



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**  
**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EL PROFESORADO Y EL FUNDAMENTO DE SU ACCIÓN DIDÁCTICA EN**  
**CONTEXTOS VULNERABLES.**

**Un estudio de casos sobre los referentes pedagógicos en contextos de alta vulnerabilidad,  
en la región del Bío Bío.**

Alumno: Sáez Núñez, Gonzalo Andrés

Profesor guía: PhD. Luis Ajagan Lester

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Santiago de Chile, 2019



Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado



## DEDICATORIA y/o AGRADECIMIENTO

*“No pretendo ser rotundamente negativo. Muchos de nosotros albergamos sentimientos muy ambivalentes respecto al lugar llamado escuela. Todos los que nos preocupamos de verdad por lo que se enseña y lo que no se enseña y por quién está capacitado y quién no para ocuparse de estas cuestiones, tenemos una relación contradictoria con estas cuestiones. Queremos criticarla con rigor y, sin embargo en esta misma crítica radica el compromiso, la esperanza de que puedan hacerse más vitales, más significativas en el plano personal y más críticas en lo social. Si hay una relación de amor odio ésta es. Esto alude directamente a la situación que hoy día afrontan muchas personas dedicadas a los estudios educativos críticos” (Apple, 1996. pág. 18).*

A Marcela, Flavio y Leonardo por ser la razón última y fundamental.

A Luis Ajagan Lester, por el rigor filosófico y metodológico.



## TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA y/o AGRADECIMIENTO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	11

### Bloque I

1.1. Planteamiento del problema .....	20
1.2. Preguntas de investigación .....	26
1.3. Objetivos .....	27
1.3.1. Objetivo General.....	27
1.3.2. Objetivos específicos.....	27
1.4. Supuestos .....	27

### Bloque II

2.1. Currículum, estandarización y rol del profesorado.....	32
2.1.1. Los planes y programas de estudio en Chile, un mecanismo para las evaluaciones estandarizadas y la clasificación de los estudiantes y profesores. ....	33
2.1.2. Currículum escolar frente a la estandarización. ....	34
2.1.3. Clasificar a estudiantes y profesores.....	42
2.1.4. Cultura escolar compartida y común. ....	55
3.2. Los códigos sociolingüísticos como unidad básica para la comunicación en el aula. ....	63
3.2.1. Desde códigos restringidos y códigos elaborados hacia formas de organizar el código y los principios de clasificación, el currículum y la comunicación al interior de las salas de clases. ....	69
3.2.2. El contexto comunicativo, la práctica pedagógica, la Clasificación y la Enmarcación .....	72
3.2.3. Tipos de práctica pedagógica visible e invisible. ....	74

3.2.4. Clasificación Fuerte - Programas de Estudio altamente especializados y Clasificación Débil espacio curricular para los estudiantes de clase baja. ....	77
3.2.5. Enmarcación fuerte, comunicación para los estudiantes pero sin ellos.....	80
4.1. Aprendizaje escolar-reproducción social el rol del profesorado como actor político en la configuración del currículum .....	88
4.1.1. El aprendizaje escolar y la reproducción.....	88
4.1.2. Aprendizaje significativo y recursos culturales del estudiantado: un diálogo necesario.....	89
4.1.3. Foco en habilidades- la relevancia de las situaciones reales.....	94
4.1.4. Superar la contextualización del currículum para promover la comprensión de la realidad.....	98
4.1.5. La dimensión social y política del trabajo pedagógico.....	102
4.1.6. Autonomía del profesorado en el proceso pedagógico .....	103
4.1.8. El profesorado como sujeto político para el cambio pedagógico.....	106

## Bloque III

5.1. Metodología de la investigación: la mirada cualitativa naturalista y la hermenéutica doble .....	112
5.2. Diseño de la investigación .....	116
5.2.1. Aproximación al campo y recolección de la información .....	119
5.2.3. Escenario contextual .....	122
5.2.4. Sujetos del estudio .....	123
5.3. Técnicas de recolección de la información .....	124
5.3.1. Descripción de los instrumentos utilizados .....	125
5.4. Principios orientadores para el análisis del material empírico recolectado .....	128
5.5. La Validez y Confiabilidad de la Indagación.....	130



## Bloque IV

6.1. Respecto del objetivo: Indagar las formas de trabajo pedagógico que se desarrollan en las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad.....	135
.....	136
6.1.1. Currículum prescrito: principal referente para la acción didáctica. ....	137
6.1.2. Característica del estudiantado y el currículum prescrito como referente de la acción didáctica.....	143
6.1.3. La perspectiva de las y los jefes de UTP.....	147
6.2. Respecto del objetivo: Analizar y explicar la valoración que el profesorado, que trabaja con estudiantes de clase baja, hace de la cultura de herencia de sus estudiantes.....	153
6.2.1. La familia: una mirada de la cultura del estudiantado.....	156
6.2.1.1. Baja escolaridad.....	156
6.2.1.2. Bajo compromiso y expectativas.....	158
6.2.1.3. El conflicto directo con la familia.....	159
6.2.2. El contraste: los padres apoyadores.....	160
6.2.3. Miembros de una cultura sin cultura.....	161
6.3. Respecto del objetivo: Precisar y deslindar el grado de conciencia de los profesores sobre las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase.....	164
6.3.1. Valoración del estudiantado, el contexto los define.....	167
6.3.1.2. Características positivas del estudiantado asociadas a su condición de clase.....	176
.....	176
6.3.3.2. El barrio, el entorno natural y las instituciones.....	180
6.3.2.3. Las instituciones como la posibilidad.....	183
6.3.3. Las costumbres entran al panorama adverso.....	186
6.3.4. El rol se reduce al plano afectivo.....	188
6.3.5. Valoración de las políticas orientadas a la población de clase baja.....	191
6.3.6. Identificación de la contradicción.....	191

6.4. Respecto del objetivo: Indagar en la relevancia que le asignan los docentes a desarrollar espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja.....	193
6.4.1. El currículum prescrito como elemento central.....	196
6.4.1.3 Las evaluaciones, el currículum prescrito y los indicadores.....	202
6.4.2. Vincular la realidad del estudiantado con el currículum prescrito.....	205
6.4.3. Las habilidades.....	217

## Bloque VI

7.1. Discusiones.....	229
8.2. Conclusiones.....	245

### Índice tablas y figuras

Esquema 1.....	134
Esquema 2.....	153
Esquema 3.....	163
Esquema 4.....	192
Figura 1.....	115
Figura 2.....	116
Tabla 1.....	120
Tabla 2.....	121

## INTRODUCCIÓN

La política curricular chilena, definida desde el centralismo del Ministerio de Educación, que se expresa en el currículum prescrito único y evaluada mediante estándares de desempeño bajo el sistema de aseguramiento de la calidad (SAC), ha contribuido a reducir el trabajo docente, a una acción didáctica enfocada al entrenamiento del estudiantado para alcanzar los estándares de logro aceptables en dichas mediciones. Desde la política oficial se orienta al profesorado, mediante un fuerte control burocrático, a seguir Planes y Programas elaborados por el nivel central, que son altamente normativos. Con la finalidad de obtener resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas y abarcar los extensos programas de estudios, el trabajo docente tendería a materializarse mediante la implementación en el aula, de propuestas elaboradas externamente sin la consideración de las particulares características del estudiantado. Esta situación se tiende a complejizar en los contextos de alta vulnerabilidad social, puesto que, las estrategias utilizadas por el profesorado, referenciadas desde una perspectiva de la cultura oficial, tienden a limitar aún más las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes de clase baja, acentuando los evidentes problemas de desigualdad e inequidad al interior del sistema educativo.

De la perspectiva de nuestro estudio, consideramos al sistema educativo como el espacio destinado a ofrecer las oportunidades necesarias para que las personas puedan mejorar sus condición social, es la escuela entonces el lugar que por definición que tienen los niños y niñas pertenecientes a la clase baja para desarrollar sus capacidades, sus talentos y la socialización de los conocimientos que les permitan desarrollarse adecuadamente e integrarse satisfactoriamente en la sociedad.

En este contexto, encontramos una oportunidad de alcanzar comprensión sobre cómo fundamenta el profesorado de escuelas insertas en contexto de vulnerabilidad de los procedimientos de trabajo pedagógico y el grado en que consideran la cultura de herencia del estudiantado. A este respecto, se evidencia hasta ahora que al interior de la escuela se privilegia una cultura oficial, que emana del currículum y por lo tanto se invisibilizan

las experiencias de vida de los estudiantes de clase baja. La escuela y el profesorado no asignan valor a una serie de saberes de los cuales es portador el estudiantado, por no tener un origen académico y además por no ser expresados de manera articulada, según los principios de la comunicación estructurados mediante códigos elaborados. No se valoran ni utilizan saberes valiosos incorporados por los estudiantes, tales como las matemáticas de la vida cotidiana; los saberes sobre la naturaleza que dominan los estudiantes o los saberes que emergen de las fiestas populares, el saber geográfico espontáneo, entre otros.

De esta manera, la finalidad del estudio nos ha conducido a interrogarnos: ¿Cuáles son los procedimientos de trabajo pedagógico que el profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad considera y fundamentan como relevantes?, ¿Qué valoración hace el profesorado de la cultura de sus estudiantes?, ¿De qué forma se explica el profesorado las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja?, ¿Qué relevancia entrega el profesorado al desarrollo de espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja?

