (Coulon; 1987; 90).

Para Coulon, "los estudios etnometodológicos sobre el aula y las instituciones escolares nos ayudan a comprender los mecanismos cotidianos, ordinarios, mediante los cuales se arma y se produce localmente la selección social. Estos mecanismos de "la iniquidad haciéndose" están encarnados en las innumerables situaciones interaccionales de la escuela día a día" (1987; 95) De este modo, el método etnográfico tiene la potencialidad de acercarnos a los fenómenos pocos conocidos que se realizan cotidianamente en el aula, hechos de múltiples y complejas interacciones tanto verbales como no verbales.

Por otro lado, Elsie Rockwell (sin fecha) afirma que se pueden distinguir dos tipos de conocimientos en la escuela:

- El saber pedagógico, que define como el discurso normativo de las entidades que organizan la educación, y que entra al aula a través de los programas, los textos, el discurso del docente y la concepción que tienen padres y alumnos de la educación.
- El saber docente, que constituye un conocimiento local, ya que existe en el espacio concreto de la sala de clase. Está determinado por la biografía personal de cada maestro y por la realidad social e histórica del contexto en el cual está inserta la escuela.

El primero está acreditado en los materiales producidos por las autoridades educativas, pero el segundo rara vez se documenta. La etnografía posee las características para poder acercarse a esta realidad poco conocida, y aclarar las relaciones que existen entre ésta y la normativa. De este modo, permite definir los aspectos impermeables al cambio, y los elementos que entran temporal y localmente a la sala de clase. Así consigue

dar cuenta de la eficacia de las normativas, e indicar aquellos espacios en los que la acción puede ser efectiva y tener el sentido deseado, contribuyendo así al cambio de la escuela.

De este modo, la etnografía contiene la posibilidad de conocer las características locales de cada contexto educativo y de las interacciones que ahí se realizan. Estas son claves para comprender los diferentes usos y apropiaciones de los textos escolares.

## IV. El estudio

### IV.1 METODOLOGÍA

A la luz de la información arrojada por la revisión teórica, los usos y apropiaciones de los textos son fenómenos heterogéneos, dado que se insertan en contextos escolares y sociales diversos. Esto nos motivó a considerar diferentes cursos para la realización de las etnografías.

Por otra parte, los procesos observados deben ser representativos de lo que podría ocurrir a un nivel más amplio. Por ello optamos por seleccionar un liceo ubicado en la comuna de la Florida, cuyos indicadores socioeconómicos y étnicos son semejantes a los nacionales. Escogimos un establecimiento municipal dado que la mayoría de la población escolar del país acude a escuelas de esta dependencia. La elección de un liceo polivalente responde a una inquietud por observar las eventuales diferencias que emanan de esta distinción.

Es así que en un primer momento las etnografías de aula se llevaron a cabo en el Liceo Polivalente Los Almendros. Este establecimiento imparte cursos que van desde pre-kinder a Cuarto Medio. Ofrece las dos modalidades de Educación Media: Científico - Humanista y Técnico - Profesional; las especialidades que ofrece para esta última son Diseño y Vestuario, y Electrónica. Las observaciones se realizaron en dos cursos de Segundo Medio: uno Científico - Humanista y el otro de Diseño y Vestuario. En ambos casos las clases de Castellano eran a cargo de la profesora Pamela<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Con el fin de preservar el anonimato de los/as informantes, los nombres de los/as docentes y de los/as estudiantes fueron modificados.

Durante las tres primeras semanas de etnografía, el texto "Lengua Castellana y Comunicación" no fue utilizado en ninguna clase de Castellano de Segundo y de Tercero Medio<sup>42</sup>. Esta situación nos llevó a considerar un traslado a otro establecimiento para poder realizar la investigación, y el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna pareció una buena alternativa dado que el texto era utilizado cotidianamente. Sin embargo, durante estos días, dicho material comenzó a ser usado en ambos cursos de Segundo Medio del Liceo Los Almendros para trabajar la Unidad de Lírica. De este modo las observaciones para este nivel se siguieron realizando durante un mes en dicho establecimiento. Luego nos trasladamos al Liceo Benjamín Vicuña Mackenna para conocer los usos dados al texto en un contexto distinto.

Dicha escuela imparte sólo la modalidad Científico - Humanista, y el alumnado de Segundo Medio está distribuido en siete cursos a partir de sus resultados escolares. Las etnografías de aula se desarrollaron en los cursos 2B, 2E, 2F y 2G. En este establecimiento a partir de Segundo Medio, las clases que corresponden a Castellano se reparten entre la asignatura propiamente tal (tres horas) y otra denominada "Prueba de Aptitud" (dos horas) en la cual se ejercita para este examen. Las etnografías se llevaron a cabo en las clases de la asignatura de Castellano que están a cargo de la profesora Sandra.

---

<sup>42</sup> La presente investigación fue realizada en el marco del proyecto "Cruces de género y etnicidad: Usos de textos escolares, una mirada comparativa entre Chile y Bolivia", que en Chile contemplaba cursos de Segundo y de Tercero Medio.

La siguiente tabla indica cómo se distribuyeron las etnografías de aula:

	Liceo Benjamín Vicuña Mackenna	Liceo Los Almendros
Cursos observados	2° B, 2° E, 2° F, 2° G	2° Científico - Humanista 2° Diseño y Vestuario
Período de observación:	4.11.99 - 26.11.99	6.9.99 - 12.11.99
Semanas de observación	4 semanas	11 semanas
Frecuencia de observación	7 horas semanales más recreos	6 horas semanales más recreos
Total horas de observación	28 horas	66 horas

La observación fue ostensiblemente más larga en el Liceo Los Almendros, lo que nos permitió recopilar más información acerca de las dinámicas que se dan dentro de este establecimiento y realizar un análisis más profundo que en el caso del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna.

Por otra parte, se realizaron entrevistas con el propósito de conocer las valoraciones y los significados que subyacían a los usos dados al texto. Las entrevistas se aplicaron a 12 estudiantes, considerando las variables género y pertenencia a un grupo étnico minoritario. Para definir este rasgo, se optó por tomar en cuenta los apellidos, revisándolos en los libros de curso. Esta forma de acercarnos a la etnicidad no fue totalmente satisfactoria, dado que algunas veces no había correspondencia entre los apellidos y los rasgos físicos; no obstante nos pareció la más objetiva. Tomando en cuenta dichas variables, los/as entrevistados/as fueron seleccionados al azar en los diferentes cursos observados durante las etnografías. Se distribuyen de la siguiente manera:

- Cuatro en el curso Científico - Humanista del Liceo Los Almendros: dos varones - Esteban y Miguel - y dos mujeres - Isabel (un apellido indígena) y Carolina.
- Cuatro en el curso de Diseño y Vestuario del Liceo Los Almendros: tres mujeres - Noemi, Ines y Kenny (un apellido indígena) - y un varón - Rodrigo (ambos apellidos indígena).
- Cuatro en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna: Lorena y Ronaldo (un apellido indígena) del curso 2B, Eduardo del curso 2E, y Marcelo del curso 2F.

Además, se realizaron ocho entrevistas a docentes, tomando en cuenta las variables de edad (mayor o menor de 40 años), género y perfeccionamiento. La distribución de género no pudo respetarse, dado que la gran mayoría del profesorado que imparte clases de Castellano son mujeres. En primer lugar, las entrevistas fueron aplicadas a las maestras del Liceo Los Almendros y del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna que hacen clases a los Segundo Medio: Pamela (mayor de 40 años, sin especialización), Sandra (menos de 40 años, con especialización) y Francisca (mayor de 40 años, sin especialización). Por otra parte, entrevistamos a docentes de otros liceos municipales de la comuna que también hacen clases de Castellano a Segundo Medio: Andrea (mayor de 40 años, con especialización), Roberto (menor de 40 años, con especialización), Jimena (menor de 40 años, con especialización), Marcela (menor de 40 años, sin especialización) y Juana (mayor de 40 años, sin especialización).



### IV.3 LAS INSTITUCIONES Y SUS ACTORES

#### LICEO LOS ALMENDROS

##### El establecimiento

El Liceo Los Almendros está ubicado en una zona periférica de la comuna. Forma parte de un núcleo de servicios para el sector, ya que cerca se encuentra el retén de carabineros, un jardín infantil, y varias plazas y paseos. Si bien los alrededores inmediatos no dan índices de mayor pobreza, está situado en un sector en que las apariencias de las viviendas y las advertencias de las personas que habitualmente transitan por él dan una sensación de carencias económicas.

El establecimiento está formado por varias construcciones, entre las cuales se repartan las salas de clase y las diferentes oficinas que organizan su funcionamiento. Una de ellas muestra más antigüedad que las otras, está formada por un solo piso, cuando las otras tres cuentan con dos. Las edificaciones están separadas por patios de tierra ornamentadas en algunas partes de arboles y arbustos. En estos patios se hallan dos canchas de asfalto que pueden ser ocupadas para fútbol, tenis, basketbol y voleibol, un podio donde se realizan las ceremonias y un par de bancos. Las dependencias de la inspectoría y de la dirección se concentran cerca de la entrada; las cocinas, los baños y la biblioteca están en la parte más antigua. Los límites de la escuela están marcados por rejas o muros, y la entrada está permanentemente vigilada por porteros. A lo largo de las observaciones el aspecto del liceo fue renovado por una nueva capa pintura en todas las paredes exteriores.

Al Liceo Los Almendros acuden 1560 alumnos y alumnas, la mayoría proveniente de los alrededores, pero también de las comunas limítrofes como la Pintana, Puente Alto, o

## IV.2 LA COMUNA DE LA FLORIDA

De acuerdo a una proyección de las cifras proporcionadas por el Censo de Población de 1992, la población de La Florida alcanza actualmente 420.000 habitantes, que se concentran en los estratos socioeconómicos C2 y C3, es decir, medio-medio y medio-bajo. La Florida es una comuna que presenta uno de los niveles de crecimiento más grandes de Santiago, y es hoy día la comuna más poblada del país.

En términos absolutos, La Florida es la comuna que más población indígena integra en la Región Metropolitana: un total de 29.506 personas (que se desglosan en 28.339 mapuche, 762 Aymara y 405 Rapanui) que equivale a 12,67 % de la población, lo que sitúa la comuna en el decimotercer lugar en la Región Metropolitana en términos de densidad de población indígena<sup>43</sup>.

De acuerdo a la encuesta CASEN de 1998, la escolaridad promedio en la comuna es de 11,5 años de educación (12,0 para los hombres y 11,1 para las mujeres), un poco más alto que en la Región Metropolitana, donde es de 10,4 años.

La comuna de La Florida posee 40 establecimientos educacionales que imparten Educación Media. 26 de ellos se acogen a la modalidad Particular Subvencionada, 18 Particular Pagado, y 6 dependen de la Corporación Municipal.

---

<sup>43</sup> Valenzuela, Rodrigo, 1995, *La Población indígena en la Región Metropolitana*, CONADI, Santiago.

más lejanas como San Bernardo. Sus edades fluctúan bastante, ya que el establecimiento imparte cursos que van desde pre-kinder a Cuarto Medio. Este establecimiento es polivalente: ofrece las modalidades de Científico - Humanista y de Técnico - Profesional (especialidades de Diseño y Vestuario y Electrónica). Para el alumnado de Técnico - Profesional, el futuro lógico, con el título que les entrega la escuela después de su práctica, es la entrada al mercado laboral, mientras que para el de Científico - Humanista existe la posibilidad de seguir estudiando una vez finalizada la Educación Media. Por otra parte, los diferentes cursos integran estudiantes con problemas de aprendizaje.

El establecimiento funciona en dos jornadas: la de la mañana se extiende de 8:00 a 13:40, la segunda de 14:00 a 18:45, lo que implica un uso intensivo de la infraestructura. Para realizar las entrevistas no había dentro del establecimiento ningún espacio que fuera disponible. Los días lunes, miércoles y viernes, las clases de las mañanas se reparten en siete bloques de 45 minutos cada uno, y son interrumpidas por un recreo de 15 y otro de 10 minutos. Los martes y jueves la jornada se divide en ocho bloques de 40 minutos con recreos de la misma duración. Los cambios de hora, el comienzo y final de los recreos están señalados por un timbre.

En teoría, el establecimiento sirve una colación al alumnado, pero en la práctica, dado que la cantidad disponible no alcanza para todos/as los/as jóvenes, ésta se reserva a los/as que realmente la necesitan.

De acuerdo a los discursos de los/as docentes, el alumnado que acude al Liceo Los Almendros proviene de sectores de escasos recursos, lo que se puede visualizar en sus rasgos físicos (en Latinoamérica en general la clase social puede leerse en el color de la piel), a pesar del uniforme, en la calidad de su vestimenta, en sus niveles de lectura oral o en la escasez de útiles escolares. Los tiempos de crisis han presionado sobre los niveles de deserción en la escuela: la necesidad económica obligó a varios/as alumnos/as a abandonar sus estudios para ingresar al mercado laboral. El profesorado no queda impasible frente a las situaciones de carencias, y hace todo lo que está a su alcance para completar un uniforme, regalar zapatos, etc. Por otra parte, incentiva a los/as

adolescentes a permanecer dentro del sistema escolar, y los apoya para que obtengan una beca, que a veces constituye una condición para que puedan seguir sus estudios.

El orden y la disciplina son dirigidos por la Inspectora General. Los/as que llegan tarde deben pasar por su oficina a registrarse. A veces, armada de un megáfono, comunica unas ordenes al alumnado cuando se encuentran fuera de sus salas: dirigirse directamente a las aulas, tener completo y ordenado el uniforme por ejemplo. Durante los recreos, vigila que nadie se quede dentro de las salas y los auxiliares la ayudan a controlar lo que ocurre dentro del baño. Dado que éste está cerrado durante las clases, el recreo es el único momento para aliviarse y se arman filas frente al baño de varones y frente al de mujeres. Cuando suena el timbre anunciador de la vuelta a clase, la inspectora insta a los y las jóvenes a entrar a sus respectivas salas.

### Las salas de clases

Las salas de clases de los cursos Científico - Humanista y Diseño y Vestuario de Segundo Medio tienen las mismas características: están pintadas con un color amarillo claro, por un lado hay tres ventanas grandes con cortinas rosadas, y enfrente - donde está la puerta - hay unas aperturas altas que permiten ventilar la sala. La pared de adelante, cercana a la puerta, tiene un pizarrón. Los muebles son: los pupitres, donde pueden sentarse dos personas, que están repartidos en tres columnas y las sillas (éstos fueron remplazados en el transcurso de las observaciones por mesas individuales que fueron instaladas de la misma manera que los antiguos); una mesa un poco más grande que utiliza la profesora; las lámparas consisten en cuatro tubos fluorescentes suspendidos al techo por dos cadenas; y un cubo de pintura que sirve de basurero. En la sala del Segundo Científico - Humanista también hay un armario, cuyas puertas están hundidas y cerradas con un candado. En el aula del curso de Diseño y Vestuario, hay unos dibujos pegados en las paredes. En el transcurso de las etnografías aparecieron diarios murales en ambas salas, correspondientes a actividades de la asignatura de Castellano.

### El alumnado

El establecimiento, a través de la Inspectora General y del profesorado, ejerce una presión sobre la apariencia de los y las jóvenes: tener completo el uniforme (pantalón o falda, camisa y corbata), y ordenado (la camisa dentro del pantalón o de la falda), y para los varones, que su cabello no oculte la nuca y las orejas. A pesar de estas limitaciones, los/as estudiantes se diferencian y se identifican mediante varias marcas: la mayoría de los hombres traen cortes y peinados que denotan cuidados, y algunos se distinguen por tener los lados de la cabeza raspados. Casi todas las alumnas tienen el pelo largo, pero el tenerlo o no tomado aparentemente constituye una marca, ya que en general las segundas corresponden a las más ordenadas en el aula. Otras formas de expresión son las anotaciones en la mochila, y, por supuesto, la conducta.

### La profesora

La profesora de Castellano de los cursos de Segundo Medio se llama Pamela. Tenía 42 años cuando se realizaron las etnografías y cursó la carrera de pedagogía en el Pedagógico; no tiene especialización. Tiene una silueta redonda, piel morena, pelo corto y negro, y una sonrisa fácil ilumina su cara. Viste en general con un pantalón *blue - jeans* apretado y una blusa de color oscuro.

## **LICEO BENJAMÍN VICUÑA MACKENNA**

### El establecimiento

El Liceo Benjamín Vicuña Mackenna está situado cerca de la intersección de dos avenidas principales dentro de la comuna, en un barrio de casas con antejardines floridos y edificios recientes. Es un edificio nuevo de tres pisos y su entrada muestra una

preocupación estética con juegos de agua en la entrada, un "hall" de ingreso amplio y luminoso que se aprovecha para exposiciones de las actividades y trabajos realizados por el alumnado del colegio, o por la presentación de temas que se trabajan en el establecimiento tales como las drogas o el SIDA. Además, cuenta con un auditorium, una cancha cubierta y otra al exterior.

El liceo imparte sólo la Educación Media en la modalidad Científica - Humanista y selecciona al alumnado que ingresa a partir de su promedio de notas, y, desde dos años, una prueba de conocimientos. Atiende a una población de 1260 estudiantes y la jornada completa - un elemento fundamental dentro de la reforma educativa - funciona desde tres años. Además, recibe mayor cantidad de recursos ya que fue premiado por el Proyecto Montegrande. En este establecimiento se mezclan jóvenes de estratos socioeconómicos bajos con otros/as de mayor recursos. La mayoría de ellos/as vive en La Florida, pero otros/as provienen de las comunas de Puente Alto, San Joaquín y Peñalolen.

En este colegio no hay restricciones en cuanto a los cortes de pelo, ni en el cómo usar el uniforme, lo que permite al alumnado "hacer hablar" a su presentación. En los pasillos se cruzan raperos/as, hardcore, etc. Por otra parte, durante el recreo está permitido permanecer dentro de la sala y muchos/as estudiantes aprovechan de este momento para escuchar música en la radio que alguno/a ha traído.

Los/as estudiantes se reparten en 28 cursos, los cuales se desglosan en siete por nivel, numerados por letras de "A" a "G". En el caso de los Primeros y Segundos años, los/as mejores rendimientos se concentran en el A y el B, y el nivel va disminuyendo hacia la letra G; en el caso de los Terceros y Cuartos se dividen de acuerdo a su área de interés: A, B y C son Humanistas, D y E Matemáticos y F y G Biólogos. Las clases que corresponden a la asignatura de Castellano se dividen en tres horas pedagógicas dedicadas a la materia propiamente tal, y dos llamadas "Prueba de Aptitud" en las cuales desde Segundo Año ejercitan para este examen.

### Las salas de clases

La estructura de las salas de clases en los cuatro cursos observados es la misma: en la pared orientada hacia el occidente está la puerta, y en la de enfrente hay ventanales que dan hacia la cordillera, y, en el primer plano, hacia un hermoso jardín de la casa contigua. En la pared del sur, próxima a la puerta, está la pizarra. El amoblado consiste en mesas (para dos personas) y sillas del alumnado que forman tres columnas, un escritorio y un asiento para la docente, ubicado en la esquina cercana a las ventanas y a la pizarra, y una basura cerca de la misma. También hay cortinas en cada una de las ventanas. Dentro de este marco común, hay elementos que distinguen las salas de clase: en primer lugar, el color de las paredes es verde en algunos casos y amarillo otros. Por otra parte, las salas están adornadas con un afiche (2B), y con grafitis de tipo firma (todas las salas), pechos y falos (2E), una hoja de cannabis (2F).

### El alumnado

Los rasgos físicos de los/as estudiantes son heterogéneos. El establecimiento deja márgenes de libertad en cuanto a la presentación del uniforme y a los cortes de pelo de los varones, lo que les permite diferenciarse. Es así que muchos varones tienen el pelo largo, otros tienen un corte iroqués, algunos se ponen gorros; ciertos/as estudiantes tienen un estilo rapero, reconocible porque llevan el pantalón a altura del pubis, la camisa encima del pantalón, etc. Por otra parte, algunos/as llevan anteojos oscuros, etc.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, el alumnado puede permanecer en sus salas durante el recreo. Para esta ocasión algunos/as de ellos/as traen equipos musicales para escuchar sus temas favoritos. No es raro ver estudiantes con instrumentos musicales dentro y fuera de las salas.

### La profesora

La profesora que imparte las clases de Castellano a los Segundo Medio se llama Sandra. Tenía 33 años cuando se realizó la investigación y estaba cursando un postgrado en Psicopedagogía. Tiene una silueta redonda, tez clara, pelo castaño, viste faldas o pantalones anchos y blusas de diferentes colores.

## **IV. 4 USOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO EN EL AULA**

### **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

#### **LICEO LOS ALMENDROS**

En este establecimiento las etnografías de aula contemplaron dos cursos de Segundo Medio: uno Científico - Humanista (48 estudiantes) y uno Técnico - Profesional de la especialidad de Diseño y Vestuario (34 estudiantes). El curso Científico - Humanista es mixto, mientras que el de Diseño y Vestuario, marcado por la asociación de esta especialidad con el género femenino, está integrado por un solo varón. El primero tiene cinco horas de Castellano a la semana, y el segundo tres. Ambos cursos siguen el mismo programa en la asignatura de Castellano, y las actividades que realizaron en el transcurso de las observaciones fueron las mismas.

Durante los dos meses y medio que duró la observación en el Liceo Los Almendros, el texto "Lengua Castellana y Comunicación de Segundo Medio" estuvo



presente dentro de la sala de clase durante tres semanas. En el transcurso de las etnografías fue utilizado de manera simultánea y paralela en el curso Científico - Humanista y en el Técnico - Profesional.

Las actividades que se realizaron con el texto son las siguientes:

- Copiar la introducción teórica de la unidad<sup>44</sup>
- Copiar las definiciones y ejemplos para diez figuras literarias escogidas por la profesora
- Reconocer estas figuras en una poesía elegida por cada uno/a de los/as estudiantes dentro del texto, siguiendo el ejemplo dado con el poema "Oda al caldillo de congrio"<sup>45</sup>
- Contar las sílabas del poema

Estas actividades no aparecen en el texto, fueron creadas por la docente. Si las comparamos con las que están sugeridas en la unidad, corresponden al uso más básico que se puede hacer de este material. Por otra parte, considerando que contiene diversos tipos de contenidos (fotos, dibujos, etc.), contemplaron solamente los materiales tradicionales. La primera actividad fue presentada por la docente durante la primera sesión correspondiente a la unidad de lírica, y las instrucciones para las siguientes fueron entregadas a medida que el alumnado avanzaba en su realización y repetidas cuando fuera necesario.

El fragmento de descripción que sigue da cuenta de los modos en que se realizaron las clases con el texto:

*No todos/as disponen del libro, al darse cuenta, la docente organiza los ejemplares disponibles para que haya por lo menos uno por banco. Luego escribe una serie de 10 figuras retóricas en la pizarra, y explica que una vez copiadas las dos partes teóricas, deben transcribir la*

<sup>44</sup> "1. Aproximación al concepto de poesía" y "2. Algunos recursos poéticos: las figuras retóricas"; páginas 278 y 279 del Texto del Profesor.

<sup>45</sup> Página 296 del Texto del Profesor

*explicación y el ejemplo que aparecen en el libro para cada una de dichas figuras. Finalmente, deben aplicarlas sobre una poesía que ellos mismos elijan en el mismo texto y contar las sílabas.*

*Termina la explicación y algunos/as alumnos/as se ponen a trabajar, mientras que otros/as conversan. No todos tienen lápices, y preguntan a sus alrededores para tratar de obtener uno. La profesora coopera con dos. Las alumnas más cercanas a mí tienen el libro abierto entre ellas, escriben un rato, interrumpen la labor para conversar, reírse, retoman el ejercicio, y así sucesivamente.*

*El ruido de fondo es razonable, pero tiende a subir, hasta que la profesora interviene, y luego disminuye. Tanto varones como mujeres participan de las conversaciones o trabajan, pero me parece que son los bancos compartidos por dos varones donde más fuerte se conversa.*

Luego de indicar el programa de la sesión ("seguimos con lo de la clase pasada"), la docente se dedicaba a repartir los textos disponibles para que haya uno al menos en cada pupitre para que todos/as pudieran trabajar, ya que pese a que el texto fue entregado a cada uno/a, no todos/as lo traían. Dada esta situación y pese a que las actividades eran individuales, se realizaron casi siempre en pares o en forma grupal. En algunos casos, dado que traer el texto a la clase era obligatorio, el alumnado lo pedía prestado a compañeros/as de otros cursos del mismo nivel.

Después de haber incentivado al alumnado a que pusiera mano a la obra - lo que hacía desde su escritorio o caminando entre las columnas de pupitres, la docente se dedicaba principalmente a trabajar en su escritorio, generalmente consignando información en el libro del curso o conversando en forma individual con los/as estudiantes, ya sea en torno a las actividades o a asuntos de otra índole. Su intervención en las labores del alumnado tenía, por un lado, una función regulativa: mantenía el volumen de las conversaciones a un nivel decente, paseaba de vez en cuando entre los bancos para instar a trabajar los/as que no lo hacían, amenazaba los/as más recalcitrantes con una nota. Por otro lado, cuando los/as jóvenes lo solicitaban cumplía un papel de apoyo en la realización de las actividades: revisar el trabajo realizado en el cuaderno y contestar preguntas. A pesar de que la intromisión de la profesora en la utilización del

texto era escasa, su rol era fundamental ya que es ella quien dirigía cómo y cuándo se usaba.

En la utilización del texto, el alumnado gozaba de un alto nivel de autonomía, pues si bien la docente entregaba una lista de actividades, no ejercía una presión que obligue a realizarlas: por lo menos en mi presencia nunca se cumplieron las amenazas de evaluación y de notas. Esta situación redundaba en un ritmo de trabajo muy heterogéneo en la clase, ya que mientras que algunos/as dedicaban todo el tiempo a cumplir con las actividades, que a veces que ya habían avanzado en su casa, otros/as se empeñaban exclusivamente en conversar, pasear en el aula, maquillarse, escuchar música, etc.

*Algunos/as alumnos/as al parecer ya terminaron sus tareas y se dedican a conversar, lo que incentiva a los/as que no han acabado a imitarlos/as. La docente se desplaza entre los bancos para contestar preguntas. En su mayoría los/as educandos están trabajando, pero se perfilan dos focos de conversación: uno protagonizado por tres varones, y el otro por un varón y una mujer. A medida que pasa el tiempo, van surgiendo más.*

Asimismo, entre los/as que hacían el trabajo pude notar grados distintos de aplicación. Por ejemplo algunas - en particular mujeres - ponían mucho empeño en la presentación del trabajo en su cuaderno, agregando colores o subrayados, mientras que otros lo hacían en forma muy acelerada.

El contar con márgenes de libertad también constituye un espacio para que el alumnado explore el texto.

*Dos alumnas están hojeando el texto, paran en las fotos de moda de la primera unidad, y luego en los gestos: una los lee en voz alta y la otra sigue la lectura en el libro. Se ríen reproduciendo los gestos de los Simpson.*

Las partes que más éxito tenían eran las páginas con dibujos, o cómics o algunas lecturas, pero los/as muchachos/as se aburrían al encontrar palabras cuyo significado desconocían, y continuaban su incursión en el texto. De este modo, este

material no se utilizaba en el aula exclusivamente para la realización de las tareas pedidas por la docente, también tenía una función lúdica.

### LICEO BENJAMÍN VICUÑA MACKENNA

Todas las clases que presencié se realizaron con el texto. El tema que estaban pasando era el de la coherencia, y lo trabajaron con la unidad 7 "Para comunicarnos con sentido", utilizándose los mapas conceptuales, los contenidos teóricos, algunos materiales tales como comics y artículos. Las sesiones se estructuraban con una introducción de la docente en la cual presentaba los temas a ser tratados, exponía los aspectos teóricos y definía las actividades. Estas se realizaban en general en forma individual por el alumnado, y luego eran corregidas en conjunto y a veces evaluadas con una nota. Si quedaba tiempo, la maestra entregaba otras actividades.

Si bien este orden es válido para todos los cursos, la forma de realizar las actividades y de pasar los contenidos teóricos varían: en los cursos de menor rendimiento las definiciones de los conceptos eran dictadas - a veces a partir del texto -, mientras que en los mejores eran construidas por el alumnado a partir de este material.

*La maestra comienza a hablar a la vez que camina entre los bancos y el tono de las voces bajan paulatinamente, aparecen los cuadernos en los pupitres, y comienzan a escribir. Entran tres alumnas que fueron a buscar las sillas que faltaban. La profesora impone su voz y explica los contenidos apoyándose en un esquema que dibujo en el pizarrón. Algunos/as alumnos/as toman apuntes en su cuaderno. En general escuchan y los intercambios de palabras ya se han vuelto marginales. (Curso 2B)*

*La docente desplaza a dos varones que se sentaron atrás. El volumen de las conversaciones es particularmente alto, y la maestra tarda en obtener el silencio. El tema es el mismo que en la clase a la cual asistí recién, pero la metodología es distinta, probablemente porque este curso es - parafraseando a la profesora - muy malo. En esta oportunidad el alumnado tomaba apuntes de la*

*exposición, pero ahora dicta todas las definiciones de coherencia, cohesión, los conectores y los ejemplos correspondientes. (Curso 2F)*

La mayoría de los ejercicios y actividades era elaborada por la docente, tomando algunas veces como material o referencia algún contenido del texto. Entre estas tareas se puede distinguir entre las que corresponden a un trabajo teórico (definición de conceptos), y las partes del texto que contemplan son las introducciones y explicaciones, y otras que son de aplicación, donde se utilizan contenidos más heterogéneos, tales como historietas, fotos, dibujos o los fragmentos de textos que aparecen ahí. Estas últimas suelen introducir temas contingentes o poner en juego asuntos vinculados a la experiencia del alumnado, dentro y fuera de la sala de clase. Algunas veces eran definidas en conjunto por la maestra y los/as estudiantes.

*La actividad que dicta la docente es la siguiente: "Lea comprensivamente en la página 144 la ejemplificación que se señala del "párrafo por ejemplo" y a partir de él redacte uno propio basándose en el tema.... ¿Qué tema podría ser?", "La música" responde un alumno. "Nooo" dicen unas voces. "El cumpleaños de la Fabiola" propone la docente. "El caso Pinochet" intenta un varón. "Nooo" contesta un coro. "La música" decide la institutriz.*

*Pasadas 20 minutos interpela a la asistencia: "¿Quién escribió?", y varias voces - masculinas y femeninas - contestan "Yo". La profesora toma el cuaderno del alumno que había sido el primero en avisar que le faltaba poco y escribe su párrafo en la pizarra. (...) Los/as alumnos/as van corrigiendo el texto del joven y la profesora comienza a reescribirlo con mejorías. Para ejemplificar los estilos de música la docente quiere agregar "hardcore" y pide a los/as educandos que lo deletreen. "¿Es lo mismo que hip-hop?" pregunta. "¡Nooooo!" contestan en coro. "¿Cómo es? - insiste - ¿nadie tiene un caset?, escuchemos una canción." Dos alumnos hacen llegar un caset a la alumna que tiene el equipo y escuchamos unos fragmentos. Poco a poco todos/as van pasando caset, los que se amontonan en el banco de la "DJ". La profesora sale y llama a los tres muchachos que habían salido. Se instalan adelante, toman pupitres y sillas y comienzan a tocar un ritmo. Dos de ellos cantan, siguiendo lo que escribieron en un cuaderno. El texto trata del tema de hoy, el "párrafo por ejemplo". En las pausas de las voces, agregan ritmos de samba. Cuando terminan todo el mundo aplaude. Luego escuchamos más música con el equipo: Punk,*

*reggae, tropical y tecno. La docente me dice que es bueno que escuchen música porque los relaja. Finalmente, después de decir "volvamos a la triste realidad del castellano" para recuperar el silencio, la profesora dicta la última actividad del día.*

La mayoría de las actividades eran individuales, y sólo en dos oportunidades se observaron ejercicios grupales. Durante su realización, la profesora era disponible para responder preguntas, lo que hacía en su escritorio o desplazándose hacia la persona que la llamaba.

Durante la revisión en conjunto de los resultados de actividades y ejercicios, como forma de presión la profesora ponía una nota a las respuestas orales de los/as que interpela o bien revisaba sus cuadernos. Este método era usado principalmente en los cursos más agitados. De esta manera, la docente ejercía un fuerte control sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje.

A la luz de la información proporcionada por las etnografías de aula, podemos decir que a cada establecimiento considerado corresponde un uso distinto del texto: en el Liceo Los Almendros, su presencia en el aula es escasa, el uso es rígido, dado que las actividades son definidas de antemano por la docente para ambos cursos, los ejercicios que se realizan a partir de este material son básicos, se usan sólo los contenidos más tradicionales que contiene el texto, la docente cumple un rol instructivo y regulativo (en tanto orienta, coordina y apoya el alumnado en el proceso de enseñanza, y mantiene el orden), ejerce poco control sobre el trabajo que realiza el alumnado, los/as estudiantes realizan en el aula una multiplicidad de actividades, lo que redundaba en un ritmo de trabajo heterogéneo en el cual prima la motivación subjetiva, y deja espacio a un uso alternativo del texto en el aula, que se concentra en los contenidos no - tradicionales, tales como comics, fotos, canciones, etc.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna el texto estuvo presente en todas las clases observadas y hay un uso constante del mismo. Los ejercicios son más elaborados, aún si cambian en los diferentes cursos; algunos son creados por la docente, tomando en general

algún contenido del texto, otros son los mismos que aparecen ahí. Hay un uso de los diferentes tipos de materiales disponibles en el texto (contenidos teóricos, mapas conceptuales, historietas, etc.), la mayoría del alumnado dedica todo el tiempo dado por la docente a las actividades, pero también escuchan música y conversan. La profesora cumple un rol instructivo (expone los contenidos teóricos, apoya la realización de los ejercicios y coordina la corrección conjunta) y regulativo (disminuyendo el volumen de las conversaciones cuando éste excede los límites permitidos).

El tipo de actividades realizadas con el texto en el Liceo Los Almendros es característico de la "forma de enseñanza como transmisión de conocimientos" (Edwards; 1994), mientras que las que se llevan a cabo en el Liceo Benjamin Vicuña Mackenna, dado que propician la reelaboración de los conocimientos por parte del alumnado se acercan al "paradigma comunicativo de construcción" (ibid.).

Pese a estas diferencias, las observaciones de las prácticas permite apreciar la existencia de denominadores comunes para ambos contextos: el texto está utilizado junto a otros materiales, no se sigue su secuencia, sino que las profesoras extraen algunas partes que insertan en su planificación. De este modo, podemos afirmar que las maestras observadas aprovechan de la estructura flexible del texto y definen el tipo de uso de acuerdo a las realidades en las cuales se desempeñan.

Podemos contrastar esta información por los datos obtenidos por una encuesta de seguimiento realizada por Philippi et al. (2000), del componente Texto del MECE-Media (Ministerio de Educación). El estudio se realizó en establecimientos de todo el país en torno a los textos de "Lengua Castellana y Comunicación" de I y III Medio, que se enmarcan en el mismo proyecto y tienen las mismas características que el texto de Segundo. 67% de los/as alumnos/as manifiestan utilizar el texto durante algunas clases, 27% siempre y 6% nunca<sup>46</sup>. Por otra parte, "la mayoría de los estudiantes de I y III Medio

---

<sup>46</sup> La frecuencia de uso indicada por los/as docentes no coincide con la que manifiestan los/as estudiantes, ya que los primeros afirman utilizar el texto mucho más a menudo que lo que dicen los segundos. Esta diferencia puede relacionarse con la presión que pueden haber sentido los/as maestros/as frente a la necesidad de contestar las preguntas planteadas por funcionarias del Ministerio de Educación. Por esta razón, preferimos considerar las respuestas de los/as jóvenes.

utilizan el texto de Lengua Castellana y Comunicación de acuerdo a las directrices del profesor, el cual selecciona las unidades a trabajar en función de su planificación. Otro modo reiterado, es el trabajo en grupo, el cual es mucho más frecuente que el trabajo individual con el texto. También se utiliza como complemento con otros materiales." (2000; 65) Hay una correspondencia entre ambos estudios en cuanto indican que el uso del texto en la sala de clase varía (algunos/as profesores/as entrevistados/as por Philippi et al (2000) señalan que eligen la modalidad de trabajo de acuerdo a las necesidades de cada curso), que se realiza a partir de una selección efectuada por el o la maestro/a y en cuanto no excluye la presencia de otros materiales. Divergen en cuanto a la modalidad de uso, dado que de acuerdo a las observaciones las actividades son en mayoría individuales, mientras que la investigación del Componente Texto señala que prima la grupal. No obstante, considerando las prácticas pedagógicas observadas en el Liceo Los Almendros, pese a que los ejercicios debían ser realizados por cada uno/a, en la práctica se hacían en pares o en grupo debido a la escasez de textos.

## DISCURSOS

La pauta de entrevista al profesorado incluye varias preguntas orientadas a conocer los usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en la sala de clase, y las valoraciones y sentidos que le dan. Sus respuestas representan un medio para profundizar en los datos arrojados por la observación de las prácticas pedagógicas.

La maestra del Liceo Los Almendros afirma que aparte de las clases observadas correspondientes a la unidad de lírica, también usó el texto a principios del año para la realización de actividades dentro de la primera unidad. En cambio ambas docentes del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna (la que imparte la asignatura de Castellano y la encargada de las clases de Prueba de Aptitud) afirman haber usado el texto todo el año. Las tres señalan usar el texto junto a otros materiales y seleccionar algunas partes que insertan en su planificación; estas características también son ratificadas en las demás entrevistas.



*"La verdad es que las actividades en clase, yo saco de todas partes, entonces... las voy mezclando con las que aparecen acá en el libro, con otras que se me ocurren, con otras que se les ocurren a los chiquillos... como este libro se les da, masivamente utilizamos éste. De los otros, saco lo que me interesa pasarles, lo fotocopio y lo transformo en guía. Eso las imprimo y las reparto masivamente."*  
(Andrea)

*"Es que lo que pasa es que yo estudio, en mi casa yo estudio. Me va tocar con el Segundo Medio, yo veo mi materia, me corresponde esta clase, esto yo voy a hacer, entonces, por ejemplo si ahí me nombran un contenido, por ejemplo el personaje principal, entonces aquí aparece, ¿te fijas tu? Pero en "Crecer por la palabra" hay una explicación más amplia, y dentro de un contexto general. Entonces yo, cuando hago mis clases expositivas, uso el otro texto y lo ejemplifico con este otro."*  
(Francisca)

Dentro de este patrón común, las particularidades se sitúan a nivel de cómo y qué se usa del texto, lo que finalmente remite a la importancia que se le da dentro de la planificación. Si bien todos/as los/as entrevistados/as afirman haber usado el texto en el transcurso del año, la frecuencia con que lo hicieron se extiende en un abanico que va desde muy poco hasta siempre. El mayor uso se da en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, donde, de acuerdo a las profesoras, el texto es usado desde la preparación de la clase hasta su realización en el aula, tanto como material teórico como de ejercitación práctica y de lectura.

*"En las clases expositivas, yo primero estudio en mi casa, antes de llegar a mis clases, las expongo y luego nos vamos apoyando en el libro. Los niños realizan las actividades, algunas consignaciones de algunos contenidos específicos, y después hacemos los ejercicios que ahí mismo están sugeridos."* (Sandra)

En el otro extremo están los establecimientos donde la utilización del texto es marginal, donde la maestra selecciona las unidades que le gustan (en el liceo Los

Almendros) o actividades que estima apropiadas para los contenidos que está viendo en sus clases.

*"Entonces nosotros, depende de lo que estemos pasando, los contenidos, la unidad que estamos viendo, vamos al texto y extraemos de ahí lo que es estrictamente necesario como para que los chiquillos ejerciten y tiene que ser trabajado en la clase."* (Marcela)

Los aspectos del texto que más valoran los/as maestros/as son: la posibilidad de contar con un texto gratuito, la metodología que propone y la presencia de contenidos que coinciden con los intereses del alumnado.

*"En este tipo de colegio, nosotros lamentamos mucho la carencia de medios, entonces nosotros pedimos un libro y es muy difícil que todo el mundo lo tenga. Sin embargo con este texto, tenemos esta gran facilidad: de saber que la materia que estamos pidiendo en un momento dado, el trabajo, el artículo, todos los alumnos lo van a tener. Para nosotros, por lo menos para mí, eso facilita mucho."* (Andrea)

*"El hecho que proponga que el profesor haga un tramo expositivo, y después el niño logre su conocimiento a través del texto me parece apropiado. Sí, porque el niño debe experimentar conocimientos personales, ¿te fijas? Hay una parte sobre todo en gramática y en la parte ortografía, en que a ellos les hacen mucho completar. Si bien han expuesto la regla a través de ejemplificaciones, él luego debe deducirla. Esto es bastante bueno."* (Francisca)

*"El libro del Ministerio se preocupó de estudiar los gustos juveniles, que yo creo es super importante, lo que no se veía en los otros. (...) Seguramente participó un buen equipo de psicólogos, orientadores, profesores, y se preocuparon mucho de esta parte, de enganchar con el lolo, de tratar de que el lolo viera que el lenguaje, la comunicación no era una materia tan aburrida, tan fome, tan pasada de moda."* (Andrea)

Por otra parte, el profesorado que manifiesta usar poco el texto lo justifica por la existencia de dificultades. Estas están en primer lugar vinculadas a aspectos de distribución.

*"Veo bastante ventajas en cuanto que les llegue a los alumnos a tiempo, no en mayo ni julio. O no llegan para todos también, no los consideran para todos. No sé si habrá desinformación del colegio. Que llegue para todos un texto y que el alumno lo pueda consultar, y lo pueda ver... y además también estaban contaditos para mí, pongámosle, había otro profesor y no le llegó el libro para el otro profesor. Entonces yo solamente contaba con el libro, entonces no podíamos, de repente el tenía cursos paralelos, entonces no podía ocuparlo." (Juana)*

*"El texto nos llegó, más o menos, fines de abril, principios de mayo de este año. Lo segundo fue que no fuimos llamados al curso de perfeccionamiento, entonces nos llegó el texto así "aquí está, ocúpelo", y creemos que nos falta un poco de guía para poder utilizarlo el cien por ciento." (Roberto)*

Los problemas de distribución que se desprenden de las entrevistas a maestros/as son: en primer lugar, que el texto llegó tarde a las manos del profesorado, cuando la planificación anual ya estaba definida y las clases ya se habían iniciado, lo que dificultó la inserción de sus contenidos. Al respecto es necesario señalar que el año posterior a las observaciones este problema fue asumido por el Ministerio y el texto fue distribuido en el mes de enero. En segundo lugar, para la mayoría de los/as entrevistados/as, su difusión no fue acompañada de un curso de perfeccionamiento que les permitiera tomar conocimientos de sus contenidos y propuestas. En consecuencia su utilización fue improvisada y basada solamente en la buena disposición del profesorado para revisarlo y ocuparlo. Finalmente, en un caso la cantidad de libros no alcanzó para todo el profesorado y el alumnado. De esta manera, la entrega tardía, la ausencia de cursos de perfeccionamiento y la falta de ejemplares contribuyeron a que la utilización del texto fuera dejada a la propia motivación del profesorado.

Las otras dificultades que surgen en estas entrevistas dicen relación con el alumnado:

*"Y la mala experiencia mía en cuanto les entregué los libros y los niños mucho no llegaban con el libro a la sala, a la clase. Porque mira, excusas: que lo perdían, que era muy pesado, que vivían muy lejos, que era muy incomodo traerlo... y te fijas también, y la otra situación también, que se los robaban entre ellos, algunos lo perdían entonces lo intercambiaban."* (Juana)

*"Bueno, tratamos de utilizarlo la mayor parte de las veces. Ahí nos topamos con que no siempre los chiquillos traen el libro, se les entregó a todo un ejemplar, entonces empieza con el asunto "que se me olvidó, que no lo traje, que se me perdió"... entonces ha costado eso, digamos, que tomen el hábito de trabajar con texto. Hacía años que no trabajamos con un texto fijo, sino que extraíamos cosas de distintos textos, tratando de ver lo mejor, y eso era lo que utilizábamos."* (Roberto)

*"No les gusta porque es tan grande, además es como fome, la estructura que tiene, la gráfica que tiene, no tiene ni una atracción para los chiquillos. O sea, lo tienen porque había que tenerlo y te digo cuando necesitamos trabajar con él hay que exigírselo, "lo necesitamos para tal clase", y ahí lo traían. Pero poco, muy poco."* (Jimena)

De este modo, el profesorado también traslada sobre el alumnado la responsabilidad del uso limitado del texto. Las otras dificultades que emergen de las entrevistas hacen referencias a los cambios que contiene el texto en relación a los principios pedagógicos, la metodología, el lenguaje, etc.

*"Los términos, los conceptos, la parte técnica que se utiliza en el libro no corresponde a lo que nosotros... o sea a los términos que nosotros le damos. Supónete tu, habla mucho de mapa conceptual, y de repente aparecen varios conceptos que no son los habituales que nosotros usamos acá. Se usan en las*

universidades obviamente, a nivel de lenguaje, de colegios menos y en los textos que habitualmente trabajamos tampoco. Entonces ahí nos cuesta un poco... porque yo pienso que la tecnología no corresponde a nuestra realidad. Por eso aparecen eso... y todo como muy simplificado, como todo muy sistematizado, pero a la vez muy sintético así, eh... esos mapas conceptuales nunca los entendimos, nunca nos gustaron, a los chiquillos menos los entienden. Entonces todo viene con un mapa conceptual. Esa parte no, no." (Marcela)

"A lo mejor es eso, o sea que los libros que yo te menciono ("Crecer con la palabra", "Santillana"), que me imagino corresponden sí a una realidad nacional, están como más acorde, es nuestro lenguaje, o sea, hablamos el mismo lenguaje técnico, entonces para mí no es nada desconocido, no hay que explicar nada, las mismas metodologías, muchas veces son más familiares, los textos supónete tú, los extractos, los fragmentos, no son tan, tan fragmentos, son como más extensos y son como más representativos de lo que nosotros queremos ver. Pero si tiene algunos que son más fome, en el sentido que estos otros nuevos, hay algunos textos que son como más... más modernos digamos; más de acuerdo a la realidad de los chiquillos, esa sería la diferencia." (Jimena)

"Los otros eran más rígidos, es decir, esto se empieza aquí y se termina acá. La idea no es saltar capítulos sino que más o menos seguir la línea. También el contenido era bastante denso en algunas partes. En cambio el texto ahora es más libre, eso es, es más libre. Entonces privilegia más la comunicación, en el otro privilegiaba más la información. Pero yo creo lo que queremos, por lo menos lo que quiero yo, es buscar el justo medio, es decir tener información adecuada, no sobrecargada de información y tener la posibilidad de comunicarse." (Roberto)

Considerando la información arrojada por las entrevistas a docentes, podemos afirmar que los aspectos del texto que facilitan su uso en la sala de clase son la entrega gratuita, la metodología participativa que propone y la incorporación de contenidos que coinciden con los intereses del alumnado. De acuerdo a Philippi et al. (2000) estos dos últimos elementos forman parte de los rasgos de los textos más apreciados por el

profesorado. Los aspectos que lo obstaculizan son los problemas de distribución (entrega tardía, no para todos/as - este rasgo también fue hallado por Bellei (1998) - y carente de capacitación), las dificultades por contar con la presencia del texto en la sala de clase (el alumnado no lo trae cuando lo piden) y los cambios que contiene a nivel pedagógico, metodológico y de lenguaje.

En las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación, los obstáculos y las valoraciones no son señalados por todos/as los/as entrevistados/as; recurren a ellos en el marco de una retórica destinada a justificar el tipo de uso que hacen del texto en la sala de clase, es decir, los/as docentes que afirman usar a menudo el texto enfatizan en los aspectos positivos, mientras que los que no lo hacen aluden a los aspectos negativos. De este modo, en sí estos elementos no determinan la frecuencia de uso; intervienen otras variables en el significado otorgado al texto. De acuerdo a los planteamientos teóricos en torno a la recepción de innovaciones, éstas deben buscarse en el plano de las características de los establecimientos, las condiciones de trabajo de los/as maestros/as y sus trayectorias particulares.

#### **IV. 5 LAS INTERACCIONES DOCENTE / ALUMNOS(AS) EN EL USO DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO**

Hemos visto en el apartado anterior que los usos dados al texto "Lengua Castellana y Comunicación" no son los mismos en los dos establecimientos contemplados por las etnografías de aula, y que éstos también presentan diferencias en los distintos cursos del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. El propósito de este capítulo es indagar en la

interacción entre docentes y estudiantes en el marco de las cuales se usa el texto. De acuerdo a Elsie Rockwell (1990; 1991), dichas interacciones son claves, dado que es a través de ellas que el alumnado aprende a instrumentalizar la lengua escrita. Por otra parte, es por medio de las relaciones entre los actores de la escuela que se transmiten y reproducen las representaciones de género (Acker, 1994; Brancamonte y Rojas, 1996; Edwards et al., 1993) y de etnicidad (Curivil, 1997; Edwards et al., 1993; Mac an Ghail, 1995; Rockwell, 1992; Wright, 1995).

La primera parte de este capítulo está orientada a describir las prácticas pedagógicas en las cuales se enmarcan los usos del texto y de los modelos de género y etnicidad que se desprenden de las mismas. La segunda parte se aboca a discutir la información, abordándola desde distintas perspectivas: contexto institucional, rol docente, expectativas de la profesora, significado de la educación por parte del alumnado, género y etnicidad. La suma de todos estos elementos constituye un ambiente particular en el cual el texto tendrá distintos sentidos.