En lo que respecta a la metodología de la investigación, puesto que indagamos en el trabajo pedagógico que se realiza en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad desde lo que plantean y fundamentan los profesores y profesoras de dichos establecimientos—resulta primordial captar las percepciones y argumentaciones de estos actores sociales. Surge, entonces, el enfoque cualitativa naturalista como la mirada más adecuada para este propósito.

Usamos la mirada cualitativa cuando necesitamos dar voz a grupos silenciados; cuando necesitamos dar cuenta en forma detallada de una realidad compleja y sólo lo podemos hacer conversando con las personas en su medio, eliminando la distancia y las relaciones asimétricas entre investigadores y participantes en la indagación; cuando queremos

conocer el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos del estudio, puesto que no podemos separar lo que las personas dicen del lugar en que se expresan.

El diseño que orientó nuestra indagación se fundó en la perspectiva de lo que en investigación cualitativa se denomina estrategia de investigación basada en estudio de caso. “Los estudios de casos como diseños de investigación empírica consisten en una forma de investigación que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos” (Yin, 1994 en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 223). Este modelo nos permitió estudiar el trabajo pedagógico en contextos de alta vulnerabilidad social, posibilitando —desde la perspectiva naturalista— la profundización en múltiples elementos relacionados que van determinando, explicando y posibilitando la comprensión sobre el trabajo docente en las escuelas, de manera de integrarlos en la respuesta de cómo y por qué sucede lo que se estudia. “El estudio de caso no se limita a explorar o describir fenómenos sociales, tiene la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados” (Dooley, 2002, p. 175).

El presente estudio ha tenido como campo de investigación a profesores, profesoras y jefes de las “Unidades Técnico Pedagógica” (UTP) de siete escuelas, de la provincia de Concepción, insertas en contextos de vulnerabilidad social.

Los criterios de selección de las escuelas que integran el estudio consistieron en: que estuviesen insertas en contextos de alta vulnerabilidad social y que a sus aulas asistiesen un porcentaje superior al 80 % de estudiantes denominados “prioritarios y preferentes” por el Ministerio de Educación por su condición socioeconómica. Ésta se encuentra asociada a pertenecer a los dos quintiles de más bajos ingresos, así como también por estar incorporados a programas de ayuda social del Estado y focalizados en la población que vive en condición de pobreza.

Las fases de desarrollo de la recolección de información consistieron en: exploración mediante la aplicación de cuestionarios a 100 profesores y la participación en los

consejos de profesores, análisis de la primera información recabada y ajuste de las preguntas de investigación y preparación de los guiones de las entrevistas en profundidad. La segunda etapa consistió en realizar entrevistas a 30 profesores y profesoras y a 7 encargados y encargadas de las unidades técnico pedagógica de cada una de las escuelas participantes.

En consideración de los análisis del material empírico recolectado hemos podido identificar las formas de trabajo pedagógico que en las escuelas del estudio se desarrollan en los cuales priman una perspectiva técnica de la pedagogía restringiendo la acción docente a la transferencia en el aula, de los planes y programa diseñados por el Ministerio de Educación. No existen instancias reflexión pedagógica en la dirección de identificar desafíos particulares para niños y niñas de clase baja. Las estrategias didácticas que el profesorado explica y fundamenta permiten plantear un desencuentro cultural al interior del aula

Para finalizar, la presente tesis está estructurada en ocho capítulos, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

En el primer capítulo, definimos el planteamiento del problema entregando un marco general de cómo surgió el estudio desde una perspectiva amplia y la evidencia empírica, llegando de esta manera a la definición de las preguntas y objetivos de la investigación.

Los temas del marco teórico están distribuidos en tres capítulos: Currículum, estandarización y rol del profesorado; Los códigos sociolingüísticos como unidad básica para la comunicación en el aula y Aprendizaje escolar-reproducción social el rol del profesorado como actor político en la configuración del currículum. Estas temáticas responden a un análisis de aspectos teóricos y empíricos sobre el estado de arte de los temas que sustentan los objetivos.

El quinto capítulo se define el marco metodológico presentando una descripción del método que siguió la investigación y el diseño utilizado, la descripción de los participantes, los instrumentos de recolección de información y la validez y confiabilidad.

El sexto capítulo, responde a la presentación de resultados los cuales se ordenan de acuerdo a los cuatro objetivos específicos, con un conjunto de categorías y subcategorías que ilustran los hallazgos.

El capítulo siete se desarrollan las discusiones y en el octavo capítulo las conclusiones del estudio, desde la perspectiva de responder a las preguntas y proyectar la evidencia recolectada.

---

---

# **BLOQUE I:**

# **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

---

---





---

---

# Capítulo 1:

## Planteamiento del problema

---

---



## 1.1. Planteamiento del problema

A pesar del importante esfuerzo realizado por el estado chileno en materia educacional, desde la década de los años noventa a la fecha, persisten y se acentúan evidentes problemas de desigualdad e inequidad al interior del sistema educativo; a este respecto cifras oficiales de Ministerio de Educación muestran niveles de segregación educativa de acuerdo a dependencia de los establecimientos<sup>1</sup> : 0,23 en establecimientos públicos, 0,42 en establecimientos subvencionados y 0,46 en establecimientos particulares.

Si consideramos al sistema educativo como el espacio destinado a ofrecer las oportunidades necesarias para que las personas puedan mejorar sus condición social, es la escuela entonces el lugar que por definición tienen los niños y niñas pertenecientes a la clase baja<sup>2</sup> para desarrollar sus capacidades, sus talentos y la socialización de los conocimientos que les permitan desarrollarse adecuadamente e integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Los resultados indican lo contrario; tanto estudios nacionales como internacionales evidencian que la brecha de la calidad de los aprendizajes sigue siendo muy alta entre los establecimientos que atienden a los niños y niñas de clase alta respecto de las escuelas municipalizadas a las que asisten los niños que pertenecen a la clase baja. Esta alta condicionalidad se ha mantenido relativamente estable, demostrando cierto mecanismo de reproducción de la inequidad al interior de la sociedad chilena; a este respecto el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del año 2011, señala que Chile tiene un sistema educativo desarrollado por clases sociales que tiende a reproducir las desigualdades. En esta misma dirección, el informe respecto de la educación superior en Chile del 2016 plantea que difícilmente los estudiantes de menores ingresos, por lo precarios que suelen

---

<sup>1</sup> Cifras tomadas desde el Índice Duncan, mide la proporción de personas pertenecientes a un grupo (por ejemplo, estudiantes vulnerables) que debiera ser transferida de una unidad (por ejemplo, establecimiento) a otra para lograr una distribución igualitaria. El índice fluctúa entre 0 y 1, donde 0 implica integración total y 1 segregación total. Obtenido de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo\\_-\\_Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-_Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf)

<sup>2</sup> Entenderemos como clase: conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes. Bourdieu (1990).

ser los establecimientos donde estudian, lograrán alcanzar el puntaje mínimo para estudiar en una universidad selectiva que le permita cursar una carrera con derecho a beca y de alto prestigio social.

Los malos resultados exhibidos sistemáticamente por las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social<sup>3</sup>, pueden encontrar una explicación en el currículum que la escuela ejecuta y en las formas de trabajo pedagógico que en estas instituciones se desarrollan. El foco de atención de la institución escolar, de sus directivos y el profesorado, suele ser la cobertura curricular y los resultados en la prueba estandarizada SIMCE, considerando primordialmente los diferentes cursos de acción pedagógica diseñados por el Ministerio de Educación y otras instituciones tales como la Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación Escolar. Es así como el sistema educativo está altamente determinado por estándares de contenido (currículum único nacional) asociado a un sistema de medición estandarizado. Esta combinación de elementos tiende a entregar muy poco espacio para la flexibilidad y la acción pedagógica orientada a atender las necesidades individuales y colectivas de los grupos de estudiantes con los que el profesorado trabaja; la acción docente de aula tiende a convertirse en un entrenamiento ejecutado en base a materiales previamente diseñados desde instituciones externas a las escuelas e inhibe la búsqueda de alternativas metodológicas para alumnos que son diversos (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014)

Los análisis que se han hecho del currículum en Chile concuerdan en que es inflexible y busca establecer estándares rígidos respecto de los conocimientos disciplinarios y especializados para ser asociados a mediciones estandarizadas (Casassus, 2010) Los establecimientos educacionales —con la finalidad de alcanzar los estándares fijados por el MINEDUC— tienden a trabajar utilizando propuestas didácticas desarrolladas desde

---

<sup>3</sup> El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento. Tomado de ONU-CEPAL [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf)

el nivel central, las que se materializan en: los planes y programas y en los textos escolares para todas las asignaturas, estandarizados para el conjunto de las escuelas del país. Mediante estos dispositivos, la acción pedagógica tiende a materializarse en el aula desde referentes culturales y herramientas didácticas homogéneas que no atenderían a la diversidad cultural de los estudiantes y que tenderían a no considerar, en el tratamiento didáctico, la cultura de los niños y niñas pertenecientes a la clase baja.

Al parecer entonces, y en consideración de lo anteriormente expuesto, las dificultades que los estudiantes de clase baja enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en la escuela serían de carácter cultural y no económico, puesto que al quedar desplazada su cultura de herencia, en primer lugar del tratamiento didáctico y luego del aula, tendrían escasas posibilidades de generar aprendizajes de alta significancia. Esto puede ser explicado desde los planteamientos desarrollados por Bernstein (1990, 1996) respecto de los códigos sociolingüísticos y la forma de organizar el discurso pedagógico por parte del profesorado así como también desde los conceptos desarrollados por Bourdieu (1984, 2001, 2003) en relación al rol que juega el capital cultural y la denominada cultura oficial que la escuela tiene como referente para desarrollar su acción pedagógica. Ambas perspectivas teóricas explican los efectos que genera un sistema educativo que se referencia casi exclusivamente desde una cultura hegemónica que se desprende del currículum nacional.

Al interior de las familias los niños y niñas adquieren el código lingüístico que les permite comunicarse y, no menos importante, clasificar y designar la realidad. Desde la perspectiva de Bernstein, el proceso de esta adquisición estaría determinado por los principios que regulan la comunicación y el origen de clase, explica que los niños y niñas de clase baja “están insertos en dinámicas de comunicación basadas en principios que tienen una base material específica, de significados fuertemente ligados al contexto local y que se refieren casi exclusivamente a las experiencias familiares” (Bernstein, 1993, p. 34). De esta forma este grupo de niños y niñas queda determinado por un código,

denominado por Bernstein, como “restringido”, pues está estructurado en base a significados altamente dependientes del contexto, de carácter explícito y particularista.

La orientación hacia estos significados, desde la construcción teórica de Bernstein, está determinada por la participación de los padres en la división social del trabajo, siendo éstos, hijos de obreros y trabajadores, cuya división social de trabajo es más bien sencilla, desde el punto de vista de la comunicación, caracterizándose su trabajo por una base material concreta de escaso nivel abstracción. Por otro lado los niños y niñas pertenecientes a las capas medias- altas cuyos padres tienen participación en divisiones sociales del trabajo que pueden ser más complejas de base material menos específica, como: profesores, periodistas, ingenieros entre otros, “socializan mediante principios orientadores de los significados, menos relacionados con el contexto específico local, que trascienden las experiencias familiares y que tienen un carácter de mayores generalidades” (Bernstein, 1993, p. 34). A partir de lo anterior, se considera que el código socio lingüístico que adquieren los niños y niñas de las capas medias altas, tiene un carácter “elaborado” que desde la perspectiva de Bernstein se orienta hacia clasificaciones más abstractas, significados independientes del contexto, de caracteres implícitos y altamente generalizables.

La escuela chilena —fuertemente segmentada, que concentra en un tipo de establecimiento a los niños y niñas provenientes de la clase baja—, les presentaría una barrera para acceder a los aprendizajes puesto que se encuentra determinada desde el los planes y programas hasta los textos escolares por un código elaborado, que propicia una comunicación basada en principios de clasificación los cuales estos estudiantes no comprenden. De acuerdo a los planteamientos de Bernstein, la hegemonía del código elaborado, representado en el currículum y textos de estudio no sería la principal dificultad estructural a la que se enfrentan los estudiantes de clase baja, para generar aprendizajes al interior del aula; sino más bien la forma en que el docente estructura la comunicación; toda vez que no hay continuidad entre las formas que ellos utilizan en sus familias y el profesorado; puesto que al generar una comunicación desde una “*clasificación fuerte*,

caracterizada por el uso de palabras de significados muy especializados, donde cada categoría (conceptos) tiene su propia identidad y sus propios límites” (Bernstein, 1993, p. 42), acompañada de principios de clasificación abstractos, que no tienen una base material específica ni una representación concreta en el contexto inmediato de los estudiantes, excluye la forma de comunicarse de estos así como también la forma que ellos tienen de designar y clasificar la realidad.

La principal dificultad estructural para generar aprendizajes al interior del aula a la que se enfrentan los estudiantes de clase baja, siguiendo los planteamientos de Bernstein (1993), sería la forma en que el docente estructura la comunicación pedagógica, toda vez que no existe continuidad entre las formas de clasificar, organizar y entender la realidad que ellos utilizan en sus familias y las del profesorado.

Existen claros indicios de que la matriz curricular que el sistema educativo tiene por base (lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar y cómo se debe evaluar) es desarrollada primordialmente en consideración de la cultura de las élite que detentan el poder (Bourdieu, 1977).

En este contexto, al interior de la escuela se privilegia una cultura oficial, que emana del currículum y por lo tanto se invisibilizan las experiencias de vida de los estudiantes de clase baja. La escuela y el profesorado no asignan valor a una serie de saberes de los cuales es portador el estudiantado, por no tener un origen académico y además por no ser expresados de manera articulada, según los principios de la comunicación estructurados mediante códigos elaborados. (Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo, 2013). No se valoran ni utilizan saberes valiosos incorporados por los estudiantes, tales como las matemáticas de la vida cotidiana; los saberes sobre la naturaleza que dominan los estudiantes o los saberes que emergen de las fiestas populares, el saber geográfico espontáneo, entre otros. Estas experiencias previas no son consideradas para el trabajo didáctico. El proceso de enseñanza y aprendizaje —al estar dirigido por la cultura oficial que impregna al currículum— no se vincula a las experiencias y saberes de los niños de



clase baja. Por consiguiente, los nuevos conocimientos no son aprendidos puesto que los estudiantes no le encuentran sentido por la distancia cultural que los convierte en algo totalmente ajeno a sus experiencias de vida.

Actualmente en Chile, desde el año 2011 ha estado inmerso en una serie de reformas y actualización de las distintas etapas del sistema educativo. Así surge el proceso de actualización de un nuevo Marco para la buena enseñanza (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013). En paralelo surgen estudios sobre los procesos de mejoramiento escolar (Bellei, Vanni, y Valenzuela, 2015); la incorporación de nuevas prácticas para la gestión pedagógica, los aprendizajes y resultados académicos (MINEDUC, 2015; UNESCO, 2014) y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2017) con los cambios implícitos y explícitos para la Formación Inicial Docente y la acción de los profesores y profesoras en el aula escolar. Estos procesos han profundizado, la referencia del sistema educativo sobre estándares que son evaluados por medio de pruebas que tienen como consecuencia la clasificación de las escuelas y los actores educativos.

Sin embargo lo anterior, no se tienen evidencias que los procesos educativos experimenten avances en las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social; si bien la literatura nacional e internacional ha puesto de relieve la importancia para los procesos de mejora educativa de: el desarrollo de propuestas educativas situadas en los contextos escolares, la estrategias de colaboración con las familias del estudiantado, las estrategias de acompañamiento docente entre pares en el aula, y la relevancia de propiciar espacios de reflexión pedagógica sobre las prácticas docentes; no se distingue en el sistema escolar el desarrollo de políticas orientadas a promover estos cursos de acción. Por otro lado los señalados estudios presiden de la voz del profesorado respecto de los fundamentos de su trabajo pedagógico y cómo perciben la acción docente con niños y niñas de las clases bajas.

Estas tensiones nos han conducido a interrogarnos: ¿cómo romper las barreras culturales que dificultan los procesos pedagógicos en el estudiantado de clase baja? ¿Basta con el rol actual del profesorado como mero ejecutor de un currículum oficial? ¿O se requiere de modificaciones del rol docente? ¿Cuáles deberían ser esas modificaciones para lograr aprendizajes significativos en los niños vulnerables, rompiendo así el círculo vicioso del fracaso escolar y la frustración de los estudiantes y sus familias? ¿Es posible armonizar la cultura oficial y la cultura del estudiantado? ¿Es posible generar espacios que visibilicen las formas culturales y de comunicación de los niños y niñas provenientes de la clase baja? ¿Qué procedimientos de trabajo pedagógico propiciarían una aproximación a la realidad social y cultural de los estudiantes?

## 1.2. Preguntas de investigación

En este contexto, hemos considerado pertinente plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los procedimientos de trabajo pedagógico que el profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad considera y fundamenta como relevantes?
- ¿Qué valoración hace el profesorado de la cultura de sus estudiantes, en sus planteamientos didácticos?
- ¿De qué forma se explica el profesorado las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja?
- ¿Qué relevancia entrega el profesorado al desarrollo de espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja?

## 1.3. Objetivos

### 1.3.1. Objetivo General

Comprender cómo fundamenta y percibe el profesorado de escuelas insertas en contexto de vulnerabilidad en la Región del Bío Bío los procedimientos de trabajo pedagógico y el grado de consideración de la cultura de herencia del estudiantado.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- Indagar en las formas de trabajo pedagógico que se desarrollan en las escuelas del estudio insertas en contextos de vulnerabilidad.
- Analizar y explicar la valoración que hace el profesorado que trabaja con estudiantado de clase baja de la cultura de sus estudiantes.
- Precisar y deslindar el grado de conciencia de los profesores sobre las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja
- Indagar en la relevancia que le asignan los docentes al desarrollo de espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja.

## 1.4. Supuestos

Los supuestos que guían nuestra indagación son los siguientes:

- Si se considera la cultura de los estudiantes en el desarrollo de propuestas didácticas se puede romper con el círculo de la reproducción social.

- El grado de autonomía que profesores y profesoras tengan para deliberar respecto de los propósitos educativos y en torno a las propuestas didácticas es decisivo para el desarrollo de dichas propuestas

---

---

## **BLOQUE II: MARCO CONCEPTUAL**

---

---



---

---

## Capítulo 2:

# Currículum, estandarización y rol del profesorado

---

---

## 2.1. Currículum, estandarización y rol del profesorado.



### 2.1.1. Los planes y programas de estudio en Chile, un mecanismo para las evaluaciones estandarizadas y la clasificación de los estudiantes y profesores.

En consideración de las características del sistema educacional chileno, se distinguen diferentes niveles de expresión curricular por parte del Estado; el primer nivel lo constituyen el decreto con fuerza de ley que determina los objetivos y contenidos que se deben abordar en las diferentes asignaturas y niveles del sistema escolar (Decreto n°433 y n°439/2012). El segundo nivel se expresa en los “planes y programas”, que son documentos desarrollados por los equipos técnicos del MINEDUC (Ministerio de Educación Chileno) que tienen por propósito delinear cursos de acción didácticos para cada nivel y asignatura del sistema escolar nacional.