## LICEO LOS ALMENDROS

### Prácticas pedagógicas

Las clases observadas en el Liceo Los Almendros correspondieron al final de la unidad de teatro y a la unidad de lírica en su totalidad. Consistieron en representaciones de obras de teatro por parte grupos de entre tres y seis estudiantes, lectura oral, una clase expositiva en torno a un libro de lectura, una prueba, trabajos realizados individualmente para la Unidad de Lírica con el texto "Lengua Castellana y Comunicación", a veces interrumpidos por una breve exposición por parte de la maestra, y la introducción de las actividades de radio teatro y de confección de un diario mural, ambas correspondientes a proyectos grupales planificados a nivel de establecimiento. Cuando el alumnado trabaja

en forma autónoma, la docente en general está sentada y trabaja en su escritorio, ya sea escribiendo en el libro de curso o conversando con algún/a joven. A veces se para y camina entre los bancos, para ver qué están haciendo los/as estudiantes, instarlos/as a realizar las tareas, contestar preguntas o conversar con ellos/as. Pide bajar el volumen de las conversaciones cuando excede los límites permitidos.

El sonido del timbre no significa que comience inmediatamente la clase. En efecto, es muy raro que la docente llegue a la hora, y, en particular a la primera hora de la mañana, en general el alumnado debe hacer el aseo del aula, y eventualmente completar el mobiliario presente, yendo a buscar sillas y mesas a otras salas. Una vez que la docente y el grueso de los/as estudiantes están adentro, la profesora suele dar comienzo al rito del saludo: pide que todos/as se pongan de pié y dice: "Buenos días", al que contestan en coro "buenos días señorita". De acuerdo a lo observado, este rito se realizaría cuando hay algo excepcional (mi llegada por ejemplo) o para calmar un ambiente desordenado.

Las interrupciones a la clase son frecuentes, y provienen de otros/as docentes, del personal de la dirección, de estudiantes o de la inspectora. A veces, la profesora tiene que salir de la sala. Durante las clases, algunas veces da algunos minutos de descansos entre las actividades. Por otra parte, no es excepcional que las clases sean interrumpidas por causas contingentes tales como las condiciones climáticas, feriados, licencias médicas o administrativas, reuniones de docentes, constitución del establecimiento como local de votación, etc., en cuyo caso no hay reemplazante y las sesiones no son recuperadas.

La cosa más llamativa en la observación de las clases es la multiplicidad de actividades que coexisten, haciendo que éstas no se limiten estrictamente al estudio del castellano. La profesora no sólo trata temas vinculado a la disciplina que imparte, sino también muestra preocupación por los asuntos de la vida de los/as estudiantes, con alusiones o preguntando noticias cuando los/as ve, o hablando en forma individual con ellos/as. Ha establecido relaciones de confianza, lo que también se expresa en un trato muy cariñoso, con muchos contactos corporales. Por otra parte, como profesora del curso del Segundo Científico - Humanista, muestra gran preocupación para que la totalidad del alumnado apruebe el año, dejando tiempo durante la clase de castellano cuando tienen



que prepararse para otra disciplina. Esta multiplicidad de ocupaciones no es propiedad exclusiva de la docente. También el alumnado hace muchas cosas dentro del aula, en especial interactuar entre ellos/as, pero también preparar y/o vender alimentos a sus compañeros/as.

Otra cosa llamativa es el ruido prácticamente permanente dentro de las salas de clases, producido por las conversaciones prácticamente constantes entre alumnos/as, y sus movimientos y desplazamientos.

*Hoy la profesora tuvo que improvisar un programa, ya que por las intensas lluvias de la semana pasada las actividades de cumpleaños del establecimiento tuvieron que suspenderse. Se evaluará la lectura oral del alumnado. El texto es El Médico a Palos de Molière y ya que hay pocos libros en la sala, los alumnos tienen que pasárselo para leerlo a la asistencia. (...) Estoy sentada adelante, al lado de la puerta, y me tengo que concentrar mucho para seguir el texto. La mayoría de los alumnos no lo hace, y aprovecha de este rato para descansar, conversar, etc. En general no han abierto su mochila que se encuentra encima de su pupitre. El alboroto es constante y al final los únicos que trabajan son los que se encuentran leyendo. (...) Cada cierto rato, independientemente del timbre que indica el cambio de hora, la profesora propone a los alumnos descansar un rato, lo que se prolonga por largos minutos. El ruido sube, los movimientos se generalizan, los/as alumnos/as se desplazan para reunirse – en general con sus pares de género – con el fin conversar o reírse un rato. Unos estudiantes tratan de salir y la profesora, quien vigila la puerta, no se rinde frente a sus intentos de negociación.*

### Género en las prácticas pedagógicas

El tema de género puede abordarse desde distintas perspectivas: por la forma de ubicarse en el espacio dentro y fuera de la sala de clase, mediante las actividades que realizan hombres y mujeres durante las sesiones, los recreos y las ceremonias, por su reacción a mi presencia, y por las representaciones de lo masculino y lo femenino que se desprenden de las conversaciones y de sus producciones.

En el caso del curso Científico - Humanista, la forma de ubicarse en el espacio, aunque no es inamovible, es sorprendentemente mixta, ya que la mayoría de los bancos son compartidos por un hombre y una mujer. La docente indica que este patrón es en parte espontáneo, y en parte intervenido por ella, como un modo de resguardar la tranquilidad dentro del aula. No obstante, en los ratos libres el alumnado tiende a reunirse con sus pares de género.

**CURSO SEGUNDO CIENTÍFICO HUMANISTA**

H M
H M
H H
H H
H M
H M
M H
M

H H
M H
H M
H M
M H
H H
H M
PROF.

M H
M H
M H
M M
M H
M H
H
H M
H H
M M

**CURSO SEGUNDO DISEÑO Y VESTUARIO**

M M
M M

M H
M M

M M
M M
M M
M M
M M
M M

M M
M M
M M
M M
M M
M M
M M
PROF.

Por otra parte, el género define distintas formas de ocupar el espacio: por un lado, los varones se desplazan de manera mucho más frecuente que las mujeres. Por otra parte, al terminar la clase, los hombres tienden a precipitarse fuera del aula apenas escuchan el timbre, mientras que las mujeres no muestran tanto apuro.

*Cuando se oye el timbre los alumnos, varones en particular, salen y esperan frente a la entrada. Ahora no hay recreo, sigue inmediatamente la próxima clase. Las mujeres tienden a permanecer dentro de la sala. Lo mismo ha pasado antes que comenzara la clase: los hombres se quedaron afuera hasta el último momento, mientras que las mujeres estaban adentro, en sus puestos o conversando con sus pares.*

De esta información se desprende un mayor dominio del espacio exterior por la parte masculina, mientras que las mujeres se notan más cómodas en el interior. Sin embargo, en el curso de Diseño y Vestuario también las muchachas corren fuera del aula apenas se lo autoriza el timbre. De este modo, es en un curso mixto donde los comportamientos más se definen a partir del género.

Asimismo, el ser hombre o mujer incide en las actividades que se realizan dentro del aula. Si bien hay ocupaciones comunes, tales como conversar (y a menudo entre hombre y mujer), escuchar música en su personal estéreo, leer, comer, dibujar o simplemente no hacer nada, otras son exclusivas de las mujeres, como el maquillarse y/o mirarse al espejo, cuidados a los cuales las jóvenes dedican mucho tiempo, revisar largamente su agenda, o vender (e incluso preparar) alimentos como chocolates, dulces o completos, lo que está directamente vinculado a los roles femeninos dentro del hogar.

En ambos cursos se pudieron observar prácticas de resistencia por parte del alumnado. Es llamativo que en el curso mixto los varones fueron los únicos a mostrar comportamientos de resistencia activa. En particular un grupo de varones no escondía su falta de interés por el tema de la clase, paseándose, tratando por todos los pretextos de salir a

dar una vuelta, llegando tarde, etc., y no cumpliendo con las tareas. Estas actitudes se hicieron patente durante la clase expositiva:

*La profesora escribe en la pizarra y dicta una información acerca de cómo contar las sílabas. Su exposición es interrumpida por un problema de falta de sillas. Memo interviene con chistes, y la profesora comenta: "Chicos, están un poco inquietos". "Porque es viernes" responde un alumno. A lo largo de la explicación, dos alumnos intervienen diciendo cosas que no tienen nada que ver con el tema. La profesora les ignora. En general alumnos/as están escuchando, aunque en el fondo de la sala hay conversaciones; muchos toman notas en su cuaderno. Carolina también toma la palabra, pero en relación a la explicación; la docente no le presta atención. Memo, en voz alta, pregunta algo a la profesora y Carolina le contesta. La maestra hace una pregunta abierta, a la que responde Carolina, quien se equivoca dos veces. Finalmente, es la docente quien da la respuesta correcta. En síntesis, son tres los alumnos que intervienen en la explicación. Mientras los varones lo hacen casi siempre con comentarios no vinculado al tema, la alumna sigue en voz alta las explicaciones. La profesora ignora las intervenciones, al menos que sean el producto de una pregunta que ella haya planteado. (...) "¿Quedó más claro ahora?" interroga la maestra. "Sí" afirma Carolina, mientras que una voz masculina dice "No". "Ya, seguimos trabajando", concluye la profesora. La mayoría lo hace.*

En ambos cursos, cuando la profesora se ausenta del aula suben los decibeles de las conversaciones, aumentan los desplazamientos. En el mixto, comienzan a volar proyectiles, lo que es una actividad exclusivamente masculina, durante la cual se sentía ciertos niveles de agresividad y de competencia.

*La docente es llamada afuera y se desordena la clase: alumnos/as se paran, conversan ruidosamente. Comienzan a tirarse pedazos de cáscaras de naranja. Se formó un grupo en el sector de adelante cerca de la ventana, integrado por seis varones y una mujer, y otro cerca de la pared enfrente, de cuatro varones. Todos miran hacia la sala y se tiran proyectiles, que aterrizan en cualquier parte.*

La actitud de varones y mujeres también fue distinta frente a mi presencia en el aula: todos los que se acercaron de manera espontánea eran varones, que fácilmente entablaron la

conversación conmigo en torno a temas contingentes o sobre el sentido de mi trabajo. Las mujeres se mostraron mucho más cautas, en general optando por expresar su curiosidad a la docente en vez de preguntarme directamente a mí.

Estas actitudes diferenciadas por género dentro del aula tienen su prolongación en el exterior. Es así que durante el recreo - momento en que el alumnado debe obligatoriamente salir de las salas de clase - si bien la mayoría de los/as estudiantes llevan a cabo las mismas actividades - comer, conversar e ir al baño - éstas tienden a compartirse con los pares de género. En el caso del baño, las mujeres permanecen más tiempo, ya que también aprovechan para mirarse al espejo, peinarse, maquillarse, etc. Las actividades exclusivamente masculinas son: jugar al fútbol y al basketbol; en el voleibol a veces participaban mujeres, y ellos son los que ocupaban predominantemente los espacios escondidos del establecimiento, por ejemplo para fumar (que es una actividad prohibida). En uno de ellos se juntan las parejas a pololear. Como es de esperar en este tramo etario, las relaciones entre hombres y mujeres ocupan gran parte de las conversaciones entre el alumnado, pero también con la docente, la que en general conoce a ambos miembros de la pareja y se involucra en sus relaciones, en particular cuando algo anda mal.

En una oportunidad asistí a la ceremonia de aniversario del Liceo, que coincide con las Fiestas Patrias. Este día, las clases fueron reemplazadas por discursos de las autoridades, seguidos de una serie de actividades para el alumnado tales como deportes y artes. Los varones fueron los que más mostraron su falta de interés, que expresaron manteniendo distancia frente al lugar central de las actividades, mientras que sus compañeras tendieron a involucrarse más. Estas diferencias de protagonismo también eran cruzadas por la variable edad o curso, ya que los menores de ambos géneros fueron más atentos y activos.

Para estas conmemoraciones, durante dos días las clases fueron reemplazadas por otras actividades: el jueves, todos los alumnos salieron a las 10:00 de sus clases para participar a las actividades, instados por la profesora de educación física a reunirse en el patio central. La primera de ellas era una presentación de cueca donde participaron cuatro parejas del establecimiento. Alrededor de los bailarines se formó un círculo donde predominaban las mujeres. Los hombres se quedaron a distancia, conversando en grupos, "no pescando". Luego cada alumno/a podía elegir

dos actividades que contaban tanto con juegos tradicionales y deportes más habituales: fútbol (masculino y femenino), canto, baile, etc.

La descripción anterior permite plantear que el género es un principio que incide en las prácticas cotidianas del alumnado: los varones ostentan un mayor uso del espacio, están más cómodos en el exterior, son más activos y participan a una gama más amplia de deportes. Las mujeres pasan más tiempo en el interior, tienen menos movilidad, cuidan permanentemente de su apariencia, y son ellas quienes preparan alimentos. De este modo, podemos afirmar que esta escuela es un espacio de socialización donde operan modelos tradicionales de los géneros. La observación simultánea de un curso mixto y de otro donde predominan las mujeres nos permite aseverar que en éste las mujeres ostentan comportamientos más diversos que en aquel, donde opera un fenómeno de diferenciación mediante el cual algunas prácticas pasan a ser realizadas en forma exclusiva por los varones.

Las obras de teatro, que fueron elegidas, puestas en escena y actuadas por el alumnado en el marco del curso de castellano, constituyen un medio para acercarnos a las representaciones de los géneros que tienen los/as estudiantes.

#### *"La mujer cara quemada"*

La obra pone en escena una señora, desfigurada por quemaduras en la cara y los brazos. Su hija invitó a unas amigas a su casa, y ante la vergüenza de presentar a esta mujer tan fea como su madre afirma que es la nana. Las muchachas se burlan constantemente, y la señora se desploma y se muere en los brazos de su hija, que le suplica disculparla por sus malos tratos. Antes de sucumbir le cuenta que el origen de sus heridas fue un incendio que ella causó estando sola cuando bebé, cuando la mujer se precipitó en la casa en llamas para salvarla.

### *"El llanto de una madre"*

*La obra tiene siete protagonistas: tres hermanas, una de las cuales es moribunda, la madre, el padre, pero que no es el progenitor de la enferma, un amigo y un cura. La familia es de bajos recursos y la madre pide limosna para poder comprar los remedios de que precisa su hija. La atmósfera es conflictiva; lo que busca el hombre es poder beber tranquilamente con su invitado, la madre defiende a sus hijas ante la violencia que irradia, dos hermanas (entre ellas la enferma) parecen aliadas, mientras que la otra adhiere sistemáticamente a la posición de su padre. Dentro de este contexto interviene el cura, cuyas primeras palabras están dirigidas a reprochar la aparente frialdad de la madre frente a la enfermedad que afecta a su hija. Ella se defiende afirmando "Que sabe Usted de dolor y de sufrimiento. Si no lloro es porque ya no tengo lágrimas para derramar, porque he destrozado mis pies recorriendo las calles pidiendo limosna para calmar el dolor de mi hija y hacer su agonía menos dolorosa". Los hombres reaccionan a la presencia del cura (que califican de brujo) saliendo para beber a otro lado. La joven se muere, la madre y la hermana gritan y el cura tiene la última palabra: "fuiste muy infeliz, pero ahora descansarás en el reino de los cielos."*

Los estereotipos de género que se desprenden de esas obras son: una mujer estrechamente vinculada a la familia, que no duda en sacrificar su vida por ella, un varón ausente del hogar, violento y bebedor. Por otra parte, una conversación con una alumna permite conocer los roles de género que operan en la pareja:

*He logrado tener un contacto más profundo con Noemi, una muchacha morena, de pelo crespo y negro, y muy gorda. La semana pasada me encontré con ella en el patio durante el recreo. Las dos estábamos deambulando solas, así que nos pusimos a conversar. Estaba escuchando música romántica – su favorita – en su personal estéreo. En esta oportunidad, me indicó que se recuperaba de un fuerte bajón, causado por una decepción sentimental: Estuvo pololeando con un muchacho de su vecindario, pero después de cuatro meses, a lo largo de los cuales Noemi se había enamorado, éste rompió la relación, afirmando que en realidad no la quería. Ella me contó que antes el joven había tenido una relación larga con una mujer que lo había engañado, y pensaba que quería hacerla sufrir tal como él había sufrido. La relación se había iniciado cuando el joven le había manifestado*



que le gustaba. Sus padres se habían portado muy bien con él, haciéndolo pasar dentro de la casa, y ahora lo odiaban. Pero después de un tiempo, se volvieron a dirigir la palabra. Noemi está enterada del sentir de su enamorado porque tienen una amiga en común. No se hacía mucha esperanza para el futuro, ya que el joven – quien trabaja en Lan Cargo – iba ser enviado a Estados Unidos para una capacitación. Como consecuencia de este desencuentro, Noemi se había aislado de sus compañeras, le había ido mal en el liceo, hecho grave, ya que había repetido Primero. Ahora, con 17, está cursando Segundo Vestuario.

A partir de estos discursos del alumnado podemos afirmar que existe una matriz de símbolos de género tradicionales, y que, en este sentido, se da en el seno del establecimiento Los Almendros un proceso de reproducción de estereotipos que relegan a las mujeres a la pasividad, las confinan en el interior, mientras que los varones acceden a una gama más amplia de alternativas.

#### Etnicidad en las prácticas pedagógicas

La pertenencia a un grupo étnico minoritario fue detectada a partir de los apellidos. En el curso Científico – Humanista, una mujer y un varón tenían apellido(s) indígena(s); en el de Diseño y Vestuario dos mujeres y un hombre. Dado que este último cursos tiene un número de alumnos/as más reducido, el porcentaje de población indígena es más alto en el curso Técnico – Profesional que en el primero: 8,8 % y 4,2% respectivamente.

En el Liceo Los Almendros, la pertenencia a un grupo indígena no es un vector de diferenciación en las prácticas cotidianas del alumnado. La distribución espacial dentro del aula, las actividades que realiza durante las sesiones, los recreos y las ceremonias no obedecen a una lógica que diferencia a partir de la pertenencia a un grupo étnico minoritario. Por otra parte, durante las observaciones no se pudo observar discursos acerca de este rasgo. De este modo, parece ser un tema ausente en el establecimiento. No obstante, de acuerdo a la profesora y al director del establecimiento, durante el año 1998 una profesora discriminó un alumno de origen mapuche. En reacción a este hecho, dicha maestra fue expulsada y se celebró un *wetripantu* (ceremonia mapuche durante la cual se

celebra el año nuevo) en el colegio.

## LICEO BENJAMÍN VICUÑA MACKENNA

### Prácticas pedagógicas

Las etnografías realizadas en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna contemplaron las clases de Castellano en cuatro cursos: 2B, 2E, 2F y 2G. Las sesiones observadas correspondieron a la unidad de coherencia, y a una revisión para el examen de final de año. La estructura de las clases fue la misma en todas las clases observadas: saludos, presentación del programa de la sesión por parte de la docente, contenidos teóricos, ejercitación en general individual, durante la cual la maestra se dedica a escribir en el libro de curso sentada en su escritorio, contestar preguntas del alumnado, llamar la atención cuando hay demasiado ruido, o conversar conmigo. Finalizan con la corrección conjunta de las actividades. En dos ocasiones las clases debutaron con presentaciones de grupos de alumnos/as que no habían podido terminarse durante la clase anterior. Todos los cursos siguen la misma planificación, pero la forma de abordar los contenidos es distinta.

Las etnografías dan cuenta de importantes diferencias en las dinámicas de cada curso:

*Las conversaciones del alumnado están interrumpidas por la llegada de la institutriz y todos/as entran al aula. Se intercambian los saludos rituales y ella pide que guarden los materiales de otras asignaturas. Los/as estudiantes aprovechan el rato en que la docente borra la pizarra con un pañuelo desechable que sacó de su cartera para conversar. Los cuatro alumnos sentados cerca de mí comentan una revista de cómics. Una vez limpio el pizarrón, la docente camina entre los bancos. El alumnado va sacando sus cuadernos y paulatinamente se instala el silencio. La alumna que me entregó el asiento interviene diciendo "Shhhhhhhhh". La profesora comienza a dictar.*  
(Curso B)

A las 9:42 entro a la sala, acompañada de la profesora. El aire tiene olor a humo de tabaco. Hay tres alumnos acostados en sus respectivas sillas con las piernas apoyadas en otro asiento. Uno tiene anteojos oscuros (la maestra le pide que se los saque), otro está jugando carta, el último – un “huatón” de pelo rubio, crespo y patillas – está escuchando música. (...) Hay muchos asientos que permanecen vacíos, y la docente les pregunta a los/as presentes: “¿es todo?”; “Sí” contestan en coro. (...) Cinco minutos más tarde entra un grupo de unos ocho estudiantes. (...) La docente desplaza a dos varones que se sentaron atrás. El volumen de las conversaciones es muy alto, y la maestra demora largos minutos en obtener silencio, hacer aparecer cuadernos y textos para iniciar la clase.. (...) La exposición que dicta es interrumpida en varias oportunidades con comentarios, o bien piden que repita la frase. Apenas llega el “punto a parte”, todos/as suspiran de alivio, como después de un largo esfuerzo. Al mismo tiempo comienzan nuevamente las conversaciones, en particular entre los varones. (Curso E)

En el primer caso, las condiciones para que se inicie la sesión se instalan con facilidad, y el alumnado participa de este proceso. En el segundo, debe insistir para obtener el silencio, y éste dura poco; la disciplina emana sólo de ella.

En general, la docente mantiene ciertas normas en el comportamiento de cada uno/a: exige que el alumnado se interpele por sus nombres en vez de diminutivos, pide cierta presentación al alumnado, y sanciona las palabrotas. Sin embargo, puede hacer uso de su personal estéreo cuando realiza actividades individuales. Si bien desde que la docente entra a la sala se trabaja, a veces otorga tiempo para realizar otras actividades, ya sea relacionadas con otra disciplina, o bien de entretención, como escuchar música. Estos límites están en gran medida determinado por el comportamiento general del curso y por el tipo de relación que han establecido con la docente. En los cursos con los que más complicidad tiene, suele aludir a la compasión más que a la disciplina para pedir el silencio (“Soy viejita y cuando conversan se me van las ideas”), mientras que en los otros ejerce un control “tradicional”, con llamadas de atención y sanciones.

Si bien la conformación de los cursos está determinada por el rendimiento del alumnado, la maestra les califica de una manera que no corresponde estrictamente a esta

escala. Por ejemplo, caracteriza al 2E como un curso "muy malo", mientras que el 2G, del cual es la profesora responsable, es un curso "simpático".

### Género en las prácticas pedagógicas

Al analizar el género de los integrantes, me di cuenta que su proporción y su distribución dentro del aula varían significativamente cuando comparamos los diferentes cursos. En el B, las mujeres dominan en cantidad, y son los varones quienes se ubican preferencialmente en los asientos delanteros. En los cursos 2 E y 2 F, la balanza está en clara ventaja de los hombres, quienes tienden a sentarse en la parte de atrás, y se equilibra en el 2 G, con un patrón mezclado. De este modo, aparece una correlación directa entre la calificación de la maestra y la composición genérica de los cursos. Del caso del curso 2G, que incluye a los peores rendimientos, se puede desprender que un equilibrio numérico entre varones y mujeres es más favorable a la interacción con la docente.

**Curso 2B: 24 mujeres, 17 hombres**

**Curso 2E: 22 varones, 13 mujeres**

M	M
M	M
M	M
M	
H	H
H	H
H	H

M	M
M	M
H	M
M	M
H	H
H	H
H	H

M	M
M	
M	H
H	H
M	M
M	M
M	M
	M
H	M
Prof.	

H	H
H	
M	M
H	M
M	M
M	H
M	H

H	H
---	---

H	H
M	M
M	M

H	H
H	H
H	H
H	H
	H
H	H
	H
M	M
Prof.	

**Curso 2 G: 17 varones, 16 mujeres**

**Curso 2F: 24 varones, 11 mujeres**

H	M			
M	H	H	H	H
M				
M	M			H
H	H	M	M	
M	M	H		
H	H	M	M	

	H
H	H
	H
	H
M	M
M	M
M	M
M	H
Prof.	

	M
H	H
H	H
H	H
M	
M	

H	H
H	H
H	H
H	H
M	
M	M

	M
H	H
H	H
H	H
H	H
H	M
H	M
M	M
Prof.	

A medida que aumenta la proporción de varones, éstos tienden a ubicarse en los puestos de atrás, lo que no implica necesariamente que se deslinden de lo que ocurre en la parte delantera de la sala. El extremo es quizás el curso E, donde un grupo de hombres sentados en los últimos puestos hablan ruidosamente e interrumpen constantemente el curso de la clase. Sus intervenciones acaparan la atención de la profesora, y la lleva a trasladarse hacia el medio de la sala y a interactuar mucho más con ellos, dando la espalda al resto del curso (principalmente mujeres) que permanece en silencio.

*Mientras dictaba, la maestra se fue acercando a la parte de atrás de la sala, donde están los muchachos. Al ser ellos los que más la interpelan, se va instalando un diálogo entre ellos y la maestra, al cual los/as demás alumnos/as no participan. Tres alumnos no trajeron sus textos, y la docente les pide ir a buscar unos ejemplares en el curso 2° G con quienes estuvimos durante la hora anterior.*

*Durante el tiempo dado para realizar la tarea, 13 preguntas fueron formuladas por varones y dos por mujeres. En general, éstas son inaudibles, no se nota su presencia en un contexto donde se ocupa el espacio alzando la voz y tomando repentinamente la palabra. Las dos muchachas sentadas adelante escriben sin parar en sus cuadernos y poco alzan la vista. Las tres que están atrás conversan despacio, así como la que está junto a los varones. El trabajo se hace generalmente en pares; los de atrás se van desplazando, y lo hacen ruidosamente ya que arrastran su mobiliario. Suelen relacionarse de manera agresiva, interpeándose con gritos.*

*Luego de 15 minutos, la maestra anuncia que van a revisar las actividades. "¡NO!" gritan los que no terminaron. Para la primera de ellas (que se supone fue realizada la clase pasada), le pregunta a un alumno, quien también responde a la segunda. Luego pide su respuesta a otro muchacho, quien no contesta. Un joven toma la palabra para dar la respuesta. Para la última, tres alumnos gritan la respuesta y luego se pelean para tener la anotación correspondiente en el cuaderno de notas. La docente nuevamente está en la parte de atrás y habla con los muchachos.*

Durante el recreo y los cambios de hora, las actividades principales son la práctica de algún deporte, permanecer en la sala, conversar, ir al baño (la razón dada para que esté abierto sólo durante el recreo es que si no los y las jóvenes hacen bombas de agua), ir al kiosco, pasear. Los juegos de pelota son practicados por varones y mujeres, pero predominan los primeros, y la participación del

género femenino está definida por el tipo de juego: el fútbol es exclusivamente masculino, el basketbol también en general lo es, aunque mujeres algunas veces participan; el voleibol es mixto, siendo el juego mas protagonizado por las muchachas. Ellas no sólo participan en el juego durante el recreo, sino que también se organizan para entrenar con un profesor y tienen la intención de aprovechar de los nuevos recursos del establecimiento para pedir nuevos materiales y un entrenador especializado. Estos deportes se practican libremente en la parte abierta del patio, pero el único que se juega en la cancha cubierta es el fútbol, lo que significa que las mujeres - aunque algunas asisten sentada en los bancos alrededor - están excluidas de este espacio.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna el género orienta al alumnado hacia cursos cuyas dinámicas son distintas: en el curso donde predominan las mujeres o donde la proporción de mujeres y hombres es equilibrada, existe una autodisciplina por parte del alumnado, las relaciones con la docente son horizontales; en los cursos donde hay una mayoría de varones, la disciplina emana solamente de la profesora, las relaciones tienden a ser verticales, y los varones tienden a monopolizar el espacio público, acaparar la atención de la docente, lo que invisibiliza a las mujeres. Fuera del aula el género no incide en la mayoría de las actividades que realiza el alumnado, pero sí en los juegos que practican.

Al analizar desde una perspectiva de género la cantidad de consultas realizadas de parte del alumnado a la profesora, para pedir indicaciones durante las actividades o las exposiciones, en todos los cursos, independientemente de la proporción de hombres y mujeres, son mayoría las de mujeres. Las mujeres también son más numerosas en levantar la mano para contestar a las preguntas de la profesora.

Estas proporciones se invierten cuando contamos las llamadas la atención, ya que los hombres más que duplican a las mujeres. Por otra parte, la maestra usa el recurso de revisar el cuaderno sólo para los varones, lo que puede tener relación con que ellos son más reticentes en contestar durante la revisión conjunta, o bien con prejuicios de la docente de que ellos tienen menor disposición y por lo tanto precisan de mayor control.

## Etnicidad en las prácticas pedagógicas

La revisión de las listas de los cursos destinada a ubicar los apellidos indígenas se llevó a cabo dentro de la sala de clase junto a la docente mientras que los/as estudiantes se dedicaban a trabajos individuales. Con el propósito de que yo pudiera identificar a estos/as jóvenes, al encontrar apellidos indígenas, la maestra llamaba al alumno o a la alumna correspondiente, y le pedía que se parara. Es así que en el curso 2B se encontró un alumno "mapuche del norte" en las palabras de la docente; en el 2G, dos alumnas, una con un apellido indígena, la otra con ambos; en este curso también me indicó una alumna que definió como indígena, pese a que sus apellidos eran españoles, pero sus rasgos eran muy marcados; en el 2E, dos alumnos con un apellido indígena; y en el 2F un muchacho con un apellido indígena y una mujer con ambos.

De acuerdo a la información recopilada durante las observaciones etnográficas, el origen indígena no define prácticas diferenciadas en el establecimiento: el alumnado se distribuye en diferentes bancos, no es objeto de un trato especial por parte de sus compañeros/as o de la profesora, no se puede asociar con actitudes distintas hacia la materia. No obstante, en los cursos observados, aumenta el número de alumnos/as con apellido(s) indígena(a) a medida que descienden las calificaciones escolares. De este modo, la distribución de los/as estudiantes en los cursos a partir de sus resultados parece concentrar a dichos/as alumnos/as en los cursos de menor rendimiento.

En el transcurso de las etnografías de aula asistí a una actividad cuyo tema central era la etnicidad: en el marco de un ejercicio de debate del curso 2B, un grupo de tres alumnas y un alumno se habían preparado para discutir el tema "identificación de la juventud con la raza mapuche".

*La moderadora inicia la sesión con la presentación del tema y de los protagonistas del debate: una mujer y un varón presentarán los argumentos "a favor" y dos alumnas los argumentos "en contra". Hablan primero el alumno y la alumna que sí se sienten identificados y plantean que es parte de nuestra historia y que lo llevamos en la sangre. Luego toman la palabra las alumnas de opinión contraria, que aluden al hecho de que el modelo vigente es materialista viene de otra parte, y que no hay interés en torno a este tema. Estas ideas se plantean más como un diagnóstico de la sociedad, mientras que las primeras opiniones sonaban como algo personal.*



Luego la moderadora abre el debate al público y dos varones levantan la mano. Ambas intervenciones giran en torno a la discriminación, y demuestran sensibilidad e información en torno al tema: Se habla de la caminata que unió el Sur a Santiago, y del alto Bío Bío. El vocabulario que utilizan es muy amplio. Una alumna toma la palabra y dice que su papá se siente muy identificado con los mapuche, que incluso estuvo en Ralco. Una de las protagonistas del debate quiere hacer una encuesta sobre la identificación y pide levantar la mano a los que se sienten identificados. Además de los dos que estaban "a favor" en el debate, levanta la mano la joven cuyo papa fue a Ralco, y un alumno que intervino en el debate. Es moreno, tiene pelo largo y su estilo me hace pensar que "trabaja" un "look" étnico. Todos/as los/as estudiantes concuerdan en que carecen de información respecto al tema, que los indígenas están lejos, lo que dificulta la identificación. Otra muchacha enfatiza diciendo que en la escuela no se les entrega información respecto a los mapuche, ni sobre los "mapuche del Norte". Uno de los identificados propone hacer un curso aparte y la profesora dice que están apuntando a una laguna del sistema educacional, y que deberían escribir una carta a sus profesores para que incorporen este tema. Se compromete con su apoyo, y en integrar la cuestión indígena a la asignatura de castellano.

La forma en que se construye lo étnico, específicamente lo mapuche, en este escenario es interesante: en primer lugar, por la forma en que está planteado el tema y por el modo en que el alumno y la alumna "a favor", lo étnico se constituye más como una realidad biológica que cultural. En segundo lugar, se formula como algo ajeno a la realidad cotidiana del establecimiento (los mapuche están lejos, la escuela ignora esta temática), lo que es reafirmado por el silencio del alumno que tiene un apellido indígena. En tercer lugar, la etnicidad parece ser un rasgo de identificación recuperado por algunos estudiantes, aún si no están directamente afiliados al mundo indígena.

## **DISCUSIÓN**

### CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Liceo Los Almendros imparte la Enseñanza Media en sus dos modalidades (Científico - Humanista y Técnico - Profesional) y en doble jornada. Ejerce presión sobre la apariencia del **alumnado**, lo que contribuye a homogeneizarlo. Hay un control en la entrada del establecimiento sobre la apariencia del alumnado, y durante el recreo hay consignas para que no permanezca dentro de la sala de clase, y el baño es constantemente vigilado. Aplicando los conceptos de Bernstein, podemos decir que en esta escuela operan criterios de clasificación rígidos.

El Liceo Benjamín Vicuña Mackenna ofrece sólo la Educación Media en la modalidad Científico - Humanista y ya ha implementado la jornada completa. Ejerce una selección del **alumnado** que ingresa a partir de su promedio de nota y de una prueba de conocimientos, elementos que contribuyen a homogeneizarlo, al menos en términos de rendimiento. Debe haber una relación entre este elemento y las indicaciones del profesorado del Liceo Los Almendros de que está dirigido a sectores socioeconómicos más altos que éste. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna los criterios de clasificación son más abiertos, dado que otorga márgenes de libertad al **alumnado** para diferenciarse, y permite que permanezca dentro de las salas de clase durante el recreo.

## ROL DOCENTE

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, las relaciones entre profesora y alumnado se estructuran fundamentalmente en torno a los conocimientos escolares. La profesora es la encargada de proporcionar los contenidos, lo que hace mediante exposiciones teóricas o entregando una pauta para que el alumnado busque la información correspondiente en el texto, y luego definiendo una serie de actividades que se corrigen en conjunto. Este es su rol dentro del aula y poco se aparta del mismo. En algunos cursos, el orden es regulado por el propio alumnado, y las relaciones con la docente son horizontales. En otros cursos, la intervención de la maestra es necesaria, y ejerce un control vertical con llamadas de atención, evaluaciones con notas, expulsiones de la sala, etc.

En el Liceo Los Almendros, la docente entrega una lista de actividades que luego son efectuadas de manera autónoma por el alumnado. La maestra está disponible para contestar preguntas, aclara los contenidos cuando es necesario, y corrige los ejercicios. Se involucra poco en la realización de los ejercicios, ya que no controla si han sido realizados, y se limita a mantener condiciones propicias al trabajo interviniendo cuando las voces suben y los movimientos se generalizan. Dedicó una parte considerable de las sesiones para conversar individualmente con los/as estudiantes.

*Hoy día Tamara se acercó a hablar con la maestra, se sentó en una silla al lado de ella y conversaron durante un buen rato. Luego la siguió Margarita, mientras que la primera volvió a su puesto llorando. La compañera sentada delante de ella se dio vuelta y trató de consolarla, y luego se fue a sentar otra al lado de ella. Las demás no se metieron, ni le prestaron atención. Ahí la profesora asumió la función de confidente y asistente social.*

Al adquirir un rol en su vida "extra-escolar", la maestra otorga un trato más integral al los/as estudiantes: no sólo los/as considera como alumnos/as sino también como personas. La maestra se refiere a esta situación afirmando que los padres tienden a dejar de involucrarse en la vida de hijos/as ingresan cuando egresan de la Educación Básica. Por otro lado, en las familias del sector socioeconómico bajo del las cuales provienen estos/as jóvenes, la madre a menudo debe trabajar, lo que restringe su disponibilidad. La docente pasa a hacerse cargo de su rol e instaura

dentro del aula relaciones que se asemejan a las que a su juicio deberían caracterizar al hogar: un trato cariñoso, contactos corporales, preocupación individual, etc.

*“Ese trato más cercano, más familiar, que no es tu apellido es tu nombre, es lo que usas en tu casa con tu gente, dio un grado de confianza con ella (se refiere a una profesora que le hizo clases en la universidad), y al estar con un grado de confianza tu hacías lo que ella te decía con mucho más agrado. (...) Los chiquillos yo los escucho, me doy el trabajo, aunque sean desordenados. Lo único que no les permito es que suban mucho la voz, pero les permito que me den explicaciones. Aunque este muy enojada con ellos, les permito que me den explicaciones, los escucho, trato de entenderlos. Pero hay gente que va a la confrontación, hay gente que todavía les gusta el hecho de ser vertical. A mí me enseñaron a ser horizontal.” (Pamela)*

Es interesante destacar esta consecuencia de la inserción de las mujeres al mercado laboral: la responsabilidad del cuidado de los/as hijos/as es trasladada a otra mujer – la maestra – responsable de otro espacio – la sala de clase -. Esta pasa a combinar su rol de docente con múltiples labores: asistente social, orientadora, vela por la higiene y la apariencia del alumnado, apoya para que permanezcan dentro del sistema escolar, y, cuando es necesario, aporta los útiles que faltan.

En este contexto, el texto se convierte en una herramienta que facilita el trabajo autónomo del alumnado, que permite a la maestra llevar a cabo sus múltiples funciones dentro del aula. Esta situación tiene su correlato en un control limitado de parte de la docente sobre el trabajo escolar, lo que deja mucha espacio a la motivación del propio alumnado para cumplirlo.

Por otra parte, se observa una diferencia entre el tipo de relaciones que se dan a nivel de establecimiento, con un fuerte autoritarismo, una homogeneización del alumnado, lo que restringe la presencia de la cultura juvenil, y lo que ocurre dentro de la sala de clase, donde priman estrategias tradicionales de enseñanza, pero donde la maestra promueve relaciones de tipo horizontal y de confianza, que permiten al alumnado expresarse como jóvenes, ya sea porque llevan a cabo múltiples actividades o porque pueden confiar sus dificultades a la maestra. En cambio, en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna la abertura de criterios que se observa a nivel de

establecimiento y en las actividades realizadas con el texto contrasta con las definiciones rígidas de lo que se puede hacer en el aula.

### EXPECTATIVAS DE LAS DOCENTES

Los usos que se hace del texto en los establecimientos observados y también entre los cursos son distintos en cuanto al grado de elaboración de los contenidos que son abordados. Si bien la planificación se realiza a nivel de liceo o de equipo docente, reflejan expectativas diferenciales en cuanto a las capacidades académicas del alumnado. Al respecto Cerda et al. sostienen que “muchos docentes que trabajan con alumnos/as de muy escasos recursos tienen bajas expectativas en relación a las posibilidades de aprendizaje de éstos y reducen sus niveles de exigencia. Es en este tipo de establecimientos, donde observamos preferentemente la completación de frases, palabras o sílabas y los señalamientos específicos de lo que se va a preguntar en las pruebas.” (1995; 57 - 58) Esta aseveración coincide con los diferentes usos del texto observados entre los dos establecimientos, los cuales de acuerdo a los discursos de los actores atienden a sectores socioeconómicos distintos. Las expectativas diferenciales que tienen los docentes para casa curso también se expresan en los distintos modos de utilizar el texto entre los cursos del Benjamín Vicuña Mackenna, y se sustentan en las capacidades académicas del alumnado.

### SENTIDO DADO A LA EDUCACIÓN POR EL ALUMNADO

En todos los cursos observados, el aula y la función docente parecen tener diferentes sentidos para los/as estudiantes: para algunos/as es el lugar donde se viene a aprender, donde el tiempo se aprovecha para estudiar y la docente es la que orienta y apoya el aprendizaje. Para otros/as es el lugar donde se viene a compartir con los/as compañeros/as, a conversar y a reír, y se cumplen las tareas sólo cuando realmente hay que hacerlo. En estos casos la docente aparece como la que resguarda límites decentes que posibiliten el estudio. Finalmente un tercer grupo intenta por todos los medios escapar del trabajo escolar, negocia con la docente para no hacer nada y al mismo tiempo no causar desordenes. Son los que a menudo llegan atrasados, son los

primeros en salir al recreo, no asisten cuando hay pruebas. Si bien las mujeres predominan en el primer grupo, el tercero está integrado exclusivamente por varones, lo que puede ser explicado por su mayor predisposición por demostrar actitud de resistencia activa.

Esta observación coincide con los resultados a los cuales llegan Edwards et al.: "La principal forma de resistencia que ellos y ellas desarrollan es la "indisciplina" como una forma de "hacerse ver" por el profesor y de adquirir existencia en el aula. El "des-orden" es una forma de quebrar ese "orden" del profesor que los niega (como sujetos). Esta indisciplina se manifiesta en el aula ejerciéndose preferentemente de manera directa por los varones (interpelan a los docentes, responden con ironía, rebaten, gritan, se pegan entre sí, etc.) e indirecta por parte de las niñas (no hacen caso a los órdenes del docente, se pasean por la sala, conversan con sus compañeros, salen al baño, etc.)" (1994; 273)

Acerca de las expectativas en torno a la escuela, Cerda et al. indican que "los jóvenes de sectores populares tienen su ámbito de relaciones sociales permitidas más restringidas al ámbito familiar que los jóvenes de sectores medios y altos; de allí que para ellos el Liceo adquiere más importancia como espacio relacional, que de aprendizaje de las disciplinas. En el caso de las mujeres de sectores populares, el liceo tiene más importancia porque les evita asumir tempranamente las tareas del hogar" (1995; 68)

A la luz de las observaciones, es evidente que las relaciones entre pares constituyen una actividad de gran importancia dentro del liceo. Si bien las conversaciones y las interacciones constituyen la ocupación de mayor relevancia durante el tiempo libre, en algunos casos se prolongan dentro de la sala de clase (en Los Almendros), mientras que en otros cursos la intervención de la docente o de otros/as alumnos/as lo limita o lo impide (Benjamín Vicuña Mackenna). La profesora y su definición del rol docente parece ser la principal variable, dado que es ella quien es la encargada de las normativas que rigen en el aula. No obstante es necesario considerar los establecimientos en que se desarrollan las prácticas pedagógicas dado que presentan fuertes diferencias en su organización, en los requisitos para ingresar y en sector socioeconómico que atienden. Dado que el aula es un espacio interactivo, podemos pensar que hay una correlación entre ambas dimensiones: la docente restringe su control porque sabe que un aspecto fundamental de su paso por el liceo es la

posibilidad de interactuar con sus pares, o lo incrementa porque debe cumplir con ciertos niveles de rendimiento.

## GÉNERO EN LAS INTERACCIONES ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO

Hemos visto que el género es un eje diferenciador en los comportamientos de los/as estudiantes, en particular en el Liceo Los Almendros donde encontramos una matriz tradicional de representaciones de lo masculino y de lo femenino. Por otra parte, mediante la observación de las prácticas pedagógicas hemos encontrado que en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna hay una correlación entre el tipo de interacciones entre alumnado y profesorado, y proporción de hombres y mujeres en los cursos, donde la mayor cantidad de alumnas favorece buenas relaciones con la docente, mientras que una mayoría de varones incrementa la verticalidad.

Desde el punto de vista del profesorado, independientemente del establecimiento, de la modalidad de trabajo y de los cursos, hombres y mujeres tienen disposiciones y rendimientos diferenciales:

*“Dentro de los 10 mejores, los top ten del curso, te digo que son ocho mujeres y dos varones. El rendimiento como que es más alto de las damas... Yo pienso que el grado de madurez de la mujer siempre es más temprano que el del varón. Los niños siempre les digo “Ustedes les veo jugando en la sala de clase como niños chicos, y en el recreo los veo todos unos varones, conquistadores de las damas, muy locuaces, pero... en un momento son niños”. En cambio las damas no, como que mantienen una línea más pareja. Y ellos son en un momento niños y en un otros momentos son adolescentes casi maduros, con un grado de madurez alto, en otros momentos no: pásales una pelota a un grupo de varones y se les olvidó todo. En cambio las chicas no, no les interesa.” (Pamela)*

*“Mejores las niñas, mucho mejor... La niña explora más, racionaliza más la respuesta, la argumenta más con vías personales, o sea con situaciones personales, mientras que el lolo no: hace solamente una lectura textual y ahí se queda. No explora, no se adelanta, no critica tampoco. Las niñas sí de repente dicen “no, así no es”. Me ha pasado con lecturas*

*auxiliares que yo doy, ahí yo veo que la crítica es mucho más creativa de parte de las niñas que de los niños.” (Sandra)*

*“En la generalidad, por ejemplo 2° A y 2° B, son las niñas que tienen mejor notas y rendimiento y disposición a las clases que los varones. Y lo mismo, por ejemplo cuando tu encuentras un niño inquieto, es un niño varón, difícilmente es una niña inquieta.” (Francisca)*

En el Liceo Los Almendros, la maestra interpela al alumnado del curso mixto utilizando el género masculino y palabras como “pequeños”, “bebés”, “chicos” o “jóvenes” que lo infantilizan. En cambio, en el curso casi exclusivamente femenino se dirige al alumnado con el género femenino y diciendo “señoritas”, “damas”, lo que hace referencia a una mayor madurez, e individualmente “mi amor” o “amorcito”, que alude a una relación afectiva. El estereotipo de que las mujeres son más maduras que los varones la lleva a tener mayores niveles de exigencia en el curso femenino y tolerar menos desordenes.

*“Las damas ganan porque son un poco más buenas para hablar, pero los varones no se quedan atrás. El problema de los varones es que usan otro tipo de lenguaje: son más duros para tratarse pero... con uno son muy amables.” (Pamela)*

La docente es más tolerante en el curso mixto, integrado por varios varones que no esconden su falta de motivación y su voluntad de no realizar las actividades de la disciplina, mientras que en el curso femenino exige más en cuanto al cumplimiento de las tareas. Esto probablemente explica que dentro del programa el curso de Diseño y Vestuario avance a la misma velocidad que el Científico Humanista, aunque tengan dos horas pedagógicas menos a la semana.

Al contrario, en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna al ser el eje estructurador de la clase la adquisición de conocimientos, la asociación de lo femenino con la buena disposición y con mayor rendimiento lleva a ejercer más control sobre los varones: son ellos los receptores principales de las llamadas de atención, y se vigila más el cumplimiento de su trabajo. De este modo, si bien las representaciones de género que asocian lo femenino a una mayor disposición hacia la clase



atravesan todas las entrevistas a docentes, tienen repercusiones distintas en las prácticas pedagógicas de acuerdo a la concepción que tiene la maestra de su papel en el aula.

### ETNICIDAD EN LAS INTERACCIONES ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO

La identificación de los/as estudiantes pertenecientes a una minoría étnica se hizo a partir de sus apellidos. Frecuentemente éstos no tenían correspondencia con los rasgos físicos: habían alumnos/as con rasgos físicos indígenas que no tenían apellidos indígenas, y otros que sí tenían uno o ambos apellidos indígenas y no tenían rasgos físicos indígenas.

La pertenencia a un grupo étnico minoritario no incide en las prácticas del alumnado. Esta información no coincide con los datos arrojados por la investigación realizada por Edwards et al. (1993), quienes detectaron prácticas discriminatorias y comportamientos diferenciales por parte del alumnado indígena en algunos establecimientos de provincia. De acuerdo a las autoras, éstos se sostienen más en los rasgos físicos que en los apellidos. Las diferencias entre ambos estudios pueden explicarse por las estrategias de blanqueamiento que adopta la mayoría de la población indígena frente a la discriminación que opera en la ciudad.

Durante las etnografías, en una oportunidad el tema indígena estuvo presente en el aula en el marco de una actividad de debate. Lo étnico se abordó más como una realidad biológica que cultural, ajena a la cotidianeidad del establecimiento. No obstante es recuperado como rasgo identificador por algunos/as alumnos/as.

De las entrevistas al profesorado se desprende que existe una inquietud acerca de estos asuntos y muchos/as docentes realizan - ya sea a nivel de curso o a nivel de establecimiento - actividades que promueven el conocimiento de las culturas autóctonas (elaboración y exposición de un diccionario mapuche, destacar la percepción que se tiene de los mapuche en libros de diferentes épocas, y realización de una ceremonia mapuche).

La revisión de las listas permite observar que los/as alumnos/as que tienen uno o ambos apellidos indígenas son más numerosos en los cursos de menor rendimiento académico (en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna), y en el curso Técnico - Profesional (en el Liceo Los Almendros). Las docentes de Castellano que participaron en las etnografías tienen una actitud distinta frente a este tema: la profesora de dicho establecimiento no quiere diferenciar a dichos/as estudiantes y afirma que "en la clase, somos todos iguales". En cambio, la docente del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna indica que:

*"Generalmente estos lolos tienen un menor rendimiento, aunque hay algunos que se destacan... Yo creo que tiene una carga cultural grande... que se les apoca mucho culturalmente. Vienen con una tradición así, por lo tanto cuesta que alguien salga y enfrente y... la verdad es que no recuerdo jóvenes con apellidos mapuche que tengan como una personalidad fuerte. No, no recuerdo."* (Sandra)

Por otra parte, dicha profesora, al indicar los/as alumnos/as mapuche en los cursos se basaba tanto en los apellidos que en sus rasgos físicos.

Otros/as docentes abordan el tema indígena desde un enfoque de no - discriminación.

*"No hay mayor discriminación, o sea no hay peleas cuando aparece "ah, tú eres un indio" aquí, no, nada, nunca ha aparecido eso, afortunadamente. En general se adaptan los chiquillos, o las niñas, pero si vienen como con una especie de timidez así, acentuada. A muchos como que les da como vergüenza decir el apellido. Ahora eso obviamente es culpa de todos nosotros que de alguna forma u otros los estamos segregando. Dentro del curso los chiquillos se adaptan digamos, e interactúan bien, cuando pueden vencer su timidez. Y de hecho la van venciendo, de a poquito pero lo hacen."* (Roberto)

Los/as profesores/as señalan que los fenómenos de segregación se expresan en la sala de clase en la mayor timidez del alumnado indígena y en su tendencia a tener menor rendimiento. Finalmente, es llamativo que reducen el tema indígena a la etnia mapuche, lo que muestra un desconocimiento de los demás grupos autóctonos.

Los estereotipos que existen en el profesorado son un elemento más a partir de los cuales elabora una imagen del alumnado, sobre la que se construye el papel que actuará, con énfasis en los aspectos regulativos de su profesión, o en los aspectos instructivos. Dichas representaciones, si bien pueden asemejarse en el profesorado, tienen repercusiones distintas en las prácticas pedagógicas, en base a lo cual puede plantearse que las interacciones son el producto complejo de múltiples elementos, y que se construyen dinámicamente. Otro elemento que debe considerarse al momento de describir estas interacciones es las motivaciones del alumnado, o más bien, la imagen que se puede desprender de las mismas a partir de la observación de sus actitudes en la sala de clase.

De este modo, las interacciones entre profesorado constituyen un fenómeno dinámico y complejo. La observación de las prácticas pedagógicas en torno al texto permite dar cuenta de la diversidad que existe en ellas, y que corresponden a metodologías de enseñanza, concepciones del rol docente, expectativas por parte de los/as maestros/as, y sentidos dados a la educación singulares. La suma de estos elementos constituye una realidad particular en la cual el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio adquirirá un sentido específico: la posibilidad para la docente de contar con tiempo para dedicarse a otras actividades, o la posibilidad de tener un compendio de contenidos teóricos y de actividades para trabajar los contenidos de la asignatura.

#### **IV. 6 USOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO EN LA SALA DE CLASE Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PERSEGUIDOS POR LA REFORMA EDUCACIONAL**

Los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación condensan las propuestas pedagógicas y metodológicas de la Reforma Educativa. Dada su distribución gratuita y universal, constituyen un modo para que dichos principios penetren a la sala de clase.

La meta de la Reforma Educativa es un aumento global de la calidad de la educación. Incorpora principios pedagógicos y metodológicos novedosos en el sistema escolar chileno. En primer lugar, pone acento en la adquisición de destrezas más que de conocimientos, es decir, considera el desarrollo de la capacidad de aprender más que la transmisión de una serie de saberes. Esto se traduce en el texto en la gran diversidad de materiales, donde las fotos, las historietas o las páginas web constituyen materiales de estudio del mismo estatuto que las lecturas y los poemas.

Junto a este enfoque en el "aprender a aprender", existe un cambio en el rol del alumnado y del profesorado. En lugar de pensar esta relación como vertical, donde el poseer conocimientos sea significado de autoridad y defina a un profesorado activo y un alumnado pasivo en el proceso pedagógico, se reconoce al estudiante un papel activo. De este modo, la educación se convierte en un proceso de construcción de conocimientos más que de transmisión de contenidos. El texto fomenta un aprendizaje autónomo, lo que se lee en su estructura, que puede ser utilizada sin depender del maestro/a. Asimismo, incorpora metodologías interactivas que otorgan más espacio a la participación del alumnado.

Plantear relaciones horizontales implica ampliar la esfera de los tópicos tratados en la sala de clase, incorporando temas vinculados a la experiencia del alumnado al exterior de este lugar. Esto se traduce en el texto en la introducción masiva de contenidos juveniles, tales como los grafitis, grupos musicales, cine, etc. Esta ampliación de lo legítimamente comunicable dentro del

aula no sólo considera la flexibilización entre el adentro y el afuera del aula, sino que también abarca los límites entre las diferentes disciplinas que imparte la educación media.

Por otra parte, la Reforma considera la diversidad de contextos en los cuales se lleva a cabo el proceso escolar, lo que se visualiza en los nuevos currículum, que son presentados a partir de objetivos mínimos que definen las líneas comunes de la educación, y dejan márgenes de autonomía a los municipios, los establecimientos y los/as docentes para adecuar los contenidos a sus propias necesidades. Este principio permea a los textos, ya que su estructura es flexible, y pueden ser leídos de manera no secuencial<sup>47</sup>.

Por último, los objetivos transversales contienen los principios éticos que persigue la Reforma Educativa: la formación de "sujetos autónomos, respetuosos de la diversidad, solidarios y actores de los procesos de cambio"<sup>48</sup>. Este tema se plantea de modo explícito en la presentación y en los objetivos de las unidades del texto, e implícitamente en una metodología que promueve las actividades grupales, en ejercicios que relativizan los estereotipos, entre otros.

#### **"APRENDER A APRENDER"**

En el Liceo Los Almendros, las actividades realizadas con el texto de "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio fueron copiar la introducción teórica al cuaderno, las definiciones y los ejemplos de diez figuras literarias escogidas por la profesora, reconocer estas figuras en un poema seleccionado en el texto por cada estudiante siguiendo el ejemplo dado en el texto y contar las sílabas del poema.

Estas actividades apelan a conocimientos puntuales y no a procesos. Coinciden con una "forma de enseñanza como transmisión de conocimientos", definida por Edwards et al. como "una forma de enseñanza eminentemente instructiva, en la cual el conocimiento se entiende como

---

<sup>47</sup> Al respecto, la introducción del Texto del Profesor plantea que "los materiales están diseñados para que sean recorridos desde muy diversas "rutas" o posibilidades de ordenación, considerando los distintos contextos específicos en que puede tener lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el libro está pensado como un instrumento flexible que cada profesor o profesora pueda adaptar a su propia realidad, (...) a sus propias necesidades y fines específicos." (pp. 6-7).

información de verdades absolutas y ahistóricas. Estos se construyen desde una lógica formal y abstracta en donde lo que prevalece es la relación lógica entre los contenidos altamente formalizados que adquieren independencia de los procesos y hechos de la "realidad". Se produce una "cosificación" de los conocimientos al omitirse su lógica y proceso histórico de producción. Los conocimientos son presentados a los alumnos en forma segmentada, es decir, sin relación con los contenidos anteriores o los consecuentes y tampoco con otras áreas de conocimientos con las cuales éstos pueden tener relación. En el acto de transmisión los conocimientos son reducidos, es decir, son simplificados y banalizados con la intención de facilitar el aprendizaje del mismo por los alumnos. Así los contenidos escolares aparecen frecuentemente como "sin sentido" para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos." (1993; 139 - 140)

De acuerdo a dicha investigación - realizada antes de que comenzarán a aplicarse los contenidos de la Reforma Educativa a la Enseñanza Media -, la "forma de enseñanza como transmisión de conocimientos" es la que predomina en el sistema escolar nacional. Las autoras sitúan una de las causas de este fenómeno en la ausencia de libros de textos. No obstante, considerando la información de la que disponemos acerca de las prácticas pedagógicas podemos afirmar que la presencia del texto de por sí no modifica la forma de enseñanza, ya que dicho material es usado dentro de parámetros "tradicionales". Los dictados se convierten en copiados y las guías de ejercitación consideran como materiales a los poemas contenidos en el texto.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, las actividades realizadas con el texto fueron distintas en los cursos observados. Pero en todos los casos las clases se estructuraban de la misma manera: presentación, teoría, ejercicios, revisión conjunta. Cada contenido teórico era luego aplicado por el alumnado mediante la ejercitación. Se utilizaron diferentes tipos de contenidos del texto tales como: mapas conceptuales, teoría, historietas, fotos, fragmentos de artículos, etc.

En todos los niveles existe un esfuerzo por parte de la docente por relacionar los contenidos con la realidad indicando para qué sirven y propiciando su instrumentalización por parte del alumnado mediante estrategias como la redacción, la puesta en escena, la conversación e

---

\*8 Página 5 del Texto del profesor

incluso la elaboración de una canción por parte del alumnado. Dado que promueven la reelaboración de los contenidos y ponen el énfasis en los procesos de construcción de conocimientos, estas actividades se acercan a los principios impulsados por la Reforma Educativa.

### **CAMBIO DEL ROL DOCENTE**

El principio pedagógico que más se expresa en las observaciones es el cambio de rol del docente. En efecto, la realización de actividades con el texto permite que el alumnado trabaje sin la intervención permanente de la profesora. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, la maestra se dedica a escribir en el cuaderno de curso, quedando disponible para apoyar al alumnado cuando se lo pide. En el Liceo Los Almendros, la docente además aprovecha para conversar individualmente con los/as estudiantes, es decir, para cumplir con un rol que se aleja de lo académico. En este establecimiento, la maestra si bien está disponible para apoyar en la realización de las tareas, no ejerce presiones para que cada uno/a de los/as educandos realmente efectúen las actividades y deja mucho espacio a la motivación propia. En cambio los modos de trabajar de la docente del Liceo Benjamín Vicuña, con la corrección conjunta y la interpelación de los/as alumnos para entregar sus respuestas (ya sea de manera oral o en forma escrita) garantizan el cumplimiento de las actividades. La intervención de la docente es mayor y tiende a ser vertical en los cursos que considera malos, mientras que en los otros los márgenes de autonomía son mayores.

El descargar el o la profesor/a es el aspecto más mencionado y apreciado por los/as docentes de otros liceos de la comuna, y es una potencialidad práctica del texto que motiva su utilización:

*“Entonces, mira: ya está remplazando al profesor, entonces si el profesor de castellano, por equis situación, falta, otro profesor lo puede remplazar, no es necesario que esté - te vuelvo a repetir - el profesor. Cualquier profesor, de cualquier asignatura, o aunque sea un paradocente, o tu misma, que sé yo, un estudiante que esté en practica, se le podría decir “mira, aquí aparecen unas preguntas”. Entonces unas veces no es necesario ni del profesor, solamente tu tienes que ejercer como una guía en este momento.” (Juana)*

Para algunos/as profesores/as este atributo del texto es la principal razón para utilizarlo. En estos casos, tal como sucede en el Liceo Los Almendros, hay un aprovechamiento de las potencialidades prácticas del texto, sin necesariamente llevar a la práctica sus propuestas pedagógicas y metodológicas.

*P: (Lo uso por el) hecho de que cada uno lo tenga, pero es un poco cuando una está atareada, poner las notas, todo ese tipo de cosas.*

*I: Es decir porque los alumnos pueden trabajar solos.*

*P: Exactamente. Para eso es útil.*

*I: Para reemplazar al profesor.*

*P: Exactamente, esa es la idea.*

*(Entrevista a Marcela)*

No obstante, descargar el/la docente no necesariamente equivale a restarle centralidad, ya que es el/ella quien dirige el uso del texto, definiendo las actividades que se realizan con el mismo. La revisión de las entrevistas aplicadas a alumnos y alumnas permite observar que ellos/as esperan de la docente que cumpla con este rol, ya sea porque de el/ella esperan las indicaciones para usarlo o porque consideran que su presencia para ayudar es necesaria.

*"Por ejemplo la señorita dice "ya busquen la literaria" y nosotros empezamos a buscar literaria. Entonces ahí nosotros nos encargamos de eso no más po'. Porque ella nos manda no porque nos guste." (Noemi)*

*I: ¿Cómo lo utilizas en la sala?*

*A: La señorita da la página, tenemos que leer, o buscar definiciones... u otras cosas.*

*(Entrevista a Marcelo)*

*I: ¿Cómo lo utilizas en la sala de clase?*

*A: Según la profesora po', lo que me indica la profesora, yo... hago todo eso.*

*I: ¿Qué te indica la profesora?*



*A: Ella dice supongamos "ya, explica primero el tema, después haz una actividad", y uno le va preguntar adelante, uno la hace, y ella llama para revisar. Yo tengo siempre siete porque igual entiendo igual, la profesora me explica super bien a mí.*

(Entrevista a Eduardo)

*"A mí me queda fácil para aprender, es fácil de entender sí, pero es mejor también ser que esté un profesor ahí, al lado para que nos enseñe, si tenemos dudas para que nos aclare."*

(Isabel)

*"Creo que son los ejercicios de repente... de repente no los entiendo o si los entiendo pero... no se me gusta siempre estar... leyendo que haciendo los ejercicios, me gusta más leer que hacer las cosas. Más por eso... de repente no entiendo, pero si me explican sí, pero no me gustan en general los ejercicios." (Ines)*

De estos fragmentos de entrevistas, que ilustran la dependencia de la docente para usar el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio, se desprende que su disposición es fundamental en cuanto a la forma en que el alumnado utiliza el texto, al menos en la sala de clase.

#### **PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO AL PROCESO PEDAGÓGICO**

La promoción de la participación del alumnado en las asignaturas está enfocada desde dos perspectivas: la incorporación de temáticas de intereses de la juventud y cercanas a la experiencia propia, y el incentivo a un mayor protagonismo dentro de la sala de clase.

En el Liceo Los Almendros, las características de las actividades realizadas con el texto durante las observaciones no abren la posibilidad de incorporar experiencias propias del alumnado. Si bien éstas fueron planteadas como individuales, dada la escasez de textos fueron realizadas casi siempre en pares o en forma grupal.

Para darnos cuenta de los impactos del texto en términos de participación del alumnado, es preciso comparar una clase en que estuvo presente con otra en que estuvo ausente. A continuación,

presentamos un fragmento que relata una parte de una clase de Castellano en el curso Segundo Diseño y Vestuario realizada sin texto y que consiste en una exposición de la profesora acerca del libro *Romeo y Julieta* que supuestamente ha sido leído por el alumnado. La película elaborada a partir de esta obra fue vista en la escuela.

*La segunda parte de la clase consiste en una presentación de la profesora acerca de los diferentes personajes del relato, las relaciones que hay entre ellos, y las diferencias entre el libro y la película. Se trata de una clase eminentemente expositiva, donde las alumnas no participan, y solo la mitad de ellas abrió su mochila para tomar apuntes. (...) La profesora escribe en la pizarra los diversos nombres, pregunta a voz alta por las relaciones que hay entre ellos, pero no espera una posible intervención para seguir. Es una descripción de los personajes y de las acciones que no implica una reflexión en torno a sus significados. Esto se repetirá en la prueba acerca de esta lectura a la cual asistiré algunas clases más tarde, donde se alude sólo a contenidos.*

Durante esta exposición algunos estudiantes toman apuntes en su cuaderno pero no intervienen. La docente tampoco tiene expectativas de protagonismo por parte de los/as educandos, ya que sigue su exposición sin esperar respuestas a las preguntas que formula a voz alta. Al parecer la pasividad del alumnado es la actitud esperada durante este tipo de clases por todos los actores de la clase. Durante las sesiones realizadas con el texto, en cambio, pese a que el tipo de actividades no fomenta el protagonismo de los/as estudiantes, al menos tienen un rol más activo ya que en lugar de ser meros/as espectadores/as del conocimiento, son ellos/as quienes las realizan y pueden instrumentalizar algunos conocimientos (ubicar las figuras retóricas en un poema y contar las sílabas).

De acuerdo a las entrevistas realizadas a alumnos y alumnas de este liceo, todas las actividades efectuadas con el texto en el aula tienen las mismas características.

I: ¿Cómo lo utilizas?

A: Nada de otro mundo. O sea supón'te la profe dice "ya lean esto y escriban esto" y eso hacemos, o sea lo leímos, y después lo resumimos o escribimos lo mismo.

(Entrevista a Miguel)

I: ¿Cómo lo utilizas en la clase?

A: Eh... buscando la página (risas). No, viendo la... ¿cómo se llama?, copiando, lo que sale, traspasarlo al cuaderno, y ahí queda un poco en la memoria pero, no tanto.

(Entrevista a Kenny)

En el Liceo Los Almendros, el texto es utilizado a través de estrategias de enseñanza tradicionales, lo que restringe la incorporación de experiencias de los/as educandos y su protagonismo en el aula. No obstante, si comparamos las actividades realizadas con el texto con una clase sin texto, observamos mayor participación por parte de los educandos.

El rol activo del alumnado también está enfocado con la promoción de actividades de tipo grupal. En este establecimiento, se hicieron tres trabajos de esta característica en el transcurso de las etnografías, pero éstos no tenían relación con texto. Para la elaboración y presentación de las obras de teatro, la confección de un diario mural y la realización de un radio teatro, los/as estudiantes dispusieron de amplios márgenes de autonomía. Se involucraron mucho en particular para las obras de teatro, lo que se reflejó en la calidad de los vestidos, de los maquillajes y de la puesta en escena.

La mayoría de los/as educandos que entrevistamos acogen positivamente las actividades grupales:

*“Son más divertidas las actividades grupales, a parte que una puede dialogar tranquila, y aparte hacer el trabajo.”* (Carolina)

Sin embargo para otra no son bienvenidas:

*“No me gusta mucho que hace trabajos en grupo, cosas así, no soy mucha partidaria de eso, de trabajar en grupo, no. Lo que pasa es que en mi caso, cuando yo trabajo en grupo, digamos que yo soy la que dirijo. Ya, obvio que tenga que haber alguien que dirija pero es que a veces yo me llevo todo el trabajo, entonces los otros no, y se sacan la nota que una se sacó por el esfuerzo que hizo.”* (Isabel)

La primera ve la posibilidad de poder conversar libremente, lo que significa que para ella un sentido importante de las clases es poder interactuar con sus pares. En cambio Isabel indica que en las actividades grupales su labor es aprovechada por sus compañeros/as. Esta alumna es la mejor de su curso y es muy dedicada al estudio. Su comentario cuestiona la capacidad de los métodos grupales de permitir que la información circule dentro de la sala de la clase, ya que pareciera que los/as que realmente se involucran en las actividades son minoría. Por otra parte, podemos ver que existen dentro de un mismo curso distintas expectativas en torno a la educación y que de acuerdo a éstas el aula va adquiriendo distintos significados y sustentan una valoración diferencial de las estrategias de enseñanza.

Finalmente, aún si en el Liceo Los Almendros el texto funciona de manera tradicional, una alumna logra visualizar y dar cuenta de los principios sobre los cuales se fundamenta:

I: *¿Qué imagen de la juventud está en el texto?*

A: *Qué imagen... podría ser que puedan ser más creativos, este libro es como más, para que uno, no se, piense, se de cuentan de lo que está alrededor de nosotros, y no se po' que se ponga a hacer cosas creativas. (...)*

I: *¿Qué valores son importantes para ti en el texto?*

A: *Puede ser la creatividad, puede ser... poderme expresar, no se como se llama este valor pero, es que aquí en el libro es como a uno le preguntan su opinión entonces es una manera de expresarse.*

(Entrevista a Isabel)

Aún si al igual que en Liceo Los Almendros la docente es central en el uso del texto, en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna la forma de trabajar deja más espacio al protagonismo del/de la estudiante.

*La maestra dicta una actividad: "Lea comprensivamente el ejemplo de párrafo que aparece en la página 144 y basándose en su misma estructura, escriba uno de 10 líneas como mínimo, basándose en el tema de....." Interroga a un alumno para que propongan un tema; ya que no contesta, otro toma la palabra*

y sugiere los marcianos. Todos/as reclaman y Solange propone el fin de milenio, propuesta acogida por la maestra.

Esta forma de usar el texto permite abordar temas tales como la sexualidad, o temas contingentes como el cambio de milenio, las elecciones presidenciales, etc., y promueve la incorporación de tópicos que suelen ser tabúes en el aula, como la violencia, y que al parecer son importantes en la construcción de identidad de algunos/as alumnos/as.

Luego la docente dicta una nueva actividad: "Redacte nuevamente el siguiente trozo, basándose en el "párrafo de ejemplo". No olvide hacer las correcciones gramaticales, puntuación, uso de mayúsculas, etc." Luego dicta el trozo que pone escena un alumno asaltado en una micro que se defiende ayudado por un compañero. Cuando pregunta quien quiere leer su tarea, la primera en levantar la mano es Solange. Luego escuchamos las lecturas de una alumna, de un alumno (para ambos es la docente quien pidió que leyeran), y de dos alumnos que habían levantado la mano. Uno de ellos es Julio, y "le pone color" agregando marca y nombre a las armas y exagerando las escenas de violencia. La asistencia recibe la lectura con risas (parece que este estilo le corresponde a su personaje).

En las clases observadas en este establecimiento se realizaron dos actividades grupales: una de debate, otra que consistía a poner en escena una publicidad para distintos "productos", algunos de ellos clásicos (detergente por ejemplo) otros vinculados con los contenidos de la unidad: conectores, párrafo por ejemplo, etc.).

En los dos establecimientos considerados por las etnografías podemos observar prácticas diversas en torno al texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio, como también son diversas las medidas en que ponen en práctica los principios pedagógicos y metodológicos que sustentan la Reforma Educativa. Un elemento común en ambos casos es que las maestras juegan con la estructura flexible que caracteriza al texto, y seleccionan contenidos, actividades y ejercicios que insertan en una planificación establecida de antemano. Por otra parte, pese a que el uso del texto encierra la posibilidad de que el alumnado trabaje en forma autónoma, en ambos casos la docente es central en el proceso pedagógico, ya que es ella quien lo define y lo dirige, y el alumnado espera de ella que cumpla este papel y que este presente para ayudar. Los casos observados

divergen en cuanto a la aplicación del principio que busca otorgar mayor participación del alumnado. Estas diferencias se sustentan en el tipo de metodologías con las cuales se usa el texto: por un lado estrategias de enseñanza tradicionales que restringen el protagonismo de los/as estudiantes, y en el otro métodos que le conceden un rol activo que le permite incorporar su experiencia al proceso pedagógico, participar en un proceso pedagógico orientado hacia la construcción de conocimientos más que a la transmisión de saberes, es decir, que coloca el énfasis en la comprensión en lugar de la adquisición de destrezas. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna estas características se expresan con más fuerza en los cursos definidos como buenos por la docente (donde hay más autodisciplina y motivación) que en los otros.

De acuerdo a Edwards et al. (1994) un elemento que fomenta la forma de enseñanza como transmisión de conocimientos es la ausencia de libros de textos en el aula, que tienden a restringir las estrategias de enseñanza al dictado, la completación de frases, palabras o sílabas, la simulación de participación y la apelación puntual a los saberes del alumnado. De este modo podemos inferir que la presencia del texto encierra la posibilidad de ampliar la gama de ejercicios y de otorgar una mayor participación al alumnado.

A la luz de las informaciones obtenidas por medio de las etnografías de aula, la presencia y el uso del texto en sí no garantizan que se apliquen las metodologías propuestas por la Reforma Educativa. Venegas (sin fecha) también afirma que el texto representa un catalizador de protagonismo estudiantil (además sostiene que es una variable que produce un incremento considerable sobre el rendimiento académico). No obstante, a partir de la observación de lo que ocurre en el aula, dicha autora plantea que en las prácticas educativas no siempre está utilizado en forma activa, y que la aplicación de esta potencialidad del texto puede ser obstaculizada cuando hay prácticas verticales que anulan la autonomía del alumnado.

El texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio se integra - merced a su estructura flexible y a la diversidad de materiales que contiene - a prácticas pedagógicas definidas de antemano. La frecuencia y el modo de utilización parecen ser condicionados por las disposiciones - a nivel de establecimiento o de docente - para llevar a la práctica los cambios metodológicos. En un capítulo anterior hemos identificado elementos que favorecen el uso del texto - su distribución gratuita y su metodología participativa, y su cercanía a los intereses juveniles - y aspectos que lo

obstaculizan - problemas de distribución (entrega tardía, no para todos/as y carente de capacitación), las dificultades por contar con la presencia del texto en la sala de clase (el alumnado no lo trae) y los cambios que contiene a nivel pedagógico, metodológico y de lenguaje. Veamos ahora cómo los/as profesores/as entrevistados/as consideran perciben las innovaciones que porta el texto.

Las entrevistas aplicadas a docentes dan cuenta de que existe la consciencia de que el texto forma parte de un proyecto que pone en juego los principios fundamentales sobre los cuales descansa la educación, dado que persigue modificar las metodologías, la pedagogía y los contenidos curriculares.

En algunas entrevistas - entre ellas las de las docentes del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna - hay una valoración positiva de la metodología propuesta por la Reforma. Sin embargo, otros/as dan cuenta de dificultades para llevarlas a la práctica, y aluden a los problemas que supone el traslado de estos principios a los contextos en los cuales se desempeñan.

Podemos distinguir dos elementos en esta aseveración: por un lado la dificultad que encierra en sí la modificación de prácticas, lo que se agudiza por el hecho de que la entrega del texto no fue acompañada de una capacitación en las propuestas que contiene. De este modo, los/as docentes admiten sentirse incapaces de implementar las innovaciones, aún si el ejemplar del texto dirigido al profesor contiene orientaciones para la aplicación de las metodologías. La insuficiencia del apoyo a los/as docentes también fue hallada en una investigación realizada por Bellei, donde afirma que "la profundidad con que aparecen tratadas las referencias de apoyo al docente que trae el texto del profesor parece insuficiente, si este texto está llamado a ser una guía útil que permita "sacarle" el máximo partido a los textos en el trabajo con los alumnos, tiene aun que mejorar significativamente su calidad." (1998; 32) Estos datos sugieren que el apoyo para la inserción de las innovaciones pedagógicas a las prácticas pedagógicas es insuficiente.

Por el otro lado, los/as maestros/as se refieren a las dificultades de trasladar los principios a los contextos particulares en los cuales se desempeñan, aludiendo a los problemas que conlleva el trabajar con jóvenes de escasos recursos. Plantean que existe una lejanía entre el organismo que

confecciona el texto y su realidad cotidiana, o en otras palabras que ésta no ha sido considerada en la elaboración de los principios metodológicos.

Esta crítica que formula el profesorado a las metodologías propuestas por la Reforma Educativa también aparece en un estudio realizado por Cereceda et al. en torno a las percepciones que tiene el profesorado de la misma. 74% de los/as entrevistados/as concuerdan con la afirmación "La política no contempla el tipo de alumnos con que uno trabaja y este es un gran obstáculo para lograr cambios en los rendimientos de los alumnos", con una distribución diferencial de acuerdo a las características de los establecimientos: "La crítica que señala que la política no contempla el tipo de alumnos, es mucho más fuerte entre los docentes de establecimientos municipales (30% está *muy* de acuerdo) que entre los subvencionados (18% está *muy* de acuerdo). También los establecimientos polimodales (36% está *muy* de acuerdo) son más críticos en esto que los establecimientos Humanista Científicos (17% está *muy* de acuerdo). Lo mismo sucede con los docentes en establecimientos cuyo rendimiento académico es medio bajo o bajo, entre los cuales un 34% está *muy* de acuerdo contra un 16% que los está en establecimiento de rendimiento alto o medio alto." (2000; 74). A la luz de estas informaciones, podemos inferir que el tipo de alumnado es una variable que incide en la aplicación de los principios de la Reforma, y que la descontextualización de sus propuestas es mayor en los establecimientos municipales, en los polimodales y en los establecimientos de bajo rendimiento.

A parte de estos reparos señalados por algunos/as docentes a las innovaciones metodológicas, las entrevistas dan cuenta de una crítica compartida por todos/as los/as entrevistados/as dirigida a un aspecto de los cambios curriculares: la carencia de contenidos que hacen referencia a lo antiguo, y la falta de contenidos latinoamericanos y nacionales en particular. Esta aseveración también fue hallada por Bellei quien indica que "los profesores advierten - y reclaman - una cierta carencia de referencias locales en el texto, esto a todo nivel, es decir, de Chile respecto del extranjero y de las provincias respecto de Santiago. Si es cierto que la pedagogía renovada requiere anclarse en el mundo vital de los jóvenes, los docentes piden consecuentemente acercar los textos a esas realidades." (1998; 33)

*"Está bien, que la clase tiene que ser entretenida, que tiene que llegar al niño, que tiene que abordar sus intereses. Pero no podemos dejar de lado todo lo que es la historia nuestra, del*



*lenguaje, de la literatura, no podemos obviarla. O sea, el alumno por cultura general tiene que saber, tiene que saber si está leyendo ahora un poema que es de fulano de tal, que es archi desconocido, tiene que saber que alguien escribió poesía, de cuando se escribió, y qué persigue la poesía, tiene que conocerla. Por eso para nosotros es importante. Mucha innovación, tenemos. Somos partidarias de muchas innovaciones y todo, pero fundamental para nosotros es tener las raíces. No podemos dejar de hablar de ellas. El lenguaje tiene que ser uno de los principales portadores de materiales de nuestra cultura. Somos unas amantes eternas de todo lo que es la literatura y las raíces nuestras. A nivel universal, y obviamente chileno también, y panamericano. Eso no está en el libro.” (Jimena)*

Estas críticas expresan una ruptura entre “lo que se debe saber” y los contenidos del texto, es decir, una actitud de resistencia frente al nuevo marco curricular. Justifican el uso de materiales “tradicionales”, donde el profesorado encuentra los tópicos que está acostumbrado a manejar.

Los cambios curriculares representan el aspecto del texto que más discurso genera, lo que coincide con la información que obtenida por Bellei, quien indica que “(...) la dimensión curricular es la que más preocupa a los docentes de castellano sobre el texto de “Lengua Castellana y Comunicación” (1998; 32). Este elemento es asociado por dicho autor por el hecho de que “es a través de este texto de estudio que los profesores de esta tradicional asignatura se informa de su transformación” (ibid.) Esta nueva orientación de los currículum se encuentra en la encrucijada entre distintos principios básicos de la Reforma Educativa: la actualización de los conocimientos, y la voluntad de acercar la cultura escolar a la cultura local y a la cultura juvenil, con el propósito de promover la participación del alumnado en las unidades educativas.

La superficialidad con que el texto toca los/as autores/as nacionales y los clásicos está asociada por los/as profesores/as entrevistados/as a la presencia de temas juveniles. Independientemente de si los encuentran pertinentes y adecuados a su realidad, en sus discursos hay una oposición entre estos tópicos, que serían universales, que serían acordes con una juventud que ve más que lee, y lo tradicional que incentiva a la lectura y a los conocimientos.

*1: ¿Qué imagen de Chile está en el texto de Lengua Castellana y Comunicación de Segundo?*

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
BIBLIOTECA  
I. Carrera Pinto 1045  
Fono: 6707737

P: *Muy poca, no... si aparece algo ahí es con suerte algo chileno pero... o sea hay una realidad a lo mejor, o a lo mejor no es nuestra pero si se podría perfectamente pasar como nuestra, es lo que es la parte juvenil, los intereses, las actividades que ellos realizan, sus sueños, sus fantasías de repente...*

I: *¿Esto corresponde a la realidad de acá?*

P: *Sí, se puede perfectamente, yo creo que puede corresponderle a Argentina, a cualquier lado. Porque es como los intereses propios de los adolescentes, estas cosas, nada con lo establecido, toda esta parte sí. Pero en cuanto a cultura, orígenes y todo lo demás, raíces nuestras, no están. No aparece, no aparece todo lo que es leyendas nuestras, cuentos tradicionales chilenos, no.*

I: *¿Qué imagen de la juventud está en el texto?*

P: *Esa juventud rebelde, que no está ni ahí con nada, que quiere romper con todos los esquemas... como que leer lo menos posible, el trabajo más práctico, más fácil, en el minuto y nada más.*

I: *¿Esto está presente en el libro?*

P: *Eso lo vemos ahí en el libro y es como lo que los chiquillos quieren hacer o sea, yo pienso que por eso el libro está enfocado así, para darles el menos trabajo posible, "¡qué lata! Que hay que estar pasando tantos contenidos, ¡que lata! Estar leyendo tantos libros, el tremendo libraco." No. Nosotros no estamos de acuerdo con eso porque pensamos que sí hay cosas que hay que acordar, hay cosas que hay que darles un tratamiento más profundo, pero te digo el libro como que refleja la realidad de los cabros: lo menos posible, lo más moderno, como más superficial, una pincelada...*

(Entrevista a Marcela)

De acuerdo a esta maestra las raíces, lo nacional y la lectura son los rasgos que definen lo que debe ser la educación; lo universal, lo contemporáneo, las imágenes están asociados a la juventud actual. Con esta oposición, lo que la docente dice es que no encuentra sus referentes habituales en el texto y que éstos han sido reemplazados por otros que le son ajenos y con los cuales no concuerda. Estos en cambio corresponden a los intereses de sus alumnos/as.

Podemos leer esta oposición desde la dupla cultura escolar / cultura juvenil. En los esquemas tradicionales de la educación chilena, la cultura escolar se ha construida a partir de la

exclusión de la cultura juvenil, fenómeno presente a nivel de establecimiento, con prácticas destinadas a homogeneizar al alumnado, a nivel de proceso pedagógico, con la escasa incorporación de temáticas cercanas a la experiencia cotidiana y metodologías que restringen la participación de los estudiantes. (Edwards et al.; 1994) La Reforma Educativa en cambio persigue la incorporación de la experiencia juvenil a la educación, otorgando rol activo al alumnado en la escuela. En el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio este propósito se expresa en la inserción de contenidos cercanos a la experiencia juvenil, tales como cine, música, páginas web, grafitis, etc., y además por la inserción de tópicos universales, ya que entiende que con los progresos de los medios de comunicación las vivencias del alumnado tienen referentes múltiples que se expanden más allá de lo nacional.

De la entrevista se desprende que la definición de lo juvenil que se encuentra en el texto no coincide con la representación que tiene la maestra de la juventud, que es más cercana al estudiante que al adolescente. De este discurso podemos inferir desconocimiento de los objetivos de la Reforma Educativa, o posición defensiva frente a una nueva concepción del rol del alumnado que pone en jaque la tradicional autoridad del maestro sustentada en el manejo de los conocimientos definidos como importantes por la educación.

En el fondo esta crítica constituye más una crítica a los principios de la Reforma que al texto en sí. No es sorprendente que sea la poca representación de lo nacional y la inclusión de contenidos cercanos a la experiencia juvenil que motive la mayor cantidad de discursos en el profesorado, dado que esos elementos constituyen los cambios más evidentes y llamativos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio.

Estas tensiones entre los principios y las prácticas docente dan cuenta de lo profundos que son los cambios impulsados por la Reforma Educativa. Por otra parte, en los discursos del profesorado el texto es percibido como portador de dichos principios. Los reparos que tiene se fundamentan en los cambios más llamativos del texto en relación con los materiales tradicionales. Hemos visto que el uso del texto, pese a que porta las innovaciones pedagógicas y metodológicas, en sí no garantiza su puesta en práctica. De acuerdo a las entrevistas del profesorado podemos agregar que existe una incomprensión y/o una actitud de resistencia que en algunos casos

impiden este proceso, lo que nos permite afirmar que la capacitación es un punto clave para conseguir que los principios impulsados por la Reforma Educativa sean aplicados.

La información teórica recopilada acerca de la recepción de innovaciones indica que existen disposiciones distintas por parte del profesorado, dadas por su trayectoria y sus condiciones de trabajo. De acuerdo a los datos arrojados por las etnografías y las entrevistas, no hay incidencia de las variables de perfeccionamiento y de edad, pero sí de las condiciones de trabajo, en cuanto una crítica de los/as docentes hace referencia a la descontextualización de los principios que promueve la Reforma Educativa. De acuerdo a la investigación de Cereceda et al. (2000) este problema es más agudo en los establecimientos municipales, en los que imparten la modalidad Científico Humanista que en los polimodales, y donde los rendimientos son más bajos. Esta información constituye un aporte para explicar las diferencias en cuanto a la aplicación de los principios en los liceos en los cuales se realizaron las observaciones, dado que si bien ambos son de dependencia municipal, el liceo donde el uso del texto supone la puesta en práctica de las innovaciones es Científico - Humanista, mientras que el establecimiento donde eso no ocurre es polimodal y ostenta resultados más bajos que el primero<sup>49</sup>.

#### **IV. 7 ADECUACIÓN DE LOS TEXTOS A LA REALIDAD PSICOSOCIAL DE LOS/AS ALUMNOS/AS Y A LAS DIVERSIDADES ÉTNICAS Y DE GÉNERO**

##### **CULTURA JUVENIL**

Los estudios abocados a la relación entre la cultura escolar y la cultura juvenil en el sistema escolar chileno señalan que la primera se ha construido en la exclusión de la segunda. Según

<sup>49</sup> En la consulta SIMCE realizada en 1998, El Liceo Benjamín Vicuña Mackenna obtuvo un puntaje de 242 puntos en Matemáticas y de 253 puntos en lenguaje, mientras que los resultados del Liceo Los Almendros fueron de 220 y de 228 puntos, respectivamente. Para el primero el puntaje aumentó de 22 puntos en Matemática y de 20 puntos en Castellano respecto a la consulta realizada en 1994, mientras que los resultados del Liceo Los Almendros bajaron de 3 puntos en

Cerda et al. “desde la cultura escolar los estudiantes son homogeneizados en el “rol de alumnos” en el sentido restringido que el Liceo los concibe; es decir, no son los jóvenes los que están presentes en el Liceo, sino “los alumnos”. Los adultos utilizan un discurso público del “deber ser” que omite las realidades heterogéneas de éstos, impidiendo que los discursos se tornen significativos para ellos.” (1995; 68)

Por otra parte, una investigación realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) constata que “al interior de las unidades educativas el ser joven queda generalmente relegado a la condición de ser estudiante. El sujeto tiende a ser invisibilizado en su dimensión instruccional, mientras que las áreas formativas propias de su condición juvenil - identidad - son desplazadas hacia el ámbito extraescolar.” (2000; 30)

Esta concepción de la cultura escolar también se expresa en el proceso pedagógico, donde, de acuerdo a Edwards et al. (1994), priman métodos que restringen el protagonismo por parte de los educandos.

Una de las premisas claves de la Reforma Educativa es la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar. El Programa MECE-Media asienta “la concepción de los jóvenes como co-constructores de la cultura escolar, a partir del reconocimiento de los saberes y quehaceres que identifican su entorno cultural.”<sup>50</sup> La inclusión de la cultura juvenil a la cultura escolar cobra distintas facetas: por un lado, otorgar un nuevo rol al alumnado, por medio del cual adquiere un papel activo en un conocimiento que no se transmite sino que se construye. Esta premisa propicia la inclusión de contenidos múltiples y heterogéneos, ya que el objetivo no es adquirir los conocimientos por sí, sino “aprender a aprender”; y la incorporación de la vivencia de los/as estudiantes al proceso pedagógico, lo que es un modo de reconocer la diversidad de sus experiencias, conferir importancia al contexto local, con el fin de dar sentido a la educación en los multiplicidad de escenarios sociales y culturales.

---

ambas ramas.

<sup>50</sup> Lemaitre, M. J.: “El paso desde mejoramiento a reforma. Educación Media en Chile, 1991 - 2001”. En García-Huidobro, J. (editor), *La reforma educacional chilena*, Editorial Popular, Madrid, 1999, pp. 133 - 134. Citada en INJUV, 2000.

El texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio considera de manera transversal la inclusión de la cultura juvenil: incluye contenidos diversos cercanos a los intereses de la juventud (fotos, historietas, páginas web, cine, canciones, etc.), tiene un formato atractivo, y las actividades propician la participación del alumnado y la autonomía en relación al maestro.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas a alumnos y alumnas de los liceos Los Almendros y Benjamín Vicuña Mackenna, la inserción de contenidos juveniles es el aspecto más destacado del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio. Valoran estos temas cercanos como contenidos y también por la forma en que permean a su formato y a la presentación de los ejercicios.

*"Es súper bueno sí, porque sale de ahora del tiempo del joven, en cambio los otros no, muy lateros los otros libros. Este igual lo encuentro bueno, por lo que trae de la juventud, hay mucha onda de los grupos musicales, de las revistas... Entonces esto me gusta po', en cambio los otros, mucho de la época antigua, igual es súper importante lo de lo antiguo, pero más importante lo de ahora, lo que encuentro yo." (Carolina)*

*"Es como que lo hubieran pensado para hacerlo para nosotras, que... no es tanto hacia lo antiguo, que de repente a uno le aburría los libros, no, es como que es para uno, como que te sabe explicar, sabe como eres tú, que no soy... no sé po', por ejemplo nunca había visto un libro que traiga una canción de Los Prisioneros que son de ahora... Nunca había visto un libro que traiga una canción. Tampoco nunca había visto un libro que te enseñe como hablan los sordos mudos, otro que sea diccionario, pero sino sí, sí me gusta." (Ines)*

Para el alumnado, la inserción de contenidos cercanos a los intereses juveniles es también el un rasgo que diferencia este texto de los otros:

*"Trae algunas cosas así como comics, dibujos, trae buenas cosas, cosas entretenidas que uno al verlo no se aburre. No son como los otros libros, así con puras tareas. (...) Si este libro es como... tiene sus partes aburridas pero igual tiene sus partes entretenidas, otros libros no tenían tantas partes entretenidas. Onda que el libro era pura materia, pura materia, pura materia, y este no, este trae cosas como para recrearse de repente, las canciones, estas partes."*

Los otros libros traían como pura... pura materia, literatura y todas esas cuestiones. Y eso no entretiene, como que empieza a aburrir, apestar y aburre po', y por eso este libro es mejor." (Rodrigo)

"El libro ahora, no es como los libros de antes. Ahora están hechos más para los jóvenes, o sea, todo así como está como bien bonito cachái, las preguntas que trae no son tan complicadas como pa'... para... o sea no hay que quebrarse tanto la cabeza pa' responder así. Están buenas las preguntas." (Miguel)

"Los otros libros era siempre materia, materia... no se po', actividades, o materia, y si venían texto eran pa' lo mismo, de materia, entonces era como aburrido estar siempre viendo lo mismo, que ya después no te daba ánimo de leer el libro. En cambio aquí, a principios hay actividades pero pa' explicarte el libro. En cambio después, lo que más viene es poesía, lectura... es lo que más viene, entonces se distingue el libro porque, a lo que había antes, y lo que hay ahora, que incluso hay una canción, es como más... más novedoso, como que te dan ganas de ver el libro. En cambio antes no po', antes no te daban ganas porque, habían puras actividades, pura... cosas que hacer en el libro y de repente uno se aburría." (Rodrigo)

Lo que distingue este texto de los otros es principalmente la incorporación de contenidos lúdicos, pero los/as entrevistados/as también mencionan la presencia de ejercicios más sencillos y de lecturas. Lo definen a partir de una oposición entre lo que dice relación con la cultura juvenil, lo de ahora, lo entretenido, y la materia, lo antiguo, lo que aburre. Esta oposición también opera al momento de evaluar los contenidos del texto:

"Tiene partes muy aburridas, muy... que se basan mucho en lo castellano, onda que ya... da lata de repente. Como que empieza a basarse... que te empieza a dar mucha literatura, muchas cosas así entonces te empieza a latear." (Carolina)

A: ... los antiguos, estos mismos po', que los muestran a veces, que los hablan, no me llama la atención de leer la historia de ellos, cosas así. Nosotros estamos viviendo en este tiempo y nada que ver que nos muestren cosas de...

I: ¿Qué personajes podrían estar entonces?

A: Hmm... No sé, cantantes, cosas así, eso nos llama a uno la atención, cantantes.

I: ¿Cómo quiénes por ejemplo?

A: Como los Backstreet Boys, como ellos.

(Entrevista a Kenny)

La inserción de los contenidos juveniles logra su propósito de seducir al alumnado y facilitar el acercamiento al texto, incluso en el Liceo Los Almendros, donde ha sido escasamente usado en el aula:

*"Aunque no lo creái, cachái, pero este es el libro que más he leído en castellano y he leído la pura parte de poesía." (Miguel)*

Dentro de la información que proporcionan las entrevistas a estudiantes se observa que si bien todos/as son "tocados/as" por los contenidos juveniles, la importancia que les otorga varía: para algunos/as constituyen lo único rescatable dentro del libro, mientras que otros/as también valoran la incorporación de lecturas, poemas, obras de teatro, o de tópicos vinculados a la experiencia de la adolescencia.

*"El único que la otra vez saqué información sobre que sale lo cantante Maná por aquí. Así que no, nada más interesante po'." (Noemi)*

*"Antes yo pescaba en libro, hay partes que igual me afectaban, como me llegaban, pero ahora, bueno ahora de que pololeo cuatro meses, ahora sí porque hay partes que entiendo, que antes no tenía idea de que se trataban... ahora sí, hay partes bastante, sobre todo en la poesía, que me llegan. Por ejemplo hay una parte que se define el amor, entonces yo decía, eso, no sé po', definición de amor yo no encuentro, porque, no sé, no me llegaba, yo pensaba que eso era, no se po', como tonto... ahora no porque ahora sé que igual hay partes que son verdad, en ese tema, a lo que antes yo pensaba que no se po', que era tonto, que era absurdo... Eso es como lo que más me reflejo... es lo que más me apoyo en el libro." (Ines)*

*"Igual los jóvenes se preocupan de la lectura, que no es tanto como de repente la gente cree que son, que igual uno se preocupa de que... los jóvenes igual se interesan en varias cosas, no*



sólo en estar en la calle o algo por el estilo. No sé, eso es lo que yo creo, que igual los jóvenes están preocupados de estudiar hoy en día. Lo que más se ve en el libro.” (Miguel)

“Como es de Segundo Medio, leyéndolo, me siento identificado, más las tareas, todo eso, como si fuera yo, lo mismo, porque de repente igual hablan casos de personas aquí en el libro, me siento identificado. (...) Este especifica más en los temas porque los cursos más abajo era casi pura historia, leer, comprensión, y todo eso, pero éste no. Este especifica todos los temas que tienen que ver con uno mismo, y con los demás, lo que influye alrededor. (...) Incluye drogas, sexualidad, todo, todo está aquí. Por una parte y por otra. Porque uno leyendo, sube la autoestima, yo me siento bien leyendo porque aprendo, me siento bien aprendiendo también. (...) Converso del libro de repente, como con dos compañeros porque casi nadie se interesa en él. Porque hallan aburrida la clase de castellano, llegan cuando la profesora ya llegó, dictando. Pero eso está bien porque mejor para uno, por algo viene al colegio ¿o no? Por ser a mi parecer yo vengo al colegio a estudiar, no vengo a leer nada, vengo a estudiar.” (Eduardo)

De este modo, podemos afirmar que los contenidos juveniles que han sido incorporados tienen sentido para el alumnado. Sin embargo, no todos/as están de acuerdo con la imagen de juventud que exhiben.

“Lo que me molesta es que pongan esas cuestiones de la revista Miss 17, esas cuestiones no me llaman la atención, quizás lo hacen para estar a la moda, pero no sé, no me gustan en realidad. (...) Ese tipo de revistas las encuentro como muy vacías. (...) Es la parte como que te muestran como más publicidad, de la parte de la Miss 17, no sé, me da la impresión... como quizás que te quieren mostrar la parte como más comercial, para llamar la atención, estar a la moda... algunos tipos de jóvenes les puede interesar esto porque son así. Hay otra parte como que refleja algo totalmente distinto porque pone poesía, algo distinto. Entonces no podría decir definitivamente para que tipo de juventud está orientado. Pero yo creo que para lo más comercial yo creo de repente. (...) Me gustaría más que pusieran cosas culturales, o, no sé... otro tipo de cosas. A veces lo hojeo, pero para ver más que nada los poemas, esas cosas, porque encuentro que son interesantes, pero el problema es que trae super pocos, es como la parte mínima que tiene. Y las obras de teatro.” (Lorena)

I: ¿Cuál es la juventud que está presente en el texto entonces?

A: La juventud de hoy, pero no en general. Porque no toda la juventud es así, como lo representa.

I: ¿Cómo sería esta juventud real que no está acá?

A: Como por ejemplo algunos jóvenes que son libres así de hacer todo lo que quieran. Pero hay otros tipos de jóvenes que son más encerrados en sus estudios, estudian más, en cambio los otros que son como más liberales, hacen de todo. Pero estos jóvenes que estudian se quedan en el estudio no más nada más.

I: Tu como alumno de este liceo, ¿te sientes representado en el texto?

A: En realidad no porque igual esto habla más de los jóvenes que son más libres. Igual yo de repente pero me dedico más al estudio que andar saliendo por aquí.

(Entrevista a Ronaldo)

Esta alumna y este alumno, ambos del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, declaran no sentirse identificados con la representación de juventud que proporciona el texto porque no corresponde a sus intereses y a su estilo de vida. En cambio el alumnado del Liceo Los Almendros formula la distancia entre la imagen y su realidad en términos socioculturales.

“Lo que más destaca es la gente que tiene mejor situación que nosotros, o cosas así. Pero siempre dejan de lado la pobreza. (...) Otras personas que yo deben estar representada, pero en mi caso no.” (Kenny)

I: ¿Encuentras que la juventud de acá está representada en el libro?

A: ¡No!

I: ¿Qué habría que poner para que estuviera?

A: No sé, es que en el libro son como... de repente igual salen partes que se nombran pero son como muy ordenaditos así, y ¡no!, la juventud no es así po', De repente igual tiene su momentos de orden pero, pero... ¡no! de repente se desordenan mucho. Y por eso no sale representada así.

I: ¿A qué personas se dirige?

A: De aquí del colegio como a nadie. No sé, yo creo que son personas inventadas, personas que inventan los escritores así para poner en el libro... eso creo.

I: Entonces no corresponde a la realidad.

A: Yo creo que tiene que ser una realidad ficticia que ellos quisieran que fuera así.

(Entrevista a Rodrigo)

Estas afirmaciones de los/as estudiantes permite plantear que el texto, a través de la inclusión de temas que apelan a los gustos y a las modas de los/as adolescentes, construye un modelo de juventud que si bien puede incluir una parte del alumnado también excluye otros/as. En las entrevistas no se observa relación entre género, pertenencia étnica y apreciación de los contenidos juveniles, pero sí una incidencia del establecimiento de que proviene: En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, la distancia entre imagen y realidad se formula en términos subjetivos ("yo tengo otros intereses"), mientras que en los discursos de los/as estudiantes del Liceo Los Almendros la ruptura abarca toda la población del establecimiento ("nosotros").