La estructura de estos documentos dirigidos a los profesores y profesoras consta de un ordenamiento de los contenidos en unidades, a partir de las cuales se definen indicadores de logro, estrategias metodológicas, sugerencias de evaluación, ejemplos de actividades de aprendizajes y recursos de aprendizaje. Esta detallada propuesta didáctica se presenta, desde el punto de vista de los equipos técnicos que la desarrollan, como flexible y susceptible de ser adaptada a los diferentes contextos escolares. Es necesario considerar que los establecimientos educacionales optan por seguir las indicaciones contenidas en los programas de estudio, principalmente por la escasa capacidad de desarrollar propuestas curriculares propias, cuestión estimulada por un MINEDUC que sistemáticamente desarrolla su política curricular con una estrategia, para decirlo con una metáfora espacial desde arriba hacia abajo (Casassus, 2003); el sentido de esta crítica se relaciona con el diseño desde el nivel central de políticas y metodologías que impactan directamente en el trabajo de aula y que se imponen verticalmente al profesorado.

Los programas de estudio asociados a las diferentes asignaturas constituyen un nivel de expresión del currículum en el sistema escolar chileno que se relaciona directamente con el trabajo didáctico que tienen que desarrollar los profesores y profesoras en el aula escolar; son documentos de una extensión de ciento ochenta páginas y forman parte de

los apoyos y ayudas que el MINEDUC ofrece a los docentes para desplegar de la mejor forma el currículum nacional en el aula.

El avance del currículum único nacional y la calidad de la forma que se desarrolla al interior del aula son evaluados a nivel nacional, mediante una prueba estandarizada, denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Los resultados de esta medición son publicados en las diferentes plataformas del MINEDUC y constituyen un referente para la toma de decisiones respecto de la política pública, pero también constituyen una forma de dar cuenta por parte de los establecimientos educacionales de su gestión; también forma parte de los referentes que sugiere el Estado, consideren los padres y madres para matricular a sus hijos e hijas en un establecimiento educacional. Esto es de gran importancia, toda vez que las escuelas chilenas se financian por estudiante que se matricula y asiste a clases semanalmente. De manera tal que los resultados de estas pruebas nacionales (SIMCE) son desde el punto de vista de la opinión pública un indicador de calidad, en el cual, familias, escuelas, profesores y estudiantes quieren aparecer con los más altos puntajes, y en organizaciones escolares bien categorizadas.

En consideración de lo anteriormente expuesto los programas de estudio y la prueba SIMCE forman parte de los elementos que dan estructura a un sistema escolar rígido y controlado por un sistema de evaluación estandarizado que entrega prestigio y reconocimiento a quien obtiene buenos resultados. En consecuencia, este sistema clasifica a los establecimientos educativos de acuerdo con parámetros que invisibilizan las particularidades de cada institución, las características sociales y culturales de los estudiantes, y los modelos docentes que hacen frente a la estructura curricular rígida.

### **2.1.2. Currículum escolar frente a la estandarización.**

Una reflexión central para el presente estudio lo constituye el rol que juega el currículum prescrito, Gimeno-Sacristán (1998) define este último como el programa o documento

oficial emanado por el Estado o institución donde están expresadas las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos, los cuales siguen una estructura lógica de las acciones que deben llevar a cabo docentes y estudiantes, guían la práctica y producen una realidad, del trabajo que desarrolla el profesorado al interior del aula escolar. Desde nuestro punto de vista el sistema escolar chileno está enmarcado por una serie de dispositivos curriculares definidos por el Ministerio de Educación, que orientan el trabajo docente a dar cumplimiento a la cobertura de la propuesta oficial, utilizando para estos fines una descripción detallada de qué materias abordar, cómo tratarlas didácticamente y lo que debiesen hacer los estudiantes para demostrar aprendizaje sobre los contenidos propuestos. Si bien estos dispositivos didácticos se presentan como un apoyo al trabajo docente, se transforman en la práctica en el plan de trabajo que los docentes obligatoriamente deben cumplir y —lejos de traducirse en un apoyo— permear esta propuesta con tantos detalles constituye una dificultad, con las necesidades y la cultura de herencia de los estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social. Los programas de estudio nacionales entonces, más que apoyar didácticamente a las y los profesores, son uno de los pilares sobre el cual se estructura el sistema de medición y control que Chile tiene para con su sistema escolar.

De este modo el currículum nacional y el sistema estandarizado de medición, constituyen la base del modelo escolar que Chile ha implementado los últimos cuarenta años, fundado en una fuerte convicción ideológica que es necesario develar y profundizar. Desde este punto de vista el papel principal que desempeña el currículum nacional consiste en proporcionar el marco de referencia dentro del cual puedan funcionar los test de evaluaciones nacionales.

Lo anterior cumple un propósito en sí mismo, el cual facilitaría al establecimiento de un procedimiento que daría a los consumidores unas “etiquetas de calidad” de las escuelas, de manera que las “fuerzas del libre mercado” actuaran en la mayor medida posible. A este respecto Apple (1996) sostiene que:

Si hemos de tener un mercado libre de la Educación, en el que se presente al consumidor un conjunto de posibilidades atractivas para su “elección”, tanto el currículum nacional como, sobre todo, los test de evaluación nacionales funcionarán como “comité estatal de vigilancia” para controlar los “peores excesos” del mercado (p. 58).

El currículum chileno y las políticas de seguimiento de la cobertura de los programas de estudio diseñados por el Ministerio de Educación, están relacionadas con el propósito central de “entregar a todos lo mismo”, para luego poder medirlos con pruebas estándares nacionales, que anualmente proporcionan resultados que permitirían, según la lógica oficial, conocer cuál es la calidad de la enseñanza que cada establecimiento imparte, clasificar a las instituciones y así informar al mercado. De esta manera los padres pueden decidir bajo el paradigma de la oferta y la demanda en qué institución escolar resulta conveniente matricular a sus hijos e hijas. En esta línea, Apple (1996) menciona que “un currículum nacional puede considerarse como una estrategia para pedir cuentas, para ayudarnos a establecer criterios que ayuden a los padres a evaluar a las escuelas” (p. 58).

Si bien en el marco curricular nacional se argumentan cuestiones didácticas-pedagógicas con la finalidad de apoyar los procesos de aprendizajes que se desarrollarán en el aula escolar, en términos concretos, desde nuestro punto de vista, constituyen un marco común nacional que permite la aplicación de test estandarizados con el objeto de “hacer funcionar el mercado de la educación escolar”. Este marco común no es otra cosa que una imposición, que en términos didácticos, tiende a hacer uniforme el proceso de enseñanza aprendizaje que por naturaleza es diverso, de carácter flexible y limita las posibilidades de elección por parte de los docentes respecto del curso de la acción metodológica (Ferrada, Turra y Villena, 2013; Pinto, 2008).

De esta manera, constatamos que el principio ideológico de hacer funcionar el sistema escolar como un mercado, justifica la existencia de un currículum nacional, que al

imponerse uniformemente, dificulta una intervención docente situada en los contextos en los que se desarrolla la acción pedagógica.

Interpretamos la existencia de este detallado y extenso currículum prescrito, como una forma de establecer criterios nacionales que le otorgue validez a la aplicación de las pruebas estandarizadas. Los resultados de dichas pruebas son ampliamente difundidos en la esfera pública con la doble función de entregar información al mercado para la toma de decisiones informadas respecto de la elección de un colegio o escuela y por otro lado sus resultados constituyen uno de los elementos sobre los cuales las instituciones educativas deben rendir cuenta sobre su gestión, identificamos con claridad los principios del neoliberalismo aplicados al sistema escolar. Lo señalado anteriormente, constituye parte de los fundamentos para refutar y cuestionar el currículum nacional y la política de implementación de éste, puesto que resulta pertinente plantear, desde nuestro punto de vista —en contraposición a la actual— que una política curricular nacional debiese estar fundada sobre principios pedagógicos, orientados a promover el desarrollo de propuestas didácticas situadas que den cuenta de las necesidades y desafíos que emergen desde los contextos escolares. De esta forma el profesorado fruto de una racionalidad crítica desarrolla en conjunto con la comunidad educativa procesos enfocados en potenciar los aprendizajes de las y los estudiantes y la capacidad didáctico-pedagógica de las y los profesores; sostenemos que esta perspectiva podría aportar de manera sustantiva el desarrollo de un sistema escolar fundado en la profesionalización y en la autonomía de los docentes.

En consideración de lo anterior, identificamos una tensión entre la perspectiva ministerial de situar el ejercicio de la pedagogía como una técnica, lo que nos permitiría analizar los supuestos teóricos y epistemológicos que moviliza la pedagogía (Zurita, 2010), versus el planteamiento de otorgar al rol y estatus de los y las docentes un carácter profesional-autónomo situando a la pedagogía como una ciencia y el conocimiento que estos mismos poseen y manejan (Zurita, 2010).

Definir el ejercicio de la pedagogía o bien como una técnica o bien como una ciencia implica relevantes consecuencias didácticas, pedagógicas sociales y políticas: “La definición que se fue constituyendo como la hegemónica en el lenguaje educacional resultó ser la que identifica a la pedagogía como una técnica” (Zurita, 2010, p. 87). La estructura del sistema escolar en base a metas y logros definidos desde el nivel central en los programas nacionales de estudio —complementado con mediciones de dichos logros mediante pruebas estandarizadas, sumado a las condiciones laborales docentes que restringe sus horas de contrato a trabajo de aula— ha impuesto una perspectiva reducida de entender y ejercer la profesión docente.