Edwards et al. plantean que "la imagen que el establecimiento educacional proyecta sobre los jóvenes, influye en la construcción de sus "propias imágenes". Así los alumnos la interpretan y la resignifican como parte de su identidad." (1994; 236) No hay registro de valoración negativa del establecimiento en los discursos de los actores del Liceo Los Almendros, pero sí lo asocian en forma recurrente con el estrato socioeconómico bajo. Esta imagen puede ser una variable que influye en la representación que tiene el alumnado de su liceo, que luego proyecta sobre sí mismo. Dicha percepción de marginalización tiene su correspondencia en las características objetivas de la escuela, tales como la infraestructura, la ubicación sociogeográfica, los rendimientos académicos e incluso en los beneficios que ha obtenido a través de la Reforma Educativa, ya que la jornada completa aun no ha sido implementada.

A partir de las etnografías y de las entrevistas hemos detectado distintos usos del texto, y hemos mostrado que los métodos y principios que portan son aplicados diferencialmente. Algunos/as docentes aluden a la descontextualización de las propuestas de la Reforma Educativa, en el sentido de que no considera el tipo de alumnado con que trabajan. Este discurso se repite en algunos/as profesores/as al momento de evaluar la imagen de juventud construida por el texto.

La docente del Liceo Los Almendros sostiene que dicha representación no corresponde a la realidad del establecimiento: Por un lado, los materiales con los cuales sugiere trabajar están fuera de alcance para sus/as alumnos/as. Por otro lado, los rasgos físicos de los sujetos representados en el texto difieren de su realidad donde todos/as son morenos/as, de baja estatura y las mujeres más bien corpulentas. La maestra señala que estas representaciones, que coinciden con los estereotipos que vehículan los medios de comunicación y los refuerzan, tienen repercusiones en términos de autoestima, en particular para las mujeres. Estos atributos crean reticencias para el uso del texto en el aula.

Otra maestra asevera que hay una ruptura entre el lenguaje utilizado en el texto y el de sus alumnos/as:

*"El lenguaje de nuestros alumnos, es un lenguaje, como te podría... como un sublenguaje. Porque la gran mayoría de los papás son gente que llegaron a la Básica, no han llegado a la Media, entonces hablan como una jerga. Entonces para ellos de repente, si tu hablas muy en palabras muy rebuscadas, no son rebuscadas, son normales, entonces no te entienden. Tienes que - vuelvo a decir - aplicar y volver a su idioma particular, aquí como de población, del poblador que fue creando. Muchos alumnos, claro, salen adelante, pero les cuesta porque el medio donde ellos viven hablan mucho con una... no es el idioma castellano chileno, es realmente una... el chileno de pueblo. Entonces cuesta un poquito."* (Juana)

Con esos atributos de las representaciones que hace de la juventud y con el lenguaje que utiliza, el texto tiende a excluir a ciertos/as estudiantes, en particular en los sectores de escasos recursos, lo que traba su utilización por parte de los/as docentes de algunos liceos. Estos elementos contribuyen a la sensación de descontextualización admitida por algunos/as profesores/as entrevistados y corroborada a nivel más amplio por Cereceda et al. (2000). Además, algunos/as estudiantes entrevistados/as en el marco de la presente investigación coinciden con dicha crítica.

El Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) elaboró un diagnóstico acerca de las condiciones de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar en el marco de la Reforma Educativa. Plantea que le subyace una concepción de la juventud que dista de la realidad: "La

concepción de joven que tiene la política social es una concepción de sujeto - problema, que podría asociarse a un número minoritario de jóvenes en el sistema educacional. Pese a ello, la mirada de la política social se ha hecho dominante en el espacio escolar, al punto que la mayoría de los docentes, e incluso de los alumnos, consideran que los jóvenes de los 90 constituyen un grupo en riesgo social, vulnerable, desprotegido, sin oportunidades de estudio y trabajo. Habría que considerar, además, que la política social alimenta y a su vez se alimenta, del debate público respecto a los jóvenes, el cual enfatiza la imagen de joven apático y anómico. Se ha hecho, entonces, universal una categorización que identifica o describe a una pequeña parte de los jóvenes, aún de los jóvenes pobres." (2000; 61 - 62)

Dicha representación de la juventud ha impedido integrar los intereses reales de los/as alumnos/as a las políticas educativas: "Al analizar los datos respecto de la pertinencia de las líneas del Programa MECE-MEDIA, en función de favorecer los procesos de integración, se percibe que en el centro del quehacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, están ausentes los temas de interés juvenil o aquellos que constituyen áreas más vitales que cruzan la vivencia de los y las jóvenes." (2000; 43).

Además, la preocupación por integrar la cultura juvenil a la cultura escolar ha motivado la elaboración de actividades orientadas a ocupar el tiempo libre de los/as estudiantes, pero no ha permeado a los contenidos académicos. "Las señales que se han entregado a través de MECE - MEDIA y de la Reforma Educativa, en relación a los principios de identidad y participación, demuestran que han quedado fuera del currículum escolar, del espacio institucional y del liceo. La cultura juvenil en la práctica, tal cual se nos presenta, ha sido acogida por las actividades extraprogramáticas y no por los procesos formativos intra-aula, ello a pesar de la propuesta de los objetivos transversales, que por su transversalidad podría estar y no estar en los procesos educativos de los jóvenes." (2000; 62)

El estudio concluye que pese a lo enunciado en los principios de la Reforma Educativa, "a poco andar, el sujeto de la educación se ha ido desplazando nuevamente hacia los márgenes del sistema escolar, en donde su rol de *co-constructor* ha quedado reducido a sus tradicionales espacio de sociabilidad e interacción, no logrando impactar en el aula con sus saberes y sus quehaceres." (2000; 73)

De este modo, si bien se han diseñado actividades orientadas a la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, éstas tienden a ser implementadas dentro de esquemas educativos tradicionales sin que éstos fueran cuestionados. No obstante, dicho proceso presenta matices distintas. La investigación elaborada por el INJUV plantea que un factor que facilita la incorporación de la cultura juvenil es el grado de homogeneidad del alumnado. En los liceos particulares subvencionados la implementación de un sistema de selección del alumnado y la aplicación de una normativa que debe ser previamente aceptada por todos los actores son elementos claves para poder contar con un tipo de joven con un potencial integrativo a la cultura escolar, dado por su competencia académica y la motivación del mismo y de su familia. En cambio, los liceos municipalizados, al no aplicar criterios de selección no cuentan con la misma homogeneidad, en cuanto las competencias y los resultados del alumnado que atienden son más heterogéneos.

Este postulado se verifica en los datos obtenidos por medio de las etnografías de aula: el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, si bien es de dependencia municipal, selecciona al alumnado que ingresa a partir de sus notas y de una prueba de conocimientos, y lo distribuye en los diferentes cursos de acuerdo a sus resultados, lo que le permite contar con cierta homogeneidad. Al mismo tiempo, en este establecimiento operan criterios flexibles en cuanto a la apariencia del alumnado, dado que el único requisito es vestir el uniforme; la posibilidad que tiene de permanecer dentro de las salas durante los recreos sin vigilancia de adultos le permite ocupar este espacio para realizar actividades ajenas al proceso pedagógico; las estrategias de enseñanza propician la participación activa del alumnado y la inclusión de temáticas de su interés y cercanas a su experiencia cotidiana.

En el Liceo Los Almendros, que no ejerce una selección al ingreso, las normativas restringen la capacidad del alumnado de diferenciarse unos/as de otros/as ya que las reglas que rigen la forma de vestir el uniforme y los cortes de pelo de los varones son estrictas; una vigilancia permanente y visible del alumnado; las estrategias de enseñanza, independientemente de si consideran el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio o no, relegan la incorporación de la experiencia propia del alumnado fuera del curso principal de la clase, en las conversaciones entre pares o con la docente.

## GÉNERO Y ETNICIDAD

La Reforma escolar contempla los temas de género y etnicidad en sus principios de no discriminación y en su propósito de proporcionar una educación sensible a las diferencias. Estas orientaciones están presentes en la licitación de los textos escolares de Lengua Castellana y Comunicación para Segundo Medio: la atención a las diferencias de género, étnicas y de nivel socioeconómico del alumnado se plantea como tema transversal y como un elemento necesario a un aprendizaje activo y pertinente. La licitación que corresponde a este material es particularmente sensible a los temas de género, lo que se visualiza a nivel de lenguaje, donde la diferenciación de género es sistemática. También se encuentran como opción valórica y en los criterios de evaluación, específicamente en la selección de las lecturas y de los temas del texto<sup>51</sup>. Además, menciona la importancia de promover la adquisición de un espíritu crítico, en particular frente a los medios de comunicación. El distanciamiento frente a los estereotipos es clave para comprender el carácter socialmente construido de los roles y atributos. Finalmente, sugiere el uso de metodologías afines a los temas de género y etnicidad, tal como historias locales y de vida.

En el texto en sí, los tópicos de género y etnicidad están presentes dentro de las orientaciones de respeto a la diversidad, tanto en la presentación del Texto del Profesor como en los objetivos de cada unidad. Algunas actividades proponen una reflexión en torno a las representaciones e incluyen aspectos de género, de etnia y de estratos social.

En los contenidos del texto, la presencia del tema indígena se reduce a la presencia del mito fundacional mapuche y en un paralelismo entre el acto de tejer y de escribir, que permite vincular los sectores históricamente marginados a la escritura. La inquietud por insertar tópicos de género se expresa en el lenguaje que suele diferenciar lo masculino y lo femenino en ciertos párrafos, pero no en los títulos. Por otra parte, los ejemplos que ilustran la materia evidencian un esfuerzo por introducir contra - estereotipos.

---

<sup>51</sup> “presentan las unidades en torno a temas relevantes para el mundo juvenil, seleccionando tópicos que se relacionan con otras áreas y cuya aplicación sea pertinente tanto para mujeres como para hombres”.

Las mujeres son visibles en las ilustraciones, en las lecturas (como autoras y protagonistas), en los contenidos, y en posturas que no sólo son las tradicionales; el texto incluso incorpora temas "tabúes" relacionados con el cuerpo femenino. No obstante, esta presencia, en proporción variable en las distintas unidades, no logra nunca alcanzar la cantidad de figuras masculinas. Con pocas excepciones los personajes famosos son varones, mientras que las mujeres tienden a aparecer como sujetos anónimos, o en segundo plano respecto a los masculinos. Incluso en algunos casos la forma de representación es francamente machista, como un poema que dice en una de sus estrofas: "A la mujer igual que al Hombre yo canto" o "la seducción de la que fue objeto Anita". Por otra parte, el uso de Internet es sugerido sólo para buscar información acerca de los futbolistas, es decir en torno a temas masculinos.

De manera general, el primer bloque sobresale por incorporar una reflexión en torno de las representaciones de nuestra sociedad. En los otros bloques, a pesar de la buena voluntad expresada en los objetivos de cada unidad, la presencia de las mujeres es marginal, tanto en las lecturas, la selección de temas o las ilustraciones. Cuando aparecen es casi siempre en segundo plano y habladas por los hombres.

En primer lugar, veamos si la preocupación por incorporar la perspectiva de género es visualizada por los/as docentes. La pauta de entrevista incluye una pregunta específicamente orientada a conocer dicho aspecto: "Qué imagen de hombres y mujeres está en el texto". Dicha pregunta no genera muchos discursos, ya que los/as docentes que logran dar cuenta de ella son minoría:

*"Bueno siempre se está haciendo la diferenciación de alumno y alumna, separando muy bien el género. No sé como... de repente me llama la atención, uno generalmente hablaba de alumnos, pero alumnos referidos a alumnas y alumnos, es decir lo consideraba a todos en forma genérica. En cambio ahora hay que separar entre... ahora si eso contribuye a que los varones y las damas tomen más consciencia de su rol y sus valores, bueno es positivo. Si contribuye a formar una especie de barrera sería negativo. Y de repente podría darse eso."*  
(Roberto)



*"Está claro que se valora a la mujer de manera muchísimo más parejo. Está el rol de una mujer y no del hombre. Genéricamente hablando ya no se habla del hombre, se habla del hombre y de la mujer, el alumno y la alumna, o sea hay una marcación clara como persona. Eso se expresa claramente en el libro. Y yo creo que de hecho muchos profesores nos hemos tenido que detener un poquito a ocupar el término como corresponde, montones de veces tenemos que hablar del alumno y la alumna, y no de alumnos. Entonces hay una clara muestra de que queremos darle a la mujer también el rol parejo que le corresponde, de igualdad, poco machismo." (Andrea)*

Es en particular en el lenguaje que se nota el esfuerzo por insertar contenidos de género, pero para la mayoría del profesorado no está presente como tema transversal.

*"Y aparece también la imagen de la doña... Don Juan y Doña Juana podríamos decir, del mito de Don Juan, no sé, tu más o menos conoces la historia. También hay una mujer seductora, el hombre también es seductor, y que también podemos cumplir todos los mismos roles y los mismos papeles, que no este muy arriba ni muy abajo hombres, ni el sexo débil y el sexo fuerte. Entonces tenemos que ir cambiando también la imagen, bueno, las personas que somos docentes, las personas que tenemos algo que ver con algo relacionado con colegio... y bueno el texto también es una buena imagen ya que el Ministerio está dando estos libros también sería importante que lo tuviera en cuenta, esa imagen del hombre chileno, de la mujer chilena... ¡y que al final la mujer chilena es la más fuerte que el hombre chileno! Han habido todos los cambios de toda índole política, económica, social, es la mujer chilena. Entonces eso falta mucho en el libro de Segundo Medio, está ausente." (Marcela)*

Una docente incluso encuentra contenidos francamente machistas:

*"En "La niña en la palomera", por ejemplo, los alumnos encontraban irreal que se pudiese dar una situación de ese tipo. Y la niña siempre resultaba extremadamente tonta, para ellos y yo lo considero que también. Y el hombre siempre buscando engañar, como el Urdemale, Pedro Urdemale que es un personaje del sur chileno que es muy mentiroso, y ahí trata de enzovertte en sus mentiras." (Juana)*

La pregunta de la pauta de entrevista orientada a conocer la recepción de los/as profesores/as de la preocupación por la etnicidad es "Qué imagen de Chile está en el texto". Durante la elaboración del cuestionario se optó por no preguntar directamente por la etnicidad dado que es un tema presente a nivel de principios teóricos pero que no tiene mucha relevancia en el texto. El propósito de dicha pregunta era conocer si para los/as docentes ésta se adecuaba a la realidad en que trabajan y si englobaba la diversidad, entre ella la que emerge de las diferencias étnicas. Las respuestas que genera giran principalmente en torno a la escasez de contenidos nacionales, lo que como lo hemos visto está relacionado con la modificación curricular que acarrea la Reforma Educativa, pero no hacen referencia a lo indígena.

Otra manera en que podemos abordar la adecuación del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio es analizando las entrevistas aplicadas a los y las estudiantes. Hay dos preguntas de la pauta específicamente dirigida a este tópico: "¿Qué imagen de los jóvenes está en el texto?" y "¿Qué imagen de Chile está en el texto?". Es llamativo que esta pregunta fue objeto de dificultades, en particular en el Liceo Los Almendros, donde la mayoría del alumnado dijo no comprender la pregunta, o no saber. Cuando eso sucedió se formularon otras preguntas tales como "tu como persona, ¿te sientes presente en el texto?", "las diversidades que hay en Chile - la gente de la ciudad, la gente del campo, la gente del Sur, la gente del Norte, los más ricos, los más pobres, los mapuche - ¿están representadas en el texto?", "tu como alumno/a de este colegio, como habitante de la Florida, como joven, ¿te sientes representado en el texto", o "yo soy extranjera, imagínate que no conozco Chile. Si veo el texto, ¿cómo voy a pensar que es?". Ninguna respuesta a esta pregunta hizo referencia a las representaciones de género y de etnicidad, sino que aludieron a la identificación o no identificación subjetiva en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna y objetiva en Los Almendros, tema al cual nos referimos cuando analizamos la imagen de juventud exhibida por el texto.

Si bien los contenidos juveniles son los que más reacciones generan en los/as receptores/as del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio, la incorporación de tópicos sensibles a las diversidades de género y de etnicidad son poco visualizados. Además, de acuerdo a las etnografías de aula, son temas que escasamente permean a las prácticas pedagógicas: el tema indígena en una oportunidad fue el tema de un debate en un curso del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. Por otra parte, en varios cursos se utilizó la presentación de la séptima unidad del

texto, donde hay un paralelismo entre el acto de escribir y el de tejer y donde se menciona el *quipu* inca. Estos fueron vistos en conjunto por la docente y el alumnado pero no produjo una reflexión explícita en torno a la presencia indígena y la asociación mencionada. Por otra parte, la maestra de Castellano del Liceo Los Almendros afirma haber trabajado con la primera unidad del texto a principios de año. Durante la revisión del texto, se destacaron algunas actividades de la misma, dado que promueven una reflexión en torno a los estereotipos. En el discurso de dicha profesora, la presencia de revistas juveniles, portadoras de fuertes estereotipos en cuanto a los rasgos físicos de las mujeres, es un elemento que excluye a sus alumnos/as debido a que no pueden acceder a estas revistas y que las mujeres representadas no corresponden a las del establecimiento. Estos elementos la motivaron a dejar de ocupar el texto, dado que afectaban la autoestima del alumnado, en particular de las mujeres. De este modo las actividades que promueven la reflexión constituyen una arma de doble filo, ya que si bien pueden cumplir su función en ciertos contextos en otros son perjudiciales. En la medida en que estos ejercicios no se realizan de acuerdo a las instrucciones del texto, las figuras que traen aparecen cargadas de estereotipos discriminatorios.

De acuerdo a la bibliografía revisada en el marco teórico, la inserción de contenidos de género y etnicidad supone una reflexión, dado que implica una desconstrucción de las representaciones sociales. De acuerdo a la caracterización del sistema escolar efectuada por Edwards et al. (1994), las estrategias de enseñanza que operan en la mayoría de las clases, dado que apelan a la transmisión de saberes puntuales, no propician la reflexión. En el Liceo Los Almendros, tanto en el caso de las lecturas, de las obras de teatro puestas en escena por el alumnado, y de la materia, nunca - por lo menos en las clases observadas - se evidencia un proceso de reflexión conjunta. En cambio, en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna una dinámica más circular la promueve, e incluso durante las etnografías asistimos a actividades de debate cuyos propósitos eran la discusión y la reflexión. De este modo, en la medida en que los contenidos del texto son utilizados en el aula en el marco de esquemas que lo anteceden, las propuestas de la Reforma Educativa tienen resultados dispares. Es el caso de sus principios pedagógicos y metodológicos, y también es cierto en el caso de la promoción de la reflexión en torno a la diversidad.

Por otra parte, detectamos un fenómeno de invisibilización de la etnicidad en los establecimientos observados; cuando esta temática está tratada, lo es como una realidad ajena. En

el caso del género operan representaciones tradicionales, en particular en el Liceo Los Almendros y en los cursos mixtos donde los varones predominan. Si bien contribuye a este fenómeno, no se puede afirmar que la escuela es la única responsable de la reproducción de estereotipos sexistas y racistas. Lo que otorga su fuerza y su solidez a este proceso es la correspondencia entre las representaciones que producen y reproducen las diferentes instancias socializadoras, entre ellas la familia y los medios de comunicación. Por esta razón la inclusión de principios de no-discriminación en los planteamientos de la Reforma Educativa, en las licitaciones de los textos, en las introducciones, y de forma implícita en algunas unidades no basta para incidir en las dinámicas del aula. Para que las propuestas de género y etnicidad superen el plano de la retórica y sean incluidas a las prácticas pedagógicas una sensibilización específica aparece como necesaria. De otro modo, la escuela seguirá cumpliendo su rol en la reproducción de representaciones y de prácticas discriminatorias.

#### **IV. 8 LAS DIFERENTES APROPIACIONES DE LOS CONTENIDOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO, DE ACUERDO AL GÉNERO Y A LA PERTENENCIA ÉTNICA DE LOS/AS ALUMNOS/AS**

De acuerdo a la teoría consultada, las apropiaciones de la lengua escrita en general, y de los textos escolares en particular, no pueden abstraerse de los contextos en que se desarrollan. Rockwell (1990; 1992) plantea que las interpretaciones de los textos son construcciones sociales, dado que tienen lugar en una continua interacción oral, que definen los múltiples modos en que sus contenidos son interpretados e instrumentalizados.

Por otra parte, dicha autora distingue en la escuela tres procesos simultáneos de apropiación de la lengua escrita: el aprendizaje de la lengua escrita en sí, los usos específicamente escolares de la lengua escrita, y su uso para apropiarse de otros conocimientos del currículum. Observa que las estrategias de enseñanza asociadas a la primera fase, tales como el copiado y el descifrado, pese a que forman parte de los planes de estudios de los primeros años de enseñanza, tienden a permear a los niveles siguientes.

La diversidad de los usos dados al texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio registrados en el marco de esta investigación impiden sacar conclusiones generales y coincide con la importancia fundamental del escenario social en la interpretación de la lengua escrita postulada por Rockwell. Las estrategias de enseñanza observadas con la lengua escrita en el Liceo Los Almendros son similares a las que dicha autora asocia a los primeros años de enseñanza, en cuanto giran fundamentalmente en torno a la copia y el descifrado, y en menor medida para apropiarse de otros conocimientos. Es decir, se instrumentaliza la lengua escrita en usos limitados. En cambio en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna las estrategias de enseñanza observadas con la lengua escrita pueden incluirse en un uso orientado a la apropiación de otros conocimientos y que propicia la interpretación y la producción de textos escritos. La lengua escrita es instrumentalizada para múltiples usos, entre ellos la expresión, cuya utilidad sobrepasa los límites de la escuela.

Con el fin de lograr una apropiación significativa de los saberes académicos, la Reforma Educativa promueve la incorporación de conocimientos locales y asociados a la experiencia cotidiana del alumnado por medio de la flexibilización de los currículum, la promoción de técnicas interactivas y grupales, y en énfasis en el proceso de construcción de conocimientos más que en la apelación a saberes puntuales. En el texto esta intención se observa en la inclusión de materiales heterogéneos que apelan a los gustos de los/as jóvenes, en un formato atractivo que coloca el énfasis en lo visual más que en lo escrito, y en propuestas de actividades grupales o realizadas en forma autónoma en relación al profesor/a.

La observación de las prácticas permite afirmar que los establecimientos y los cursos propician de modos distintos la incorporación de cultura juvenil: en el Liceo Los Almendros rige

una normativa autoritaria con un fuerte control sobre la apariencia y la conducta del alumnado. En la sala de clase las estrategias de enseñanza, asociadas a un enfoque de transmisión de saberes, limitan la incorporación de la experiencia cotidiana del alumnado. Los contenidos del texto que son utilizados son los más tradicionales y no incluyen a los que persiguen seducir al alumnado. Pese a ello, la preponderancia de reglas flexibles en la clase de Castellano permite a los/as estudiantes realizar otras actividades que se alejan de lo académico, como la conversación con los/as pares, la profesora, la exploración del texto, etc., que propicia un espacio de expresión de sus intereses. En este escenario la inclusión de la cultura juvenil no está incorporada en las actividades académicas y permanece al margen del curso principal de la clase.

La normativa que rige a nivel del establecimiento en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna es flexible en cuanto a la presión que ejerce sobre la apariencia del alumnado, y en cuanto a la vigilancia que ejerce durante los recreos, lo que propicia un uso de la infraestructura para actividades ajenas a las asignaturas. En las salas de clase, si bien la docente ejerce un fuerte control que limita las actividades alternativas al proceso pedagógico, la metodología por medio de la cual es usado el texto en la sala de clase, que contempla todos los materiales que contiene, incluyendo a los "juveniles", propicia la inserción de temas contingentes o vinculados a la experiencia cotidiana, y vincula los contenidos con un uso más amplio. Además éste propicia la producción y la interpretación de la lengua escrita. En este escenario la cultura juvenil está incorporada en a la enseñanza de los contenidos académicos.

Estas diferencias de uso se reflejan en los modos de apropiación del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio que se desprende de los discursos del alumnado: independientemente de su género y de su pertenencia étnica, los/as estudiantes del Liceo Los Almendros se apropian en forma separada de los contenidos juveniles y de los tradicionales, vinculados a lo académico. Los primeros cobran sentido para ellos/as, son entretenidos, mientras que los segundos son aburridos, no tienen relevancia. De este modo, el modo en que el texto está usado en este escenario no propicia la apropiación significativa de los saberes de la escuela.

Las entrevistas realizadas con estudiantes del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna ostentan un manejo más amplio y de contenidos más diversos. Si bien algunos/as formulan críticas, encuentran partes que expresan sus intereses y ninguno/a se refiere a la materia como una rama

aburrida, pese a que su motivación para la misma difiere entre unos y otros. Se puede afirmar que en este contexto el texto contribuye a lograr una apropiación significativa de los saberes académicos.

Estas diferencias en la medida en los liceos integran la cultura juvenil coincide con los datos arrojados por la investigación del INJUV (2000). No obstante, ellos señalan que dicha disparidad se funda esencialmente en la dependencia del establecimiento, dado que en las escuelas particular - subvencionada, la selección del alumnado que ingresa es un modo de poder contar con una población más homogénea y con un potencial integrativo más alto que en los liceo municipales que no efectúan selección. De este modo, esta característica del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna lo asemeja a un establecimiento particular - subvencionado. El mayor grado de homogeneidad dado por la selección, y dentro de los cursos por su distribución a partir de sus rendimientos, es un rasgo que facilita la incorporación de la cultura juvenil.

De acuerdo a dicha investigación, los/as docentes perciben con mayor fuerza la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar en los establecimientos particulares - subvencionados que en los municipales, donde los/as maestros/as admiten no contar con la preparación necesaria. Dada la heterogeneidad con que cuentan en la población que atienden, el desafío que plantea dicho proceso es mayor, y también mayor es la necesidad de apoyo pedagógico.

“Podemos señalar que los modos en que se están implementando las líneas del MECE-MEDIA, pueden no estar apuntando en la dirección de los cambios deseados, en lo que respecta a la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, en la medida que se están valorando más los recursos y soportes, y no los procesos en los modos de ser y hacer la educación.” (2000; 51)

A la luz de la información arrojada por las entrevistas y las etnografías, se puede agregar que este problema existe no sólo con la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, sino que en los diferentes aspectos pedagógicos y metodológicos de la Reforma Educativa, dado que es en los establecimientos municipales y de escasos recursos, es decir donde la necesidad de equidad es mayor, que observamos incomprensión y resistencia para llevarlos a la práctica. La consecuencia de la ausencia de capacitación y dado que las indicaciones que aparecen en la

introducción del Texto del Profesor aparecen insuficientes, el espacio dejado a la motivación propia de cada docente es grande. A la vez, dada la ruptura entre el plano teórico y el de las prácticas cotidianas, observamos una tendencia a incluir las ventajas prácticas que contiene el texto, tal como la posibilidad de descargar el/la profesor/a, lo que si bien permite la inclusión de la cultura juvenil al aula deja amplios márgenes a la motivación subjetiva del alumnado en la apropiación de los contenidos académicos.

De este modo, para lograr la apropiación significativa de los saberes escolares por parte del alumnado, surge la necesidad de conjugar la distribución del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio a una capacitación, que incluya una explicación de los propósitos de la Reforma Educativa y capacite a los/as docente a incorporar sus planteamientos pedagógicos y metodológicos a su realidad particular.



## V. Conclusiones

El objetivo principal de la presente investigación es describir las apropiaciones de los contenidos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en relación al género y a la pertenencia étnica del alumnado. La distribución universal de textos de estudio gratuitos en la Educación Media constituye un fenómeno inédito en Chile. Se enmarca en un proceso de Reforma Educativa, en marcha desde el año 1995, que persigue un mejoramiento cualitativo de la educación y una distribución más equitativa de sus resultados. Los textos elaborados en el marco de la Reforma Educativa contienen profundas innovaciones pedagógicas y metodológicas, y encierran la posibilidad de que éstas ingresen a las salas de clase.

Los planteamientos de la Reforma Educativa incluyen un reconocimiento de la diversidad del alumnado que tiende el sistema escolar, y persigue de que las características de género y etnicidad no se conviertan en factores de exclusión. Por otra parte, se propone flexibilizar la educación para hacerla más sensible a las diferencias, y que éstas no sean elementos de discriminación. Con el fin de percibir los resultados de dichas propuestas, este estudio contempla de manera transversal las perspectivas de género y etnicidad. Parte del supuesto de que éstas diferencias no son "naturales" sino que se sustentan en representaciones creadas y re-creadas por las culturas.

Se realizaron etnografías de aula con el propósito de dar cuenta de las prácticas pedagógicas asociadas al texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio. Estas contemplaron seis cursos de diferentes modalidades en dos establecimientos municipales de la Comuna de La Florida, alcanzando un total de 94 horas pedagógicas, además de los recreos. Por otra parte, se aplicaron entrevistas a ocho profesores/as y a doce alumnos/as, con el fin de indagar en las valoraciones y en los significados otorgados al texto.

## **A. LAS INSTITUCIONES**

El Liceo Los Almendros está ubicado en un sector periférico y de escasos recursos, y su infraestructura es antigua y precaria. Imparte clases que van desde pre-kinder a Cuarto Medio, y en las modalidades de la Enseñanza Media (Científico - Humanista y Técnico - Profesional) y funciona en doble jornada.

El Liceo Benjamín Vicuña Mackenna está situado en una zona central y relativamente acomodada de la comuna, y su infraestructura es nueva, moderna y denota una preocupación estética. Imparte sólo Enseñanza Media en la modalidad Científico - Humanista y funciona con la jornada completa.

## **B. USOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO EN LA SALA DE CLASE**

De acuerdo a los datos obtenidos durante el trabajo en terreno, en el Liceo Los Almendros, el texto fue escasamente contemplado en la planificación. Las actividades realizadas con dicho material fueron las mismas en el curso Científico - Humanista que en el Técnico - Profesional. La docente exponía las instrucciones para una serie de actividades, para las cuales el alumnado disponía de determinado número de sesiones. Los contenidos utilizados durante las clases observadas fueron la introducción teórica, las definiciones y ejemplificaciones de las figuras literarias y los poemas de la séptima unidad. Las actividades fueron creadas por la docente y consistieron en copiar fragmentos del texto, reconocer figuras literarias y contar sílabas. Cuando el alumnado las estaba realizando, la docente se dedicaba a trabajar en su escritorio, conversar con algún alumno/a, contestar preguntas o revisar las actividades de los/as estudiantes que se lo pedían. Por otra parte, regulaba el orden dentro del aula. No ejercía mayor control sobre la realización de las actividades, lo que redundaba en un ritmo de trabajo heterogéneo que dejaba mucho espacio a la motivación subjetiva para llevarlas a cabo, y permitía un uso alternativo del texto en el aula por parte del alumnado.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna se observó un uso intensivo del texto, ya que es usado en ambas partes de la estructura de la clase: teoría y ejercitación. De acuerdo a la docente, también lo utilizaba en la preparación de las clases y su presencia en la sala de clase se prolongaba en el hogar mediante la entrega de tareas. Las sesiones observadas tenían una estructura clara: presentación de los contenidos, introducción teórica, ejercitación individual o en grupos - que propiciaba la reelaboración de los conocimientos por parte del alumnado - y revisión conjunta, a veces evaluada con una nota. Hubo un uso de todos los tipos de contenidos que proporciona el texto: materiales teóricos, historietas, artículos, fotos, etc. Algunas veces las actividades seguían la instrucciones del texto y otras veces eran inventadas por la profesora.

Los denominadores comunes detectados en los usos del texto fueron un uso no secuencial del texto, y simultáneo a la utilización de otros tipos de materiales (textos tradicionales, guías, etc.). De este modo podemos decir que las docentes juegan con la estructura flexible del texto y lo adecuan a sus necesidades, lo que concuerda con los resultados del estudio de seguimiento realizado por el Componente Textos del Ministerio de Educación (Philippi et al., 2000).

De acuerdo a las entrevistas aplicadas a profesores/as, la diversidad en los usos del texto emerge de la importancia que se le otorga dentro de la planificación. Los/as maestros/as que afirman usar mucho el texto valoran su distribución gratuita, su metodología participativa y la presencia de contenidos cercanos a los intereses juveniles; los/as que lo usan poco lo justifican por la existencia de dificultades originadas por problemas de distribución (entrega tardía, insuficiente y carente de capacitación), por las dificultades para que alumnado lo traiga y por los cambios que contiene a nivel pedagógico, metodológico y lingüístico.

La diversidad hallada en cuanto a los usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio coincide con los planteamientos de Rockwell (1990; 1991) en cuanto el uso de la lengua escrita no es un proceso autónomo y descontextualizado. Este tiene lugar en medio de interacciones que definirán el sentido que se le da en el aula y el modo en que el alumnado aprenderá a instrumentalizarla.

### *C. LAS INTERACCIONES DOCENTE / ALUMNOS(AS) EN EL USO DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO*

Las interacciones que rodean los usos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio muestran importantes disimilitudes en los establecimientos donde se llevaron a cabo las etnografías de aula, aún si dependen de la misma corporación municipal. Estas diferencias pueden ser abordadas desde distintas perspectivas. A continuación las describimos desde diferentes elementos: los contextos institucionales en los cuales se enmarcan, el rol docente, las expectativas de la profesora, el sentido dado a la educación por parte del alumnado, y las variables de género y etnicidad.

De las observaciones se desprende que en el Liceo Los Almendros opera un fuerte autoritarismo institucional: hay una presión sobre la apariencia del alumnado y una constante vigilancia. En cambio los criterios del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna son más flexibles: no hay reglas que definen la forma de vestir el uniforme y los cortes de pelo, y un control más discreto, que autoriza el alumnado a permanecer sólo en las salas de clase durante los recreos. Este establecimiento selecciona los/as estudiantes que ingresan mediante sus notas y un examen, lo que constituye un medio para homogeneizar el alumnado. Esta variable debe estar asociada a que el discurso docente asocia dicho establecimiento a un estrato socioeconómico medio, mientras que el primer liceo está asociado a grupos de escasos recursos. Por otra parte, el establecimiento funciona con la jornada completa y su proyecto educativo fue premiado por el fondo Montegrande que administra el Ministerio de Educación.

En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, la profesora se dedica exclusivamente a las actividades académicas en el aula y cumple una función instructiva y regulativa en el uso del texto. Coloca un énfasis en la primera en los cursos con los cuales tiene relaciones horizontales, mientras que en el otro incrementa su papel como reguladora del orden. Ejerce un fuerte control sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje con una revisión conjunta en todos los cursos, e individual para los/as alumnos/as que ostentan actitudes de resistencia.

En el Liceo Los Almendros la maestra tiene un rol múltiple: no se limita a lo académico sino que también cumple un papel de orientadora, de confidente y vela por la higiene de los/as

jóvenes. Dados estos diferentes roles, si bien mantiene un rol instructivo - en cuanto ayuda a los/as que se lo piden - e instructivo - en cuanto mantiene cierto orden - ejerce poco control sobre la realización de las actividades, lo que deja un amplio espacio a la motivación de cada uno/a.

De este modo, en el primer establecimiento, si bien hay criterios flexibles a nivel de establecimiento, en el aula operan categorías más rígidas, con una priorización del proceso de enseñanza. En cambio en el otro establecimiento hay criterios de clasificación rígidos a nivel de normativas del establecimiento, mientras que en el aula funcionan criterios flexibles.

Si bien en todos los cursos observados la maestra juega con la estructura flexible e inserta algunos contenidos del texto en una planificación definida de antemano, las actividades realizadas ostentan grados de elaboración disímiles, dado que en el Liceo Los Almendros los ejercicios son de copiado y contemplan los conceptos básicos de la unidad, mientras que en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna los ejercicios tienen un mayor grado de complejidad, que se incrementa a medida que las capacidades académicas de los cursos aumentan. Estas disimilitudes pueden asociarse a expectativas diferenciales por parte del equipo docente de cada establecimiento. De acuerdo a Cerda et al. (1995), es en los liceos que atienden poblaciones de escasos recursos que se observa una disminución de los niveles de exigencia, la que está asociada a bajas expectativas en relación a sus capacidades de aprendizaje. Esto puede explicar las diferencias que hay entre los dos establecimientos; en el caso de las diferencias en los modos de usar el texto entre los cursos del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, la jerarquización de los cursos a partir de sus rendimientos escolares puede ser el sustento de un fenómeno de etiquetaje por parte de la docente.

Por otra parte, las relaciones que establece el alumnado con el proceso pedagógico dan cuenta de diferencias en cuanto al sentido dado a la educación. Para algunos/as la sala de clase es un espacio donde vienen a aprender, mientras que otros/as priorizan su función de socialización entre pares. De acuerdo a Cerda et al. (1995), en los sectores populares el liceo adquiere mayor importancia como espacio relacional que de aprendizaje de los contenidos académicos, porque tienen su ámbito de relaciones sociales permitidas más restringidas al ámbito familiar que los jóvenes de sectores medios y altos. Este fenómeno es más fuerte en las mujeres, dado que su presencia en la escuela les evita cumplir con las tareas del hogar.

Los estudios de educación y género dan cuenta de que la escuela es una institución que contribuye a reproducir modelos tradicionales de lo masculino y de lo femenino. Pese a la masiva presencia de las mujeres y a sus altos rendimientos, tienden a optar por alternativas menos valoradas socialmente, lo que repercute en su inserción al mercado laboral (Acker, 1994; Silva, 1993). La línea de construcción social del género sitúa la raíz de esta desigualdad en las prácticas cotidianas. En Chile Edwards et al. (1993), basándose en etnografías de aula, plantean que hay una invisibilización de las mujeres en los establecimientos, ya sea porque los discursos del profesorado y de las autoridades tienden a homogeneizar al alumnado en el "ser alumno" y a utilizar el género masculino, porque ignoran la participación de las mujeres en la historia (tanto de la escuela como del país), y porque el profesorado tiende a estimular y tolerar un mayor protagonismo por parte de los varones. Bracamonte y Rojas (1996) sostienen que existe en el profesorado estereotipos sexistas que inciden en su desempeño dentro del aula.

En cambio, desde la construcción simbólica del género, la causa de la desigualdad se ubica en los modelos de género que subyacen a la organización del sistema escolar y de los establecimientos. Edwards et al. (1993) indican que éstos se expresan en la distribución del espacio, donde la cancha de fútbol monopoliza una parte importante del patio, y que las actividades extracurriculares tienden a reforzar los estereotipos del ser hombre y del ser mujer. Por otra parte, los análisis de género aplicados a textos escolares (Blazquez y Binimelis, 1992; Montecino, 1997) indican que tanto en los contenidos, en los ejemplos, en las lecturas, en los autores y en la iconografía lo masculino prevalece sobre lo femenino, y que las representaciones tienden a reproducir las definiciones tradicionales de los géneros.

De acuerdo a las etnografías realizadas en el marco de la presente investigación, los varones muestran más actitudes de resistencia activa (llegar tarde, conversar fuerte, interpelar a la docente, etc.) mientras que en las mujeres priman estrategias de resistencia pasiva (conversar, no hacer caso a la maestra, etc.), lo que coincide con los datos aportados por Edwards et al. (1993).

Los discursos del profesorado dan cuenta de que las mujeres tienen una mejor predisposición hacia el proceso pedagógico y que obtienen mejores resultados, mientras que los varones tienen mayor predisposición a actitudes de resistencia activa. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna estas representaciones llevan a la maestra a ejercer un control vertical en los cursos donde predominan los

varones, mientras que la profesora del Liceo Los Almendros es más tolerante en el curso mixto que en un curso mayoritariamente femenino, donde sus niveles de exigencia son mayores. En este establecimiento los discursos y las prácticas del alumnado dan cuenta de que la presencia de una matriz de estereotipos de género tradicional. En el aula, las alumnas del curso de Diseño y Vestuario ostentan una gama de comportamientos más amplia que en las del curso mixto, donde opera una diferenciación mediante la cual ciertos papeles son monopolizados por los varones.

Por otra parte, de acuerdo a la teoría recopilada, hay una tendencia en los grupos étnicos minoritarios en obtener resultados más bajos en la escuela, la que ha sido asociada a una discontinuidad entre su cultura y la que transmite la escuela (Alleman-Ghionda, 1999; Rockwell, 1992). Por otra parte, Curivil (1997), Edwards (1993) Mac an Ghail (1995) y Wright (1995) sostienen que a las prácticas escolares subyace un racismo al cual el alumnado de minorías étnicas reacciona con actitudes de resistencia o de autodistanciamiento.

De acuerdo a Rockwell (1992), más que generalizar es necesario considerar las particularidades de cada contexto y reconocer que el proceso educativo es interactivo. La experiencia de los/as alumnos/as no sólo es el producto de su origen cultural y de su género, sino más bien de la interacción dinámica de múltiples elementos tales como el contexto local, los atributos del establecimiento en la comunidad, la eventual existencia de discriminación, las características del sistema escolar, la tradición docente, etc.

En todos los cursos observados durante el trabajo en terreno había alumnado indígena y su proporción aumenta a medida que desciende el rendimiento del curso (en el Liceo Benjamin Vicuña Mackenna) y en la modalidad Técnico - Profesional (en el Liceo Los Almendros). No se observaron prácticas diferenciadas por parte del alumnado. En el Liceo Los Almendros el tema étnico es ausente; en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna el tema estuvo presente en la clase de castellano en una oportunidad y fue tratado como una realidad ajena al establecimiento. La no relevancia de la pertenencia a un grupo indígena debe relacionarse con la discriminación que opera en la ciudad, cuyo efecto es la invisibilización de la identidad étnica en la mayor parte de la población (Curivil; 1997). No obstante, algunos/as alumnos/as de este liceo que no están directamente afiliados/as con las minorías étnicas, aún si admiten desconocer esta temática, afirman identificarse con los/as indígenas, lo que da cuenta de un proceso de reelaboración de la identidad étnica.

Esta descripción de las interacciones entre profesorado y alumnado da cuenta de la diversidad que existe en los establecimientos escolares, lo que coincide con los estudios de Edwards et al. (1994) y de Traussen y Salinas (1995). Son el producto de la interacción compleja entre múltiples elementos, tales como el contexto institucional, el papel que cumple la docente, las expectativas que tiene para el alumnado, el sentido dado a la educación por el alumnado y el género. Estas variables fueron individualizadas y abordadas en forma separada con el fin de facilitar la descripción, pero en la realidad se encuentran en constante interacción y se retroalimentan entre sí. La suma de ellas define las dinámicas que funcionan en cada curso, donde el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio tendrá usos y significados diversos.

#### ***D. USOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PERSEGUIDOS POR LA REFORMA***

Las prácticas pedagógicas observadas difieren en cuanto a la medida en que son aplicados los principios pedagógicos de la Reforma Educativa. En el Liceo Los Almendros, el texto es usado con estrategias de enseñanza que apuntan a la transmisión de saberes desvinculados de la experiencia de los/as estudiantes. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna las estrategias de enseñanza favorecen la inclusión de la experiencia juvenil, vinculan los contenidos académicos con la realidad y potencian un rol activo por parte del alumnado en un conocimiento que se construye. Estos métodos se visualizan más en los cursos buenos (en términos de rendimiento y donde hay relaciones horizontales con la docente), que en los otros donde la docente tiende a recurrir a estrategias verticales. De este modo, la presencia del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio en sí no garantiza la puesta en práctica de los principios pedagógicos y metodológicos impulsados por la Reforma Educativa.

Esta observación coincide lo que postula Venegas (sin fecha): Si bien el texto representa un catalizador de protagonismo estudiantil en el aula no siempre está utilizado en forma activa. De este modo, esta potencialidad del texto puede ser obstaculizada cuando hay prácticas verticales que anulan la autonomía del alumnado.



Por otra parte, en ambos liceos observados la maestra es central en el uso del texto, dado que el alumnado espera de ella que defina las actividades y ayude. Al mismo tiempo, la presencia de dicho material le permite dedicarse a otras ocupaciones, tales como sus tareas administrativas. En el Liceo Los Almendros, además aprovecha para cumplir con sus roles de orientadora y de asistente social, conversando individualmente con alumnos/as. En este caso, la potencialidad práctica del texto es la principal razón por la cual la docente lo usa, mientras que en el otro le subyace una valoración positiva de sus contenidos.

Acker (1994) señala que existe en el profesorado una tendencia a priorizar las potencialidades prácticas de las innovaciones por sobre los principios que la fundamentan. Postula que este fenómeno es el producto de aspectos intrínsecos a los procesos de reforma educativa que dificultan la puesta en práctica de sus propuestas: la distancia entre la teoría y la práctica cotidiana, con un desconocimiento de los planteamientos teóricos por parte de los/as docentes, el hecho de que las innovaciones no consideran sus condiciones de trabajo y no contemplan un espacio para su inserción dentro de la planificación; de este modo, constituyen una presión más sobre los/as maestros/as. Debido a estos elementos, la puesta en práctica de las innovaciones está condicionada por la motivación del profesorado. La autora indica que la trayectoria y las condiciones de trabajo son factores que influyen en su disposición para aplicar las nuevas propuestas.

Los aspectos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio que más discursos generan en los/as docentes entrevistados/as son: la inserción de contenidos juveniles, su enfoque universal y su enfoque metodológico novedoso. Si bien algunos/as docentes encuentran apropiadas las metodologías que propone, otros/as plantean que su implementación en las prácticas es difícil, lo que explican por el hecho de que trabajan con sectores de escasos recursos. De este modo, las indicaciones que contiene el Texto del Profesor parecen insuficientes, lo que coincide con los datos obtenidos por Bellei (1998). Por otra parte, los/as maestros/as aluden a una descontextualización de los métodos impulsados por la Reforma Educativa. Esta información concuerda con los resultados de la investigación realizada por Cereceda et al. (2000), quienes sostienen que dicha descontextualización es percibida de manera más aguda en los establecimientos municipales, y dentro de esta categoría en los liceos polimodales y de bajos rendimientos académicos. Este es un elemento que contribuye a comprender las diferencias halladas por el presente estudio en

cuanto a la aplicación de la metodología propuesta por la Reforma Educativa. A la luz de estos datos, las condiciones de trabajo del profesorado es un factor predominante en la disposición para llevar a la práctica las innovaciones. Avila (1996) y Reyes (1988) sostienen que las variables "perfeccionamiento" y "edad" inciden en la disposición del profesorado para llevar a la práctica las nuevas propuestas, pero las entrevistas no permiten observar la influencia de dichas variables.

Por otra parte, los discursos del profesorado asociados a los cambios curriculares se dirigen a las diferencias más visibles que contiene el texto con relación a los materiales anteriores: la inclusión de contenidos juveniles y la escasez de contenidos nacionales. De las entrevistas al profesorado se desprende una tendencia a asociar ambos elementos, con la percepción de que los contenidos con los cuales trabaja habitualmente - lo nacional, las raíces, la lectura - han sido sustituidos por aquellos orientados a la juventud - lo universal, lo contemporáneo, las imágenes -. Además éstos presentan a una juventud definida más con relación a sus actividades extra-escolares que a su rol de estudiante. De esta oposición podemos inferir una actitud de resistencia hacia la redefiniciones de los roles en el aula, en la cual el profesorado pierde su autoridad sustentada en el manejo de los saberes académicos, o un desconocimiento de los propósitos de la Reforma Educativa.

En efecto, el protagonismo del alumnado es un tema fundamental dentro de la Reforma Educativa. Esta abordado desde distintos ángulos: ampliación de lo legítimamente comunicable en el aula, con la incorporación de las experiencias juveniles y de los saberes locales, cambio del rol docente hacia un papel de guía, énfasis en los procesos de construcción de los conocimientos más que en la adquisición de saberes puntuales y promoción de las metodologías grupales. De acuerdo a Bernstein, la flexibilización de los principios de clasificación que operan en el sistema escolar, al otorgar mayor espacio a las particularidades del alumnado, favorece una distribución equitativa de los saberes académicos (Bernstein, 1990; Cox, 1984; Duru-Bellat y van Zanten, 1999).

Es probable que las reacciones de resistencia que causan algunos de estos elementos en algunos/as profesores/as surjan de una incomprensión de sus objetivos. De este modo podemos postular que la capacitación docente aparece como un elemento clave para lograr la aplicación de las propuestas de la Reforma Educativa en las salas de clase.

### **E. ADECUACIÓN DEL TEXTO “LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN” DE SEGUNDO MEDIO A LA REALIDAD PSICOSOCIAL Y A LAS DIVERSIDADES ÉTNICAS Y DE GÉNERO**

De acuerdo a Pierre Bourdieu (1988; 1998), pese a su supuesta neutralidad, la escuela contribuye a la reproducción de la jerarquía social y cultural en cuanto tiende a excluir a los grupos cuyos referentes culturales se alejan de las clases dominantes. Este proceso se lleva a cabo en la dimensión objetiva con la preferencia dada a saberes cercanos a dichos grupos (arbitrario cultural) en la organización de los currículum, y en expectativas y motivaciones subjetivas diferenciales hacia la educación. En suma los sujetos llegan a la escuela en condiciones distintas, dadas por la distancia que separa su capital cultural heredado de la cultura escolar.

Por otra parte, Basil Bernstein postula que la educación sanciona y legitima principios de comunicación que favorecen a los grupos que dominan la estructura social en desmedro de los grupos subordinados. Además sostiene que los principios de organización que rigen en los sistemas escolares inciden sobre la experiencia escolar de los sujetos: una educación con principios de clasificación rígidos tiende a excluir las diferencias, mientras que la flexibilización de dichos principios favorece el desarrollo de las potencialidades particulares de cada alumno/a. (Bernstein, 1990; Cox, 1984; Duru-Bellat y van Zanten; 1999)

La Reforma Educativa, cuyos propósitos son el mejoramiento de la calidad de la educación y la distribución equitativa de sus resultados, integra los planteamientos de Bourdieu y Bernstein: formula los currículum en la modalidad de Objetivos Fundamentales y de Contenidos Mínimos; coloca el énfasis en los procesos más que en la transmisión de saberes puntuales; y promueve el protagonismo del alumnado fomentando la incorporación de su experiencia al proceso educativo, y el uso de técnicas grupales. Estos tres ejes constituyen un modo de flexibilizar la educación y

otorgar espacio a los saberes locales y al protagonismo de todos sus actores, con el fin de lograr la apropiación significativa de contenidos académicos actualizados.

La incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar constituye un verdadero desafío, dado que las normativas que rigen en la mayoría de los establecimientos y las estrategias de enseñanza que predominan en el sistema escolar se sustentan en la exclusión de la cultura juvenil (Edwards et al., 1994; INJUV, 2000; Taussen y Salinas, 1995).

Las etnografías de aula dan cuenta de una integración diferencial de la cultura juvenil a la cultura escolar. En el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, las actividades realizadas con el texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio utilizan múltiples materiales del mismo, incluido los contenidos juveniles. Por otra parte, las estrategias de enseñanza propician la incorporación de temáticas contingentes y cercanas a la experiencia de los/as alumnos/as. Además, las normativas que rigen en el establecimiento ostentan principios de clasificación flexibles que favorecen la integración de la cultura juvenil. En el Liceo Los Almendros en cambio las actividades observadas con el texto consideran sus partes más tradicionales y no los contenidos juveniles, y las estrategias de enseñanza restringen el protagonismo del alumnado y la inserción de su experiencia cotidiana al proceso pedagógico. Estos quedan relegados a los márgenes del mismo, en la interacción entre pares o en las conversaciones con la profesora.

La inclusión de contenidos que apelan a los intereses juveniles (canciones, historietas, grafitis, cine, etc.) representa el aspecto del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio más destacado por sus receptores/as. Si bien cobra significado y logra seducir al alumnado, incluso cuando su presencia en el aula ha sido escasa, los discursos de los/as estudiantes y de los/as docentes dan cuenta de algunos reparos.

En primer lugar, si bien muchos/as educandos aseveran que dichos contenidos corresponden a sus experiencias, otros/as lo niegan. Algunos aluden a una diferencia subjetiva, en cuanto tienen otros intereses, mientras que otros/as hacen referencia a una exclusión que abarca a la población del liceo y que proviene del estrato social al que se adscriben. Algunas docentes también afirman que el texto no ratifica la realidad del alumnado con que trabaja, lo que constituye una traba al uso del mismo.

De acuerdo a Edwards et al. (1994), la imagen social del establecimiento repercute en la propia. La representación social que se desprende de los discursos de los actores del Liceo Los Almendros es su asociación con la población de escasos recursos. La sensación de marginalización que se refleja en los discursos de algunos/as alumnos/as de dicho establecimiento tiene su correspondencia en las características objetivas de la escuela, tales como su infraestructura, su ubicación sociogeográfica, sus rendimientos académicos e incluso en los beneficios que ha obtenido a través de la Reforma Educativa, ya que la jornada completa aun no ha sido implementada. Además de dificultar el uso de los textos, una imagen de juventud sesgada también puede contribuir a la percepción de descontextualización hallada en algunas entrevistas aplicadas a docentes, fenómeno que de acuerdo a Cereceda et al. (2000) opera en una proporción significativa del profesorado.

Al mismo tiempo, la incorporación de contenidos juveniles, dado que es uno de los cambios más visibles en el texto, aglutina los discursos del profesorado. Pese a que tiene aceptación por parte de los/as educandos, los/as maestros/as perciben que sustituyen sus referentes habituales, lo que crea actitudes de resistencia frente a las propuestas de la Reforma Educativa, que pueden ser asociadas a una incompreensión de sus propósitos.

Estos elementos nos remiten a la forma en que ha sido incluida la cultura juvenil a la cultura escolar en las acciones emprendidas por la Reforma. Un estudio desarrollado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2000) postula que éstas descansan en una representación de la juventud que si bien puede corresponden a una minoría no refleja la realidad de la mayor parte del alumnado. Esta imagen ha llevado a la implementación de actividades que no han incluido a sus intereses y que han sido fundamentalmente orientadas a ocupar el tiempo libre, sin permear a las actividades curriculares.

Los datos arrojados por la presente investigación también nos llevan a cuestionar los modos en que se ha definido la cultura juvenil, dado su inserción diferencial a las prácticas pedagógicas observadas y el rechazo que produce en algunos/as receptores/as del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio.

Por otra parte, dentro de sus orientaciones de respeto a las diversidades, la Reforma Educativa incluye a las diferencias que del género y de la pertenencia a grupos étnicos minoritarios. La revisión del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio nos permite observar la presencia del tema de género, que se puede apreciar en el lenguaje que utiliza, en la inclusión de temas y en la interpretación. Los tópicos étnicos están explicitados en los objetivos del texto y de algunas unidades, pero son marginales en los contenidos.

Esta sensibilidad hacia las diferencias étnicas y de género es escasamente visualizada por los/as receptores/as del texto, y son temáticas que rara vez penetran al proceso pedagógico. La etnicidad es un tema prácticamente ausente en las prácticas cotidianas de la escuela, y si es abordada lo es como una realidad ajena. Los roles del alumnado y las representaciones que tiene de lo masculino y de lo femenino tienden a reproducir las definiciones tradicionales de los géneros, en particular en el Liceo Los Almendros y en los cursos mixtos con una importante proporción de varones.

De acuerdo a los planteamientos teóricos en torno al tema (Abdallah-Preteuille, 1996; Alleman-Ghionda, 1999; Montecino y Rebolledo, 1996), la transformación de las estructuras de género y etnicidad supone un proceso de desconstrucción de los modelos que producen y reproducen las instancias socializadoras, como la familia, la escuela y los medios de comunicación. Esto implica una reflexión conjunta que sólo es posible en estrategias de enseñanza que colocan el énfasis en la construcción de conocimientos y no en la transmisión de los mismos. De este modo, para que las propuestas de género y etnicidad superen el plano de la retórica y sean incluidas a las prácticas pedagógicas, no basta con la entrega de materiales que en alguna medida las incorporan; es necesario abocarse a un proceso de sensibilización en los actores de la escuela.

## F. LAS DIFERENTES APROPIACIONES DE LOS CONTENIDOS DEL TEXTO "LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN" DE SEGUNDO MEDIO, DE ACUERDO AL GÉNERO Y A LA PERTENENCIA ÉTNICA DE LOS/AS ALUMNOS/AS

Con el propósito de lograr la apropiación significativa de los contenidos académicos, la Reforma Educativa persigue la incorporación de los saberes locales y cotidianos del alumnado al proceso pedagógico. La información registrada por medio de las entrevistas y de las etnografías muestra que este lineamiento es aplicado de manera dispar por parte de los establecimientos y de los/as docentes. Las normativas, la metodología usada y los contenidos del texto contemplados en las clases de Castellano observadas en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna propician dicho proceso, mientras que en el Liceo Los Almendros relegan la cultura propia del alumnado fuera de los márgenes del proceso pedagógico.

Al momento de analizar las apropiaciones diferenciales de los contenidos del texto "lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio por parte del alumnado, no se puede observar una incidencia de las variables "género" y "etnicidad". El factor que más pesa es el establecimiento al cual acuden los/as entrevistados/as: los/as estudiantes del Liceo Los Almendros se apropian en forma separada de los contenidos juveniles y de los tradicionales, vinculados a lo académico. Los primeros cobran sentido para ellos/as, son entretenidos, mientras que los segundos son aburridos, no tienen relevancia. De esta forma, el modo en que el texto está usado en este escenario no propicia la apropiación significativa de los saberes de la escuela. En cambio, de las entrevistas del alumnado del Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, se desprende que si bien algunos/as de ellos/as formulan críticas, encuentran partes que expresan sus intereses y ninguno/a se refiere a la materia como una rama aburrida, pese a que su motivación para la misma difiere entre unos y otros. Podemos decir que esta forma de enseñanza propicia la apropiación significativa de los contenidos académicos.

Las matices distintas en que la cultura juvenil está incorporada a las prácticas pedagógicas registradas durante esta investigación también fueron halladas por el estudio del INJUV (2000). Dicho estudio plantea que un mayor grado de homogeneidad del alumnado es un rasgo que facilita la inserción de la cultura juvenil a la cultura escolar. En este sentido, el Liceo Benjamín

Vicuña Mackenna, al seleccionar a los/as estudiantes que ingresan y a distribuirlos/as en distintos cursos de acuerdo a sus rendimientos, tendría un contexto que potencia dicho proceso.

De este modo, es en los establecimientos que no proceden a una selección, que generalmente corresponden a la dependencia municipal, que la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar constituye un mayor desafío. También es en éstos establecimientos que los/as profesores/as admiten no estar preparados/as para dicho proceso (INJUV; 2000).

Esto nos lleva a cuestionar las formas en que las políticas implementadas por Reforma Educativa en este sentido. El estudio del INJUV (2000) diagnostica un énfasis en los recursos y en los soportes, y no en las definiciones de los procesos pedagógicos y de la educación sobre los cuales descansan las prácticas cotidianas, que contribuye a ahondar la disparidad en las medidas en que los establecimientos incorporan la cultura juvenil. A la luz de la información recopilada en el marco de la presente investigación, se puede agregar que este fenómeno ocurre no sólo para la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar, sino también para la aplicación de los demás planteamientos de la Reforma Educativa. De este modo, combinar la distribución del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio a una capacitación docente surge como una clave para lograr una apropiación significativa de los contenidos académicos por parte del alumnado.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas a estudiantes, el género y la etnicidad no son variables que inciden en la apropiación subjetiva de los contenidos del texto. Podemos poner este elemento en relación con las representaciones y las prácticas registradas durante el trabajo en terreno. Por un lado, algunos/as docentes indican que el alumnado que pertenece a minorías étnicas es más tímido que el promedio y que se concentra en los cursos que ostentan un rendimiento académico bajo. Por el otro lado, la observación de las prácticas cotidianas nos permite aseverar que lo indígena es un tema prácticamente ausente. Cuando es abordado lo es como una realidad circunscrita a un espacio geográfico delimitado, es decir, ajena a la cotidianeidad del establecimiento.

De este modo, las prácticas reproducen la negación del otro, fenómeno detectado a un nivel más amplio en la realidad nacional (Curivil, 1997; Hopenhayn, 1994; Valenzuela, 1995). No



se logra percibir – al menos en los escenarios que observamos – el reconocimiento y la valoración de las diversidades que promueve la Reforma Educativa en sus lineamientos.

Considerando el postulado de Rockwell (sin fecha) en cuanto “los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato”, el clima de negación de la presencia étnica en el aula vuelve poco probable la valoración de las diferencias y la reivindicación de la identidad indígena, aun más si consideramos que también impera en la mayoría de las agencias socializadoras. En este sentido podemos decir que, si bien no hay registro de prácticas de segregación activas, la escuela, al menos en los casos que observamos, cumple un rol en la reproducción de representaciones discriminatorias.

Esto no significa que el papel de la educación en este proceso sea irremediable, y su transformación es lo que propone la Reforma Educativa cuando plantea la no – discriminación y el respeto a la diversidad como temas transversales. No obstante, a la luz de los datos cuales disponemos, no basta con la entrega de materiales sensibles a estas temáticas, ya que necesariamente son incorporadas a las prácticas pedagógicas. Dado que estamos frente a representaciones y prácticas profundamente arraigadas en la cultura, es preciso contemplar acciones más orientadas a los procesos, tal como sensibilización o capacitación a los/as receptores/as del texto.

Por otra parte, en los liceos donde se realizó el trabajo en terreno observamos que hay una mayor proporción de estudiantes que pertenecen a minorías étnicas en los cursos de la modalidad Técnico – Profesional y en los cursos que ostentan bajos rendimientos académicos. En dichos escenarios las estrategias de enseñanza se aproximan más al paradigma transmisivo que a la construcción de los saberes. De este modo, es en los casos que donde más se necesita una reflexión en torno a las representaciones que las dinámicas menos la propician.

Esto también es cierto desde una perspectiva de género: de acuerdo a los discursos de los/as maestros/as las mujeres tienen una mejor disposición hacia el proceso pedagógico que los varones, y en las prácticas observadas en los cursos con fuerte presencia femenina las relaciones con la docente tienden a ser más horizontales y a propiciar estrategias de enseñanza que apuntan a

la construcción de los conocimientos. En cambio en los cursos con una fuerte proporción de hombres operan relaciones verticales y priman estrategias de transmisión de los saberes. Es también en estos cursos que las prácticas de género son las más rígidas. De este modo percibimos que es necesaria una acción positiva que influya directamente sobre las prácticas pedagógicas. De otro modo, se corre el riesgo de ampliar las diferencias entre los establecimientos y dentro de ellos, cuando al contrario se trata de reducirlas.

Finalmente, tal como lo sugiere Rockwell (1990; 1992), las representaciones de género y etnicidad, si bien pueden ser comunes, no generan prácticas únicas en el aula, sino que se conjugan con otros factores. Algunos de ellos, que fueron identificados por las etnografías de aula realizadas en el marco de la presente investigación, son: la tradición docente, la organización del establecimiento, el rol docente, las expectativas del o de la maestro/a, el sentido otorgado a la educación por parte del alumnado, su nivel sociocultural y la imagen del liceo. La suma de estos elementos construye dinámicas particulares que si bien influyen en los modos en que los sujetos se apropian de los contenidos del texto "Lengua Castellana y Comunicación" de Segundo Medio, no los definen del todo.

## VI. Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, Martine. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Editions Anthropos, París.
- Acker, Sandra. 1994. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, S.A. de ediciones, Madrid.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1957. *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. Ed. FCE, México, 1992.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 1999. "Assumer la diversité socio-culturelle et linguistique comme finalité de l'éducation" en Allemann-Ghionda, Cristina (ccordinadora), *Education et diversité socio-culturelle*. L'Harmattan, París.
- Apple, Michael. 1986. *Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Augé, Marc. 1995. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Avila, Alicia. 1996. "Los usos reconocidos de los textos de matemática", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Diciembre vol. 1, núm. 2, pp. 314 - 342.
- Baez, María Raquel. 1999. "Factores culturales que facilitan la participación de grupos en riesgos de exclusión social en la escuela". Ponencia presentada en el *Seminario Educación, Exclusión Social y Género*, Casa Central de la Universidad de Chile, Junio 1999.

- Barth, Fredrik. 1976. "Introducción" en Fredrik Barth (compilador). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. FCE, México.
- Bastide, Roger. 1973. *El prójimo y el extraño; El encuentro de las civilizaciones*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Bellei, Cristián. 1998. "Opinión de docentes y alumnos sobre el Programa MECE-Media". MECE-Media, Ministerio de Educación.
- Bernstein, Basil. 1990. "Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica". En: *La construcción social del discurso pedagógico*. pp. 101 - 134. El Griot, Bogotá.
- Binimelis, A y M. Blazquez. 1992. *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*. Sernam, Santiago.
- Bostick, Erin. 1996. "A fourth grade world: a study of gender in Chile", Tesis de Antropología, University of California, San Diego.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinción; critique sociale du jugement*. Cap. III: "Les habitus et l'espace des styles de vie". pp. 189 - 229. Ed. Minuit, París.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre. 1998b. *La domination masculine*. Editions du Seuil, París.
- Brancamonte, Guillermo y Cristián Rojas. 1996. "La representación social del ser adolescente hombre en profesores y profesoras de Enseñanza Media". Tesis para optar al Título de Psicólogo, Universidad Santo Tomás, Santiago.

- Carreño, Rubí, Danilo Santos, Guillermo Soto y Claudia Vera. 1998. *Lengua Castellana y Comunicación, 2º Medio, Texto del Profesor*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cerda, Ana María. 1995. *Normas, principios y valores en la interacción profesor - alumno*. Serie de Investigación, Colección Etnográfica N° 5. P.I.I.E, Santiago.
- Cerda, Ana María, Verónica Edwards y María Victoria Gómez. 1995. "Algunos aspectos de las prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de Enseñanza Media." En *Variables pedagógicas y equidad en la Educación Media. Hogar, subjetividad y cultura escolar*. CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 9, Santiago.
- Cereceda, Luz Eugenia, Leonor Cariola Huerta y Andrea Guzmán Gatica. 2000. "Organización escolar y adopción de prácticas educativas innovadoras". Fondo para el estudio de las políticas públicas, Corporación Participa.
- Copans, Jean. 1998. *L'enquête ethnologique de terrain*. Ed. Nathan, París.
- Coulon, Alain. 1987. *L'Etnomethodologie*. Collection Que sais-je. Presses Universitaires de France, París.
- Cox, Cristián, 1984. *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*. C.I.D.E., Santiago.
- Cox, Cristián. *Políticas educacionales y principios culturales, Chile 1965 - 1985*. C.I.D.E., Santiago de Chile.
- Cox, Cristián. *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación*. Ministerio de Educación.
- Curivil, Ramón (coordinador). 1997. *Estudio de identidad mapuche en la Comuna de Cerro Navia*.

- Devereux, Georges. 1970. "La identidad étnica: sus bases lógicas y sus disfunciones". En *Etnopsicoanálisis complementarista*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1975.
- Duru-Bellat, Marie y Agnès van Zanten. 1999. *Sociologie de l'école*. Armand Colin, París.
- Dyson, Alan. 1999. "Inclusión Social y Educativa en Inglaterra: Una apreciación General". Ponencia presentada en el *Seminario Educación, Exclusión Social y Género*, Casa Central de la Universidad de Chile, Junio 1999.
- Edwards, Verónica, Beatriz Micheli y Soledad Cid. 1993. *Informe final: prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media*. PIIE, Santiago.
- Edwards, Verónica, Carlos Calvo, Ana María Cerda, M. Victoria Gómez, Gloria Inostroya. 1994. *Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación Media*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.), Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Serena. Proyecto MECE - Media, Ministerio de Educación.
- French, J. y P. French. 1995. "Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción", en Woods, Peter y Martyn Hammersley (compiladores), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Ed. Paidós, Barcelona, pp. 113 - 130.
- García Canclini, Néstor. 1989. *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ed. Grijalbo, México, 1990.
- Gigante, Elba. 1995. "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela", en *Revista de la Escuela y del Maestro*. Año II, nº 8, Noviembre de 1995. Fundación SNTE, México.
- Giroux, Henry. 1985. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En *Cuadernos Políticos*, Nº 44. Julio - diciembre de 1985.
- Hammersley, Martyn. 1995. "Evaluación de un estudio sobre desequilibrios por razón de género en la Enseñanza Primaria" en *Género, cultura y etnia en la escuela: informes*

- etnográficos*. Peter Woods, Martyn Hammersley (compiladores). Ed. Paidós, Barcelona, pp. 131 - 142.
- Hopenhayn, Martín. 1994. *Ni apocalípticos ni integrados: aventuras de la modernidad en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México.
  - Ibañez, Jesús et al. 1986. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Ed. Alianza Universitaria, Madrid.
  - Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). 2000. "Reforma Educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar". En *Juventud, Trabajo y Educación*, Estudios del INJUV, Volumen N° 2. Santiago.
  - Kilani, Mondher. 1992. *Introduction à l'anthropologie*. Editions Payot, Lausanne.
  - Laplantine, François. 1987. *Clefs pour l'anthropologie*. Editions Seghers, París.
  - Latouche, Serge. 1998. "Il n'y a plus de persans!", en *Le retour de l'etnocentrisme; Purification ethnique versus universalisme cannibale, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle*, N° 13, premier semestre 1999, La Découverte, París.
  - Mac an Ghail, Máirtín. 1995. "Más allá de la norma blanca: El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra" en *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Peter Woods, Martyn Hammersley (compiladores). Ed. Paidós, Barcelona, pp. 165 - 181.
  - Millward, Alan. 1999. "Algunos dilemas de inclusión y exclusión al diseñar planes de estudios alternativos para alumnado con bajo desempeño". Ponencia presentada en el *Seminario Educación, Exclusión Social y Género*, Casa Central de la Universidad de Chile, Junio 1999.
  - Ministerio de Educación de Chile. 1997. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*.

- ⊖ Ministerio de Educación de Chile. 1999. *Estadísticas del Sistema Educacional Chileno 1998 - 1999*, Servicio de Información del Ministerio de Educación.
- ⊖ Ministerio de Educación de Chile. 2000. *Compendio de Información Estadística 1999*.
- Montecino, Sonia. 1990. "Invisibilidad de la mapuche urbana". En Cuaderno "Mujer y Límites"; *Serie Espacio y Territorio N.1*. Editorial Cuarto Propio, Santiago.
- Montecino, Sonia y Loreto Rebolledo. 1996. *Conceptos de Género y Desarrollo*. Serie Apuntes Docentes, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Montecino, Sonia. 1997. "Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos", en Eyzaguirre, Bárbara y Loreto Fontaine (editoras), *El Futuro en riesgo, nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Morandé, Pedro. 1987. *Cultura y modernización en América Latina*. Encuentro Ediciones. Santiago.
- Ortner, Sherry. 1979. "¿Es la mujer con respecto al hombre lo mismo que la naturaleza con respecto a la cultura?", en *Antropología y feminismo*. Ed. Anagrama, Barcelona, pp. 109 - 131.
- Philippi, Luz y Sonia Montecino. "Reforma educativa chilena y textos escolares", Programa MECE-Media, Ministerio de Educación.
- Philippi, Luz, Bernardita Muñoz, Michelle Mackenzie y María Luisa Jaramillo. 2000. "Seguimiento y evaluación del uso y apropiación de los Textos de Estudios 1999". Componente Textos, MECE-Media, Ministerio de Educación.



- Picazo, Inés. 1999. "Del poder de las ideas a las ideas en el poder: el papel de la investigación educativa en el diseño de la agenda educativa escolar del gobierno de Patricio Aylwin". Ponencia presentada en el *Seminario "Los usos de las ciencias sociales en las políticas públicas"*, Casa Central de la Universidad de Chile, noviembre de 1999.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 1999. *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Reyes, René. 1988. "La actitud que manifiestan profesores de educación media humanística-científica de Santiago respecto de una innovación curricular". Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile.
- Rivera, Annamaria. 1998. "Ethnie - Ethnicité" en *Le retour de l'ethnocentrisme; Purification ethnique versus universalisme cannibale, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle*, N° 13, premier semestre 1999, La Découverte, París.
- Rockwell, Elsie. 1985. "Cómo observar la reproducción". Ponencia presentada en Congreso "La práctica sociológica", UNAM, México DF, Octubre de 1985. Publicada en *Crítica*, N° 28, UAP, julio - septiembre de 1986, pp. 159 - 168.
- Rockwell, Elsie. 1990. "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura escritura*. Siglo veintiuno editores, México. Pp. 296 - 320.
- Rockwell, Elsie. 1991. "El libro de texto en la clase: Palabra escrita, interpretación oral", en *Infancia e aprendizaje*, N. 57. Septiembre de 1991, México.
- ⊖ Rockwell, Elsie. 1992. "La dinámica cultural en la escuela", en Amelia Álvarez (editora), *Hacia un currículum cultural; La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

- ⊖ Rockwell, Elsie. 1994. *La aproximación etnográfica: debates actuales*. Ponencia presentada en el segundo simposio de investigación educativa "Cultura en la escuela, escuela en la cultura", organizado por el Centro de Estudios Superiores de Antropología Social", México.
- Rockwell, Elsie. Sin fecha. "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela".
- Salinas, Cecilia, Pilar Aylwin, Lidia Labra y María Nordenflycht. 1998. *Hombre = mujer, ¿y en igualdad de oportunidades?*. SERNAM, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación, Santiago.
- Servicio Nacional de la Mujer. 1994. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999*.
- Servicio Nacional de la Mujer. 1999. *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y hombres 2000 - 2010*. Propuesta preliminar.
- Schutz, A. 1974. *El problema de la realidad social*. Capítulo I: "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana". pp. 35 - 70. Ed. amorrotu. Buenos Aires.
- Silva, María de la Luz. 1993. "La situación educativa de las mujeres en Chile", en *Educación y Género: una propuesta pedagógica*. Ediciones La Morada / Ministerio de Educación, Santiago.
- Traussen, Abraham y Alvaro Salinas. 1995. "Una escuela democrática: las interpelaciones de los jóvenes de fin de siglo". En *Variables pedagógicas y equidad en la Educación Media. Hogar, subjetividad y cultura escolar*. CEPAL, Serie Políticas Sociales Nº 9, Santiago.
- Valenzuela, Rodrigo. 1995. *La Población indígena en la Región Metropolitana*. CONADI, Santiago.
- ⊖ Varas, Patricio. 1989. "Visión de una escuela desde el método etnográfico". Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile.

- Venegas, María Clemencia. Sin fecha. "¿Uso o abuso?, ¿Qué suceden cuando el libro finalmente llega a las aulas?", en *El educador frente al cambio*, Grupo Editorial Norma, Santa Fe de Bogotá.
- Wright, Cecile. 1995. "Procesos escolares: Un estudio etnográfico", en Woods, Peter y Martyn Hammersley (compiladores), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Ed. Paidós, Barcelona, pp. 209 - 232.



## VII. Anexos

### VII.1 HERRAMIENTAS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

*CLASE (etnografía de aula)* 6 horas semanales

- Ubicación de alumnos/as de acuerdo a su género y a su etnia en la sala de clase (si forman grupos) y de acuerdo a la ubicación del profesor/a.
- Utilización del libro:
  - en qué contexto (como guía, reforzamiento, ejemplo, tarea, motivación inicial, etc.)
  - trabajo grupal o individual
  - frecuencia de uso
  - grado de motivación mostrado por alumnos/as respecto del libro (temas, formato, ejercicios, actividades, etc.)
- Intervención de alumnos y alumnas:
  - hacia el profesor y entre ellos/as
  - grado de atención que le presta el/la profesor/a.
  - Contexto temático de las intervenciones.
  - Disertaciones: quienes las realizan, qué contexto temático, actitud.
- Actitud del profesor:
  - a quién interpela a la hora de preguntar y en qué contexto,
  - cómo reacciona ante las intervenciones de acuerdo al género y a la pertenencia étnica de sus autores/as,
  - utilización de un lenguaje sexista,

- cuáles son los estereotipos que vehicula.
- Grado de atención y participación de los alumnos/as.

#### **RECREO** (*etnografía del tiempo libre en el colegio*)

- Formación de grupos de acuerdo a género y etnia
- Actividades realizadas por niños y niñas, importancia o no del componente étnico
- Estructura espacial del colegio de acuerdo a actividades masculinas y femeninas
- Utilización del espacio de acuerdo a género y etnia
- Contenidos de las conversaciones de acuerdo a género y etnia
- Revisión de revistas, textos, otros materiales

#### **RITUALES** (*día del liceo, fiestas patrióticas, etc.*)

Cómo operan las diferencias de género y étnicas (quién realiza qué actividades y cómo).

## PAUTA DE ENTREVISTA A ALUMNOS/AS

- Qué opinas del texto
- Qué te parece en general
- Cuáles son las cosas que más te gustan y las que no; por qué
- Tu gusta:
  - Como está ordenado el texto, te ubicas en él
  - Entiendes las indicaciones de tu texto para utilizarlo
  - Qué temas te gustan en tu texto
  - Como presenta los temas
  - los ejercicios y las actividades
  - las fotos, los dibujos, los diagramas, las ilustraciones, los colores
  - la forma de dirigirse a ti
- Cuándo y dónde lo utilizas, con quiénes, cómo (metodología)
- profundizar en el uso con los/as docentes
- Conversas del libro con tus compañeros/as, familiares y amigos/as
- Qué imagen de los jóvenes está en el texto
- Qué imagen de Chile está en el texto
- Qué valores son importantes para ti en el texto
- Qué otros textos usaste
- Hay diferencias con los otros textos que usaste

## DISTRIBUCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

	hombres	mujeres
De 2° de un grupo étnico minoritario	2	2
De 2° del principal grupo étnico	4	4

TOTAL: 12 ENTREVISTAS

### PAUTA DE ENTREVISTA A PROFESORES/AS

- Apreciación general del libro
- Cuándo lo utiliza
- Cómo lo utiliza
- Por qué
- Qué destaca del libro
- Qué critica del libro
- Su opinión sobre:
  - El orden general
  - los contenidos
  - la metodología
  - los ejercicios, las actividades
  - el lenguaje
  - las ilustraciones
  
- Cuáles textos usa o ha usado aparte de estos
- Diferencias con los otros textos que usa o ha usado
- Qué imagen de Chile está en el texto
- Qué imagen de hombres y mujeres está en el texto

### DISTRIBUCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

	mujeres	hombres
Mayores de 40 con especialización	1	1
Mayores de 40 sin especialización	1	1
Menores de 40 con especialización	1	1
Menores de 40 sin especialización	1	1



## VII. 2 CRONOGRAMA

### ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto dura nueve meses y se desglosa de la siguiente manera:

#### ETAPA I

- Revisión bibliográfica.
- Preparación metodológica.
- Elaboración de herramientas de recopilación.
- Diseño de la observación.

#### ETAPA II

- Etnografías de aula en Santiago.

#### ETAPA III

- Análisis.
- Redacción informe final.

Meses	Actividades
1 - 2 - 3	Revisión bibliográfica. Preparación metodológica. Capacitación de los/las observadores/as en los nuevos textos y sus bases pedagógicas. Elaboración de herramientas de recopilación. Diseño de la observación.
4 - 5 - 6	Etnografías de aula en Santiago.
7 - 8 - 9	Análisis. Redacción informe final.

## VII. 3 ETNOGRAFÍAS

### RELATO ETNOGRÁFICO 1

Mi viaje hacia el Liceo Los Almendros transcurre en una micro que sigue Américo Vespucio, la carretera que da la vuelta de la capital. Esta carretera ancha es bordeada a principios por bloques de edificios, luego casitas sencillas de un piso de ladrillos rojos o de madera rodeadas por un borde de pasto. En algunas partes los árboles, una inmensa viña, un terreno vacío o esta visión furtiva de un señor trabajando un campo con un caballo y un arado - reminiscencias de campo en esta inmensa ciudad - me recuerdan que el asentamiento en esta zona es relativamente reciente, que hasta hace poco eran praderas de la precordillera. Ahora no, las casas se extienden lejos y parece que intentan escalar la cordillera que domina el valle donde se edificó Santiago.

La circunvalación es cruzada por carreteras menores, arterias que llevan un río de buses y autos. Son las 8:00 de la mañana, la gente se dirige a sus trabajos, deserta la periferia para invadir el centro. Tengo suerte: voy a contra corriente, tengo un asiento mientras los buses que van en el otro sentido pasan lentos y negros de muchedumbre. Una carretera perpendicular sube hacia la cordillera. Es ancha, infinita, rodeada de casitas, y en el medio veo una banda de pasto donde se suceden gigantes estructuras metálicas vinculadas entre sí por cables, encargadas de llevar la luz - la ciudad - hacia sus confines. He visto este paisaje en muchas periferias: el Salto, Cerro Navia, etc.

Luego de pasar dos rotondas que distribuyen la locomoción hacia todos los puntos cardinales, cruzamos un sector que consiste en una sucesión de construcciones muy nuevas, cuadradas y dedicadas a la venta. Son supermercados de todo: de vestuario, de materiales de construcción, de comida, de juguetes, de entretenimiento, de medicamentos. Muchos pertenecen a grandes cadenas tanto nacionales como internacionales. Todos están rodeados de estacionamientos gigantes. El contraste con la zona en la cual están insertos es grande: casas y edificios daban más bien una imagen de tradicional, y este me parece un polo de lo nuevo, lo que

viene de afuera (¡hasta una reproducción de una pirámide egipcia!). Me recuerda las zonas comerciales de Estados Unidos, donde me perdía en estas múltiples tiendas, cines, vendedores de helados coloridos y de immoral tamaño. Los sectores por los cuales pasamos antes eran residenciales y periféricos, pero éste se asemeja a un centro. Sin embargo, no es un centro definido por la historia, por la presencia de los organismos estatales y financieros del país. Es un centro establecido por lo comercial, que se extiende por sus alrededores por medio de edificios modernos que parecen rascacielos nuevayorquinos en este paisaje cuya altura se limita a dos pisos.

Llegamos a una intersección muy importante, donde convergen Américo Vespucio y Vicuña Mackenna; la primera rodea la capital, la segunda cruza la metrópolis desde su Centro hacia un Sur en plena expansión demográfica. Es el Paradero 14, presente en los carteles de todas las micros que pasan por ahí, estación final de la nueva línea de metro, punto de convergencia de una multitud de colectivos. Plaza Vespucio, que está en crecimiento permanente, precursor de los mall de los cuales se habla tanto en las ciencias sociales, símbolo de la incursión de un modelo afuerino, punto de encuentro de muchos y muchas los fines de semana, donde no sólo se va a consumir sino también se hace vida social, se vitrinea, es decir, donde tal vez se sueña con tener esos artículos vistos en la tele y símbolos de prestigio.

Esta intersección es un lugar donde siempre hay atochamientos, donde las micros toman un ritmo más despacio, tratando de reunir más pasajeros. A las horas de mayor tránsito, la locomoción es coordinada por carabineros. Cada vez que paso son mujeres que están haciendo la labor de parar los autos, hacerlos pasar cuando corresponde. Me imagino que debe ser el trabajo más aburrido para un policía, ya que debe aguantar el olor y el ruido y el cansancio de estar haciendo constantemente los mismos gestos con los brazos. ¿La predominancia de mujeres en esta función tendrá que ver con que deben ser las labores más desprestigiadas en la institución?

Aquí el bus dobla a la izquierda, se une a esta arteria que cruza la comuna de la Florida para luego transformarse en la calle principal de Puente Alto. Esta carretera está marcada por los paraderos, elementos significantes que permiten en las conversaciones saber de qué sector se está hablando, de qué distancia, de uso más fácil que el nombre de las ruas que forman las esquinas. Cada paradero corresponde a un cruce, donde calles secundarias se meten hacia el interior, en los

conjuntos de viviendas. A mí me toca bajarme en el paradero 19, donde se encuentra un Burger King. Vicuña Mackenna es una carretera principalmente comercial, hay muchos supermercados de materiales de construcción, pero también restaurantes, consultorios, locales, etc. Mi punto de referencia para saber cuando bajarme es una gigante casa de madera al estilo porteño que parece a punto de caerse.

Tomo a la derecha, donde hay un gimnasio moderno, un condominio nuevo, dos colegios privados - uno de los cuales lleva un nombre inglés - un almacén de barrio, un gigante terreno alrededor de una casa antigua donde hay una cancha de fútbol, un depósito o una fábrica aún no puedo averiguar de qué, y el resto de la calzada está bordeado de casas de un piso. Llegando al primer cruce, doblo a la izquierda, en una calle bordeada en un lado por tres filas de casas verdes de madera triangulares, divididas en dos. Si siguiera derecho me encontraría con la comisaría, frente a la cual hay otro terreno gigante sin construir. Detrás de esta institución está el colegio, objetivo del viaje. Para llegar a él paso en un camino de tierra frente a otro grupo de aquellos edificios cuadrados, hechos de materiales livianos con ventanas pequeñas que se encuentran en todas las ciudades del país, y que dan la sensación de haber sido construido de la manera más económica y rápida posible.

Llego a una plaza, donde sectores de pasto están separados por caminos bien delimitados de ripio con algunos bancos. Cuando llueve todo este sector se llena de pozas que hay que cruzar saltando. Ahí está el Liceo Polivalente Los Almendros, formado por tres construcciones de madera de dos pisos y una de tres lados de un piso de adobe. Me da la sensación que esta última es la más antigua, ya que su estilo es característico de la arquitectura colonial. La entrada, marcada por una reja negra, está guardada por un o una portero/a.

Al entrar el/la visitante pasa frente a un kiosco metálico azul, donde los porteros tienen su espacio, y luego se encuentra entremedio de dos edificios; en el de la izquierda están las oficinas de las autoridades del establecimiento, y más allá la sala de profesores. Es ahí donde en mi primera venida me entrevisté con la directora para informarle del proyecto y de mi interés en realizar ahí la investigación. Ambas construcciones están separadas por un estrecho patio de tierra, con dos rangos de arboles. La inspectora - a la cual me había presentado durante mi primera visita - me indica que la clase de castellano de Segundo Científico - Humanista que había

ubicado en el horario, tiene lugar en el edificio de la derecha. Pasando por el costado de éste se llega a un patio grande delimitado por el edificio más antiguo.

Después de meses inmersa en la teoría, el encuentro con la realidad es un choque. La sala está llena de adolescentes (son 45) llenos/as de energía, que no se cansan de hablar, reír, moverse, y una profesora que intenta resguardar la situación dentro de límites decentes. Es una mujer de unos 35 años, de silueta redonda. Es morena, de pelo corto y una sonrisa fácil alumbra su cara. El hecho que tiene los dientes muy superpuestos me hace pensar que proviene de un medio económico modesto. Se viste con unos *jeans* apretado, un chaleco y una chaqueta oscura. Ella es la docente de los cursos que voy a observar, se llama Pamela.

Al entrar a la sala, los/as alumnos/as se ubican en los bancos y se ponen de pie. “Buenos días”, dice la profesora; muchachos y muchachas contestan en coro: “Buenos días Señorita”. Luego de este saludo, les pide sentarse. Me quedé de pie cerca de la puerta y las miradas convergen hacia esta extraña que soy; incluso oigo unos silbidos. La docente explica que voy a compartir esta clase durante tres meses, es decir, prácticamente hasta que terminen el año. Me da la palabra para presentarme: Comienzo con mi nombre, que por lo inusual varios/as manifiestan no entender. Pido una tiza y lo escribo en la pizarra que está detrás de mí. Algunos/as estudiantes lo repiten. Les cuento que soy antropóloga, que estoy haciendo un proyecto para la Universidad de Chile, y que el sentido de mi presencia en la sala es observar las clases, lo que están haciendo. Una vez terminada la presentación me siento en una silla cerca de la puerta, posición que me permite tener una perspectiva global sobre la sala. Comienza la clase.

Hoy la profesora tuvo que improvisar un programa, ya que por las intensas lluvias de la semana pasada las actividades de cumpleaños del establecimiento tuvieron que suspenderse. Se evaluará la lectura oral del alumnado. El texto es *El Médico a Palos* de Molière, y ya que hay pocos libros en la sala, los/as alumnos/as tienen que pasárselo para leerlo a la asistencia. La docente pide a uno de ellos/as que vaya pedir más libros a la biblioteca. Me comenta que a éste es imposible mantenerlo dentro de la sala, que siempre trata de salir del aula. Para la lectura sigue el orden de las filas, de adelante hacia atrás en las columnas de la derecha y de la izquierda. Los/as lectores/as se suceden, independientemente de si el personaje que les toca es hombre o mujer. Estoy sentada adelante, al lado de la puerta, y tengo que concentrarme mucho para seguir

el texto. La mayoría de los/as educandos no lo hace, y aprovecha de este rato para descansar, conversar, etc. En general no han abierto su mochila que se encuentra encima de su pupitre. El alboroto es constante y al final los/as únicos/as que trabajan son los/as que se encuentran leyendo.

De vez en cuando la profesora reduce el volumen de las conversaciones instando a los/as estudiantes escuchar en silencio, pero el efecto es limitado. Aprovechan de las interrupciones entre las lecturas para pararse, ir a conversar con sus pares o con la docente. Me llama la atención el tipo de relación que tienen: muy cariñosa, se tocan mucho, los escucha, y a veces para bajar el nivel de excitación adopta una actitud autoritaria. Pasa de una postura a la otra en un instante.

La sala mide aproximadamente diez por siete metros, espacio donde caben apretados los 25 bancos, que están alineados en tres columnas. Por el lado oriente hay tres ventanas grandes que dan al estrecho patio que separa este edificio de otro similar. La parte de arriba de estos ventanales puede abrirse. Del lado que da al pasillo, también hay unas ventanas en la parte de arriba, pero son pequeñas y están demasiado altas como para mirar afuera. La pizarra llena prácticamente toda la pared orientada al sur. Los muros están pintados de color amarillo, las cortinas son de tela rosada y los únicos muebles que hay aparte de pupitres y sillas es un armario que está detrás de mí, cuyas puertas, pese a que están hundidas, están cerradas con un candado, y una cubo de pintura que sirve de basurero. Las lámparas consisten en cuatro tubos fluorescentes suspendidos al techo por dos cadenas.

Me sorprende el hecho de que alumnos y alumnas estén todos/as mezclados: muchos bancos son compartidos por una mujer y un hombre. En uno de los bancos, el alumno y la alumna están abrazados. Más tarde la profesora me indicará que este patrón es en parte espontáneo y en parte creado por ella, ya que constituye una forma de disponer de mayor tranquilidad.

Siento un frío terrible a pesar de estar bien abrigada. Los/as estudiantes están vestidos/as con su uniforme azul marino. Para los varones consiste en un pantalón, un chaleco y zapatos negros, mientras que para las mujeres a veces el pantalón es reemplazado por una falda y medias oscuras. En general tienen una mochila de tejido tipo blue - jeans, generalmente llena de insignes,

nombres de grupos musicales o de personas, y en general permanece encima de su mesa. Los/as alumnos/as son morenos/as, algunos/as tienen rasgos indígenas. Sabiendo que es un liceo fiscal no me sorprende, ya que en Latino América generalmente la clase social puede leerse en el color de la piel.

Cada cierto rato, independientemente del timbre que indica el cambio de hora, la profesora propone a los/as alumnos/as descansar un rato que se prolonga por largos minutos. El ruido sube, los movimientos se generalizan, los/as estudiantes se juntan – en general con sus pares de género – para conversar o reírse un rato. Unos varones tratan de salir y la profesora guarda vigilia frente a la puerta y no se rinde frente a sus intentos de negociación. La conversación es cariñosa, donde cada uno parece estar jugando su papel y sabiendo muy bien que el otro está haciendo lo mismo.

15 minutos antes de terminar la hora, cuatro alumnas ubicadas en la parte delantera de la sala sacan unas bolsas de plástico de su mochila, de las cuales extraen maraquetas, queso y jamón y comienzan a preparar unos sándwich que se acumulan formando torres. También hay un termos, y una alumna saca vasos de plástico del armario que se encuentra en la esquina de la sala y sale para lavarlos. Al acercarse la hora del recreo sus compañeros/as van haciendo sus pedidos y entregan dinero. Al parecer, estas alumnas aprovechan esta instancia para ganarse algo de dinero. Por el hecho de que nadie prestó la atención a su actividad, concluyo que es algo frecuente y totalmente normal, pese a que sus protagonistas dejan de participar a la clase.

Al final de la hora, cuando ya todo el mundo se prepara para salir, tres muchachos se acercan a mí. Les había llamado la atención mi nacionalidad; comentan los resultados del último mundial y me preguntan por el *Tour de France*. Una alumna se muestra interesada por la conversación, pero no participa directamente. Queda detrás de un compañero, apoyada sobre sus hombros. Quedé algo sorda después de una hora y media de clase, y el ruido ambiente me dificulta para oírlos; tengo que pedirles que repitan en varias oportunidades.

El comer es seguramente la actividad más compartida durante el recreo. El patio del colegio cuenta con varios “ambientes” pero los alumnos se concentran en torno a los lugares donde se vende comida. El principal es un kiosco rojo metálico ubicado en el centro del patio más

espacioso, pero hay otros detrás de las rejas oriente, atendidos por vendedores ambulantes que llevan su mercadería en triciclos. Los alimentos que veo con mayor frecuencia son las sopaipillas, características de esta temporada, acompañadas de abundante salsa roja. Pero también se comen panes y galletas envasadas. En general alumnos y alumnas deambulan en grupo - marcadamente reunidos por género - y conversan. Se forman algunas parejas, lo que seguramente está vinculado con la institución del "andar", que acapara gran parte de las conversaciones entre compañeros/as. En la cancha central - ambivalente ya que cuenta con arcos de fútbol y aros de basketbol - siete alumnos/as juegan voleibol.

Los bancos situados a la salida del establecimiento están ocupados por grupos de muchachas, y hay dos espacios fuertemente masculinizados: un rincón ubicado detrás del edificio que defino como principal porque cuenta con las oficinas de la dirección, la sala de profesores, etc., y una especie de túnel en el patio principal. Desde el segundo piso del edificio Técnico Profesional donde tendrá lugar la próxima clase que me toca observar me doy cuenta que ahí ocurren actividades "mal vistas" en el establecimiento: algunos estudiantes comparten un cigarrillo, se divierten lanzándose objetos y pegándose. Un rato después de haber sonado el timbre, la inspectora vendrá a instigarlos - con un éxito relativo - a entrar a sus respectivas clases.

El curso que me toca ahora es Técnico Profesional y por ser de Diseño y Vestuario, actividad asociada al género femenino, está integrado sólo por mujeres. De nuevo la profesora tuvo que improvisar actividades, y tal como sucedió antes, el curso de hoy estará dedicado a evaluar la lectura oral. Las alumnas se encuentran *Romeo y Julieta*. Digo se supone porque la profesora me explicó que tiene muchas dificultades para fomentar la lectura en el alumnado. Utiliza como enganche el video: las estudiantes vieron la película con el propósito de agilizar la lectura. El resultado es mitigado, y la docente debe insistir en que la prueba portará sobre el libro, que éste presenta grandes diferencias con la película, y que las alumnas deben ser capaces de señalarlas.

La lectura oral de varias de ellas es dificultosa lo que, de acuerdo a los comentarios de la docente, en su nivel no debería suceder. Ella muestra su descontento indicando que sus capacidades han disminuido, lo que significa que no hay práctica en la casa, única manera de progresar. Las alumnas no dicen nada frente a estos reproches. Nuevamente, dado que los libros



escasean, las alumnas que no leen no están haciendo nada. Su mochila está en su pupitre y varias están acostadas encima. Algunas llevan a cabo otras actividades como maquillarse frente a un pequeño espejo, escuchar música, o conversar.

Hay varias cosas que me llaman la atención en este curso: en primer lugar, la relación alumnas - profesora se ha modificado en comparación con el curso anterior, hacia más cariño, una mayor complicidad, que se expresa en que la profesora interpela a sus alumnas como "mi amor", "amores míos". Por otra parte, en su interacción hay varios supuestos: el hablar en público constituye para las alumnas "una tortura", "un sufrimiento", al final de cuentas una actividad desagradable pero que debe cumplirse. Asimismo la lectura es considerada como una lata, una tarea, lo que me llama la atención ya que siempre la había considerado como una posibilidad de exploración, una apertura a otros mundos.

La segunda parte de la clase consiste en una presentación de la profesora acerca de los distintos personajes del relato, las relaciones que hay entre ellos/as, y las diferencias entre el libro y la película. Se trata de una clase eminentemente expositiva, donde las alumnas no participan, y solo la mitad de ellas abrió su mochila para tomar apuntes. La maestra escribe en la pizarra los diversos nombres, pregunta a voz alta por las relaciones, pero ni siquiera espera una posible intervención para seguir. Esto se repetirá en la prueba acerca de esta lectura a la cual asistiré algunas clases más tarde, donde se alude sólo a contenidos. Antes de este control, varias alumnas me confiaron que no habían leído el libro, que sólo habían visto la película, y que su única posibilidad de salvación provenía de la posibilidad de copiar, ante la cual me pidieron guardar silencio.

El tercer curso con el cual comparto unas clases es de Segundo de Diseño y Vestuario, y está integrado por un varón y 28 mujeres. La sala es más pequeña que la del curso Científico Humanista y está adornada con dos pinturas que representan paisajes, un diario mural algo abandonado donde está colgada una hoja que indica una serie de actividades deportivas.

Ahora están pasando la unidad de teatro, y prepararon en grupo una representación de una obra que eligieron. Cuando entro a la sala, las alumnas están en efervescencia: se están vistiendo, maquillando, repasando una última vez los parlamentos. Transformaron las cortinas

de las ventanas en un telón, suspendido a un cordel que cruza la sala con unas argollas de ducha. Los pupitres se han convertido en mesas, trajeron bandejas y vasos. La primera obra pone en escena una señora, desfigurada por quemaduras en la cara y en los brazos. Su hija invitó a dos amigas a su casa y ante la vergüenza de presentar a esta mujer tan fea como su madre afirma que es la nana. Las muchachas se burlan constantemente de ella, y la señora se desploma y se muere en los brazos de su hija, que la suplica disculparla por sus malos tratos. Antes de sucumbir le cuenta que el origen de sus heridas fue un incendio que ella causó cuando niña estando sola, y que la mujer se precipitó en la casa en llamas para salvarla. La obra es corta pero dramática, lo que es relevado por la profesora. Las presentaciones son seguidas de comentarios, donde las alumnas critican el trabajo de sus pares. Sin embargo, no se aludirá a los significados de las situaciones, o a los estereotipos que se pusieron en escena.

Los estereotipos que yo advertí en esta ocasión son los siguientes: primero, no se menciona ningún hombre, ni se justifica la ausencia del padre, con lo cual aparece como un hecho perfectamente normal. Luego se perfila claramente el tema del sacrificio: la madre arriesgó su vida y quedó desfigurada para salvar a su hija; en un segundo sacrificio, la muerte de la madre, es el momento en que revela su secreto que permite la comunión de las dos mujeres, ya que antes la fealdad era causa de vergüenza y ofensas. Finalmente aparece el tema de la empleada doméstica, cuya posición inferior hace aceptable que sea objeto de humillaciones por parte de las amigas de la supuesta dueña de casa.

Este curso está integrado por un sólo varón, Rodrigo (que por lo demás tiene apellido paterno mapuche). Parece bien integrado en su curso, interactúa con sus compañeras; incluso, luego de la obra de teatro lo veré bailando con una de ellas. La profesora, al interpelar al alumnado, lo hace utilizando el género femenino.

En esta oportunidad, dada la situación excepcional causada por la representación teatral, no me presenté formalmente como lo había hecho antes. Al final de la obra varias alumnas interrogan a su profesora. "Pregúntale tú" contesta y vuelvo a dar mis explicaciones. Una alumna, riendo, comenta: "Ah, pensé que nos venía a contratar para actuar."

Durante las dos primeras semanas de observación, la cotidianeidad de la escuela se ha visto transformada: frente al mal tiempo y la consecuente escasa asistencia, las autoridades han suspendido las clases, lo que también ha significado el atraso de las actividades vinculadas al cumpleaños del colegio. Estas se realizaron una semana después de lo previsto, coincidiendo con las fiestas patrias.

Para estas conmemoraciones, durante dos días las clases fueron reemplazadas por otras actividades: el jueves, el alumnado salió a las 10:00 de sus clases para participar a las actividades, instado por la profesora de educación física a reunirse en el patio central. La primera de ellas era una presentación de cueca donde participaron cuatro parejas del establecimiento. Alrededor de los bailarines se formó un círculo donde predominaban las mujeres. Los hombres se quedaron a distancia, conversando en grupos, "no pescando". Luego cada alumno/a podía elegir dos actividades que contaban con juegos tradicionales y deportes habituales: fútbol (masculino y femenino), canto, baile, etc.

Este día el alumnado no llegó vestido de su uniforme sino de "ropa de calle". Fueron apareciendo una multitud de estilos que normalmente eran invisibles. De esta manera, Esteban, este alumno de 2º Científico Humanista que tiene una sonrisa permanente en su cara, es un *punk* con todos sus accesorios. Otra muchacha se convirtió en una *hippie*, con moños, lentes de plástico redondos y rosados y jeans anchos. Se formó un grupo integrado por cinco varones y una mujer vestidos de negro desde la cabeza a los pies.

Quizás lo que más me llamó la atención en las primeras observaciones fue el desorden que reinaba en las salas, que contrastaba con mi propia experiencia escolar que me parece fue mucho más rígida. No obstante, las clases siguientes alumnos y alumnas fueron más tranquilos/as, siguiendo con sus actividades extra-escolares pero dentro de límites sonoros mucho más decentes. Yo creo que esta agitación fue ligada por lo menos en parte a mi entrada y también es probable que yo me haya acostumbrado al ruido.

Después de las primeras semanas de observación, me sorprende la ausencia de la Reforma Educacional en este colegio, tanto por la invisibilidad de sus principios esenciales como por la de los textos que los vehículan. Sin embargo, en ambos cursos de Segundo, la unidad de teatro fue

pretexto para montar representaciones donde alumnos y alumnas participaron activamente. La calidad de las sesiones fue variada y reflejaba el empeño puesto por los/as protagonistas en aprender los parlamentos, cometer un acto de creación haciendo adaptaciones de escenas, como en el caso de aquellos actos de *El Médico a palos* que los y las estudiantes adaptaron, incorporando el habla chileno, o en esta obra que ponía en escena a cuatro campesinos sordos, donde los actores caricaturizaron el habla de esta gente. Pero esta participación activa no tuvo lugar en los pocos ratos de clase expositiva a los cuales asistí, ni en las lecturas o en los controles donde se pedía meramente copiar o transcribir los contenidos.

La manera que utilizo para identificar alumnos/as indígenas es revisar las listas de los cursos, fijándome en los apellidos. En el curso de Diseño y Vestuario hay dos alumnas y un alumno con un apellido indígena, y en el Científico Humanista dos estudiantes, una varón y una mujer. Pero hay un mayor número personas que tienen rasgos indígenas, y me enfrento a la dificultad de cómo definir la pertenencia a una etnia. Le pregunté a la profesora que relación tenían estos/as alumnos/as con su ascendencia autóctona, si la reafirmaban. "No - me contestó - en la sala somos todos iguales". Me las tengo que ingeniar para después vincular una cara a estos nombres, ya que no quiero ser brusca y preguntar directamente quien es tal persona. Lo que he hecho es esperar que la profesora pase la lista y grabar la cara es mi memoria.

Pregunté a algunas alumnas acerca del texto "Lengua Castellana y Comunicación". Una de ellas, del curso de 3° de Diseño y Vestuario, afirmó que no lo estaban ocupando, ya que los contenidos que les tocaban ver no figuraban en dicho texto. Entonces, le pregunté si lo utilizaban en su casa. "No - me contestó - tenemos muchas otras cosas que hacer". En el curso de 2° una alumna que indicó que lo utilizaban a veces, pero no siempre.

En un primer momento habíamos acordado no indicar a las profesoras que el tema central de la investigación era el texto de la Reforma Educativa, en una inquietud por no intervenir la realidad. Sin embargo, al darme cuenta, después de casi un mes, que era totalmente invisible, y ante la necesidad de saber si pudiéramos llevar a cabo la investigación en este colegio, opté por preguntar a la maestra acerca de dicho texto. Un día martes, cuando la estaba acompañando hacia la sala de los docentes, me respondió que no lo había visto. Esto fue el principio de un estrés ya que significaba que la investigación no podía continuar en este establecimiento. Sin

embargo, en la clase siguiente a la que me tocó asistir, la profesora anunció el comienzo de una nueva unidad, la de lírica, que se trabajaría esencialmente con el texto.

**CURSO SEGUNDO CIENTÍFICO HUMANISTA**

H	M
H	M
H	H
H	H
H	M
H	H
M	H
	M

H	H
M	H
H	M
H	M
M	H
H	H
H	M
	PROF.

M	H
M	H
M	H
M	M
M	H
M	H
	H
H	M
H	H
M	M

28 varones y 20 mujeres

**CURSO SEGUNDO DISEÑO Y VESTUARIO**

M	M
M	M

M	H
M	M

M	M
M	M
M	M
M	M
M	M
M	M

M	M
M	M
M	M
M	M
M	M
M	M
M	M
	PROF.

33 mujeres y 1 varón

## RELATO ETNOGRÁFICO 2

### *Lunes 27 de Septiembre*

Hoy el Segundo Científico - Humanista no tuvo clase de Castellano, debido a que la profesora disponía de un permiso administrativo. La semana pasada, la profesora les había hecho anotar esta información en su cuaderno, agregando el timbre del establecimiento.

### *Martes 28 de Septiembre: 2º Diseño y Vestuario*

Me encuentro en el segundo piso del edificio de Diseño y Vestuario, conversando con las alumnas. He logrado tener un contacto más profundo con Noemi, una muchacha morena, de pelo crespo negro y muy gorda. La semana pasada me encontré con ella en el patio durante el recreo. Las dos estábamos deambulando solas así que nos pusimos a conversar. Estaba escuchando música romántica - su favorita - en su personal estéreo. En esta oportunidad me indicó que se recuperaba de un fuerte bajón causado por una decepción sentimental: Estuvo pololeando con un muchacho de su vecindario, pero después de cuatro meses, a lo largo de los cuales Noemi se había enamorado, éste rompió la relación, afirmando que en realidad no la quería. Me contó que antes el joven había tenido una larga relación con una mujer que lo había engañado, y ella pensaba que quería hacerla sufrir tal como él había sufrido. La relación se había iniciado cuando el joven le había manifestado que le gustaba. Sus padres se habían portado muy bien con él, haciéndolo pasar dentro de la casa, y ahora lo odiaban. Pero después de un tiempo, se volvieron a dirigir la palabra. Noemi está enterada del sentir de su enamorado porque tienen una amiga en común. No se hacía mucha esperanza para el futuro, ya que el joven - quien trabaja en Lan Cargo - iba a ser enviado a Estados Unidos para una capacitación. Como consecuencia de este desencuentro, Noemi se había aislado de sus compañeras, le había ido mal en el liceo y había repetido Primero Medio. Ahora, con 17, está cursando Segundo de Diseño y Vestuario.

Cuando nos vemos nos saludamos con un beso, lo mismo hace con la profesora. Dentro de la sala se sienta en un banco de la primera fila. Este sector es bastante indisciplinado, debido principalmente a la presencia de dos alumnas, Margarita y Tamara, que son las más ruidosas del curso: conversan en voz alta, se ríen ruidosamente, cantan, gritan... y no trabajan mucho.

Entonces estoy conversando con Noemi cuando finalmente - el timbre sonó hace diez minutos, aparece la silueta redonda de la profesora de Castellano. Detrás de ella llegan varias alumnas que esperaban abajo y todas entramos a la sala.

La actividad de hoy es la lectura oral de *El médico a palos*, pero como siempre escasean los libros de lectura y tienen que pasárselos para leer cuando les toca. Sólo cuatro alumnas siguen la lectura en sus respectivos libros y las demás se dedican a una variedad de actividades: conversar, reír, revisar su agenda o las notas de su cuaderno a solas o en grupo, jugar con las herramientas que utilizan en sus clases de costura, maquillarse frente a un pequeño espejo, o mirar por la ventana. La mayoría de las alumnas ha dejado su mochila cerrada encima de la mesa.

Se oye un fuerte ruido de voces que proviene del exterior de la sala. La profesora sale a ver qué está sucediendo y trata de bajar el tono. Durante su corta ausencia sube el volumen de las conversaciones e incluso dos alumnas - Margarita y Tamara - se ponen a cantar.

La clase se acaba rápidamente. Los martes, dado que las alumnas tienen clase en la tarde, terminan la mañana más temprano para así tener tiempo de almorzar. De esta manera la clase de dos bloques que comienza a las 12:25 termina a las 13:30, mientras que los demás cursos lo hacen a las 13:40. A las 13:25 las alumnas ya están listas. Antes que salgan, la profesora anuncia que terminaron la unidad de teatro y que a partir de la siguiente clase comenzaran la unidad de lírica, y que deberán traer su texto<sup>52</sup>.

*Lunes 4 de octubre: 2º Científico - Humanista*

---

<sup>52</sup> Se trata del texto "Lengua Castellana y Comunicación" distribuido por el Ministerio de Educación.



En el curso de Segundo Científico - Humanista también se está dando inicio a una nueva unidad. La profesora anuncia que la actividad de hoy es trabajar en base al texto. Las alumnas sentadas cerca de mí lo han abierto en la página 210 y se dedican a copiar en su cuaderno los párrafos situados por debajo del título *Algunos recursos poéticos: las figuras retóricas*.

El patrón de ubicación del alumnado sigue mixto, aunque no es rígido: varios/as se han desplazado con relación a la vez pasada. Algunos/as están ausentes, mientras que otros/as que no estaban la vez pasada han vuelto. Varios alumnos varones están parados y conversan con la maestra, uno de ellos puso su brazo sobre sus hombros.

No todos/as disponen del texto. Al darse cuenta la docente redistribuye los ejemplares disponibles para que haya por lo menos uno por banco. Luego escribe una serie de 10 figuras retóricas en la pizarra, y explica que una vez copiadas las dos partes teóricas, deben escribir la explicación y el ejemplo que aparecen en el libro para cada una de dichas figuras. Finalmente, deben reconocerlas en una poesía que ellos/as mismos/as elijan en el texto y contar sus sílabas.

Termina la explicación y algunos/as alumnos/as se ponen a trabajar mientras que otros/as conversan. No todos/as tienen lápices y preguntan a sus alrededores para tratar de obtener uno. La profesora coopera con dos. Las alumnas más cercanas a mí tienen el libro abierto entre ellas, escriben un rato, se interrumpen para conversar o reírse, retoman el ejercicio, y así sucesivamente.

De repente los alumnos y las alumnas ubicados/as en el fondo al lado de la ventana se paran y se alejan: afuera están lavando las ventanas y chorros de agua entran a la sala, mojando a los/as estudiantes. Dos varones suben sobre sus mesas y cierran la parte superior de la ventana.

El ruido de fondo es razonable, pero tiende a subir, hasta que la profesora interviene, y luego disminuye. Tanto varones como mujeres participan de las conversaciones o trabajan, pero son los bancos compartidos por dos varones donde más fuerte se conversa. Las alumnas al lado mío escriben su nombre sobre el lado del texto.

De acuerdo a lo que dice la profesora a un joven, la copia de esos párrafos constituía una **tarea** que deberían haber hecho en su casa, pero les está dando una hora para terminarla. Suena el cambio de hora y todo sigue igual. Algunos/as aparentemente ya terminaron, ya que están **sentados/as** con sus cuadernos abiertos sin hacer nada. Entre ellos/as está **Isabel**, la alumna que tiene un apellido mapuche, quien está sentada en la fila más cercana a la ventana. La mayoría de las mujeres tiene el pelo suelto, pero ella, junto a otra muchacha, quien se sienta sola en la fila del medio en el penúltimo pupitre, lleva el pelo tomado y ordenado. Todas tienen un largo cabello negro, solo una alumna lo tiene más corto, hasta la nuca. Los varones están bien peinados, y muestran preocupación por su *look*: Casi todos tienen un corte estilizado y muchos se ponen gel para moldearlo. Dos alumnos – Roberto y Esteban – lo tienen más largo, raspado atrás y por los lados.

Las estudiantes al lado mío están conversando. Aparentemente Carolina le está contando sus penas a su compañera, ya que aparecen lágrimas de sus ojos. No alcanzo a oír lo que están diciendo, pero la primera está entre risas y llanto, y la otra la está consolando.

El alumno y la alumna que comparten el pupitre ubicado frente a la docente están revisando en su texto las figuras anotadas por la profesora. El texto que utilizan está dentro de una funda transparente.

La profesora sale de la sala, e inmediatamente aumenta el tono de las conversaciones. Un alumno escucha su personal, otro mira para fuera. Muchos se paran y se desplazan dentro de la sala; aunque mujeres también lo hacen, son los varones los que más están de pié, y permanecen ahí conversando con sus pares de género. De esta manera, atrás se formó un grupo de cinco varones quienes conversan.

Al entrar la profesora, vuelven a sus asientos y ella se pasea en la sala atendiendo consultas. Toca mucho a los/as educandos, masajea los hombros de uno. Cuanto más se acerca el final de la hora, mayor es el número de alumnos/as parados. Ya nadie está trabajando.

Me llama la atención la manera cómo se está ocupando el texto: se trata de un trabajo individual, y la primera parte del ejercicio por lo menos consiste en copiar materias que ya tienen

en su cuaderno, ya que el texto es suyo. Quizás es una forma de garantizar que los alumnos se apropien de ciertos conocimientos teóricos, o de ejercitar la escritura. Por otro lado, aunque el trabajo era una tarea que debía ser efectuada en la casa, la profesora no ha revisado si la han cumplido, y, proporcionando tiempo de la clase para realizar la actividad, da por sentado que no lo han hecho. Por otra parte, como otorga márgenes de libertad al alumnado para la realización de las actividades, se observa un ritmo muy heterogéneo: algunos/as ya están terminando toda la actividad, mientras que otros/as apenas la han comenzado; probablemente los/as primeros/as quedarán sin nada que hacer, esperando a sus compañeros/as. Finalmente, encuentro que la idea de dar a elegir un poema dentro del texto es una forma de fomentar su lectura.

### *Martes 5 de octubre: 2º Diseño y Vestuario*

Hoy el liceo está lleno de maestros y de andamiajes porque han comenzado a pintar. Los colores escogidos son el blanco para las paredes y burdeo para la estructura metálica. Esperando que llegue la profesora, dos alumnas preguntan a compañeros y compañeras de otros cursos si tienen el texto y si se lo pueden prestar. Después de haber interpelado a varios/as, se consiguen dos ejemplares. Cuando entramos, veo que en la pizarra hay varias preguntas en torno al tema del embarazo, en las adolescentes en particular. Una alumna me indica que corresponde a la materia que pasaron ayer en la clase de Ciencias Naturales.

Las actividades de este curso son las mismas que en el Científico - Humanista: Las alumnas tenían como tarea el copiar los dos párrafos de explicación acerca de las figuras retóricas, y ahora tienen que buscar las diez que eligió la profesora en su texto y copiar su respectiva presentación. Luego tendrán que trabajar con un poema de su elección.

Hay más o menos un texto por banco, y la profesora amenaza con no aceptar a las que no lo traen la próxima clase. La maestra, al interpelar al curso utiliza el género femenino. Casi todas trabajan, aunque algunas conversan e incluso cantan. La ubicación de las alumnas sigue siendo la misma.

Las muchachas que se encuentran al lado mío cumplieron con la tarea y ahora ponen mucho empeño en copiar la información acerca de las figuras retóricas: dibujan marcos, agregan colores, escriben con lápiz rojo los signos de puntuación y los autores. Creo que si hacen esto es para que se vea más bonito, lo que implica que piensan ulteriormente consultar estos materiales.

En este curso, además de tener una relación particularmente cariñosa con las alumnas, la profesora se involucra en sus historias sentimentales. En varias oportunidades he escuchado que pregunta noticias con relación a las relaciones de pareja, a alguna cómo le ha ido en su declaración. Muchas veces conoce también al varón porque está en un curso al que también hace o hizo clase.

Hoy día Tamara se acercó a hablar con ella, se sentó en una silla al lado y conversaron durante un buen rato. Luego la siguió Margarita, mientras que la primera volvió a su puesto llorando. La compañera sentada delante de ella se dio vuelta y trató de consolarla, y luego se fue a sentar otra al lado de ella. Las demás no se metieron, ni le prestaron atención. Ahí la profesora asumió la función de confidente y de asistente social.

Me parece que en general en este curso trabajan más que en el Científico - Humanista. Es cierto que por un lado es un curso más pequeño, pero tengo la sensación que las muchachas le ponen mucho más empeño.

20 minutos antes que terminara la clase dos varones tocan a la puerta; quieren recuperar los textos prestados. Varias alumnas se encuentran sin texto y se dedican a conversar.

El día siguiente, la profesora pretende que vean a la película *Romeo y Julieta*, ya que han leído el libro. Pide a una alumna que vaya a la biblioteca para avisar que van a ocupar el video. La maestra me indica que ante la imposibilidad de encontrar la versión antigua de la película verán la nueva.

Cuando acaba la clase, la mayoría de las alumnas aún no han terminado de copiar las figuras retóricas.

*Viernes 8 de octubre: 2º Científico - Humanista*

Cuando entro al colegio, la inspectora está frente a la entrada de su oficina y habla en un megáfono. Señala que todos los alumnos deberán llegar a la escuela con su uniforme completo, incluyendo su camisa y su corbata, y que esto será revisado.

La profesora aún no se encuentra en la sala, pero ya llegaron varios/as estudiantes, mujeres en su mayoría, quienes esperan sentados/as. Algunos varones están parados frente a la entrada, saludan con un manotazo a sus compañeros que van llegando. Las mujeres entran a la sala sin demorarse. Cuando llega, la maestra revisa el uniforme de algunos varones, verificando si debajo de su chaleco llevan la corbata. Todos pasan la prueba.

Pese a que faltan bastante estudiantes en el aula, la profesora da inicio a la clase. Pide al alumnado seguir con las mismas actividades que formuló la clase pasada. Se ponen a trabajar y la maestra escribe en el libro del curso.

Regularmente un alumno se para, e intercambia unas monedas contra galletas o chocolates que dos alumnas sacan de unas bolsitas. Las vendedoras son dos mujeres, pero los clientes son de ambos géneros. Más tarde pasarán dos alumnos de otro curso para avisar que durante el recreo estarán vendiendo completos a 200 pesos.

Los textos son escasos pero alcanzan para que cada banco disponga de uno. Algunos/as al parecer ya terminaron sus tareas y se dedican a conversar, lo que incentiva a los/as que no han acabado a imitarlos/as. La docente se desplaza entre los bancos para contestar preguntas. En su mayoría los/as educandos están trabajando pero se perfilan dos focos de conversación: uno protagonizado por tres varones, y el otro por un varón y una mujer. A medida que pasa el tiempo van surgiendo más.

Un alumno compra galleta y me regala una. Luego otro hace lo mismo, y demuestra mucho interés por lo que estoy haciendo. Mira los esquemas de ubicación de alumnos/as que he dibujado, y me pregunta qué es. Le explico, mostrándole donde está él. Me dice que se llama

Guillermo, que le dicen Memo, y que por favor lo anote en el mapa. Ofrece darme su número de teléfono.

De repente entra un grupo de seis varones. Debido a que llegaron atrasados, tuvieron que permanecer un rato con la inspectora quien anotó sus nombres. Se demoran en acomodarse, ya que en algunos casos significa desplazar de sus puestos a otros/as alumnos/as. Dada esta situación el patrón mixto se ve modificado, ya que los alumnos atrasados tienden a sentarse juntos. Al parecer este grupo de varones es el que más conversa, porque el volumen ha aumentado ostensiblemente desde su entrada.

El ritmo de trabajo es muy variado: algunos aún están copiando los párrafos del principio, mientras que otros ya están trabajando en la poesía que escogieron. Isabel se nota bastante solitaria: está concentrada en su trabajo y no conversa; se relaciona más que nada con la profesora. Al acercarse a ella con su cuaderno, me llama la atención su postura agachada, la mirada hacia abajo. Luego me doy cuenta que regularmente sus compañeros/as le hacen consultas con sus cuadernos, las que contesta amablemente.

La maestra divide su disponibilidad entre las preguntas del alumnado, que se desplazan o que ella atiende en sus asientos, y el escribir en el libro del curso. Poco antes que termine la clase anuncia una tarea: escribir una carta donde se incluyan temas como la familia o las relaciones entre pares, con destinatario libre.

Cuando se oye el timbre los/as estudiantes, varones en particular, salen y esperan frente a la entrada. Ahora no hay recreo, sigue inmediatamente la próxima clase. Las mujeres tienden a permanecer dentro de la sala. Lo mismo ha pasado antes que comenzara la clase: los hombres se quedaron afuera hasta el último momento, mientras que las mujeres estaban adentro, ya sea en sus puestos o conversando con sus pares.

La semana del 11 al 16 no vi ninguna clase: por ser feriado el 12, el lunes hubo "sándwich", y el viernes, día del profesor, las actividades se suspendieron. Algunos avisos anunciaban que este día los/as docentes tendrían un almuerzo en un restorán.

### *Lunes 18 de octubre: 2º Científico - Humanista*

8:45 - Continúa la clase de orientación que precede a la de Castellano. La docente es la misma, ya que es la profesora principal de este curso. Anuncia que han juntado 24.000 pesos, lo que significa que este curso participará con esta suma a la rifa. Se lo entrega a la alumna que se sienta delante de ella, que aparentemente es la encargada.

8:55 - Comienza la clase de Castellano. La profesora pide que sigan trabajando en las actividades. Veo tres textos en la sala. Varios alumnos están leyendo *El Médico a Palos*, cuya comprensión será evaluada con un control durante la próxima hora. Las otras actividades que observo son: conversar, escuchar música, dibujar, maquillarse, comer, desplazarse en la sala, escribir y leer cartas, en sus cuadernos, o simplemente no hacer nada. Regularmente un/a alumno/a se acerca a Isabel para preguntarle algo con relación a las actividades. Parece ser la enciclopedia del curso.

9:10 - La profesora anuncia que va a dar inicio al control, y pide que vayan guardando cuadernos y libros. La profesora, al interpelar al alumnado, lo hace con las palabras "pequeños" y "bebés". Una alumna - Jessica - quien normalmente está sentada sola en la fila del medio, se cambió al lado de un compañero. La maestra tiene que insistir mucho para que regrese su asiento. "¡Ay señorita!" repite. Pero ante su inflexibilidad se sonroja y vuelve a su ubicación habitual.

9:16 - La docente distribuye la hoja de preguntas; cuando la entrega a Jessica, ésta le da vuelta sin mirarla y permanece inmóvil. Rápidamente y susurrando, Carolina dibuja un esquema de las relaciones entre los personajes a su compañero de banco. Alumnos y alumnas escriben en silencio (lo hacen en la misma hoja de preguntas). Después de un rato la maestra se sienta al lado de Jessica para preguntarle que está pasando. "No sé nada" contesta, roja y a punto de llorar. La

profesora la hace salir de la sala. Cinco minutos más tarde entra una señora que trabaja en la oficina de la directora. Pamela se asoma a la puerta y escucho que la primera le avisa que la alumna está en su oficina, llorando. "No te preocupes - agrega - yo me quedo con ella". La docente se dedica a pasear entre los bancos para que la prueba sea individual; llama la atención a un alumno para que se corte el pelo. Luego se sienta atrás y observa. Creo que el control explica que la asistencia sea menor a lo usual. Este alude a la descripción de los contenidos sin trasladarse a la reflexión en torno a los mismos.

9:50 - La profesora anuncia el término del control. Los/as estudiantes van dejando sus hojas encima del escritorio de la profesora, y finalmente ella pasa a recoger los que faltan. Pide que saquen cuadernos y textos y sigan con el trabajo. Ahora la mayoría de ellos/as está contando las sílabas de un poema; en promedio hay un texto por banco.

10:00 - La docente es llamada afuera y se desordena la clase: alumnos/as se paran, conversan ruidosamente. Comienzan a tirarse pedazos de cáscaras de naranja. Se formó un grupo en el sector de adelante cerca de la ventana, integrado por seis varones y una mujer, y otro de cuatro varones cerca de la pared enfrente. Todos miran hacia la sala y se tiran proyectiles que aterrizan en cualquier parte. De repente se paran tres alumnos del primer grupo y se acercan a mí. Me preguntan por lo que estoy haciendo y conversamos hasta el final de la hora.

### *Martes 19 de octubre: 2º Diseño y Vestuario*

Antes que comenzará la clase, alcancé a conversar un rato con Noemi. Le pregunté que había hecho durante el fin de semana largo. "Nada - me contestó - dormir no más". Unos cinco minutos después que haya sonado el timbre entra la profesora; la mayoría de las alumnas estaban esperando debajo de la escalera y llegan junto a ella. En la pizarra se encuentran anotados varios ejercicios de matemática; casi todos los sujetos son femeninos.

La maestra pide al alumnado que siga el trabajo con el texto. Varias preguntan de qué se trata, buscan en sus cuadernos. Hay muchas conversaciones, en particular en el fondo, cerca de la



ventana. Son interrumpidas por la maestra que se acerca gritando que tienen que ser más responsables. Dos alumnas están hojeando el texto, paran en las fotos de moda de la primera unidad, y luego en los gestos: una los lee en voz alta y la otra sigue la lectura en el libro. Se ríen reproduciendo dichos gestos.

La profesora desplaza hacia adelante a cuatro alumnas que van a recuperar una prueba. Se reduce el tono de las conversaciones; varias jóvenes están escribiendo en su texto, otras trabajan. En promedio, hay un texto por banco. Por mientras, la profesora está sentada y se dedica a poner las notas a unos controles de lectura.

Varias alumnas han terminado de copiar las figuras. Siguiendo el modelo dado en el texto en el poema "Oda al caldillo de congrio", van marcando las figuras en el poema que eligieron. La profesora entrega las notas: algunas son muy buenas (más de seis), mientras que otras no alcanzan el promedio. Las alumnas más cerca de mí tienen entre 5,5 y 6,7, Rodrigo un 3,7, Noemi sacó un 2,7. Al ver la nota, da vuelta la hoja. Pero su compañera de banco la revisa atentamente. Ante su preocupación, la docente calcula su promedio que rodea el cinco. Noemi expresa su alivio con un suspiro.

Tamara y Margarita están revisando los poemas del texto, los leen a voz alta. Las alumnas sentadas al lado mío, una vez terminado el ejercicio, se dedican a conversar. Dos de ellas realizan actividades que corresponden a la asignatura de modelaje.

Al terminar el control, las cuatro alumnas regresan a sus puestos, y así lo hacen las que fueron desplazadas. Carmen (la "rusia" del curso) y Rodrigo siempre están sentados juntos; se llevan bien, conversan y también cumplen las tareas.

Margarita y Tamara, en su exploración del texto, se encontraron con el nombre de Alá. Preguntan a la profesora quién era.

- Es un dios
- ¿Otro Dios?
- Para mí, no es Dios, pero sí lo es para los musulmanes
- Para esa gente era Dios

- Sí.

Siguen la lectura, pero tropiezan con palabras complejas como "omnisciente", por lo que se dirigen a otra página.

A las 12:30 en punto, algunas guardan sus cuadernos y preparan su mochila. Se dedican a otra cosa. La maestra anuncia que da por terminado el ejercicio. La tarea para la próxima clase es elegir una canción en español y transcribirla. Por otra parte, presenta una actividad de radio teatro que se realizará en grupo.

Salen las alumnas, yo espero a la profesora para acompañarla hasta la inspectoría donde entrega el cuaderno de curso. Me comenta que encuentra que las alumnas de este curso son muy bulliciosas, más que el curso de Científico - Humanista. Le respondo que encuentro que éste curso es el más ruidoso, pero que he notado que se debe a un grupo de varones. "Es cierto", contesta. Luego le pregunto por Sebastián, el alumno con apellido mapuche, que aún no he identificado. Solo tengo la impresión que está dentro del grupo desordenado, ya que el viernes llegó atrasado y junto a ellos. "Sí - me indica Pamela - pero es el más ordenado".

#### *Viernes 22 de octubre: 2º Científico - Humanista*

8:00 - Se da la misma situación que el viernes pasado: al llegar, las mujeres entran y se sientan rápidamente, mientras que los varones se quedan afuera y reciben a sus compañeros que llegan con un manotazo. Algunos varones saludan a algunas muchachas con un beso.

8:08 - Llega la profesora, quien pide al alumnado ponerse de pie. Saluda diciendo "Buenos días jóvenes"; "Buenos días Señorita" contestan. Esteban se acerca rápidamente a la docente, y al parecer le pide un favor. Hay alumnos parados que forman grupos: uno se concentró en la esquina del fondo a la izquierda, otro adelante.

8:12 - La profesora dice con tono fuerte: "¡Comencemos con las tareas chicos!", y se dirige hacia el fondo de la sala. Una alumna se acerca y le muestra un llavero, que consiste en una pelotita

transparente que contiene un líquido rojo. La profesora lo mira y se lo devuelve. Continúa caminando, insiste para que se pongan a trabajar, a terminar el ejercicio con los poemas. Poco a poco van surgiendo textos y cuadernos. Memo, quien se sentó detrás de Carolina, comienza a tirar pieles de naranja sobre sus compañeros. El curso parece estar más o menos completo hoy.

8:15 - Salen tres alumnos a buscar algunas sillas debido a que las que se encuentran en la sala no bastan. La profesora indica que la materia será evaluada mediante una prueba con coeficiente dos y en el examen final, "así que pónganse a trabajar". Una alumna se acerca a ella con su cuaderno.

8:22 - El hecho que muchos/as alumnos/as no están trabajando motiva retos de parte de la docente.

8:23 - La profesora escribe en la pizarra y dicta una información acerca de cómo contar las sílabas. Su exposición es interrumpida por un problema de falta de sillas. Memo interviene con chistes, y la profesora comenta: "Chicos, están un poco inquietos". "Porque es viernes" responde un alumno. A lo largo de la explicación, dos estudiantes intervienen diciendo cosas que no tienen nada que ver con el tema. La profesora les ignora. En general están escuchando, aunque en el fondo de la sala hay conversaciones; muchos/as toman notas en su cuaderno. Carolina también toma la palabra, pero con relación a la explicación; la docente no le presta atención. Memo, en voz alta, pregunta algo a la profesora y Carolina le contesta. La maestra hace una pregunta abierta, a la que responde Carolina, quien se equivoca dos veces. Finalmente, es la docente quien da la respuesta correcta. En síntesis, son tres los alumnos que intervienen en la explicación. Mientras los varones lo hacen casi siempre con comentarios no vinculado al tema, la alumna sigue en voz alta las explicaciones. La profesora ignora las intervenciones, al menos que sean el producto de una pregunta que ella haya planteado.

8:32 - La docente le pide a un alumno que se ponga de pie. Se acerca a él y le hace entregar unas cáscaras de naranja, que ella bota al taro de basura. Luego lo hace salir de la sala; el muchacho tiene una lima para madera en sus manos.

8:34 - "¿Quedó más claro ahora?" interroga la maestra. "Sí" afirma Carolina, mientras que una voz masculina dice "No". "Ya, seguimos trabajando", concluye la profesora. La mayoría lo hace.

8:35 - Entra la inspectora: "Pamela, yo me puedo quedar con este niño toda la mañana". Pamela sale, junta la puerta mientras intercambian explicaciones. Luego entra el alumno castigado y vuelve a su asiento.

En general, los/as jóvenes se encuentran trabajando. Hay en promedio un texto por banco, más en algunos casos. El tono se mantiene bajo, pero sube paulatinamente, para disminuir cuando interviene la profesora. La docente de educación física se asoma a la puerta y llama a una alumna, luego a otra, porque están participando en una baile y tienen que prepararse. La docente me indica que será presentado en un colegio de Las Condes. Carolina está hojeando su texto, se detiene en una página acerca del género dramático, donde hay unas ilustraciones de los anfiteatros griegos. Luis, el alumno que la profesora ha asumido que no se queda inmóvil, estuvo conmigo un rato para ver lo que estoy haciendo.

8:45 - la docente pasa la lista, y pregunta por los/as alumnos/as que han estado ausentes. He observado que hay una rotación en el alumnado, algunos siempre están, pero otros aparecen y desaparecen. Memo y Carolina están dibujando en sus cuadernos, hacen unos corazones en los cuales escriben iniciales.

8:49 - La profesora se fue al fondo de la sala para poner orden. Un estudiante que se había acercado con su cuaderno para una consulta se sienta en su silla. Al llegar la maestra, se para, y se pone a conversar con Luis, que estaba deambulando en el aula. Isabel también está atendiendo consultas.

8:52 - La profesora está sentada en su silla y recibe preguntas. Carolina le avisa que para poder terminar la tarea necesita un lápiz nuevo. En efecto, el suyo - un *bic* - está vacío. La maestra no la escucha, pero un compañero le presta otro.

8:53 - Isabel le pide a la profesora que corrija su trabajo. Esta la interpela diciendo "mi amor". Luego se acerca Esteban con su tarea; la maestra mira su cuaderno, y comenta que está muy

desordenado. Llega corriendo Esteban, su vecino de banco, entrega su cuaderno indicando que ahí sale lo mismo, pero más claro.

8:55 - La docente va entregando los controles de *El médico a palos*, después de haber puesto la nota y haberla copiado en el cuaderno del curso. Llama a cada uno/a para dárselos. Carolina se sacó un rojo: 3,3, no se nota afectada. Varios/as alumnos/as están parados/as y conversan.

9:10 - Nadie está trabajando; alumnos y alumnas conversan ruidosamente, dibujan (Memo está dibujando un corazón gigantesco en cada una de las páginas de su cuaderno, con dos iniciales: la suya y la de Yivi); Carolina está hojeando su texto, y escribe en algunas páginas el nombre de ella junto al de su andante. La profesora termina de corregir las pruebas.

9:15 - La profesora de educación física viene a buscar un alumno, quien sale con una gran bolsa donde lleva su ropa. A través de las ventanas veo que frente a la oficina de la directora se han reunido los/as estudiantes que van a salir para la representación.

9:25 - Esteban está arrodillado cerca de la profesora y hojea el texto. Roberto se acerca por detrás y le tira el pelo. El primero salta, se da vuelta, y lo persigue corriendo hasta su silla, donde riendo lo golpea en la cabeza con el texto. El dueño de dicho texto se queja.

9:30 - Antes de salir, Esteban muestra sus dibujos a la profesora, que pone cara de asco. Después me los enseña a mí: son calaveras con un corte iroqués.

#### *Lunes 25 de octubre: 2º Científico - Humanista*

8:45 - Cuando llego, la profesora está en la esquina cercana a la entrada con dos alumnas y escribe en un cuaderno. Me saluda con un beso, y Carolina me señala una silla desocupada que desplazo hacia mi ubicación habitual.

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CS SOCIALES  
BIBLIOTECA  
I. Carrera Pinto 1045  
Fono: 6787737

8:52 - Algunos alumnos (todos varones) que estaban afuera se acercan a la puerta y entran, salvo dos que van a buscar algo.

8:53 - Llega la inspectora, quien llama la atención a la docente, porque hay alumnos suyos que están dando vueltas afuera. Ellos se acercan, cargando una mesa, y explican que se encontraban ayudando a la profesora. Entran y la dejan en su puesto donde efectivamente faltaba su escritorio.

8:54 - La clase de orientación que precede a la de castellano no ha terminado, y la profesora entrega al alumnado una información acerca de actividades que van a realizar. Se trata de un radio - teatro y un diario mural, que consiste en el relato propio de alguna noticia. La docente da un ejemplo con Chino Ríos. "Pero es tan malo", se quejan algunos alumnos. "Es un ejemplo; Uds., eligen el tema.". La modalidad de estas tareas es grupal, y serán evaluadas mediante una nota que formará parte de la nota final de castellano. En medio de las explicaciones, la profesora retó y desplazó a una alumna que junto a su compañera de banco se encontraba conversando con los dos varones de atrás. Por otra parte, Memo y Luis intervinieron con comentarios y preguntas. Los comentarios no fueron tomados en cuenta, pero las preguntas fueron contestadas, con cierta molestia ya que la profesora destacó que hacía dos semanas que venía hablando de esto.

8:58 - Terminó la exposición, pero la profesora se encuentra conversando con las dos alumnas sentadas en la primera fila cerca de la ventana y les da una información escribiendo en la pizarra.

9:02 - Ahora la docente se encuentra en la parte trasera de la sala y conversa con Esteban, quien está de pie, y se cortó un poco el pelo. Luego anuncia el programa de la clase: "Voy a revisarles el pelo mientras trabajan en la Unidad de Castellano, y quiero conversar con algunos de Uds."

9:04 - La profesora está sentada, y se le acerca una alumna a preguntar algo con su cuaderno. Paulatinamente, van apareciendo cuadernos y textos encima de los pupitres.

9:05 - Esteban viene a conversar conmigo. Me pregunta si estuve en Suecia el sábado, ya que le parece haberme visto ahí, cerca de *Entre Negros*. Le explico que no acostumbro a ir ahí, ya que lo

encuentro caro y que prefiero quedarme en Nuñoa, cerca de mi domicilio. Me cuenta que va regularmente a un pub más arriba de la plaza, que tiene forma de una casa dada vuelta, y más tarde se van a Suecia. Cerca de su casa - por Avenida La Florida - vive gente que trabaja ahí y tienen ciertas facilidades. Mirando a la profesora, se aleja diciendo que lo van a retar. Me llama mucho la atención que Esteban, un muchacho de estilo punk, sea un acostumbrado de los bares de la calle Suecia. Yo pensaba que sus clientes eran todos oficinistas y extranjeros, gente de un estrato social alto.

9:08 - Mientras que la profesora pregunta por los/as estudiantes que se habían comprometido para participar a una actividad, Esteban agarra una silla y se instala al lado de la profesora con su cuaderno. Otra niña hace fila detrás de él un instante, pero rápidamente se va, aprovechando del viaje para conversar con algunas compañeras. La docente da vueltas en la sala, acercándose a cada alumno/a e instándolos/as a poner "manos a la obra". Al pasar cerca de Esteban lo abraza y le pone una mano en el pecho: "espérame un poquito."

9:12 - La profesora está en la pizarra y expone datos acerca de las rimas, materia que los/as educandos deberían estar trabajando ahora. Bajó el volumen de las conversaciones y en general prestan atención. Intervención de Memo: a la palabra "cantaba" que está anotada en la pizarra, propone las rimas de "amaba", y, luego, "acuchillaba". Ante esta última, se ríe Esteban. Luego, la profesora escribe "pato", "¿poto?" pregunta Memo.

9:15 - Terminó la explicación, y la profesora está ahora conversando con Esteban; participan el alumno y la alumna que están sentados enfrente. Hay muy pocos textos en la sala. La profesora llama la atención a Carolina, quien está acostada encima de su cuaderno, y luego a Esteban, quien está parado atrás. Esteban, su compañero de banco y amigo dice a la maestra: "¿Vio que él es el desordenado?".

9:20 - La docente está conversando con Isabel. Antes de alejarse, se ríe y afectuosamente le pone una mano sobre la cabeza. Varios alumnos están parados. Un varón está arrodillado al lado de Carolina y ella le explica cómo contar las sílabas de un poema con el ejercicio que realizó en su cuaderno. Luego comienza a hacerlo en el cuaderno de él, con la poesía que escribió. Memo se paró, está conversando. La profesora le dice que el viernes le toca hacer el aseo. Contesta

indignado: "¡Saaaaaaale! Nunca he hecho aseo en mi perra vida, ¿y lo voy a hacer aquí?". Un rato después se acerca a mí, mira mi cuaderno, y me explica que está mostrando chistes que tiene escritos en unas hojas, luego sigue su ronda.

9:25 - La profesora pasa la lista; una alumna se le acerca con su cuaderno, y luego se dirige hacia otra alumna. Se sienta en su banco, dando la espalda a la profesora, y conversan un buen rato.

9:28 - La profesora tiene que ir a inspección, pero se da cuenta que la puerta está cerrada. Memo salta encima de una mesa y grita hacia fuera para que alguien abra. Mientras me comenta: "¡Cuántas cosas raras estás viendo acá!". "Si - le contestó - tiene una profesión con la cual uno nunca se aburre, deben haber sorpresas todos los días". "Así es, nunca se puede tener un día normal. Hoy en la mañana tuvimos que hacer aseo, ir a buscar el mobiliario que no estaba..." Abren la puerta y sale.

9:31 - Entra la docente y comienza a revisar el pelo de cada uno/a de sus alumnos/as. Los vecinos del/de la que está siendo revisado/a observan con mucha atención y expectación el veredicto. Carolina ha sacado un espejo y una pinza de su mochila, y se depila las cejas.

9:36 - Se asoma un alumno por la puerta y Memo se precipita. La profesora se acerca y sale. Aprovecha de su ausencia para tirar un borrador de la pizarra encima de un compañero, la que lo impacta dejando huellas blancas en su chaleco.

9:37 - Entra la profesora y continúa su revisión. Cuando le toca a Esteban, pregunta abiertamente: "¿Quién tiene una tijera?". El alumno salta y se arranca, seguido de Roberto que lo persigue, lo agarra y lo mantiene. A un momento se encuentran apretados uno tras el otro, lo que motiva silbidos y gritos alusivos. Cada uno vuelve a su lugar y las conversaciones siguen. La profesora, visiblemente enojada grita: "Trato de hacerles clases, trato de enseñarles hábitos, les reviso el pelo, lo que es responsabilidad de Ustedes y de sus madres y me agarran para el hueveo. Yo sé que algunos no han hecho nada, pero esto será evaluado con nota". De hecho son pocos/as los/as que están trabajando; Esteban está sentado en la silla de la maestra y dibuja, Luis está parado y deambula en la sala, Carolina se cambió de lugar y está conversando con Sebastián. La mayoría está hablando.



9:45 - Entra la profesora de gimnasia, quien luego de hablar con Pamela en el fondo de la sala se dirige al curso para felicitarlos por la participación de dos alumnas y un alumno en un homenaje a la bandera, realizado en un colegio de Vitacura. Todos aplauden, da un beso a los/as participantes y se va.

9:52 - Nadie está trabajando, cinco alumnos están de pie. Uno está al lado de Isabel, quien revisa su cuaderno y le da explicaciones. La profesora dice: "Vamos terminando". Luego anuncia las actividades del resto de la semana y de la próxima, pero el alboroto es tal que incluso para mí, situada a tres metros de ella, es difícil oír.

9:57 - Jesica se acerca a la maestra porque tiene algo pegado en el pelo. Se lo quita y luego vuelve a su asiento. Un alumno propone a Memo: "Dile que tiene otro pegado en la frente" (La alumna tiene un lunar). Memo se acerca a la profesora, quien está a dos metros de Jesica, y lo repite. Lo mira feo, varios/as alumnos/as, entre los cuales Carolina, se ríen, pero Jesica no reacciona.

10:00 - La profesora quiere ver el trabajo realizado por Carolina, la que recupera su cuaderno que estaba en manos de Sebastián. Le dice que aún le falta, pero apenas se da vuelta, Carolina vuelve a mandar su cuaderno a su compañero. Vuelan proyectiles por la sala y uno - tirado por Memo - le pega en plena cara a Jesica. Una alumna se ríe ruidosamente; la afectada se hace la desentendida, pero se sonroja. Esta alumna está en general sentada sola, trabaja o no hace nada, sin embargo a veces un compañero se sienta al lado de ella. Al final de la clase se le acercaron dos compañeras, visiblemente amigas.

10:05 - La profesora está atendiendo preguntas, y Isabel recibe otra consulta. Luis está revisando datos en el cuaderno de la profesora.

10:08 - Una alumna se acerca a Jesica - quien estaba comiendo - y le pide algo. Esta revisa su mochila y le entrega un pedazo de chocolate envuelto en plástico. La alumna se va contenta a su silla. Frente a mí están conversando activamente. De repente Memo le pega a Carolina en la frente, quien trata de devolver el golpe y lo mira enojada.

10:15 - Apenas sonó el timbre, los alumnos salen rápidamente. Isabel y otra muchacha son las últimas en abandonar la sala.

### **Martes 26 de octubre: 2º Diseño y Vestuario**

Me estoy dirigiendo al Liceo Los Almendros, cuando veo acercarse un grupo de jóvenes (tres mujeres y un varón) vestidos/as del uniforme de éste liceo. Una de ellas es Carolina, alumna del curso de 2º Diseño y Vestuario con quien pensaba compartir la clase de Castellano. Nos saludamos, y le pregunto si habrá clase de Castellano.

- No - me contesta - las clases se suspendieron a las 9:30.
- ¿Por qué?
- Parece que están de taller.
- ¿Los profesores?
- Sí

Nos despedimos y sigo mi camino. Efectivamente el liceo está bastante vacío. Cerca de la entrada me encuentro con la inspectora que está recibiendo pilas de pupitres nuevos - individuales mientras que los que actualmente usan son para dos personas. Me confirma que hoy los/as docentes tienen actividades y que están reunidos/as en talleres.

La inspectora, junto a otras funcionarias recorren las salas, aparentemente contando mesas y sillas, los pintores avanzan rápidamente su labor y el colegio está quedando bonito. Tres alumnos, vestidos de buzos, están jugando basketbol en la cancha. En la otra, dos muchachos están jugando tenis, instalaron una red en el medio. Por cada lado está sentada una joven, mirándolos. En el patio cerca del edificio de básica algunos niños están jugando a la pelota y con los perros que ahí deambulan.

## RELATO ETNOGRÁFICO 3

*Viernes 29 de octubre: Liceo Los Almendros, 2º Científico - Humanista*

Hoy día, en lugar de seguir mi recorrido habitual para llegar al Colegio, tomé un colectivo desde Plaza Vespucio, lo que me permitió descubrir las villas situadas al interior de las avenidas principales. Las casas, separadas de la calle y entre ellas por altas rejas, son de construcción muy precarias y se notan "armadas", a veces con pedazos de cholguán. La pobreza que denotaban me dejó angustiada. Me acordé de las palabras de un taxista que me recomendaba no llegar por este camino (desde la Calle Santa Raquel), ya que tanto de día como de noche era peligroso para una persona ajena al barrio. Bajo del auto en la plaza donde están la comisaría y un jardín infantil y me junto con un río de jóvenes cuyos pasos convergen hacia el Liceo Los Almendros. La mayoría proviene de la misma dirección algunos/as de Vicuña Mackenna.

Hay nuevos pupitres en la sala. Son mesas individuales (los antiguos eran para dos personas) de madera barnizada. Los pies son de metal, al igual que la reja que está debajo de la mesa para dejar libros, mochilas, etc. La profesora me explica que a cada alumno/a se le asignó una mesa que reconoce con un número inscrito por debajo. Es propósito de este sistema es que los/as jóvenes se hagan responsables, en caso de que le pase algo al nuevo mobiliario. De esta manera, si quieren desplazarse, deben hacerlo con todos sus materiales. El nuevo sistema causa demoras: la docente, cuando un estudiante entra a la sala, le pregunta por el número, y luego éste tiene que buscarlo, dándose vueltas en la sala. Otra novedad es la aparición de paneles negros. Uno está colgado en la pared de la izquierda, otro está frente a dos alumnas del lado opuesto. Este último está adornado de recortes de diario, por lo cual concluyo que están relacionados con la actividad de elaboración de diarios murales.

8:09 - La clase comienza con el programa de la sesión, presentado por la maestra: Hoy día los/as estudiantes deben terminar el trabajo de la unidad lírica, para lo cual disponen de media hora.

Luego se dirigirán a la biblioteca para ver la película *Romeo y Julieta*. Tres alumnos se acercan a la docente, al parecer conversan acerca del diario mural.

8:10 - La profesora se pasea entre los bancos, insta personalmente a los/as educandos para que saquen cuadernos y textos, y pongan mano a la obra. Una alumna se acerca a Carolina y conversan. Ricardo está siempre dando la espalda hacia la parte delantera de la sala y conversa con su compañera de atrás.

8:15 - Me paro y le pregunto a la profesora si me permite sacar fotos. Contesta afirmativamente, pero me pide no registrar el armario que se ve feo. Les pregunto a Carolina y Marcela si las puedo fotografiar, se ríen, me dicen que sí, si no las muestro a nadie. Una vez la cámara en mis manos me piden esperar un rato. Al sacarla de mi mochila se cayó un diario. Piden verlo y se lo paso. Carolina busca la página donde salen los horóscopos y la comenta con su vecina. Al parecer conoce *La Tercera* porque la encontró inmediatamente. Hay problemas con los pupitres: Jesica estaba sentada en uno que no le correspondía, y revisa todos los bancos de la sala para encontrar el suyo ("Chucha la hueva", leo en sus labios), ayudada por la docente. Cansada de buscar, la primera se sienta. Al darse cuenta la profesora dice "La ayudo a buscar y ella, sentada". Jesica pone la cabeza debajo de la mesa, fingiendo estar buscando. Un compañero la ayuda y le indica el banco que le corresponde. La alumna lo lleva hacia su ubicación habitual.

8:22 - Después de haber leído el artículo acerca de Halloween y el especial del dibujo animado *Los Simpson*, Marcela y Carolina están revisando el programa de la tele. Sorpresivamente les saco una foto y luego fotografío al resto de la sala. La profesora dice abiertamente: "Van a tener que llegar más temprano para ordenar su mobiliario".