Esta visión es conceptualizada por perspectivas teóricas que conciben el rol de los sistemas escolares como instruccionales, al servicio de una educación de masas propia del siglo pasado, concepción que se refleja en lo que el curriculista Tyler señalara hace ya más de cuarenta años atrás:

La confección del currículum es netamente técnica: Selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencia de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante test (Tyler, 1973 en Kemmis 2008, p. 59).

Esta perspectiva restringida que la política curricular oficial atribuye al rol de los profesores y profesoras es cuestionable puesto que —como hemos argumentado— no permite el desarrollo profesional orientado a resolver los desafíos actuales que demanda el ejercicio de la docencia en contextos de alta vulnerabilidad social; más bien esta perspectiva impuesta por la política oficial puede ser asociada a un enfoque tecnológico que es descrito en Kemmis (2008) como propio del siglo XIX de sistemas educativos para la instrucción y reproducción. Enfoque que reducía a los encargados del diseño de planes y programas a la simple condición de tecnólogos que dependían de los científicos del

campo de la psicología, convirtiendo a su vez a los profesores en operarios que dependían de los tecnólogos.

Nos adscribimos a la conceptualización de la pedagogía como una disciplina científica, enfoque que potencia las reflexiones y el desarrollo de las herramientas que posibiliten asumir los desafíos que demanda el sistema escolar desde su base en las escuelas y liceos. Se trata, como señala Zurita (2010), “de un campo disciplinario definido, vasto, extenso, profundo y de grandes implicancias sociales y cuya identidad más fundamental, radica en su función de promoción cultural de las generaciones jóvenes” (p. 86).

Desde la perspectiva crítica de la función docente se puede señalar que el grado de autonomía que profesores y profesoras tengan para deliberar y reflexionar en torno a los propósitos educativos y a las propuestas didácticas resultará decisivo para el desarrollo de dichas propuestas (Apple, 1989).

Desde esta interpretación crítica es relevante promover una reflexión sobre cuestiones que están a la base de la configuración del rol que le otorgamos a los sistemas educativos, lo que “implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas (1972, 1974) describe como un interés emancipador” (Kemmis, 2008, p. 80).

Habermas — (1974) en Grundy (1991)— “considera a las personas como seres intrínseca, o al menos potencialmente, racionales, de modo que los intereses estimulados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo” (p. 40). Sostiene que el interés más “puro”, fundado en la razón es el interés por la emancipación. Esta significa “independencia de todo lo que está fuera del individuo”, tratándose de un estado de autonomía. Mientras el interés técnico y el práctico se preocupan por el control y la comprensión, respectivamente, el interés emancipador se preocupa por la potenciación: la capacitación de los individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas en manera autónoma y responsable. Desde esta

perspectiva es fundamental orientar el sistema educativo —y por lo tanto la acción docente— hacia la superación de la visión técnica que promueve la reproducción social y la perspectiva práctica que reduce la acción docente a contextualizar el currículum prescrito al aula.

El interés cognitivo emancipador conduce a comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. (Habermas, 1972 en Grundy, 1991). De esta manera, los sistemas escolares debiesen promover el desarrollo de la consciencia crítica de los educandos, que potencia el desarrollo de las herramientas que le permitan la libertad; esto significa promover la justicia e igualdad, toda vez que se potencia las habilidades humanas para la liberación de dependencias dogmáticas. Como señala Habermas “El dogmatismo deshace la razón...es falsa consciencia: error y existencia no libre en particular (1972 en Grundy, 1991, p. 35)

Un currículum emancipador tenderá a la libertad en una serie de niveles. En el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y, cuándo representan regularidades invariantes de existencia. En el nivel de la práctica el currículum emancipador implicará a los participantes —tanto profesoras y profesores como estudiantes— en el encuentro educativo, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las cuales se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Siguiendo las nociones teóricas de Grundy (1991), podemos aseverar que:

El principio más importante que debemos reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos es una construcción social, cuyas formas y objetivos estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo (p. 39).



Desde la perspectiva crítica que hemos esbozado hasta aquí se desprende que los sistemas escolares deben orientarse hacia la transformación social que permita abordar desde la base del sistema escolar las profundas desigualdades que se expresan en la sociedad chilena. Siguiendo a las concepciones habermasianas se trata de emancipar “a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” (Kemmis, 2008, p. 79).

Teniendo como referencia promover la emancipación de las y los individuos, situamos la acción pedagógica en la teoría crítica del currículum. Teoría que entrega las orientaciones y espacios pertinentes al profesorado para la reflexión y conducción de los procesos educativos en conjunto con las comunidades escolares y que permite movilizar los aprendizajes en la dirección de construir habilidades que desarrollen el potencial de niños y niñas independiente de su condición social. La teoría crítica no deja la elaboración de la acción didáctica y del currículum en manos de expertos extraños a la escuela, ni la restringe al trabajo de los profesores individuales y de grupo. Según Kemmis (2008), esta perspectiva teórica/práctica:

Ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las cuales los profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas e instituciones puedan comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no solo en teoría sino también en la práctica (p. 79).

Al dotar de espacios y herramientas a las instituciones escolares para que conformen procesos de reflexión se podrán desarrollar en forma autónoma propuestas curriculares que permitan asumir los desafíos que las comunidades educativas les demandan.

### 2.1.3. Clasificar a estudiantes y profesores.

La evidencia nacional e internacional, señala que el sistema educacional chileno tiene como principios orientadores la estandarización curricular, evaluativa y de desempeño. Asimismo, se configura un entramado de metas que conseguir y evaluaciones como una forma de verificación del logro; por ejemplo: en el plano de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar, el currículum se representa mediante los estándares de contenido y la prueba nacional SIMCE el estándar de evaluación; en el plano de la profesión docente existe un conjunto de desempeños descritos en la modalidad de estándares que se denomina Marco para la Buena Enseñanza y el portafolio de evaluación docente es un procedimiento que mide los niveles de logro de las y los profesores respecto de dichos estándares. Estos entramados se complementan con la clasificación de las escuelas y los profesores respectivamente según sus desempeños y un rédito económico asociado.

Este esquema de un sistema basado en estándares se basa en tres componentes fundamentales que —desde la perspectiva de algunos de los partidarios de este modelo— es descrito como:

Se trata de que los participantes del sistema educativo sepan lo que se espera de ellos y tengan metas en sus respectivos ámbitos de acción —estándares—, que el progreso hacia esas metas sea medido —evaluación— y que se apliquen consecuencias mediante las cuales se recompense el éxito y se tomen medidas correctivas para superar los fracasos (Espínola y Claro, 2010, p.55).

Esta concepción de cómo estructurar y organizar el sistema escolar tiene relevantes implicancias en el desarrollo profesional de los docentes, así como también en la clasificación y estigmatización de determinadas instituciones educativas. Es pertinente plantear las interrogantes formuladas por Casassus (2010):

¿Para qué tener estándares de contenido, si ya existe el currículum? ¿No sería mucho más renovador focalizar y flexibilizar el currículum, y así estimular nuevas formas de evaluación, y contribuir a la profesionalización docente? ¿No sería esto mucho más conducente a la calidad de la educación que bloquear el sistema con estándares de desempeño, currículum inflexible, y mediciones externas? (p. 89).

Un currículum ampliamente detallado y normativo como el chileno no aporta al desarrollo de los procesos de aprendizaje sino más bien se constituye en un dispositivo de control y estandarización del sistema. En relación con el currículum único, Apple (1991) plantea que, “uno de los papeles primordiales de un currículum nacional consistirá en operar como un mecanismo para diferenciar de forma más taxativa a los niños respecto a normas pre-fijadas, cuyos significados y derivaciones sociales no podrán someterse a examen” (p. 58). En la actualidad las escuelas chilenas son clasificadas en desempeños alto, medio, medio bajo y bajo; para ello se considera un 67% de los resultados SIMCE y un 33% en los «Otros Indicadores de Calidad», entre los cuales encontramos: índice deserción escolar, asistencia, repitencia, entre otros.

Una de las consecuencias más visibles de la opción del estado chileno por un currículum único y evaluado mediante pruebas estandarizadas es la clasificación de las escuelas, profesores y estudiantes según los resultados en dichas evaluaciones; las cuales no consideran las características de los procesos pedagógicos que cada institución desarrolla así como tampoco la configuración social del estudiantado, elementos que, desde la perspectiva del presente trabajo, serán fundamentales para el desarrollo de aprendizajes adecuados y pertinentes.

Si, de forma complementaria a lo anteriormente expuesto, nos aproximamos a la literatura relacionada con el análisis de los procesos en las instituciones escolares desde el prisma de la gestión; enfoque situado en la perspectiva tecnocrática; una serie de evidencias permiten comprender, desde este punto de vista, las características de lo que estos

estudios, denominan escuelas efectivas y los factores que mayor impacto tienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de los elementos que queremos destacar, están los vinculados al desarrollo, por parte de las instituciones escolares, de estrategias de mejora complementarias al currículum pre-escrito (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Teddlie y Reynolds, 2000). Si bien los procesos de mejora están relacionados con indicadores vinculados a logros descritos en los programas centralizados, resaltamos el valor que se visibiliza, en la capacidad de producción intelectual por parte de los profesores y profesoras de estas instituciones.