8:27 - La maestra pasa la lista. Esteban se acerca con su cuaderno y la interrumpe. Varios/as alumnos/as tienen sus cuadernos abiertos, pero pocos/as trabajan. Algunos están pegando pedazos de papel de color en una hoja blanca, lo que parece corresponder a una actividad de artes plásticas. Jesica me mira - tengo la cámara en las manos - con una sonrisa, aparentemente, le gustaría ser fotografiada. Se lo propongo con un gesto y dice que sí. La fotografío.

8:35 - La docente está sentada atrás, conversando. Dirigiéndose a la clase: "Los que están urgidos por sacar Carné de Identidad tienen hasta el día martes, porque al final del mes se acaban las postulaciones para la Beca Presidente de la República." Memo pregunta si puede postular; la profesora responde que no le alcanza el promedio.

8:40 - Luis se asoma por la puerta, me pregunta si está la maestra. "Sí - le digo - pasa" "¡No!" contesta. Ella se encuentra hablando con Memo, le confisca sus hojas con los chistes y las guarda en su cartera. Luis aprovecha para entrar y se sienta atrás. La docente pide las libretas que faltan. Llama la atención a Luis: "Llegó atrasado, ya descansó, ahora póngase a trabajar".

8:45 - La maestra dice que los/as estudiantes que han terminado el trabajo - y sólo ellos/as - pueden dedicarse a la tarea de Artes Plásticas. A este momento entra un alumno, le pasa un papelito. Escucho sólo fragmentos de la conversación: la profesora le pregunta que ha pasado, dónde ha estado ayer. Agrega que ya pasó la lista, señalando el cuaderno del curso, que no se puede borrar, que la asistencia es parte de su responsabilidad, y que va tener que levantarse más temprano. Luis y una alumna están parados al lado de la docente. El primero sale del aula - "pero rápido" dice la profesora y atiende a la joven. Luego se acerca a mí y comenta: "Tengo que darles facilidades para Artes Plásticas, porque tengo varios alumnos que están repitiendo, tienen puros dos, de flojos no más. Tengo que hacer que todos aprueben, por esto tengo que darles facilidades."

8:50 - Carolina y Marcela fueron a buscar los materiales de una compañera: una hoja blanca, una serie de papeles coloridos y cola blanca. Están cortando pedazos y luego los pegan. La maestra se dirige a la asistencia: "Doy ciertas facilidades y hay gente que se aprovecha del pánico". Luego sigue escribiendo en el libro del curso, ayudándose de una calculadora.

9:00 - La inspectora entra acompañada de un alumno y pide una silla que entrega al mismo. La profesora recuerda a los/as estudiantes que el viernes se entrega el radio teatro. Tres varones intervienen con preguntas. Todo el alumnado está haciendo su trabajo de Artes Plásticas. Observo a los cuatro alumnos sentados detrás de Carolina y Marcela: uno trabaja, su vecino tiene su mochila cerrada delante de él, detrás tienen los cuadernos abiertos y todos conversan activamente.

9:05 - Observo a Jessica y a su vecino: Ella está realizando su tarea de Artes Plásticas, él ya la terminó y le da indicaciones: "¡Cómo tan tonta! ¡Tienes que poner esto aquí y va parar ahí!", lo que motiva las risas de Jessica (se sonroja) y de cuatro personas sentadas atrás. Esteban viene a buscar el banco de un compañero sentado adelante y se lo lleva donde está él, y el compañero se sienta a su lado. Memo acusa abiertamente a Jessica, diciendo que ayer se fue de la clase a las 13:10. Reclama porque cuando hace lo mismo llaman a su casa. Jessica mira a la profesora - quien está escuchando - y dice que no es cierto.

9:10 - Después de un rato, la docente se acerca a ella, se sienta y le habla. A principios la alumna sonríe, luego a veces hace sí con la cabeza. La profesora sigue paseando en la sala, viendo lo que hacen los/as estudiantes. Memo se acerca a Jessica, sopla sobre su hoja, y se caen todos los papeles de colores aún no pegados. "¡Ya po!" dice Jessica, quien comienza a recoger los papeles; Memo la ayuda. Las alumnas sentadas adelante en la fila de la ventana se notan muy aplicadas: trabajan en su diario mural y en general en las tareas. Una se sienta con la espalda muy derecha y es la única en el curso que tiene esta posición.

9:20 - La profesora, en un intento por hacer trabajar a los cuatro alumnos ubicados detrás de Carolina y Marcela, les trae todos los materiales que necesitan para realizar su tarea de Artes Plásticas. Entra una mujer (Michael, quien se acercó a conversar conmigo me indica que es la bibliotecaria) y habla con la docente.

9:30 - Termina la clase. Acompaño a la maestra a la inspectoría, y le cuento que voy a estar dos semanas en el Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, para luego volver a este establecimiento. Le explico que me gustaría hacerle una entrevista, me dice que puede ser un martes después de la clase de 2° Diseño y Vestuario, que le confirme. Pero el martes siguiente no habrá clase, ya que ella estará todo el día en la universidad. Luego le indico que también deseo entrevistar a algunos alumnos, y me dice que no hay problema, que puedo ir sacando en los horarios de clase. Finalmente, me comenta que las clases terminan normalmente alrededor del 15 de noviembre, pero que siendo el colegio sede de votación, y habiendo un feriado justo antes, no saben muy bien cuando finalizarán.

Luego me dirijo al Liceo Benjamín Vicuña Mackenna. Tomo una micro antigua, que me da "saudades" de México: la parte delantera, cerca del chofer está adornada con una multitud de objetos, donde discierno una calavera cuyos ojos rojos se prenden cuando frena el vehículo, un pequeño esqueleto de plástico blanco y flexible, un retrato de Santa Teresita de los Andes, otro del Padre Hurtado, una bandera de Inglaterra, unos llaveros que consisten en vasos de Coca-Cola, etc. Aprovecho de andar trayendo la cámara para inmortalizar esta imagen.

Al llegar al Paradero 14, la micro dobla a la derecha por una calle bordeada de amplias parcelas, de donde aparecen hermosos árboles, y casas de dos o tres pisos. Me bajo en un sector de casas triangulares de madera, con jardines y a veces antejardines que notan cuidados y una preocupación estética.

Este establecimiento es totalmente distinto al Liceo Los Almendros: Es un edificio moderno, de tres pisos, pintado color crema. En delante hay unas piletas con chorros de agua, y un cartel que indica que las inscripciones para el año 2000 están abiertas. El requisito principal es un promedio de nota que alcanza 5,5. El portero me indica que la inspectora, con quien tengo una cita, tiene su oficina en el segundo piso y me acerco a la escalera. Paso por un balcón que da hacia el patio, donde hay una cancha cubierta.

La inspectora me saluda, y me presenta a la profesora de Castellano que hace clases a los 2° Medio; se llama Sandra. Me dirige a la sala de profesores, después de haberme preguntado si fumaba, ya que hay espacios separados. Me invita a sentarme a una de las mesas y me propone un café que acepto. Desaparece y me avisa que también pidió sándwich, que va a buscar luego de unos instantes. Le describo el proyecto, mientras alrededor de nosotras otras profesoras y un joven se van sentando. Me presenta a cada una de ellas. Me pregunta dónde estamos observando, si también abarcamos colegios particulares subvencionados, ya que ahí no ocupan los textos del Ministerio, sino que otros comprados por los padres, generalmente de la Andrés Bello. Nuestras vecinas también participan a la conversación y dan su opinión sobre los textos.

Luego me comunica los horarios, me explica que la calidad de los cursos es muy variable. Algunos son muy buenos, los alumnos intervienen, están motivados, otros regulares, y los últimos

son francamente malos. Elijo un horario que me permita observar esta diversidad. Ha finalizado la hora de recreo, y la profesora se despide luego de haberme dado su número de teléfono.

Saco algunas fotos desde el balcón que da una buena perspectiva sobre el patio de recreo; hay grupos de varones que están jugando fútbol, mientras otros grupos mixtos juegan al voleibol. La mayoría está frente a la sala y conversa. Se agrupan tanto varones como mujeres.

*Martes 2 de noviembre. Liceo Los Almendros: Curso 2° Diseño y Vestuario.*

Antes que llegará la profesora, Tamara me saluda de un beso y le pregunto que ha hecho durante le fin de semana largo. "Nada - contesta - me aburrí, no salí a ninguna parte". Luego me pregunta "¿Y la señorita?", "Debe estar por llegar supongo". En efecto, una muchacha grita "¡ya viene la maestra!" y todas las estudiantes aparecen y entran a la sala. Rodrigo entra acompañado por las tres alumnas con quienes se sienta.

Una vez dentro de la sala, me fijo que hay dos diarios murales colgados en las paredes que pertenecen al curso 3° B que también es de la especialidad de Diseño y Vestuario. En este aula sólo hay cuatro pupitres nuevos y los otros siguen siendo los antiguos.

La docente, en medio de un fuerte ruido, insta a las estudiantes saludar: "Buenos días", "Buenos días señorita". Y la clase debuta con el programa dictado por la profesora: "Hoy día tenemos dos cosas que hacer, lírica y radio teatro. Vamos a poner fin a la unidad de poesía y la fecha que habíamos acordado para la entrega del radio teatro era el cinco, pero como no las voy a ver el día viernes, me lo van a tener que entregar mañana, o a más tardar el martes. El martes quiero tener todos los casetes." Se interrumpe, ya que cuatro alumnas sentadas en el fondo de la sala, al lado de la ventana están hablando ruidosamente. "¿Estoy conversando con el curso o con algunos no más?" pregunta la profesora, fijando la vista en este sector. "Con todo el curso señorita" responde una de las alumnas. Y la profesora continua su exposición, explicando que el radio teatro la tiene bastante preocupada, porque tiene coeficiente dos, y que el mejor de todos los radio teatro será elegido como representante del curso, así que todos los alumnos tendrán que



apoyar y que los que lo hacen recibirán una mejor nota. Por otra parte, anuncia que va a revisar los trabajos de lírica y evaluarlos.

Luego la docente camina entre los bancos, controlando que cada alumna se ponga a trabajar. Las muchachas están conversando activamente, una está escuchando personal. Después de cinco minutos, vuelve delante de la sala y reta a las educandos: "Están bastante mal, porque cuando estamos conversando Ustedes están en cualquier parte, menos acá, y ahora no saben que tienen que hacer. Lo que voy a evaluar es la exaltación de valores, como la sinceridad, el amor." Una alumna levanta la mano, la profesora se interrumpe y le da la palabra. Esta hace una pregunta con relación al número de personas que debe integrar cada grupo. La maestra contesta enojada, ya que hace varias semanas que habló de esta actividad y todavía las alumnas, que ya deberían estar terminando, no saben de qué se trata, y que la única forma de presionar es con las notas.

Las estudiantes retornan a sus conversaciones, formando en general grupos de cuatro personas, lo que significa que dos están dando la espalda a la parte delantera de la sala. La maestra, nuevamente, se dirige al curso enojada: "parece que la única forma en que saben trabajar es de a cuatro. Ustedes transgreden las reglas del juego a último momento. Las normas no son mías, pero ahora yo no las voy a cambiar, Ustedes van a tener que asumir los cambios. Para los grupos de cuatro, tendré mayor nivel de exigencia."

Cuando termina, una alumna la llama y se acerca. Luego vuelve a su lugar, resignada y dice: "ven, aquí hay un grupo de dos personas. La unidad de lírica, la estamos trabajando desde hace muchas clases y me doy cuenta que hay gente que recién está comenzando, y ha estado acá el mismo número de clases. No hay auto control, no son capaces de trabajar solas. Eso me están diciendo y espero estar equivocada. Hacemos el trabajo en las clases así estoy aquí para ayudar. Pero saben que doy en la medida que Ustedes dan, y como se ponen flojos, me tengo que poner más exigente."

Al terminar la profesora, las alumnas siguen conversando, a parte de dos que están escribiendo en sus cuadernos (al parecer terminando lo del poema). El grupo que está al lado mío está hablando del radio teatro. Una de las integrantes tiene un libro en sus manos. La profesora

está sentada y revisa unos parlamentos que le entregaron. Creo que es una sugestión para la actividad. Una alumna se acerca a ella y le pide corregir su tarea de métrica. Al mismo tiempo aterriza algo que tiraron por la ventana alta que da al pasillo. Una estudiante se para y lo recoge. Espera un momento de inatención de la docente para tirarlo de vuelta. Sus compañeras la observan y se ríen. Luego Noemi y otra alumna se acercan con sus cuadernos para preguntar algo relacionado con la poesía. La maestra revisa un pequeño álbum de fotos que le pasó una alumna, y luego me lo pasa, explicando que es una muchacha que modela los vestidos que confecciona, y que ahí se trata de una presentación realizada en el Hotel Tupehue. En las imágenes salen muchachas con vestidos elegantes y ropa interior.

La profesora interpela a las cuatro alumnas al lado mío, quienes están conversando activamente: "revisen lo que hicieron porque su compañera la tenía mal". Dos lo hacen y las otras siguen hablando.

La docente es llamada por el grupo del fondo cerca de la ventana. Se sienta junto a las alumnas y conversan. Luego se dirige hacia el grupo de adelante cerca de la ventana y sorprende a una alumna que estaba dibujando. Le quita el dibujo, lo dobla y lo guarda, mientras que la muchacha se ríe a carcajadas.

La mayoría de las estudiantes ha ido sacando sus cuadernos. Noemi fue atrás para conseguirse un texto. Las fotos están ahora en las manos de Tamara, quien las mira junto a Margarita. Esta pregunta casi gritando si el muchacho con quien sale es su pololo. "No - contesta la interesada, sin levantar la mirada de su cuaderno - el Bernardo trabaja." La docente se acerca a ellas, se apoya en la mesa de modo que está a la misma altura que ellas, y leo en sus labios que amenaza con revisar la tarea si no se ponen a trabajar ahora mismo. Cuando se va Margarita se pone un papel en la nariz y hace como si estornudara encima de sus compañeras. Las dos de adelante se dan vuelta y se ríen. La profesora las mira, avisando que en cinco minutos más revisa las tareas. Pero el juego continua, y las muchachas se ríen cada vez más fuerte. Hasta que la maestra insta a Noemi ir a sentarse al otro lado de la sala, donde hay varias mesas desocupadas. Se demora, sugiere empujar su mesa hacia delante. "Ahora - le repite la docente", la alumna se para. Luego le dice a Tamara mudarse, pero las tres toman su defensa: "No ha hecho nada". Efectivamente, estaba trabajando en su cuaderno. Pero igual cambia de puesto y lo mismo hace la

cuarta joven. De este modo, la docente desplazó a todas las alumnas, menos la responsable de los desórdenes. Sin embargo siguen conversando y riendo; ahora gritan para poder oírse. Margarita sigue con el papel en la nariz, ahora imitada por otra muchacha. Margarita le comienza a gritar el número de sílaba por cada verso, pero Tamara interviene: "¡Están malas!", y luego entrega un papel a Margarita, donde supongo escribió las respuestas correctas. Esta se pasea dentro de toda la sala, preguntando a cada una de sus compañeras por un corrector. "Necesito un corrector" canta. Tamara está preguntando algo a la profesora, y las alumnas sentadas adelante aprovechan de la explicaciones. Las cuatro siguen haciendo chistes, se ríen y hablan. La profesora llama la atención a Noemi y ésta comenta a voz alta: "La señorita se estuvo enojando conmigo". "¿Por qué será?" pregunta la docente. "¡La señorita!" agrega Noemi. Luego da vuelta la silla para mirar hacia el fondo de la sala, pero la alumna, quien es muy gorda, se cae ruidosamente. La situación genera risas generales, yo me muerdo los labios para no explotar. La profesora va rápidamente donde Noemi, comentando "ni siquiera preguntan si está bien". Al verme reír, las alumnas se ríen aún más, situación que dura largos minutos, algunas no pueden parar. Finalmente, la docente insta a las alumnas preparar sus cosas para irse y se acerca a mí: "se rieron más porque te pusiste roja que por la caída". Las alumnas salen rápidamente, todavía riéndose.

Acompaño a la profesora, quien parece agotada. "Estuvieron bien agitadas hoy" comento. "Sí - agrega - es por el fin de semana largo. Es como después de las vacaciones, de por sí son habladoras, pero ahí no pueden parar de conversar". Frente a Inspectoría, me despido de un beso.

Fuera del establecimiento, en la plaza, se formaron varios grupos de alumnos y alumnas.

*Jueves 4 de noviembre: Liceo Benjamín Vicuña Mackenna, Curso 2 B.*

Llegue temprano, ya que vine en auto con una vecina que trabaja en una escuela de Puente Alto. A las 7:45, ya hay algunos/as alumnos/as en los pasillos y en el patio. Conversan, algunos/as toman sol. Me acerco a la sala donde el curso 2 B - calificado como curso bueno por la profesora - tendrá la clase de Castellano. Dado que todavía no ha llegado nadie, aprovecho para

revisar la lista y ver si encuentro apellidos indígenas. Hay 46 inscritos, y solo veo uno: Ronaldo González Mamani. Pero me llama la atención que varios suenan italiano. En la lista también aparece la comuna donde viven los/as estudiantes: la mayoría proviene de La Florida, pero también salen en varias ocasiones San Joaquín y Puente Alto. Además, hay un alumno que viene de Peñalolen.

De vuelta al pasillo, hay ahora varios/as alumnos/as dentro y fuera de la sala. Forman grupos mixtos y conversan. Confirmando que son de 2° B. En general parecen más jóvenes que los/as estudiantes del Liceo Los Almendros. Espero apoyada en un pilar y se acerca rápidamente un muchacho para preguntarme si voy a hacer clase. Le describo mi cometido y conversamos un rato. En otra ocasión la docente me indicara que este alumno vivió en el extranjero y que probablemente se sintió atraído por mi acento.

El colegio cuenta con tres pisos; en el primero están las salas de los cursos de Primero y algunos de Segundo, arriba se encuentran las de Segundo y Tercero, y en el último piso los de Cuarto. El joven me cuenta que hoy van a tener un control sobre el libro *Juventud en Extasis*, y noto que una compañera lo está revisando. El autor es de apellidos Cuatemoc Sánchez. El muchacho me dice que el no va a dar la prueba ya que le robaron su libro. La hará cuando sus compañeros habrán terminado la lectura y se lo podrán prestar. No obstante, alcanzó a leer hasta la página 50 y comenta que el libro "es bacán". Le pregunto si hay muchos alumnos mapuche en este colegio, a lo cual responde que no, que nunca ha oído hablar de mapuche aquí.

A las 8:12 llega la maestra, y todos los alumnos entran a la sala. Es una mujer de unos 35 años, gorda, de pelo castaño, maquillada y usa anteojos. Hoy está vestida de colores claros, con una falda verde y un chaleco crema. Me saluda de un beso y me describe el programa de hoy: debates - "al mejor estilo político chileno" -, exposición y control. Una vez que todos/as están al interior de la sala, interpela al curso: "Lolos, pónganse de pie" y se dirige hacia el fondo de la sala, entre las filas. "Buenos días", un coro contesta, no muy convencido, "Buenos días". Mientras que los/las educandos se instalan, la docente se acerca a mí para advertirme que me va a presentar y que le gustaría que me dirigiese al curso. Llama al silencio y dice "Como se habrán dado cuenta, hoy nos acompaña una señorita. Se llama Frederique, es antropóloga y trabaja en la Universidad de Chile. Viene a ver como trabajan, viene a observar el curso." Luego me paro, explico

brevemente el tema de la investigación y me vuelvo a sentar en la ubicación que ya me es habitual: adelante, cerca de la puerta, lo que me permite tener una visión global sobre el curso.

La sala está pintada de color verde claro, las cortinas de las ventanas que dan hacia el Oriente son de este mismo tono, con gráficos de estilo escocés. Hay varios grafitis de tipo firma, en particular en el fondo de la sala. Veo tres afiches de la CONAMA que promueven el cuidado de los arboles.

Desde una perspectiva de género, el patrón no es tan mixto: hay menos varones que mujeres, y éstos se sientan juntos en la parte delantera de la sala, especialmente hacia el lado de la puerta. Más tarde la profesora me indicara que este patrón es espontáneo y viene desde principios del año, de acuerdo a las amistades que se han formado.

A las 8:20, la profesora llama a un grupo para que presenten su debate. La docente me explicó que esta actividad ha sido realizada en todos los cursos de Segundo, y que fue ella quien escogió los temas. Es necesario agregar que el debate es una actividad sugerida y descrita en la Unidad 10 del Texto, como Técnica de Apoyo.

Cuatro alumnas se ponen adelante y desplazan las mesas para formar un círculo abierto hacia el público. La moderadora - sentada en el medio - presenta a las participantes e introduce el tema: se trata de la pena capital. Luego da la palabra a cada una de sus compañeras. Una vez que todas han hablado, se repite la vuelta. Cada una tiene delante de ella una hoja escrita y da sus argumentos. Dos están a favor y una en contra. A las 8:27 la moderadora concluye y toda la asistencia aplaude. La profesora, quien se había posicionado en el fondo de la sala, vuelve adelante, se apoya sobre los hombros de una de las protagonistas y comenta: Está bien, pero no abrieron el debate al público.

Luego llama al último grupo que tiene que debatir, y se instalan adelante cuatro muchachas y un varón (el de patillas). La moderadora inicia la sesión con el tema: identificación de la juventud con la raza mapuche. Redoblo mi atención. Hablan primero el alumno y la alumna que sí se sienten identificados y argumentan que es parte de nuestra historia y que lo llevamos en la sangre. Luego toman la palabra las alumnas de opinión contraria, que aluden al hecho de que el

modelo vigente es materialista viene de otra parte, y que no hay interés en torno a este tema. Estas ideas se plantean más como un diagnóstico de la sociedad, mientras que las primeras opiniones sonaban como algo personal.

Luego la moderadora abre el debate al público y dos varones levantan la mano. Ambas intervenciones giran en torno a la discriminación, y demuestran sensibilidad e información en torno al tema: Se habla de la caminata que unió el Sur a Santiago, y del alto Bío Bío. El vocabulario que utilizan es muy amplio. Una alumna toma la palabra y dice que su papá se siente muy identificado con los mapuche, que incluso estuvo en Ralco. Una de los/as protagonistas del debate quiere hacer una encuesta sobre la identificación y pide levantar la mano a los que se sienten identificados. Además de los dos que estaban en el debate levanta la mano la joven cuyo papa fue a Ralco y un alumno que intervino en el debate. Es moreno y su estilo me hace pensar que "trabaja" un "look" étnico. Todos/as los/as estudiantes concuerdan en que carecen de información respecto al tema, que los indígenas están lejos, lo que dificulta la identificación. Otra muchacha enfatiza diciendo que en la escuela no se les entrega información respecto a los mapuche, ni acerca de los "mapuche del Norte". Uno de los identificados propone hacer un curso aparte y la profesora dice que están apuntando a una laguna del sistema educacional y que deberían escribir una carta a sus profesores para que incorporen este tema. Se compromete con su apoyo, y en integrar la cuestión indígena a la asignatura de castellano.

Una vez terminada la actividad, la maestra pide a los/as alumnos/as que abran "el libro" a la página 138, que corresponde al tema "¿Qué se teje?" (Unidad 7). Durante la revisión que hice del libro, había subrayado esta parte donde se hace un paralelo entre el escribir y el tejer, ya que se trata de una actividad femenina. Por otra parte, figura un dibujo de una indígena tejiendo y explica lo que es el *quipu* de los inca.

Durante la exposición de la docente, el alumnado toma notas en un silencio casi total: el varón de patillas y la alumna de aros indígenas, quienes se sientan al lado uno de otro, están conversando activamente. La maestra les llama la atención: "Soy viejita, y cuando conversan se me van las ideas". La mayoría de los textos están presentes.

A las 9:00 anuncia el control de lectura. Durante nuestra primera reunión, Sandra me señaló que en las clases de Castellano leen un libro al mes. Después de distribuir la hoja de preguntas a cada uno/a, lee las preguntas, las que están escritas a mano. La prueba tiene dos partes: la primera porta sobre la lectura textual, es decir, sobre los contenidos precisos de la obra, y la segunda sobre una lectura explorativa, o relación del texto con el contexto actual y las opiniones personales.

Al comenzar el control, me acerco a ella y volvemos a revisar la lista. Me confirma que Ronaldo González Mamani es "mapuche del norte", y le pide pararse para que lo conozca. No abrió la boca durante el debate. Se sienta en la segunda fila y parece ser introvertido y trabajador. Al escuchar voces la docente indica: "Cualquier duda, a mí, no a la compañera".

Vuelvo a mi asiento. El alumnado no copia mucho. La maestra pasa la lista; al escuchar su nombre, los/as estudiantes contestan diciendo "presente". Se interrumpe para atender a tres alumnas que se acercaron con su control en la mano. A las 9:30 suena el timbre, y paulatinamente los/as jóvenes entregan sus pruebas y salen. Me despido de la profesora, y me dirijo a la biblioteca: la última vez que vine he advertido que en la sala adyacente hay una fila de computadoras. Tengo un rato libre antes de ir a mi clase de danza y quiero aprovecharlo para escribir. La bibliotecaria me hace pasar a esta sala. Hay 20 computadoras, cuatro impresoras, dos grupos de alumnos/as y una profesora que trabajan. Me siento y prendo la máquina. Poco después se sentara al lado mío una monja que ya he visto en el establecimiento. Con la ayuda de un manual está aprendiendo a utilizar el programa *Power Point*.

*Viernes 5 de noviembre: Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

*Primeros dos bloques (8:00 - 9:30) Curso 2G.*

Algunos/as alumnos/as están conversando, ya sea dentro o fuera de la sala, esperando la llegada de la maestra. En el pasillo, forman un grupo de cuatro varones y una mujer, y otro de tres mujeres; al interior tres muchachos están cómodamente acostados sobre sus sillas. Los/as





La profesora se para y comienza una exposición teórica: se trata de la unidad del texto intitulada "Qué se teje", cuyos temas son la coherencia, la cohesión y los conectores. Basa su explicación en el mapa conceptual del texto. Al mismo tiempo que expone se desplaza en los pasillos que separan los pupitres hacia el fondo de la sala y regresa hacia delante. Se interrumpe para llamar la atención a aquellos/as estudiantes que están conversando y se instala el silencio. La mayoría de los/as educandos están atentos/as, tienen su cuaderno abierto y toman apuntes. Dos alumnas se desplazan, huyendo de los rayos de sol.

Después de la introducción, la maestra dicta una serie de definiciones y explicaciones acerca de los conectores, y luego anotan las actividades que deberán realizar: Todas son del texto; deben reconocer, en una exposición sobre el ñandú, unos conectores, las relaciones que expresan, y opinar sobre si el título del texto es adecuado o no. La profesora les pide realizar estas actividades ahora, y ella atiende las eventuales preguntas. A las 8:30 entran dos alumnos, quienes se sientan en el fondo de la sala.

En promedio hay un texto por cada dos personas. El volumen de las conversaciones es alto, en especial en el fondo de la sala. Los/as estudiantes sentados/as en la mitad delantera de la clase trabajan concentrados/as. La docente se pasea entre los bancos, resuelve un problema de falta de texto, insta los/as alumnos/as a ponerse a trabajar y atiende consultas. Del total de consultas realizadas en esta clase, seis fueron hechas por mujeres y cuatro por varones, de las cuales dos provinieron del mismo alumno. La maestra llamó la atención a tres estudiantes - dos varón y una mujer.

De repente se acerca un alumno de atrás a las dos muchachas sentadas adelante en la fila del medio. Pide su texto a una y luego a la otra (cada una tiene el suyo); "No - dice una de ellas - estoy trabajando", pero el joven insiste y empuja el texto hacia sí para quitárselo. Las alumnas se resisten y vuelve a su asiento. Mientras tanto, en la parte trasera varios alumnos se pararon y mueven sillas y mesas.

La profesora interpela el curso para dar una explicación adicional acerca de las actividades. Los/as estudiantes se ponen atentos/as, pero al terminar vuelven a sus conversaciones. Un

alumno está escuchando personal, dos alumnas miran una foto y se ríen, otras dos están viendo el suplemento de un diario donde figuran textos y dibujos sobre biología o anatomía, dos varones están parados.

A las 8:42, la docente indica que quedan 10 minutos para terminar la actividad, y los/as estudiantes se ponen a trabajar. Los alumnos que están al lado mío lo hacen en par, pero la mayoría trabaja en forma individual.

Aprovecho de este momento de relativa calma para revisar la lista en busca de apellidos indígenas. La docente lo hace conmigo. Me indica que Magaly es mapuche pese a que sus apellidos no son indígenas. Es una alumna tranquila, introvertida, que parece trabajadora y se sienta en la primera fila del medio. La segunda es Solange Bache Llaipen, quien también se sienta en medio y que participa activamente, ya sea haciendo preguntas a la docente o interviniendo en sus explicaciones. La última es Pamela Manquepillan Manquepillan, que se sienta en la columna de la ventana, y se dedica esencialmente a conversar con sus compañeras. Me llama la atención el hecho de que estas tres mujeres tengan patrones de comportamiento tan distintos. Lo que sí tienen en común es que no están maquilladas. Por otra parte, la maestra me indica la presencia de un alumno que llegó de Brasil el año pasado. A principios tuvo algunos problemas, ya que cada vez que abría la boca, debido a su acento, sus compañeros se ponían a cantar "Braziiiiil, Braziiiiil". Ahora está bien integrado.

Durante el recreo la docente me indicará que Pamela tiene problemas de aprendizaje, que es mucho más lenta que el resto del curso; parece como una niña de cinco años, y no mira a los ojos cuando se le pregunta algo. Además me llamó la atención por el hecho de que tenía apellidos repetidos, y me indicó que no tenía su hogar formado sino que vivía con unos tíos.

A las 8:57, la maestra da inicio a la revisión de las actividades 1 y 2 relacionadas con el uso de los conectores. Formula la pregunta y llama a un alumno para que la contestase; su respuesta da lugar a una nota que anota en el libro del curso. Para la segunda, varias alumnas levantan la mano, pero nuevamente pide la respuesta al mismo alumno; ante su demora, responde una muchacha. La pregunta siguiente la contesta Carolina, sentada adelante al lado de Magaly, que había pedido la palabra anteriormente. Los/as estudiantes escuchan atentamente las

explicaciones que agrega la docente. La pregunta siguiente la contesta Solange, luego responde un varón, y la última Magaly. Los textos en su mayoría son usados y llenos de anotaciones.

A las 9:10, la docente pide que realicen la cuarta actividad, que consiste en redactar brevemente su opinión acerca de si el título del texto es o no adecuado. Los/as alumnos/as sentados/as en los tres primeros bancos trabajan asiduamente pero atrás hacen otras cosas: conversan, escuchan música, se maquillan, se masajean. En general comparten con sus pares de género, excepto una pareja que está pololeando y dos alumnos que conversan con las dos muchachas sentadas detrás de ellos.

A las 9:15, la docente pregunta quién escribió algo. Al principio nadie responde, pero luego un varón lee su respuesta, seguido de una mujer. Los alumnos que más participan son dos varones y dos mujeres. Una de ellas es Solange.

La última actividad que les toca hoy es la redacción de su horóscopo, pero dado que se acerca el final de la clase no hay mucha concentración. La maestra, quien es profesora jefe de este curso, da una indicaciones para el bingo que se realiza esta noche, la reunión de apoderados de la próxima semana y el paseo de fin de año, cuyo destino será elegido por los/as alumnos/as. Dos mujeres intervienen durante estas explicaciones.

En la última parte de la clase, tres alumnos se paran para preguntar algo a la docente, quien se desplazó hacia atrás y conversa con los varones. Dos mujeres también están de pié; una de ellas está sentada sobre un pupitre y conversa con un varón, dando la espalda hacia delante de la sala. Antes que se retiren, la maestra pide su cuaderno a dos varones, y escribe una nota en el cuaderno del curso.

Aprovecho del cambio de hora para dirigirme al baño. Pregunto a dos alumnas en el pasillo, pero me indican que está cerrado, y que debo ir a la enfermería. Sin embargo voy a la sala de profesores, y ahí le pido a una docente abrirme la puerta. Me explica que los baños de estudiantes están cerrados para evitar que se tiren bombas de agua.

*Tercera hora (9:30 - 10:15): Curso 2 E.*

A las 9:42 entro a la sala acompañada de la profesora. El aire tiene olor a humo de tabaco. Hay tres alumnos, quienes están sentados en su respectiva silla, con las piernas apoyadas en otro asiento. Uno tiene anteojos oscuros (la maestra le pide que se los saque), otro está jugando cartas, el último - un "guatón" de pelo rubio, crespo y patillas - está escuchando música. Los tres parecen mucho mayor que los/las jóvenes que he visto en este curso.

Muchos asientos permanecen vacíos, y la docente pregunta a los/as presentes: "¿Es todo?"; "Sí" contestan en coro. Después del saludo ritual, me presento. Al volver a mi asiento, oigo voces masculinas formular frases en francés: "Comment allez-vous mademoiselle".

Cinco minutos más tarde entra un grupo de unos ocho varones y mujeres. Hay dos rubias, vestidas de buzo, quienes se sientan en la primera fila de la ventana, numerosos/as alumnos/as con sobrepeso, y las mujeres se ven más "desordenadas" en su aspecto.

H	H		H	H		H	H
H						H	H
M	M					H	H
H	M					H	H
M	M		H	H			H
M	H		M	M		H	H
M	H		M	M			H
						M	M
						Prof.	

22 varones / 13 mujeres

La docente desplaza a dos varones que se sentaron atrás. El volumen de las conversaciones es particularmente alto y demora largos minutos en obtener silencio, hacer

aparecer a cuadernos y textos para que debute su exposición. El tema es el mismo que en la clase pasada pero la metodología es distinta, probablemente porque este curso es - parafraseando a la docente - muy malo.

Anteriormente el alumnado tomaba apuntes de la exposición, pero en esta ocasión la maestra dicta todas las definiciones de coherencia, cohesión, los conectores, y los ejemplos correspondientes. Uno de ellos hace referencia al título de una canción de Los Prisioneros. Se equivoca en dicho título y dos varones lo rectifican. La docente se desplaza y tiende a permanecer en el fondo de la sala, de donde emergen ruidos y desorden. Al parecer estos varones son difíciles de contener; la exposición es interrumpida en varias ocasiones con comentarios, o bien piden que repita la frase. Apenas llega el "punto a parte", todos/as suspiran de alivio, como después de largo esfuerzo. Simultáneamente comienzan las conversaciones, en particular entre los varones.

La actividad que les corresponde hacer ahora es redactar una historia sobre la base de la historieta que sale en la página de 185 del texto, protagonizada por un señor en un restaurante, utilizando determinados conectores. El modo de presión que usa la docente es avisar que va pedir los cuadernos y poner nota a la actividad. Una vez terminadas las indicaciones, las conversaciones parten ruidosamente. Hay en promedio un texto por banco.

La docente se sienta al lado mío y comenzamos a revisar la lista. Me señala dos apellidos con consonancia indígena: Ricardo Andrés Pichuante Uribe y Ricardo Ignacio Umaña Campos. Ambos están sentados en la parte trasera de la sala. Para que los ubique, la maestra los llama y les pide que se paren. En el caso del segundo, ya que se demora un par de segundos, varios compañeros le ordenan "¡Párate!", y una vez de pié, le gritan "Uuuuuu". Una vez terminada la hora, la profesora me indicará que a este alumno siempre le molestan por ser ordenado y trabajador. A parte de estos varones hay una muchacha y un hombre que tienen rasgos indígenas marcados.

Mientras hablamos, las conversaciones siguen a un volumen elevado; sin embargo, basta que la maestra llame la atención para que disminuya. Son los varones de atrás los que más se oyen; los/as de adelante alternan conversaciones con trabajo, algunos/as tienen audífonos puestos. La docente atiende preguntas: cinco son formuladas por mujeres, cuatro por varones.

Poco antes que termine la clase, indica otra actividad: copiar los 10 ejemplos de conectores que figuran en el texto. Al final de la hora, va revisando el cuaderno de cinco estudiantes (cuatro varones y una mujer) que se lo entregaron espontáneamente. Además, interpela a tres varones para que se lo muestren.

La docente me invita a la sala de profesores a tomar desayuno, lo que acepto agradada. Una vez ahí, va al casino de docentes que está al lado de esta sala, pide café y sándwich. Nos instalamos y llegan varias profesoras. Hablan de una niña que amenaza con escribir un "mail" al congreso porque estima que ha sido discriminada: en un curso, los/as alumnos/as con mejores notas fueron invitados/as a una excursión al congreso. Debían ir con sus uniformes, y resulta que esta joven tenía un aro en la ceja. La responsable le pidió que se lo quitara, a lo que no accedió, y se tuvo que quedar en Santiago.

Le pregunto a la docente sobre si los diferentes cursos (A; B; C; D; E; F y G) de un mismo nivel son permeables. Me contesta que los/as estudiantes son dirigidos/as a estos cursos de acuerdo a sus notas, y que para cambiar depende de la empatía que tienen con los/as que toman este tipo de decisiones. Me cuenta que trató que el joven brasileño pasara a 2B, pero no resultó. El tope de personas por curso es de 45 personas.

Es muy atenta a mis observaciones, a lo que me parecieron las clases, si encuentro que es muy autoritaria. Le digo que me sorprende mucho la diferencia de nivel entre los cursos que enseña, y que en los cursos "malos" los alumnos parecen mucho mayor. Me jura que tienen todos/as la misma edad, vale decir, 16 años, lo que aún me cuesta creer. Para ella, las variaciones entre los niveles de disciplina y de rendimiento tiene que ver con los respectivos proyectos de vida de los/as estudiantes: en los buenos, tienen claro que van a ir a la universidad, mientras que en los otros es una eventualidad, que muestran entusiasmo cuando se les habla de ello, pero que después vuelven a su cotidianidad, a su cultura. Me indica que es mucho más duro instalar cierto orden, ya que tienen otros intereses, que son grandes, mientras que los otros aceptan limitaciones.

Por último, le explico que me llama la atención el hecho de que las mujeres preguntan mucho más, independientemente de si están en menor proporción. Me cuenta cosas que no he visto relacionadas con mi presencia: en la última clase, varios alumnos que llegaron tarde le

preguntaron el sentido de mi presencia. Les instó preguntármelo a mí directamente, cosa que ninguno hizo. Por otra parte, varios les contaron que querían invitarme a salir.

#### *Curso 2F (10:30 - 12:00)*

Después del recreo, entro junto a la profesora a la sala del curso 2F. En el camino me preguntó si la hallaba muy autoritaria, a lo que contesté negativamente. Sin embargo ella agrega que a veces, especialmente en los cursos difíciles, se encuentra autoritaria. El alumnado se instala y se da el saludo ritual, pero esta vez los/as estudiantes permanecen sentados/as: "Buenos días lolos", "Buenos días señorita". Comienza la clase con unas prescripciones de la docente: "vamos a dejar de comer, a sacar cuadernos y libros". Estas indicaciones son formuladas en un tono fuerte, pero sin gritar. Después de presentarme me siento cerca de la puerta.

La sala se nota recientemente pintada, de color verde claro. Veo algunos grafitis tipo "firma". En la mitad inferior de la puerta y debajo de la pizarra noto la presencia de repetidas marcas negras en la pintura blanca, las que parecen a marcas de zapatos, es decir, a huellas de patadas. Me llama la atención el hecho de que la gran mayoría de la asistencia es masculina. Al parecer esta proporción aumenta al ser los cursos calificados como "malos" por el profesorado. Los estilos se hacen más patentes en este curso, especialmente entre los varones: por ejemplo, uno está vestido con un terno impecable y dos de ellos visten gorras. Cuando uno de ellos se la saque me daré cuenta que tiene un corte "punk" con una cresta iroquesa y un alfiler en la oreja izquierda. En este curso solo dos varones tienen pelo largo. El hecho de que varios/as estudiantes tengan dientes muy chuecos me hace pensar que son de un estrato económico bajo.





profesora con una exposición acerca de la unidad "¿Qué se teje?". Se interrumpe en una oportunidad para llamar por segunda vez la atención al alumno sentado adelante para que quite sus piernas de la silla. Escribe ejemplos en la pizarra para ilustrar la teoría; risas de la asistencia le hacen darse cuenta que se equivocó y escribió "mermelaja". Ella también se ríe y dice "¿Y qué, no puedo sacar un producto nuevo?". Las dos alumnas sentadas adelante en medio no pueden parar de reír. Para finalizar, la docente introduce la primera actividad.

Casi todos/as tienen el texto, al cual se refieren como "el libro". El alumno que estaba realizando la prueba en la biblioteca toca a la puerta y entrega su copia. Al mismo tiempo se asoma un alumno, y la profesora pregunta abiertamente quien es el presidente del curso. "No hay" contestan en coro. "¿Delegados" insiste. Después de unos segundos de silencio, una alumna sentada en la primera fila levanta la mano y sale a conversar con el alumno. En general, adelante están trabajando, pero atrás hacen otras cosas. Durante la realización de las tareas la profesora contesta 11 preguntas: seis de mujeres y cinco de varones, entre las cuales tres fueron formuladas por el mismo alumno, el que viste una polera gris y que ahora ha reintegrado su puesto. En alguna oportunidad el trabajo es interrumpido por la docente, que avisa que ya no habrá más pruebas, pero que si se va seguir evaluando el trabajo en clase, lo que es una oportunidad para subir su nota y eximirse. Sin embargo, la profesora afirma que también tiene la posibilidad de bajarla en caso de que no hagan nada. La docente, cuando no está escribiendo en la pizarra, tiende a desplazarse y a permanecer en el fondo de la sala, donde se concentran los varones.

El alumnado trabaja, la profesora acerca una silla a la mía y nos ponemos a conversar. Me dice que el alumno de polera gris tiene problemas en su familia: su mamá sufre de un cáncer terminal. No se puede describir su situación como abandono, ya que su padre está preocupado por él, ha venido a conversar con la docente y está muy pendiente de sus notas. Pero trata de llamar la atención, por ejemplo haciendo múltiples preguntas. Hoy cuando entramos avisó a la docente que no tenía lápiz. Entonces ella le pidió que fuera a conseguirse uno. Luego volvió afirmando que no había encontrado, ante lo cual la docente le instó insistir, ya que era imposible que no encontrara ninguno en todo el colegio. Finalmente encontró. Por otra parte, me entero que la muchacha que se estaba asomando a la puerta, fue expulsada por la docente por ser "muy relajada". Ya no viene a clase, excepto para dar las pruebas.

Revisamos la lista y me señala los apellidos mapuche: Jorge Blanco Quiñones y Guiselle Cunillán Carihuentro; esta joven es calificada como "alumna buena" por la docente y se ubica en la primera fila. El primero se sienta en la última fila en la columna del medio, al lado de un muchacho castaño y parecen bastante agitados. La maestra comenta que ha notado que es común que los/as mapuche tengan nombre extranjeros.

La docente me indica que una alumna está embarazada. Está sentada en la segunda fila a la izquierda. Le pregunto cuál es la política del establecimiento en este caso. "Darles todas las oportunidades, pero no todas las facilidades" me contesta. Esto significa que se les invita a seguir estudiando, pero si no hacen nada igual se les pondrá mala nota. De hecho, otra alumna - ausente hoy - "es mamita", y es bastante común en este colegio. La muchacha embarazada no vive con sus padres sino con sus abuelos, y su pareja es un hombre mayor. "Seguramente una forma de buscar protección" comenta la profesora. Al enterarse de su estado, dijo que la había embarrado, y que iba dejar sus estudios, pero lo conversaron y decidió quedarse.

Mientras hablamos se acercó la alumna que se sienta sola atrás a preguntar algo a la docente, quien le llamó amistosamente la atención por su pantalón. En efecto, es gigante y parece a punto de caerse. Me pregunta mi opinión: "Es la moda" digo. Cuando se aleja, me comenta que esta muchacha llegó el año pasado de Estados Unidos, y parece que su salida fue algo difícil ya que tuvo que abandonar amigos/as y pololo. Durante el primer semestre, estaba siempre sola, siempre sentada atrás (las demás mujeres se concentran en las primeras filas). Ahora está bien integrada y pololea con el alumno sentado delante de ella. Por otra parte, la maestra volvió a llamar la atención al varón sentado adelante por la posición de sus piernas.

Durante la revisión de las actividades, tres respuestas fueron dadas por varones, en un caso porque la profesora dirigió su pregunta, y siete por mujeres, tres de ellas por la misma alumna, y en una oportunidad porque la pregunta fue dirigida. Puso una nota a los/as que participaron.

Luego la docente dicta dos nuevas actividades: investigar el significado del concepto "conector" (página 141 del texto); copiar en el cuaderno las 11 oraciones que aparecen en las páginas 139 y 140. Al terminar el alumno de polera gris levanta la mano y la docente se acerca a

él. Permanece un tiempo con él y le hace cariño. Suena el timbre y la maestra anuncia que las actividades quedan para la próxima vez.

Por mi parte, siento el cansancio y una baja en mi concentración. Hoy he visto tres cursos distintos y cuatro horas de clases. Siento que sin mis notas estaría incapaz de reconstruir una clase ya que todas las situaciones se me confunden.

*Martes 9 de noviembre, Liceo Los Almendros, Curso Segundo Diseño y Vestuario*

Entro al establecimiento justo cuando suena el timbre que indica el comienzo del recreo. Los/as educandos salen de sus clases y van ocupando los diferentes espacios con que cuenta el establecimiento. Me dirijo hacia el edificio de Diseño y Vestuario. En camino reconozco varios/as alumnos/as. Subo la escalera y ahí me encuentro con tres muchachas del curso, quienes están escuchando música en sus respectivos personales estéreos. Les interpeleo y les pido un favor: quisiera que me sirvieran de guías y que me describan los diferentes espacios de colegio, quiénes los ocupan y las actividades que pueden observarse durante el recreo. Acceden entretenidas. Pregunto quién quiere tener el micrófono, y las jóvenes indican a Carolina, ya que es la que mejor habla. Las otras se llaman Karen (Carolina, pero como hay tres en el curso le dicen así. Esta alumna tiene apellido materno mapuche) y Connie.

EL RECREO (12:15 - 12:25)

Carolina: Acá estamos viendo, allá por ejemplo al fondo (en la cancha), están jugando basketbol unos compañeros.

Frédérique: Les vamos a sacar una foto. (Nos acercamos) (Karen saluda a un joven)

Carolina: Ahora nos dirigimos a ver nuestros compañeros a jugar al basketbol. (Risas)

Frédérique: Les voy a avisar: muchachos les voy a sacar una foto. (Son alumnos del curso de 2º Científico - Humanista, junto a Rodrigo, de 2º Diseño y Vestuario, quien al notar que voy a tomar una foto se corre del foco y se acerca a nosotras.)

Carolina: Ahora, a nuestros compañeros les van a sacar una foto. ¡Ya pues Leo!, Ponte Po.

Frédérique: Listo. Vamos a otra parte.

Karen: Vamos par'allá.

Carolina: ¿Para dónde?

Karen: Donde están sentadas las chiquillas.

(Nos acercamos al pasillo que llega a la entrada del establecimiento. En los bancos se reúnen grupos de alumnas, quienes conversan, generalmente comiendo.)

Carolina: Aquí, este es el espacio donde ellos conversan... porque son amigos, o sea se reúnen, las horas de recreo a conversar sus problemas que se yo. Aquí hay otro grupo más. (la mayoría de sus integrantes son de 2º Diseño y Vestuario)

Frédérique: Les voy a sacar una foto.

Alumnas: Yo, yo, yo, yo.

Carolina: En la foto sale la Vicki... (risas, Rodrigo se puso frente al grupo con los brazos abiertos).

Alumnas: ¡No, no, no!, ¡Leo! (risas)

Carolina: ¡Leo, aléjate de aquí!

Rodrigo: (n.e.) futbolista y la hueva,

Alumna: ¡Tírate pa'llá, tírate pa'llá!

Carolina: ¡No hueven tanto!

(Mientras saco la foto, se oyen risas y gritos. Finalmente Rodrigo se paró junto al grupo.)

Carolina: Ahora, ¿a dónde vamos?

Karen: Vamos pa' la cocina. (caminamos)

Frédérique: ¿Qué parte es ésta?

Carolina: Esa es la parte de oficinas, sala de profesores... Pero acá no se reúnen muchos alumnos. Ellos se esconden de acá. (Caminamos, hasta llegar al patio formado por el edificio de tres lados) Acá se reúnen bien repocos alumnos. A dónde más se reúnen es atrás donde hacen cosas...

Una alumna: ¿Has visto a la profesora de castellano?

Carolina: No. En el escenario se juntan también. (Varios alumnos y alumnas están sentados y conversan.). En la otra cancha de atrás también. Aquí no se llena mucho. O sea, vienen acá para ir al baño. (En efecto, la gente que está en este lugar camina, no está parada. Frente a la puerta de los baños hay multitudes de jóvenes) Pero donde más se llena es por el lado de allá. (Señala con el brazo hacia los otros patios. Mis guías interpelan a una joven para entrevistarla, pero ésta se corre.) Como ve aquí no se llena mucho, lo que más se llena es el patio de allá, el patio de tierra.

Frédérique: Vamos pa' allá entonces.

Carolina: (Suenan el timbre) ¡Oh tenemos que entrarnos! Ahora acaban de tocar el timbre para entrar a la sala, es decir no tenemos nuestro trabajo listo. (risas)

Frédérique: Damos una vuelta corta y entramos. (Caminamos hacia el patio situado detrás del edificio de Diseño y Vestuario).

Carolina: Allá hay otra cancha, acá tras. Casi nadie la ocupa nunca. Son bien pocos los que la ocupan.

Karen: Aquí los niños juegan con sus mochilas. Se entretienen pateando mochilas. (risas)

Carolina: Pateando tierra.

Karen: Abrochándose los zapatos, jugando a la pelota (risas)

Frédérique: ¿Por dónde seguimos?

Connie: Aquí sáquele una foto a los niños jugando la pelota

Carolina: Y a los que fuman (risas), (Debajo de un árbol, unos cinco muchachos están fumando)

Connie: Allá se esconden a fumar.

Frédérique: Vámonos pa'llá, para sacar la foto.