Ciertamente, en este campo existen varios esfuerzos de síntesis disponibles, pero en general éstos han tendido a converger. En este contexto, Teddlie y Reynolds (2000) — en Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014)— realizaron una revisión acabada de cientos de estudios, en diferentes entornos, donde identificaron nueve factores globales de mejoramiento (p. 18):

- I. liderazgo efectivo
- II. foco en el aprendizaje
- III. una cultura escolar positiva
- IV. altas expectativas sobre estudiantes y docentes
- V. monitoreo del progreso a nivel de la escuela, sala de clases, y estudiantes
- VI. involucramiento de los padres
- VII. enseñanza efectiva
- VIII. desarrollo profesional docente
- IX. involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo.

Por su parte, la línea de investigación sobre mejoramiento escolar busca conocer cómo se generan los procesos de cambio permitiendo mejorar en las escuelas sus estrategias de aprendizaje. Definen el mejoramiento escolar como “la capacidad de la escuela para

incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio” (Hopkins, 2005, p. 18). Así, no sólo se enfatiza la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sino también pone énfasis en los procesos de desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y desarrollo escolar están fuertemente ligados a un proceso de auto-revisión, que proviene desde dentro de la escuela, más que ser impuesto desde afuera, y que esto invariablemente implica un cambio cultural.

A partir de estos estudios podemos sostener que articular un sistema de evaluación y clasificación de las escuelas en torno a una prueba estándar, es desconocer los factores relevantes que participan de los procesos pedagógicos de una institución escolar, dejando de lado las iniciativas que profesores y directivos desarrollan en la búsqueda de caminos propios orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes. Otra de las críticas que se realizan a este enfoque es que ha reducido la cuestión educativa a la eficacia en el logro de un estándar,(Wrigley, 2004; Thrupp, Lupton y Brown, 2007, p. 19), especialmente, por no considerar las variables de contexto de las escuelas, tales como, aspectos sociales y políticos locales; y las diferencias socioculturales o afectivas de los estudiantes, (Bellei et al., 2014); la ausencia de estos elementos en la perspectiva estandarizada, resulta particularmente relevante con los procesos de mejoramiento, en escuelas a las que asisten las y los estudiantes de clase baja.

A la crítica de los estudios enfocados en los procesos de mejora del logro basados en pruebas estandarizadas, planteamos en la misma dirección, respecto del escaso aporte de una visión que habría dominado el campo, en relación a que un mismo modelo podría servir a las necesidades y problemas de distintos tipos de escuelas, recomendándose políticas y programas de mejoramiento con pretensiones universales, modelos de “buenas prácticas” genéricas para todo tipo de escuelas. Cuestión muy característica de las políticas desarrolladas por el Ministerio de Educación de Chile, que impone programas nacionales a ser implementados en las aulas por las y los profesores del país, restringiendo la autonomía profesional docente, limitando su reflexión curricular,

despolitizando la función docente y dificultando el desarrollo de un proceso de aprendizaje que dialogue con la cultura del estudiantado, cuestiones que profundizaremos en los capítulos siguientes

En Latinoamérica y en Chile el nivel de investigación sobre el tema es todavía limitado. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado algunos estudios sobre efectividad escolar que permiten identificar a las escuelas efectivas, distinguiendo factores o ámbitos que explican esa efectividad (Martinic y Pardo, 2003; Murillo, Castañeda, Cueto y Donoso, 2007; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

De entre ellos, uno de gran difusión en Chile es “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza” (Bellei, Pérez, Muñoz y Raczynski, 2004). En este estudio se identificaron múltiples factores y prácticas tanto a nivel de la escuela como del aula. Sin pretender poner el foco en una “receta”, se destacan una cultura escolar positiva, un liderazgo institucional y pedagógico, una gestión centrada en lo pedagógico, altas expectativas sobre los estudiantes y los docentes, construcción de alianzas entre la escuela y los padres y apoderados, y un efectivo trabajo en la sala de clases. Estos estudios confirman que no se puede reducir la acción educativa al logro de puntaje en una prueba, según lo revisado, se trata de asumir desde la pedagogía la complejidad de la tarea de un trabajo colaborativo entre familias y profesores, que orientado desde las altas expectativas pone en el centro los aprendizajes de las y los estudiantes en consideración de su cultura. Estas características distan de la clasificación y estigmatización de las escuelas a partir de los resultados en la prueba estandarizada que desde, nuestro punto de vista invisibiliza todos los procesos descritos anteriormente.

Bellei et al., (2014), en el estudio “Lo aprendí en la escuela” indagaron en 3.669 escuelas, información relativa a una década (2002-2010). La indagación giró en torno a diferentes indicadores tales como: niveles de aprendizaje en el área de la lectura y las matemáticas, la tasa de retención y repitencia escolar de los estudiantes, el efecto que logra cada escuela respecto del promedio nacional en los resultados SIMCE, controlado por los

atributos socioeconómicos, culturales e institucionales de las familias y de la escuela. Al analizar la evolución se identificaron doce escuelas a lo largo de todo el país que exhibían procesos de mejoramiento (después de un trabajo de depuración de la muestra orientado a identificar instituciones insertas en contextos de alta vulnerabilidad social, sin selección de estudiantes). El segundo componente del estudio se enfocó en alcanzar comprensión sobre cómo lo habían hecho las escuelas que habían mejorado significativamente sus resultados; con ese fin se realizó un estudio de caso investigando las doce escuelas seleccionadas (Cfr. Bellei et al, 2014).

Mediante entrevistas a diferentes miembros de la comunidad escolar sobre distintos aspectos de la realidad educativa se buscó analizar los procesos de mejora identificando dimensiones y elementos que permitieran explicar las trayectorias de mejoramiento y los factores que posibilitaron iniciar y proyectar en el tiempo dichos procesos.

Los hallazgos indicaron que el núcleo del mejoramiento escolar está sostenido por la gestión técnico-pedagógica “que es el componente educacional que más afecta los aprendizajes de los estudiantes transformándose en factor crítico para las trayectorias de mejoramiento educativo” (Bellei et al., 2014, p. 33). Las principales características de estos procesos está determinada por: el desarrollo de talleres de reflexión pedagógica caracterizados por el apoyo mutuo entre las y los docentes; la planificación de la enseñanza con énfasis en el diseño de propuestas didácticas que armonicen la cultura de los estudiantes con la cobertura curricular; organización de la enseñanza apuntando a la revalorización del rol de los profesores jefes que se mantienen a cargo de un curso por cuatro años. Se busca así la generación de un vínculo especialmente afectivo, de conocimiento personal en la relación con los niños y apoderados, un clima al interior del aula de tranquilidad basado en el respeto mutuo y en la aceptación por parte de las y los profesores de la cultura de los estudiantes; foco en la formación integral más allá de los resultados en la prueba SIMCE. En este contexto Bellei et al, (2014), mencionan:

En estos colegios se aprecia un foco muy relevante en el respeto a los alumnos, en comprender adecuadamente el contexto en el cual se desarrollan y que todos los actores escolares deben colaborar en esa formación valórica y en el desarrollo de su autoestima (p.91).

El SIMCE es una prueba que intenta ofrecer información acerca de los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones actuales, la variabilidad en los resultados obtenidos por los estudiantes depende en un porcentaje minoritario de lo que ocurre al interior de las escuelas y en un porcentaje mayoritario de variables extraescolares como el origen socioeconómico, cultural y familiar. Más aún, la variable “rendimiento en pruebas estandarizadas” es, de todas las áreas del currículum, la que muestra menos sensibilidad (Bruns y Luque, 2014; Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015; OCDE, 2014; Treviño, Fraser, Meyer, Morawietz, Inostroza y Naranjo, 2015a; UNESCO, 2015b; Treviño, Villalobos y Baeza, 2016) al efecto de las variables escolares.

A partir de estos planteamientos podemos sostener que los puntajes estandarizados SIMCE no están dando cuenta centralmente de la calidad de la educación, sino más bien del estatus socio cultural de los estudiantes que asisten a una determinada escuela. Aún más, estos resultados más que decirnos algo sobre la calidad de los establecimientos controlados y evaluados, nos dan luces sobre la profundísima desigualdad de nuestra sociedad, desigualdad que se refleja inevitablemente en la Escuela. Lo anterior, ha sido utilizado como una forma de intervenir desde la política pública a las escuelas con bajos resultados, acentuando públicamente la segregación de las comunidades escolares.

Diversos estudios (Levin, 2002; Bellei, 2010; Bustos, Contreras y Sepúlveda, 2010; Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2014; Elacqua, Martínez y Santos 2015), dan cuenta de los altos niveles de segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. No tiene sentido comparar resultados de escuelas que funcionan en condiciones totalmente distintas, con diferencias de hasta diez veces el nivel de gasto por estudiante, y que



reciben a estudiantes de muy distinto status socioeconómico y capital cultural, lo que sí adquiere sentido es el cuestionamiento y la problematización de los orígenes y causas de la construcción de un sistema excluyente y segregado.

Desde el punto de vista del presente trabajo, las orientaciones ideológicas neoliberales que transforman al sistema escolar en un componente más del mercado no hacen otra cosa que perjudicar a estudiantes y profesores. Esto adquiere características dramáticas en las comunidades escolares insertas en contextos de alta vulnerabilidad social y económica.

Esta política ha demostrado no estimular las confianzas en el aula y con ello no aporta positivamente a los intereses y motivaciones de los estudiantes; si fuese de esta forma el resultado sería una mejora progresiva en la calidad de la educación y una mayor equidad social y, por lo tanto, nuestra crítica sería solo ideológica; por el contrario, mantener el sistema escolar orientado de esta forma sin evidencias de avances relevantes los últimos 40 años surge como un sesgo meramente ideológico a este respecto. Como manifiesta Casassus (2010) críticamente: “si la política de evaluación SIMCE no conduce a ese camino de mejoras, entonces, el mantenerla y profundizarla constituye, fundamentalmente, una postura ideológica” (p. 94), puesto que se justifica como mecanismo de evaluación, que tiene validez en toda la extensión del territorio nacional, para entregar información al mercado de la educación.