Carolina: Vamos (nos dirigimos hacia el edificio de Diseño y Vestuario). Allá se esconden a pololear. (Contra la pared del edificio, hay dos parejas que se abrazan).

Karen: Allá están pololeando. (risas)

Connie: ¡Saque una foto ahí!

Frédérique: No, es muy indiscreto.

Connie: ¡Noooo!, para que sepan que están pololeando.

Carolina: Los cochinos...

Connie: Ahí, el lugar de pololeo.

Carolina: (risas) Están follando.

(Aviso a los muchachos de la cancha que les voy a fotografiar)

Karen: No, son muy feos, muy feos.

Connie: Oye, jueguen.

Carolina: Allá se están pasando para sacar la pelota.

(En el otro extremo de la cancha, dos muchachos están encima del muro que marca el límite del establecimiento).

Connie: Mira, allá, allá, allá.

Carolina: Allá se están pasando por la muralla.

Connie: Salió la pelota para fuera y se pasan para sacar la pelota. (Saco una foto, y nos damos vuelta)

Connie: Este es sector de pololeo.

Carolina: Este es el sector de pololeo.

Karen: (a las parejas) ¡dense un beso, dense un beso! ¡Oye Nancy! Este es el sector de pololeo. Aquí se viene a pololear, se dan los mansos calugazos. Se comen como nunca. (Saco una foto a las parejas, y seguimos por detrás del edificio de Diseño y Vestuario) Carolina: ¡Y acá también se esconden a fumar! (un grupo de cinco varones están sentados en sillas de la escuela)

Karen: Aquí también se esconden a fumar.

Carolina: Aquí también se junta otro grupo de amigos para conversar, a fumar...

Connie: Esta es la zona de pitilladas, de piteo (risas)

Connie: (se refiere a un grupo de muchachos quienes están jugando besbol) Aquí es donde los niños se matan corriendo (risas) atrás de una pelota. (risas)

Frédérique: ya dímos la vuelta. ¿Se nos olvidaron espacios?

Connie: Los baños po'.

Carolina: ¿Los baños?

Frédérique: Vamos a los baños, todavía no llega la profesora.

Karen: (aludiendo a una pareja, acostados en unas sillas, en el túnel. Reconozco a Memo, de 2º Científico - Humanista) Ahí se viene a sacar las cejas (risas) Cuando tienen un exceso de cejas, se las vienen a sacar. (Memo tiene cejas abundantes)

Carolina: Aquí las niñas de 4º Medio se ponen a jugar cordel.

Connie: Ahí la señorita (la inspectora) anda retando unos recuincles.

Carolina: Ahí está la Pata retando a su hermana (risas), para variar. Ahora nos dirigimos hacia los baños... que ya están cerrados.

Karen: Vamos allá, donde almuerzan.

Carolina: Acá está el comedor, venden pan con chanco. (Nos interpela la inspectora: ¿a dónde van?)

Frédérique: Estamos haciendo un reportaje sobre el recreo y me van a mostrar el comedor

Inspectora: Pero tienen clase.

Carolina: Si, si, si, vamos al tiro. Estas son las salas de kinder. Esta sala de ahí es de orientación. Ahí están los baños de kinder.

Connie: Esta es la biblioteca.

Carolina: Ahí está el comedor, vamos al comedor porque hay más gente allá.

Un alumno de 2º Científico - Humanista: ¿Un tour? (risas)

Carolina: Este es el casino. (mostrando el espacio detrás del edificio de kinder) Aquí hacen de todo.

Frédérique: ¿También es un escondite?

Connie: Claro. Pero acá, más se dedican a comer porque no se puede ni fumar acá. (risas)  
(Caminamos a lo largo del edificio de Básica)

Carolina: Allá está la cocina, comedor... (mostrando una sala donde veo varias alumnas que se peinan unas a otras) el camarín, de mujeres... o sea por mientras, porque lo están arreglando.  
(Llegamos al casino)

Frédérique: ¿Quiénes almuerzan ahí, todos?

Carolina: Sí. (en la sala, hay dos mesas largas donde niños/as están comiendo; los alimentos son servidos en unas bandejas de plástico naranja. La encargada está junto a la puerta)

Frédérique: Son puros cabros chicos.

La encargada de cocina: Si, pero los medios también, pero solamente cuando salen, a la una y media. Los de la Media salen a la una y media, 20 para las dos. Desde las 12:00 está abierto el comedor, vienen los de kinder de la mañana que salen a las 12:00.

Connie: ¿Pasa mucha rabia?

Encargada: Mucha, harta. Sobre todo con los kinder que son super inquietos.

Connie: ¿Y con los niños de Primero?

Encargada: Medio también porque vienen a esta hora y no les corresponde venir a esta hora.

Connie: ¿Tienen mucha hambre?

Encargada: No sé. Es que después vuelven de nuevo, después vuelven, tocan para salir y después vuelven. Si no me doy cuenta, vuelven.

Connie: Gracias.

Karen: Gracias tía, gracias por su cooperación.

(Caminos por la orilla del edificio, en dirección de la sala de Diseño y Vestuario)

Karen: Se parece a la vieja de Don Francisco. (risas)

Frédérique: ¿Qué música están escuchando? (Karen y Connie han permanecido durante todo el viaje con un audífono de su personal en la oreja)

Karen: Tecno, ¡es bueno!

Carolina: Ahora vamos camino a la sala.

(Una vez abajo de la escalera)

Karen: Entrevista a las chiquillas, que cómo lo pasaron en el recreo.

Carolina: Se van corriendo.

Karen: Ah, es que las chiquillas le tienen miedo al micrófono.

Carolina: Este ha sido el reportaje de *Aquí en Vivo*. (risas)

Connie: Allá viene la señorita Mary.

Señorita Mary: A la sala señoritas.

Carolina: Aquí escuchamos a la señorita Mary, retándonos ya.

Connie: Que mala onda.

Señorita Mary: A la sala.

Karen: La señorita Mary retándonos como siempre. La maestra, nos viene echando a la sala, que no le gusta que estemos recreándonos.

Señorita Mary: Ya terminó el recreo. Vamos, vámonos.

Karen: ¿Qué opina Ud. de las niñas que no quieren hacerle caso?

Señorita Mary: Que mejor se vayan a su casa, a ayudar a su mamá.

Una alumna: Ohhhh, me vuelvo al colegio.

Karen: Algún día le haremos caso.

Señorita Mary (alejándose): Julio, a la sala, rápido.

Carolina: ¿Seguimos grabando o terminamos?

Frédérique: Como quieren.

Carolina: Fin. (Canta) (Pone el audífono de su compañera frente al micrófono) Esto significa: fin.



Subimos al segundo piso, y esperamos frente a la sala. Todas las alumnas están acá; Támara y Margarita, como siempre, están muertas de la risa. A los pocos minutos llega la docente, y trae una radio. Una vez dentro de la sala, pide a las alumnas pararse y saludar. La maestra les recuerda: "hoy, teníamos un compromiso que cumplir, y lo vamos a cumplir". Pasea entre los bancos, pidiendo los casete con los radio teatros. Al darse cuenta que sólo dos grupos lo han terminado, toma un tono enojado y comienza una charla sobre la responsabilidad. Dos alumnas la interrumpen para decir que se le echó a perder la grabadora. La docente insiste en que como buenas chilenas, hacen todo al último minuto.

Durante la reprimenda, donde la profesora alterna un tono enojado con uno suave que llama a la comprensión, las alumnas escuchan en un silencio que no había oído nunca, escriben, una se maquilla, Rodrigo se come las uñas. Para demostrarles la importancia de la responsabilidad, se refiere al futuro: "Después de terminado 4º Medio, van a hacer su práctica, ya que por la carrera por la que optaron lo más seguro es que no sigan estudiando. El caballero de la empresa donde estén realizando su práctica le pida 100 prendas, y le dé una media hora para hacerlas, y que después de este lapso tienen 50, no va haber espacios para excusas. Si les pide llegar a las 7:30 en lugar de las 8:00, diciendo que se les va pagar por el tiempo extra, y que llegan a las 9:30, no van a escuchar que se les paso la micro, que cuando tienen sus reglas siempre tienen que pasar los primeros días acostadas. Tienen que entender que se están preparando para la vida del trabajo y que ahora muy pocas son las que han tenido responsabilidad para trabajar".

Después se refiere a su propia experiencia: estudió Técnico Profesional, y a los tres meses de la práctica, dijo que quería volver a poner su uniforme, a vestirse como pingüino, que quería volver a la escuela. Más de la mitad de las muchachas con quienes estaba realizando su práctica renunció después de una semana.

Después de terminar su reprimenda, pone la radio encima de una mesa, ayudada de Carolina, y escuchamos los dos radio teatros. El primero trata de un rey que se da cuenta que todos le miente para complacerlo. El segundo, de diferentes animales de granja. Después las autoras cuentan que fueron al Cajón del Maipo para grabar los sonidos de los animales. Una vez

terminado, la docente recalca los valores contenidos en cada una de las cintas: en la primera, la **sinceridad**, en la segunda, el de no fiarse en las apariencias.

La clase acaba rápidamente. Me he dado cuenta que una alumna está vendiendo chocolates a sus compañeras. La intercepto a la salida y le pido uno. Los prepara ella, y el dinero ganado es para su uso personal. Los chocolates son absolutamente deliciosos.

Luego acompaño a la maestra hasta la sala de profesores. Me comenta cuan difícil es que los **alumnos se hagan responsables**. Le digo que en la universidad ocurre lo mismo, lo que aparentemente le produce alivio. Quedamos en que la próxima semana realizaré las entrevistas de los/as alumnos/as de ambos cursos y también la suya.

## RELATO ETNOGRÁFICO 4

*Jueves 11 de noviembre - Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

*Curso 2º B*

Antes que se inicie la clase, en el pasillo se formó un grupo de cuatro varones y una mujer - Camila, que intervino la semana pasada en el debate acerca del tema indígena - quienes comentan un "carrete", donde algunos "quedaron pa' la cagada". La muchacha se queja porque tuvo que limpiar vómito (al parecer fue en su casa). En determinado momento otra joven integra el círculo después de haber saludado a los/as demás con un beso. Los/as otros/as compañeros/as se dirigen directamente a la sala.

Las conversaciones están interrumpidas por la llegada de la maestra y todos/as entran al aula. Intercambian los saludos rituales y ella pide que guarden los materiales de otras asignaturas. Los/as estudiantes aprovechan el rato en que la docente borra la pizarra con un pañuelo desechable que sacó de su cartera para conversar. Una alumna me pasa una silla y me siento. Los cuatro alumnos sentados cerca de mí comentan una revista de cómics. El patrón de ubicación de acuerdo a género sigue igual: los hombres se concentran adelante.

Una vez limpio el pizarrón la docente camina entre los bancos. El alumnado va sacando sus cuadernos y paulatinamente se instala el silencio. La joven que me entregó el asiento interviene diciendo "Shhhhhhhh". La profesora comienza a dictar: "Título: ¿qué se teje?; temarios o contenidos: la cohesión, la coherencia global, la coherencia local y los conectores, cómo redactar los párrafos, otros recursos de la cohesión: a) la coreferencia; b) la coreferencia y riqueza lexical; c) la pronominalización." Luego dicta una introducción acerca de los procesos mentales implicados en la redacción de un texto que ilustra con esquemas y ejemplos. Se interrumpe ya que se reiniciaron las conversaciones. Apela a una actitud compasiva diciendo que está resfriada. Luego dice a dos alumnos demasiado ruidosos: "Pueden salir afuera, converso inmediatamente

con Ustedes". Las actividades "de investigación" son las siguientes: "Investiga en las páginas 137 y 138 las siguientes preguntas:

1. "¿Por qué se señala que elaborar un texto es parecido a hacer un tejido?"
2. A partir del mapa conceptual define con tus propias palabras los siguientes conceptos: coherencia, cohesión.
3. A partir del mapa conceptual establece los diferencias entre coherencia global y coherencia local."

Indica que disponen de 10 minutos para realizar la tarea y se dirige hacia afuera para conversar con los dos varones. En el aula van apareciendo los textos y se reanudan las conversaciones. El grupo que estaba en el pasillo antes que comenzara la clase sigue hablando del famoso "carrete". Un muchacho le pregunta a Camila qué paso con el romance. Ella se para y le pega repetidamente en la cabeza. La docente entra seguida de los dos alumnos y pregunta qué sucede. El alumno le cuenta, lo que provoca risas generales. Camila también se ríe y esconde su cara en sus manos.

Atrás están trabajando, en medio y adelante conversan, pero poco a poco todos/as se ponen a escribir en sus cuadernos (lo que no necesariamente significa que dejen de hablar). Durante la realización de las actividades hay cinco preguntas a la profesora: cuatro provienen de mujeres y una de un varón. Se para Camila y siguen las alusiones a su romance.

M	M	M	M	M	M
M	M	M	M	M	M
M	M	H	M	M	H
M		M	M	H	H
H	H	H	H	M	M
H	H	H	H	M	M
H	H	H	H		M
				H	M
				Prof.	

24 mujeres

17 hombres

La docente avisa: "Ya revisemos. ¿Quién contesta?" y dos alumnas levantan la mano. La primera responde las dos primeras preguntas, la otra contesta la última. La profesora también da la palabra a Lorena para que de sus resultados.

Luego la maestra anuncia otra actividad: Se trata de un set de televisión, y los/as alumnos/as han sido contratados/as para elaborar un spot publicitario. Pide que formen grupos de tres, cuatro o cinco personas, y distribuye unos papelitos donde anotó un tema. El único requisito es que el spot sea hecho en rimas.

La mayoría de los grupos son mixtos y hay mucha bulla. Algunos/as se preparan haciendo gestos e incluso bailes. La profesora se sienta al lado mío para conversar. Me avisa que ésta es la última semana de clase. Durante las dos semanas siguientes tienen un reforzamiento para el examen. Sin embargo, ya que en este curso hay muy buenas notas se van a eximir y la maestra opta por seguir con la materia.

Emana mucha excitación de los grupos. Poco antes que termine la clase, la docente llama a cada grupo para que presente su trabajo. Me entregó una hoja con la lista de los grupos y yo tengo que ponerles notas. Los objetos que tienen que publicitar son muy heterogéneos: para algunos/as se trata de productos como jabón y pollo, para otros están vinculado con la materia de clase - párrafo, coherencia, etc.-. Los resultados también varían en cuanto a la ocupación del espacio, al uso de cantos, bailes y escenografías. Pongo notas entre 6,5 y 7,0, y la profesora, al finalizar la sesión, me dice que escribirá los 7,0 en el cuaderno de notas.

Me despido de un beso y me dirijo a la sala de computación. Sin embargo, la bibliotecaria me avisa que está cerrada "ya que no ha llegado nadie". Opto por quedarme en la biblioteca donde dos grupos de jóvenes están trabajando. Más tarde irán llegando más.

*Viernes 12 de noviembre - Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

*Curso 2° G*

Antes de que comience la clase, algunos grupos de alumnos/as conversan en el pasillo y conversan, mientras que otros/as ya están dentro del aula. Están separados por género. Desde el segundo piso donde están la mayoría de las salas que corresponden a los Segundos tengo una vista panorámica sobre el patio: un grupo de hombres y mujeres están jugando basketbol y varones juegan fútbol en la cancha cubierta. Una vez que hayamos escuchado el timbre (una campana situada en el primer piso que acciona el portero tirando un cordel) aparece una señora, quien debe ser inspectora, y pide al alumnado que entre a su sala. Al cruzarse con un muchacho que lleva un gorro, le pide que se lo saque.

A las 8:12 veo aparecer la silueta de la profesora de Castellano a la entrada del establecimiento. Sube a la inspectoría donde va buscar el libro del curso y se dirige hacia la clase. Comienza la sesión con los saludos rituales y pide a los/as educandos que saquen libros y cuadernos. El patrón de ubicación del alumnado ha variado - aparecieron nuevas caras, se desplazaron algunas - pero en cuanto a género se mantiene: las mujeres se concentran en las primeras filas y en la columna de la izquierda, del lado de la puerta. En el centro de la sala se sentó una pareja y el varón anda trayendo una guitarra.

Durante los primeros cinco minutos, la asistencia conversa, las alumnas sentadas cerca de la maestra le preguntan por sus notas, la que responde y realiza algunas escrituras en el libro del curso. Luego toma la palabra para dictar unas explicaciones acerca del "párrafo por ejemplo", para las cuales sigue el texto. Se instaló el silencio y los/as estudiantes escriben en sus cuadernos. Al terminar de dictar se para cerca de la pizarra donde dibuja esquemas que apoyan sus explicaciones acerca del tema de hoy: cómo estructurar párrafos. También expone un resumen de los contenidos de la clase pasada (cohesión y conectores). Surgen unos focos de conversaciones en la parte trasera del aula y dos alumnas se están mirando en un pequeño espejo. La docente se

interrumpe para llamar la atención a dos hombres, y más tarde a un tercero. Luego pide a los/as educandos que abran el texto a la página 144, y lee el principio de un texto para ilustrar sus explicaciones. Luego dicta una actividad: "Lea comprensivamente el ejemplo de párrafo que aparece en la página 144 y basándose en su misma estructura, escriba uno de 10 líneas como mínimo, basándose en el tema de...." Interroga a un alumno para que proponga un tema; como no contesta, otro toma la palabra y sugiere los marcianos. Todos/as reclaman y Solange propone el fin de milenio, propuesta acogida por la maestra. Al terminar, sube el tono de las conversaciones. Ante esta situación, interviene la docente, con bastante éxito. Se dirige hacia el grupo de varones sentados atrás y les pregunta por sus textos, ya que no están en la mesa. Como afirman no tenerlos, la maestra les pide conseguirse uno afuera (dentro de la sala, hay en promedio un texto por banco), y salen dos muchachos. Al escuchar que los/as alumnos/as se dirigen unos/as a otros/as utilizando diminutivos, pide que se llamen por sus nombres. No es la primera vez que la escucho insistir en aquello. Un alumno que salió a principios de la sesión entra para avisar que el grupo está por salir. La maestra pregunta abiertamente quienes son los otros/as alumnos/as líder, y sale el joven acompañado de una muchacha. Luego entran los dos varones con un texto que no es el que corresponde. La docente les manda de nuevo para afuera. Magaly - la joven con rasgos mapuche que se sienta en la primera fila - se dio vuelta hacia atrás y escucho que le da explicaciones relacionadas con la materia a un compañero. Mientras tanto, la maestra se sienta al lado de Lorena y trabaja unos minutos con ella.

La docente se para y pregunta abiertamente si alguien ya terminó: "Yo" contesta un alumno. A este momento, entran los dos muchachos con las manos vacías y se sientan al lado de compañeros solos que sí disponen del texto. Los/as alumnos/as que están cerca de mí aun no han comenzado la actividad.

"¿Quién quiere editar su párrafo?" pregunta la profesora. El alumno vuelve a levantar la mano, junto a una muchacha. La docente le cede la palabra al varón, quien dicta lo que escribió mientras ella lo transcribe en la pizarra. Varios de sus compañeros/as conversan y dos escuchan personal estéreo. Ahora la profesora escribe directamente leyendo del cuaderno de Matías y aumenta el tono de las discusiones. Una vez que ha terminado, llama la atención del público en general, y de dos alumnos masculinos en particular. Avisa que van a arreglar el párrafo, corregir la ortografía y la puntuación. Son los/as educandos que hacen las sugerencias y ella las escribe en

el pizarrón. Luego reescribe el texto; son las mujeres las que más participan, entre ellas Solange y Lorena en particular.

Un varón sentado atrás, a quien la maestra en varias oportunidades ha llamado la atención, toma la palabra para pedir que se agregue el tema de "y2k" (los problemas computacionales que puedan ser causado por el cambio de fecha). La profesora llama la atención a una alumna. Julio acapara la atención. Luego habla una muchacha en torno a los problemas de la naturaleza, productos de su uso intempestivo. Destaca los correctores presentes en el párrafo y se termina la actividad.

La docente dicta un nuevo ejercicio: "Redacte nuevamente el siguiente trozo, basándose en el "párrafo de ejemplo". No olvide hacer las correcciones gramaticales, puntuación, uso de mayúsculas, etc." Luego dicta un trozo que pone en escena un alumno asaltado en una micro, y que se defiende con la ayuda de un compañero. Se interrumpe para llamar la atención a dos varones para que pongan su camisa dentro de sus pantalones. El alumnado trabaja en silencio, pero paulatinamente el tono va aumentando. La docente interpela a una muchacha para que deje de tocar guitarra.

Cuando pregunta quién quiere leer su tarea, la primera en levantar la mano es Solange. Luego escuchamos las lecturas de una alumna, de un alumno (para ambos es la docente quien pidió que leyeran), y de dos varones que habían levantado la mano. Uno de ellos es Julio, y "le pone color" agregando marca y nombre a las armas, y exagerando las escenas de violencia. La asistencia recibe la lectura con risas (como que este estilo le corresponde a su personaje). Ha sonado el timbre y todos/as se van.

#### Curso 2º E

Antes que comenzara la clase, alumnos y alumnas estaban agrupados por género, ya sea dentro del aula o en el pasillo, conversando. A las 9:40 llega la docente, quien se encontraba



hablando con dos colegas en las cercanías de la sala. Todos/as se instalan y la sala está muy vacía. Se concentran atrás, y en la columna de la izquierda, hay dos alumnos ubicados cerca de la docente. Los varones están sentados en las últimas filas. En medio de ellos hay una mujer que - junto a su vecino - come chiclet abriendo y cerrando ampliamente la boca. En total, hay siete mujeres entre los/as presentes. Tres de ellas están sentadas a la izquierda y se van pasando unos audífonos comentando lo que escuchan. Los dos alumnos sentados adelante tienden a instalarse los más cómodamente, extendiendo sus piernas en la silla ubicada al lado. En la fila de la izquierda, hay una pareja que se hace cariño. Dos varones con pelo largo se hicieron una multitud de trenzas. En medio hay un vacío. Más tarde la profesora me explica que al terminar el año, el alumnado, en particular los/as que disponen de un promedio que les permite eximirse, dejan de venir.

La docente describe los diferentes tipos de párrafos, apoyándose con esquemas en la pizarra. Se interrumpe para llamar la atención a un varón, quien le contesta. Luego se para nuevamente al encontrar que hay unas cascavas de naranja botadas en el piso. Uno de los alumnos sentados adelante se para, la recoge y la va botar. Esta conducta provoca comentarios por parte de los muchachos de atrás.

Al escuchar la docente decir "en su cuaderno van a escribir la actividad" se oyen unos "tchhhhhh" de desaprobación. Esta consiste en realizar el ejercicio nº 3 de la página 146. Mientras dicta la maestra se va acercando a la parte de atrás de la sala donde están los varones. Al ser ellos los que más la interpelan, se va instalando un diálogo entre ellos y la maestra, al cual los/as demás alumnos/as no participan. Tres alumnos no trajeron sus textos, y la docente les pide ir a buscar unos ejemplares en el curso 2º G con quien estuvimos antes.

Durante el tiempo dado para realizar la tarea, 13 preguntas fueron formuladas por varones y dos por mujeres. En general, éstas están inaudibles, no se nota su presencia en un contexto donde el espacio público se ocupa alzando la voz y tomando repentinamente la palabra. Las dos muchachas sentadas adelante escriben sin parar en sus cuadernos y poco alzan la vista. Las tres que están atrás conversan despacio, así como la que está junto a los varones. El trabajo se hace generalmente en pares; los de atrás se van desplazando y lo hacen ruidosamente ya que arrastran su mobiliario. Suelen relacionarse de manera agresiva, interpeándose con gritos.

Luego de unos 15 minutos, la maestra anuncia que van a revisar las actividades. "¡NO!" gritan los que no terminaron. Para la primera (que se supone fue realizada la clase pasada), le pregunta a un alumno, quien también responde a la segunda. Luego le pide su respuesta otro muchacho, quien no contesta. Un joven toma la palabra para dar la respuesta. Para la última, tres alumnos gritan la respuesta y luego se pelean para recibir la evaluación correspondiente en el cuaderno de notas. La docente nuevamente está en la parte de atrás y habla con los muchachos.

Luego, cuando están trabajando en otra actividad, se sienta al lado mío y conversamos. Las muchachas que escuchan personal estéreo están abrazadas y susurran las palabras de la música que escuchan. La profesora es llamada en la parte de atrás, donde permanece un buen tiempo. Suelen interpellarla diciendo "¡Seño!". Cuando pregunta si alguien ha terminado, tres varones levantan la mano. La profesora se dirige hacia ellos, corrige su tarea, anota su apreciación en la lista de notas, y luego revisa el trabajo de otros. Al sonar el timbre ordenan sus cosas y se van.

#### *Curso 2º F*

A las 10:40 llega la profesora. Antes el alumnado estaba escuchando música con una radio que administra una muchacha del curso sentada en la primera fila. Después de los saludos habituales la docente dice: "Vamos a sacar cuadernos y libros". La alumna de la radio la avisa que no tiene su libro, debido a que lo prestó y no se lo han devuelto. La maestra le presta el suyo y habla unos minutos con ella y su vecina. Todos/as los/as estudiantes conversan. Uno de ellos/as grita y una alumna, seguida de un varón le responde "¡Cállate!". Veo que hay algunas modificaciones en el patrón de ubicaciones, sin embargo, en cuanto a género, las mujeres siguen sentándose en las filas de adelante.

Más tarde una joven - sentada en los bancos de delante en la columna del medio - se acerca a mí, introducida por la profesora: "ella no vino la semana pasada y quiere hacerte unas preguntas". La alumna - morena, el pelo tomado en una cola y bastante gorda - me pregunta por las razones de mi presencia en el aula. Se lo explico brevemente y regresa a su puesto.

Luego de haber escrito en el libro de curso, la docente toma la palabra para dictar la materia acerca del "párrafo por ejemplo", con los mismos contenidos que en el curso 2º G. Los/as educandos escriben en silencio. Al terminar, la profesora va hacia atrás del aula y conversa con un alumno. Me doy cuenta que se dirige a los varones por su apellido. Luego vuelve adelante y da unas explicaciones en relación al tema de hoy, apoyándola en esquemas. La intervención de dos alumnas desencadena risas generales, incluida la profesora. Más tarde, la inspectora señala su presencia con gestos de la mano en el hueco inserto en la puerta. La maestra le abre y entran cuatro alumnas. En coro, toda la asistencia canta feliz cumpleaños a una de ellas, cuyo nombre es Fabiola. La docente la abraza, y se sienta al lado de las dos alumnas que ocupan los primeros puestos del medio. Luego se reinstala el silencio, y veo que algunos/as - en especial en las primeras filas - toman notas de las explicaciones. En medio de éstas, la profesora saca su chaleco, lo que genera silbidos. Ella dice "gracias, gracias" y continua.

La actividad que dicta es la siguiente: "Lea comprensivamente en la página 144 la ejemplificación que se señala del párrafo por ejemplo y a partir de él redacte una propio basándose en el tema... ¿Qué tema podría ser?", "La música" responde un alumno. "Nooo" dicen unas voces. "El cumpleaños de la Fabiola" propone la docente. "El caso Pinochet" intenta un varón. "Nooo" contesta un coro. "La música" decide la profesora. Luego pide a Nataly, la alumna que sentada en la última fila, que se desplace hacia delante. La profesora se acercó a los dos alumnos ubicados en los bancos de más atrás y conversa un rato con ellos. Luego salen de la sala, junto al muchacho cuya madre está muy enferma. Los/as estudiantes trabajan en distintas modalidades: algunos/as en grupo, y uno/a de los/as integrantes lee el texto a voz alta, otros/as de manera individual. En el lapso de tiempo en que realizan la tarea, hay seis preguntas a la maestra: cuatro provienen de mujeres (dos de la misma alumna) y dos de un varón. (Se trata de un muchacho que parece bastante especial: está siempre desubicado, haciendo otras cosas de las que se hacen en la clase, y llama permanentemente la atención. Más tarde, cuando la profesora

preguntara a voluntarios para corregir la actividad, siempre levantará la mano. Sabiendo que no ha hecho nada, ella no le da la palabra).

La maestra pregunta abiertamente si alguien ha terminado. Sólo un alumno contesta indicando que le falta un poquito. Algunos minutos más tarde reitera la consulta y esta vez varias manos se levantan. Una joven sentada en la primera fila dice que ha terminado, pero que no va leer (es decir, en voz alta), y dos alumnas pasan su cuaderno a la profesora para que lo revise. En forma simultánea, dos mujeres, sentadas en la fila izquierda se pararon y están al otro lado de la sala mirando por la ventana. Los varones que se sientan al lado mío están muy silenciosos. Realizan la tarea escuchando personal estéreo. Luego la maestra se sienta al lado mío y me comenta que éste es un "curso simpático", que los alumnos son "ordenaditos". Más tarde se dedica a conversar con algunos/as de ellos/as: primero con dos varones sentado atrás, y luego con dos mujeres de adelante. Le pasa unas monedas a una de ella: tiene alergia y terminó el papel higiénico que traía en su cartera. La muchacha sale, y pide a un muchacho - Michael - que la acompañe. Por la puerta entre abierta veo que se dirigen al kiosco que está en el patio.

Ahora interpela a la asistencia: "¿Quién escribió?", y varias voces - masculinas y femeninas - contestan "Yo". La profesora toma el cuaderno del alumno que fue el primero en avisar que le faltaba poco y escribe su párrafo en la pizarra. Se interrumpe para retar cariñosamente a Michael, que había salido sin pedir permiso. "Es que me llevaron del brazo" se excusa. Los/as alumnos/as van corrigiendo el texto del joven y la profesora comienza a reescribirlo con mejorías. Para ejemplificar los estilos de música la docente quiere agregar "hardcore" y pide a los/as educandos que lo deletreen. "¿Es lo mismo que hip-hop?" pregunta. "¡Nooooo!" contestan en coro. "¿Cómo es? - insiste - ¿nadie tiene un caset?, escuchemos una canción". Dos alumnos hacen llegar caset a la alumna que maneja el equipo y escuchamos unos fragmentos de música. Poco a poco todos/as van pasando caset que se amontonan en el banco de la "DJ". La profesora sale y llama a los tres muchachos que habían salido. Se instalan adelante, toman pupitres y sillas y comienzan a tocar un ritmo. Dos de ellos cantan, siguiendo lo que escribieron en un cuaderno. El texto trata del tema de hoy, el "párrafo por ejemplo". Cuando las voces callan agregan ritmos de samba. Cuando terminan todo el mundo aplaude. Luego escuchamos más música con el equipo: Punk, reggae, tropical y tecno. La docente me dice que es bueno que escuchen música porque los relaja.

Finalmente, después de decir “volvamos a la triste realidad del castellano” para recuperar el silencio, la profesora dicta la última actividad del día: “Redacte el siguiente trozo utilizando todos los elementos gramaticales.” El tema del trozo que dicta la docente es la sesión de percusión que acabamos de presenciar. Al parecer nadie está trabajando. Sin embargo, cuando la docente pregunta quien ha terminado, dos muchachos levantan la mano y leen su texto.

*Jueves 18 de noviembre, Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

**Curso 2 B**

Antes de que llegara la maestra, me senté en uno de los cuadrados de piedra que están frente a los pasillos. Rápidamente se me acercaron tres muchachas que me preguntaron como encontraba el colegio. Les dije que era bueno, pero que habían muchas diferencias entre los distintos cursos. Me explicaron que en los más malos habían muchos raperos, que se podían reconocer por su pelo largo y porque utilizan pantalones bajos. Luego conversamos de las vacaciones que se acercan. Una de las jóvenes me indica que está invitada en La Serena, donde estuvo la semana pasada en una gira con el coro del establecimiento. Suenan dos timbres: el primero a las 7:55 y el segundo a las 8:00 que señala que ya hay que entrar a las salas.

Al llegar la docente, todos/as ingresan al aula y comienza la clase con los saludos convencionales. Luego la maestra escribe los contenidos de hoy en la pizarra: los distintos tipos de párrafos. Mientras tanto los/as estudiantes conversan activamente, algunos/as están haciendo otras actividades, tal como la confección de un objeto que me parece estar relacionado con la asignatura de física. La maestra comienza a hablar caminando entre los bancos y el tono de las voces baja paulatinamente, aparecen los cuadernos en los pupitres, y comienzan a escribir. Entran tres alumnas que fueron a buscar las sillas que faltaban. La profesora impone su voz y explica los contenidos apoyándose en un esquema que dibujo en el pizarrón.

La profesora explica cada uno de los distintos recursos para escribir un texto coherente. Ejemplifica con los temas de la adolescencia, que describe como un periodo en el que se conoce el

amor, no hay responsabilidad, en general no se trabaja, y en que se llega a ser responsable, ya que se va a ser padre, madre, lo que implica ser responsable por otras personas. El ejemplo siguiente habla del SIDA, menciona que a principios esta enfermedad se desarrolló principalmente entre los homosexuales, y que por esta razón fue llamada peste rosada. Un alumno hace un comentario - que no alcanzo a oír - y la docente le pide más respeto para las minorías, ya sean homosexuales, lesbianas, mendigos o prostitutas. Continúan las explicaciones y la maestra llama dos veces la atención a un varón (se dirige a él por su apellido) y una vez a una mujer ("hija").

Luego, caminando entre los bancos, dicta las definiciones de los conceptos que había escrito en la pizarra. Después de cada una indica las páginas del texto donde figuran ejemplos. Durante este rato, intervinieron seis alumnos y tres alumnas, en general para pedir que se repita la última frase.

Después de las definiciones, vienen las actividades que son las siguientes:

1. "Lee atentamente las definiciones de cada párrafo y luego remítete a las páginas 144 y 145, lee sus ejemplos.
2. Redacta un párrafo por ejemplo, basándote en la idea... ¿a ver que tema podría ser? (un alumno propone las vacaciones, propuesta acogida por la docente)
3. Redacta un párrafo por comparación o contraste basándote en ... ¿otro tema más entretenido? (un muchacho dice "el sexo" - lo que genera risas, este tema es acogido)
4. Redacte un párrafo por encuadramiento en el tema... ¿otro tema erótico?... los besos (risas; la profesora está atrás, y se dan algunos intercambios entre ella y un alumno, cuyo contenido no oigo. Finalmente el tema será la prostitución)

Al comenzar las actividades, pido a una alumna si la puedo entrevistar. Se trata de Lorena, que después me indicara que el mejor uso que ha encontrado para el libro es guardar las flores que le gusta recoger, ya que es gordo. Es segundo entrevistado es Ronaldo.

Cuando vuelvo al aula, todo el alumnado está conversando; se formaron algunos grupos de cuatro estudiantes. La docente - quien estaba sacando promedios - toma la lista y por orden

alfabético, va preguntando a alumnos y alumnas sus resultados. Casi nadie los tiene, y la maestra les indica que tienen un 1,1. Una vez llegado a la mitad de la lista suena el timbre. Muchos/as estudiantes se precipitan hacia la mesa de la docente para ver sus notas.

Me voy a la biblioteca para usar una computadora. Mientras espero la persona que tiene las llaves, un curso está en esta sala y escucha una charla de su profesora acerca del SIDA. Es un tema que se está trabajando en este colegio. Cuando entré me fijé en la presencia de un cartel en la entrada que daba informaciones básicas acerca de esta enfermedad y de los modos de prevenirla. En esta charla me llama la atención el hecho que los varones se concentran adelante y las mujeres atrás.

*Viernes 19 de noviembre*

*Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

*Curso 2° G*

Antes que llegará la docente, estaba apoyada a la barrera mirando hacia el patio. Grupos mixtos estaban jugando al voleibol y al basketbol. Una alumna se acerca a mí y conversamos. Me cuenta que integra el equipo de voleibol del establecimiento. Dado que el Proyecto Montegrando va comenzar a ser aplicado, están haciendo las gestiones para recibir materiales para poder ejercer este deporte, y el apoyo de un antiguo alumno que es experto en esta actividad quien podría reemplazar al profesor de educación física que los entrena actualmente y que no la conoce mucho.

Entra la docente y hace comentarios acerca de los grafitis que aparecieron en las paredes de la sala, se preocupa ya que deben entregarla limpia a fines de año. Desde atrás una alumna dice que puede conseguirse pintura. El tema queda pendiente. La profesora pide conversar con un alumno, que sale para afuera. Luego solicita que saquen los cuadernos para comenzar el reforzamiento, y escribe el temario en la pizarra. Dos muchachas están paradas y conversan. Los varones sentados cerca de donde estoy revisan matemáticas, materia que tienen en el mismo cuaderno que el que usan para castellano. Paulatinamente todos/as se ponen a escribir. Al

mismo tiempo, la profesora copia frases en la pizarra de una hoja escrita a mano para trabajar la ortografía en las cuales el alumnado debe agregar los acentos. En estas, aparecen cinco sujetos con género: "El poeta sonreía cada vez que veía a Monica"; "Si se lo aclaras, ella comprenderá"; "El hombre comía y corría a la vez"; "El no se dio cuenta que dijo sí". Sujetos femeninos aparecen dos veces y son siempre pasivos, mientras que los tres masculinos son activos. Mientras escriben, en el aula intervienen tres varones y tres mujeres, en general para preguntar qué está escrito en la pizarra.

Después de algunos minutos, la docente corrige los ejemplos y los borra. Pide a una joven que vaya a buscar tiza. Al mismo tiempo, una de sus compañeras solicita tiempo para estudiar física, ya que en la próxima hora tienen una prueba con coeficiente dos. La maestra le da el visto bueno y, al acordarse que tiene un alumno afuera, sale al pasillo. En general los/as estudiantes están estudiando. Sin embargo, observo que tres mujeres se están mirando en pequeños espejos. Solange se paró y pide explicaciones a un varón sentado delante de ella. Los dos muchachos cerca de mí trabajan juntos. La docente, que entró junto al alumno, se sienta y pide a Lorena que se acerque para revisar sus notas.

Luego vuelve a la pizarra para escribir unos ejemplos que se trabajarán en la próxima clase, acerca del uso de las letras v/b y z/c/s. Se interrumpe para llamar la atención: "Solange, el vocabulario", la alumna responde "Disculpe señorita, se me salió". Una joven se acerca a Magaly, conversan un rato e intercambian caset. La docente explica lo que escribió. Las preguntas provienen de una mujer y tres varones (los mismos que tomaron la palabra antes). En dos ocasiones llama la atención a un muchacho.

Vuelve a su puesto y llama a tres varones y una mujer para revisar su cuaderno. A los hombres suele interpelarlos usando su apellido. La mayoría de ellos/as tiene cuadernos del Ministerio de Educación, que a parte de esta sigla lleva las iniciales JUNAEB. De nuevo la profesora llama la atención a Solange quien dijo "¿Querí otro?". Luego lo hace a dos varones que estaban parados.

Se dirige hacia Pamela y habla con ella, conversación a la cual se suman sus vecinas. La abraza, y luego pasa a otro banco que comparten un alumno y una alumna. Pamela



aparentemente está sacando su promedio, y varios/as la imitan. Suena el timbre que indica el final de la sesión.

#### *Curso 2° E*

La profesora inicia la clase pasando la lista, en medio de las conversaciones. Un grupo de varios muchachos entra y se sienta ruidosamente. Luego entra el profesor de inglés y la docente lo acompaña hacia fuera. Durante su ausencia, el ruido aumenta, atrás un varón dibuja falos en la pared, y se interrumpe para disputar mordiscos de un pan que sacó un compañero. Los rasgos físicos en este curso son radicalmente distintos del alumnado de Liceo Los Almendros: son grandes, robustos, de pelo y piel clara.

La profesora regresa y dicta una actividad: "Redacte un texto de tres párrafos donde utilice conectores, correferencia; además póngale un título al texto. Básese en las siguientes ideas: examen de castellano, eximición, trabajo en clase, reforzamiento, notas deficientes."

Pido a un muchacho sentado atrás si lo puedo entrevistar. Ante la afirmativa, salimos en medio de los gritos alusivos de sus compañeros y nos dirigimos a la biblioteca. Al terminar la conversación, se acercan tres mujeres quienes me piden que les preste la grabadora para realizar una tarea de inglés. Les digo que sí, pero sólo durante el recreo ya que después la necesitaré, y que me la pueden dejar en la sala del 2° F. Me indican a que curso pertenecen y les paso la máquina. Cuando regresamos a la sala y hasta que termine la hora, la docente revisa las notas con el alumnado, y algunos/as realizan tareas.

#### *Curso 2° F*

La docente inicia la sesión dictando una actividad: "redacte un texto que contenga tres párrafos, título, uso de conectores, y uso de la coreferencia. Redacte su párrafo a partir de las

siguientes ideas: Libros que ha leído, temas que le interesan, eximición de exámenes, término del año escolar". Indica que cada párrafo debe contener entre cinco y ocho líneas. Mientras dicta, llama a la atención a una mujer para pedirle que se siente bien, y luego a dos varones, en una oportunidad por su estilo de ropa, lo que lo motiva a cambiar de chaqueta y de asiento. En el lapso durante el cual se realiza la tarea, preguntan tres mujeres (en una oportunidad, contestaron sus vecinas) y tres hombres; la docente se encuentra escribiendo en el libro del curso. Varios/as alumnos/as escuchan música en su personal estéreo. Un varón se acerca a la docente, debido a que estaba afuera cuando dictó las actividades. Esta lo orienta hacia una alumna para que se ponga al tanto. En general, los/as estudiantes trabajan, lo que no les impide intercambiar palabras. Cerca de la ventana hay un grupo de cuatro muchachos que hablan constantemente y la docente los llama la atención en varias ocasiones.

Salgo para recuperar mi grabadora, ya que quiero entrevistar a un varón de este curso y la hora pasa rápido. Me dirijo a la biblioteca, pero las muchachas no están, "salieron" me dice la encargada a quien cuento mi problema. Luego entro a la sala que les corresponde, pero el docente me dice que andan fuera haciendo un trabajo. No las veo en el patio, ni en los pasillos, así que retorno a la sala. Ahí siguen en la misma actividad, y algunos/as se ayudan con el texto. A menudo se acerca uno/a a la docente para mostrarle su trabajo y/o preguntarle algo. De repente se acerca la joven que está embarazada: "¿Cómo va esta huatita?" le pregunta la profesora. El alumno y la alumna que también están cerca y escuchan me miran, como para observar mi reacción. La estudiante sentada adelante le pregunta noticias: para cuando es, es niña o niño, etc.

Luego la maestra dicta una nueva actividad, la que esta vez involucra directamente al texto: "Luego de leer el punto dos de la página 149 *coreferencia y riqueza léxica*, reemplaza las palabras subrayadas de las acciones de las páginas 150."

Salgo nuevamente en busca de la máquina. La bibliotecaria está indignada de tanta irresponsabilidad por parte de las alumnas y me recomienda no prestar nunca nada a nadie. Finalmente, veo a las muchachas que salen del casino. Suben la escalera y me entregan la grabadora. Les cuento que la estoy esperando desde mucho rato y me piden disculpas. En la sala de clase, pido entrevistar a Marcelo, un muchacho de pelo castaño que participó a la representación de percusiones y canto sobre la coherencia de la semana pasada.

Cuando volvemos, ya no se están realizando las actividades: el alumnado conversa - en generales entre pares de género - escuchan música con audífonos, dos alumnas rodean a la docente y la ayudan a sacar los promedios con la ayuda de una calculadora, otra está trabajando matemáticas. Una muchacha, quien posee todas las características del estilo rapero se sienta adelante, en el lugar de Carola, quien está parada cerca de la puerta y escucha música. Tiene un comportamiento provocativo: saca sin permiso los materiales de sus compañeras, lo que las lleva a adoptar una actitud defensiva. Observa los promedios en el libro de curso que está delante de ella. Mientras tanto, los muchachos de atrás retoman su actividad de tocar batería sobre pupitres y sillas. Carola va a buscar una silla y se sienta al lado de la rapera. Trata de abrazarla pero la otra se resiste. Hace unos movimientos de bailes discos, como acompañando la música que escucha, y se ríe. Le presta un audífono a la rapera, quien se lo pone en la oreja, pero lo saca inmediatamente, con mímicas de la cara y de los brazos que expresan repugnancia. El sonido del timbre pone fin a la clase.

*jueves 25 de noviembre*

*Liceo Benjamín Vicuña Mackenna*

*Curso 2 B*

La maestra llegó muy tarde hoy día, a las 8:20. Antes el alumnado se encontraba distribuido entre el pasillo cerca de la sala y el aula; algunas muchachas estaban sentadas en las rocas cerca del kiosco donde llega el sol de la mañana. En determinado momento salió una pelota volando de la sala, y algunos varones se pusieron a jugar en el patio. Llegaron dos señores vestidos de ternos, que pidieron - con un éxito relativo - entrar a la sala. En este rato arribó la docente. Se notaba muy atorada por la alergia que la afecta. Todo el alumnado entró a la sala junto a ella. Yo me quedé parada, esperando que se instalaran los y las jóvenes para tomar una silla que haya permanecido desocupada. Sin embargo Camila me entregó una que había sacado de las últimas filas.

Durante los diez primeros minutos, la profesora escribe en el libro del curso, y los/as educandos se dedican a conversar y a escuchar música. La muchacha que está cerca de mí está revisando física y copia algunos contenidos del cuaderno de su vecino, preguntándole cuando es necesario. El varón y las dos mujeres sentadas cerca de la maestra son los únicos que guardan silencio. Una vez terminada su labor, la docente les pregunta dónde habían quedado la última vez y conversan mirando el texto.

La maestra comienza a hablar, parada, dirigiéndose al alumnado y paulatinamente van bajando las conversaciones. Escucho un intercalado entre Lorena y Camila: La primera le grita a la segunda: "¡Ya Lorena!", quien contesta agresivamente: "¡Cállate Camila!". Leo en sus labios "La huevona". La maestra expone las modalidades que tendrá el examen final y advierte que la asistencia es obligatoria también para los/as que tienen un promedio que les permite eximirse, "sino tenemos las facultades para poner 1,1" advierte. Luego dicta otros nexos que se usan para otorgar coherencia al texto y el silencio se instaura. Para la coreferencia anota en la pizarra las páginas del texto que tratan este tema y pide a los/as estudiantes que las lean mientras escribe en la pizarra. Lo hace copiando el texto y se reinician las conversaciones. En promedio hay un texto por banco.

Luego explica los contenidos en cuestión en base a un esquema que ilustra la estructura de un texto: título, párrafo 1, párrafo 2, párrafo 3, etc. Se interrumpe para llamar la atención a Camila y a un varón. Luego ilustra lo que explicó con un ejemplo que pone en escena "el joven que venía con su polola". Después incorpora el texto del león que sale en el texto y vuelve al primer esquema para tratar el tema de la pronominalización.

Una fuerte tos le obliga a interrumpirse y dirigirse a la ventana para calmarla. El alumnado le da consejos: levante las manos, abra las ventanas, tome un vaso de agua, descanse. La docente les pregunta: "¿Quieren que me vayan?" a lo que responden "¡NO!" en coro. Retoman sus conversaciones y en las primeras filas se tiran proyectiles. Un varón sale con una botella y regresa para entregarle agua a la maestra. Esta le agradece y el alumno vuelve a su asiento, acompañado por gritos alusivos de sus compañeros/as.

Al reiniciarse las explicaciones vuelve el silencio. La profesora da el siguiente ejemplo: "María estaba bailando en una fiesta cuando se enteró de una trágica noticia ocurrida en su familia. Al enterarse se retiró apresuradamente." Luego dicta una serie de actividades:

1. ¿Por qué es más usada la anáfora que la catáfora? (Página 152)
2. ¿Cuándo usamos la correferencia?
3. ¿Qué es la anáfora? Señale con ejemplos.
4. Establezca las relaciones de correferencia de los vocablos "casería" y "carabineros" de la noticia "la fuga de los tres leones".
5. Redacte un texto basado en el tema "el último día del milenio" con las siguientes características: título; tres párrafos a los menos; uso de coreferencia, pronominalización y anáfora.

Cuando termina de dictar se acerca a un muchacho moreno, de pelo largo para indicarle que le pide un poco de su tiempo para realizar una actividad que había quedado pendiente. Por mientras converso con Silvia, la muchacha sentada cerca de mí, quien me pregunta con más detalles qué estoy haciendo.

Luego el muchacho que había interpelado a la maestra, junto a un compañero, se instalan delante de la sala y presentan (leyendo en una hoja escrita a mano) el debate previo a las elecciones presidenciales entre Lagos y Lavín. Cada uno hace referencia al papel y a los temas que abordó uno de los contrincantes. El encargado de presentar a Lavín destaca que es sinónimo de cambio mientras que su opositor significa lo mismo de la concertación. Se nota que el encargado de presentar a Lagos no está bien preparado y que su actuación tiene mucho de improvisación no muy lograda. El público está silencioso; muchos/as no prestan atención y continúan con la realización de las actividades. Cuando terminan, aplauden y un varón pregunta al primero que habló por quien votaría; "Lavín" contesta. Entre el alumnado, noto que por lo menos algunos siguen conversando de este tema, puesto que surgen los nombres de otros/as candidatos/as: Lagos, Larraín, Hirsh. Después de algunos minutos, cuando la mayoría de los/as estudiantes está trabajando en las actividades, se forma un grupo de conversación en la esquina opuesta de donde estoy en el cual siguen conversando de las elecciones presidenciales.

Los protagonistas del debate, luego de haber hablado largamente con la profesora, vuelven a su asiento y ella trabaja en las notas. Uno de ellos se sienta al lado de Silvia y le pregunta los resultados de las tareas. Ella le explica y luego el joven acerca su cuaderno para copiar las respuestas.

Entra una alumna, quien después de saludar a la profesora se sienta. El volumen de las conversaciones aumenta regularmente y se van formando grupos, en general entre pares de género. Varios/as se paran, cambian de puesto.

La profesora interpela a una mujer y dos varones para ver sus cuadernos, debido a que les faltan notas. Cerca de mí, Silvia le sigue dando explicaciones a su vecino de banco hasta el final de la clase.