Actualmente se ha naturalizado en la opinión pública nacional asociar los resultados en las pruebas estandarizadas, a niveles de calidad de educación y asociar un buen puntaje a “buenos estudiantes y buenos profesores”; entendemos entonces la rigidez de los programas de estudio desarrollados por el nivel central (Ministerio de Educación) y las evaluaciones estandarizadas que año a año se aplican en diferentes cursos del nivel Básico y Enseñanza Media del sistema escolar nacional, como una forma de informar a los consumidores de “calidad del servicio”, cuestión que está claramente influenciada por la perspectiva de concebir a la educación como un bien de consumo. Esta concepción

“tiene importantes efectos políticos, tales como la modificación del sentido del sistema central que pasa a operar como estimulador del mercado, más que a focalizarse en el aprendizaje de los estudiantes (Casassus, 2010, p. 94).

Es altamente discutible el valor pedagógico de estos instrumentos, puesto que —desde la óptica de la teoría curricular crítica que hemos esbozado— no aportan al desarrollo ni de las instituciones escolares ni al logro de aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados de las pruebas estandarizadas son ampliamente difundidos y si bien no se individualiza el resultado por estudiante, se clasifica a la escuela, su desempeño, respecto de los promedios provinciales, regionales, y nacionales; se entiende que son los estudiantes que asisten a cada establecimiento y sus profesores los que están siendo evaluados y clasificados. De esta manera y sin mayor discusión se analizan los malos resultados de determinadas escuelas, que para el caso chileno son las instituciones a las que asisten los niños y niñas de las clases sociales bajas. La cuestión pedagógica de esta forma se va reduciendo, entonces, en obtener mejores resultados en la prueba estándar, para lograr una mejor categoría en las diferentes nomenclaturas en las que se clasifica a las escuelas; las consecuencias son que se rigidizan los procedimientos, ya que la enseñanza tiende a enfocarse en el entrenamiento, lo que impide la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas para los estudiantes diversos (Casassus, 2010).

Desde la política del Estado se promueve que la gestión de los directivos consista en desarrollar estrategias para la cobertura curricular y, por otro lado, en llevar a cabo programas en el nivel central, los que deben ser aplicados por cada institución escolar; desde estos lineamientos el Ministerio de Educación realiza programas nacionales orientados a ser implementados en el aula, particularmente en aquellas instituciones insertas en contextos de pobreza con el objetivo de que mejoren sus puntajes en las pruebas estandarizadas. La orientación de estas las políticas no ha sido una que se haya caracterizado por profesionalizar el proceso de aprendizaje, entendiendo por ello, fortalecer el rol profesional de los profesores en el aprendizaje de los alumnos. Por el

contrario, el enfoque de las políticas implementadas ha desprofesionalizado a la actividad docente “al intentar transformarla en una actividad de técnicos ejecutantes de un diseño elaborado en otras instancias externas al aula” (Casassus, 2010, p. 95).

La desprofesionalización de los profesores a favor de un enfoque tecno/burocrático de la gestión es una característica, según la literatura internacional, de los sistemas escolares que se articulan en torno a este tipo de mediciones. Como consecuencia de estos dispositivos curriculares la cuestión pedagógica se reduce a la obtención de puntos promedios en las pruebas de medición, pero también pone en marcha un sistema de clasificación y ordenación de los niños y niñas muy rígida y condicionada por el origen socio cultural de las familias a las que éstos pertenecen.

Por lo tanto aunque quienes proponen un currículum prescrito puedan considerarlo como un medio para crear cohesión social y darnos a todos la capacidad para perfeccionar nuestras escuelas, midiéndolas con criterios objetivos, esto contrasta, desde nuestra perspectiva con la validez de los resultados de dichas mediciones, puesto que se invisibilizan las diferencias existentes, en relación con la segregación social que configura el sistema escolar chileno. A este respecto Apple (1996) sostiene que un sistema escolar basado en un currículum único asociado a una prueba estándar de medición “acentúa las diferencias — producto de la situación social— entre «nosotros» y «los demás», en lugar de aumentar la cohesión social y cultural Las relaciones sociales antagónicas se agudizan y se profundizan la destrucción económica y cultural” (p. 50).

Se puede apreciar una contradicción entre el discurso, oficial de la movilidad social asociado a la incorporación de los niños y niñas provenientes de la clase baja al sistema escolar versus la estigmatización y clasificación de la cual son objeto, a partir de los resultados en las pruebas estandarizadas, que obtienen estos grupos de estudiantes altamente concentrados en las escuelas municipales.

Las pruebas señaladas tienen como único referente a los programas de estudio que — según las argumentaciones que expondremos en los capítulos siguientes—, al implementarse sin mediar un trabajo de acercamiento a la cultura del estudiantado, tienden a beneficiar a los estudiantes de las clases medias y altas. Las escuelas a las que asisten los estudiantes de clase baja exhiben sistemáticamente los peores resultados del sistema escolar; esto viene asociado a una alta exposición pública, como sinónimo de ineficiencia, de parte del profesorado e implica una serie de consecuencias en la restricción del uso de los recursos económicos y de su autonomía para el desarrollo de iniciativas pedagógicas, puesto que se implementan programas de mejoramiento que provienen del nivel central.

Lo anterior, tiene a la base un currículum único, basado en indicadores de aprendizaje, evaluado mediante pruebas estandarizadas y clasificación de las escuelas en base a los resultados; es un aspecto de la opción tecno/burocrática del Ministerio de Educación chileno, que se basa “en el supuesto de que la presión ejercida a partir de mediciones de resultados y su vinculación con los estándares van a hacer que los profesoras y profesores enseñen mejor” (Casassus, 2010, p. 95). Desde este principio se asume que el profesorado no quiere hacer mejor su trabajo y que mediante la amenaza de sanciones y premios, los puntajes en dichas pruebas mejorarán. Con este razonamiento se tiende a simplificar los diferentes elementos y variables intervinientes en el proceso educativo; se asume de esta manera, como señala Casassus (2010), que los profesores y estudiantes de las escuelas en sectores de clase baja, en un acto de voluntad no quieren enseñar ni aprender; mientras que profesores y estudiantes de los sectores de clases media y alta si tienen la voluntad para enseñar y aprender. Esta sería la explicación de la brecha en los resultados del SIMCE, que se desprende de esta dinámica que como hemos expuesto simplifica al máximo la complejidad de los procesos educativos.

Vislumbramos, en la lógica de los premios y castigos, otra problemática asociada, que es el estímulo para funcionar y mejorar la gestión de las instituciones educativas bajo el control ejercido por medio de la regulación externa, en desmedro de la autorregulación.

Se tiende a inhibir, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de iniciativas orientadas a analizar las particulares características que enmarcan la acción pedagógica de las escuelas, la identificación de los desafíos que emergen en su espacio social y el desarrollo de propuestas didácticas coherentes con las necesidades y características del estudiantado.

Si consideramos los análisis que se realizan sobre los resultados en las pruebas nacionales de medición —en los cuales se muestran sistemáticamente los malos resultados que presentan las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social—, podemos plantear que estas instituciones educacionales se van estigmatizando, perdiendo sistemáticamente su matrícula y los niños y niñas que asisten a estos establecimientos se van aislando y relacionando con pares que provienen de estratos similares (Villalobos y Valenzuela, 2012; Bellei, 2013; Santos y Elacqua, 2016). Se configura así un proceso educativo reducido en cuanto a la diversidad social y cultural, acentuándose las diferencias y desigualdades que caracterizan a la sociedad chilena.

Complementariamente a lo anterior se les asigna valor a los puntajes en las pruebas, como si estos fueran expresión de una buena educación y se actúa como si las informaciones psicométricas producidas tuvieran la capacidad de informar la toma de decisiones de política general. Como indica Casassus (2010), “el tomar decisiones que influyen decisivamente en la enseñanza y en la gestión sobre la base de puntajes en pruebas estandarizadas acarrea efectos negativos en el aula, modificando su realidad” (p.100); esto tiende a orientar el trabajo docente a procesos de entrenamiento para rendir los test e influye en la construcción de percepciones en el espacio público sobre lo que sucede en las escuelas que obtienen malos resultados.

Se impone así un currículum único a nivel nacional en la perspectiva de ofrecer a todas y todos los estudiantes del país las mismas oportunidades de aprendizaje, en circunstancias que este modelo curricular tiende a la clasificación para la competencia

entre las diferentes instituciones educativas. En una línea de pensamiento similar a la de Casassus, el pedagogo Michael Apple manifiesta:

Suponer que el establecimiento de unos criterios curriculares únicos y unos test de evaluación más rigurosos conseguirán algo más que etiquetar a los estudiantes pobres de un modo en apariencia más neutral es no entender en absoluto la situación. Sólo llevará a echar más culpas a los alumnos y padres pobres sobre todo, a las escuelas (1996, p. 63).

La política curricular basada en un currículum único nacional<sup>4</sup> —que se justifica y legitima en los principios ideológicos del mercado— implica un encuadre nacional con el fin de validar las mediciones estandarizadas informando a los consumidores para la toma de decisiones. Esto se traduce en —según Verger, Bonal y Zancajo (2016)— que la función de la escuela deshumaniza, estigmatiza a los niños y niñas que provienen de los estratos sociales bajos, mostrándolos como perdedores, a sus padres como responsables de no hacer una elección adecuada de establecimiento educacional. Se reduce de esta forma un problema social y estructural al nivel de las acciones individuales de los agentes: “en el futuro podremos decir que los perdedores hicieron malas elecciones como consumidores y, bueno así operan los mercados. La destrucción del medio ambiente, la segregación y segmentación de nuestros niño” (Apple, 1996, p. 84).

De lo expuesto se deduce que la base ideológica del modelo escolar chileno —que tiene como uno de sus principales ejes de calidad la competencia por obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas— es el encuadre que distorsiona la acción pedagógica de las instituciones escolares, toda vez que las orienta a enfatizar el entrenamiento para una prueba que tiende a favorecer a los estudiantes provenientes de los estratos medios-alto de la sociedad.

---

<sup>4</sup> Nuestra crítica al currículum único se relaciona con la falta de flexibilidad del currículum chileno que mediante una fuerte estrategia de control apreciamos falta de flexibilidad del mismo para dialogar en las comunidades donde se despliega en el proceso de recontextualización que realiza el profesorado.

Discutimos un currículum único nacional, asociado a mediciones estandarizadas, puesto que constatamos desde los resultados en dichas mediciones en los últimos cuarenta años, la elaboración de ranking con los cuales se ha caricaturizado a las escuelas a las que asisten los estudiantes de los estratos bajos (Sacks, 1999; Glasser, 1997; Casassus 2007). Dichas instituciones son exhibidas ante la opinión pública como ineficientes puesto que sus puntajes no están dentro de los promedios definidos como adecuados. Esta visión implica un profundo reduccionismo, toda vez que no se analizan comprensivamente los diferentes elementos y factores que determinan las características que tienen los procesos pedagógicos al interior de esas instituciones; se mide solamente sobre la base de un estándar que es definido por un currículum nacional que no implica flexibilidad en su diseño ante las diferencias culturales tan propias de sociedades desiguales como la chilena. No se consideran en este diseño “las complicaciones que presenta el tema del cambio en educación, como tampoco considera los obstáculos al aprendizaje que surgen de las distintas situaciones y condiciones materiales y culturales en las que ocurre la educación” (Casassus, 2010, p. 91).

#### **2.1.4. Cultura escolar compartida y común.**

Una de las razones que se argumentan desde la política oficial del Ministerio de Educación para establecer —con tanto detalle, un currículum como el chileno es la idea de establecer en la nación una base cultural común, la que se construye en torno a programas de estudio con objetivos y contenidos idénticos para todos los niños y niñas chilenas en la educación básica (desde los 6 hasta los 11 años); con esa perspectiva se definen objetivos de aprendizaje por asignaturas para los seis años que comprende la enseñanza básica, con una extensión de cada propuesta curricular por año que no da espacio a modificaciones, toda vez que la cobertura de dichas materias es controlada y medida por pruebas nacionales en diferentes años del trayecto escolar de un estudiante. Esta cultura común que se impone mediante el currículum impide que se visualicen en el aula escolar las diferentes expresiones culturales que emanan de los distintos grupos

sociales, en particular desde las expresiones culturales con las que crecen los niños y niñas de los estratos bajos de nuestra sociedad.

Considerar estas formas culturales constituye una de las condiciones fundamentales para generar un clima adecuado en el aula sí como entrega el marco de actuación para el desarrollo de las diferentes habilidades que potencialmente se pueden propiciar en el contexto de las diferentes asignaturas del currículum nacional. Las diferentes formas culturales que estos estudiantes tienen de valorar y representar su realidad, no necesariamente se relacionan con las formas culturales que están representadas en esta “cultura común”. La experiencia internacional muestra que mayores grados de flexibilidad curricular y la creación de espacios pedagógicos en las escuelas facilitan notablemente el diseño e implementación de propuestas didácticas basadas en definiciones curriculares que profesoras y profesores desarrollen considerando las significaciones culturales de sus estudiantes y de los contextos sociales en las que se encuentran insertas las escuelas (Karabel y Halsey, 1987).

Desde la perspectiva curricular desarrollada por Apple 1996, la creación de espacios curriculares para que se expresen las diferentes formas culturales del estudiantado; contribuirá significativamente a superar las desigualdades en la escuela; para sociedades como la chilena —en las que existen grupos numerosos de nuestra sociedad que viven en condiciones de pobreza y marginación social— se requiere que la institución escolar los acoja con propuestas curriculares diferenciadas (Ferrada, Turra y Villena, 2013). Propuestas desarrolladas considerando las particulares características de los estudiantes, de manera tal que las actividades de aprendizaje diseñadas y la acción educativa toda, esté situada e inserta en su realidad, de manera de propiciar aprendizajes con sentido en la realidad, para así invitar a los estudiantes a aprender y conocer el mundo desde las diferentes disciplinas del currículum para interpretar su realidad desde las matemáticas, las ciencias, el arte, el lenguaje, etc. En palabras de Apple “Si nos preocupa «un tratamiento que sea de verdad igual» –como creo que debe ser-, tenemos



que basar el currículum en el reconocimiento de esas diferencias que capacitan e incapacitan a nuestros estudiantes para la acción de forma evidente” (Apple, 1996, p. 61).

Desde esta perspectiva es posible entender las asignaturas del currículum nacional como una oportunidad de ofrecer espacios para el desarrollo intelectual y moral de los niños y niñas. Las asignaturas son relevantes puesto que potenciarán el desarrollo integral del estudiantado, que teniendo como base la aceptación y consideración de su cultura podrá por intermedio de las matemáticas, las ciencias sociales, el lenguaje, por señalar algunas de las disciplinas consideradas como asignaturas, ampliar su conocimiento del mundo, a partir del desarrollo de sus habilidades intelectuales que le permiten comprender su realidad mediante las acciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela, que acepta y considera su entorno familiar y cultural como la base del proceso educativo.

Observamos por el contrario que el extenso currículum nacional, no da espacio para la incorporación de otras formas culturales distintas a las que tiene como base los programas de estudio desarrollados por el Ministerio de Educación, los docentes paradójicamente, producto de la extensión y el control de las pruebas estandarizadas, están más preocupados de avanzar en los contenidos del currículum que de sus estudiantes, en esta dinámica los estudiantes provenientes de los estratos más bajos de la sociedad son los más perjudicados. Se observa como la política curricular establece un “único programa nacional” no da espacio para lo que denominamos diferencia cultural, desarrollando la acción didáctica desde lo que denominamos cultura oficial y por lo tanto potencialmente va alejando al profesor y los estudiantes de clase baja; toda vez que las actividades de aprendizaje se desarrollan en base a unas disciplinas que en vez de ayudar a los estudiantes a entender su realidad y de paso desarrollar sus habilidades, más bien los va alejando del gusto por aprender y de las diferentes disciplinas del conocimiento.

Observamos que un extenso currículum sin una política de flexibilidad, que propicie espacios de trabajo pedagógico en las escuelas para el desarrollo de propuestas que

permitan dar espacio a la cultura del estudiantado, tiende a distanciar a los profesores y profesoras de sus estudiantes, puesto que estos profesionales están ocupados en avanzar en cobertura, cuestión para la que potencialmente dejan muchas veces de lado las diferentes realidades culturales e intereses de sus estudiantes.

Un currículum único, impuesto para toda la extensión del territorio y las mediciones mediante pruebas estandarizadas, para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes tiende a enfocar el trabajo docente en avanzar en los programas de estudio para dar respuesta a la cobertura curricular. Esta situación dificulta el desarrollo de propuestas didácticas situadas en los contextos culturales que se desarrolla el trabajo educativo. Situación que perjudica a los estudiantes de clase baja y a sus profesores, quienes enfrentan dificultades para armonizar la cultura que emana del currículum con la del estudiantado.

Desde el punto de vista de la teoría crítica que hemos esbozado el currículum debiese estar mediado por un proceso de deliberación del profesorado, de manera tal, de ofrecer espacio para incorporar diferentes expresiones culturales, en el proceso de búsqueda de diferentes formas metodológicas y temáticas que posibiliten el desarrollo del proceso de aprendizaje en consideraciones de las características culturales y de las necesidades del estudiantado. Un currículum único que se impone tiende a la homogenización y por lo tanto a desplazar a los estudiantes de clase baja más que propender a la integración social, “en las sociedades complejas, marcadas por diferentes grupos sociales, y grandes diferencias económicas y culturales, la única clase de cohesión posibles aquella en la que reconozcamos sin tapujos las diferencias y las desigualdades” (Apple, 1996, p. 51).

A la luz de estos planteamientos, consideramos necesario el desarrollo de una política curricular, que permita ser re-interpretada en los diferentes espacios en lo que se desarrolla, para dar la posibilidad de vincular los procesos pedagógicos con las particularidades de los estudiantes de clase baja y ofrecer oportunidades de aprendizaje que les permita el desarrollo de habilidades y conocimientos en consideración de su particular realidad.



---

---

## **Capítulo 3:**

# **Códigos sociolingüísticos como unidad básica para la comunicación en el aula**

---

---





### 3.2. Los códigos sociolingüísticos como unidad básica para la comunicación en el aula.

No existe una ciencia totalmente neutra y pura como pretende hacernos creer el positivismo clásico (Bourdieu, 1999); interpretamos el mundo, la realidad social, desde nuestras experiencias y tomas de posición epistemológicas que conforman nuestro horizonte de interpretación. Desde ese horizonte concebimos el proceso pedagógico como la posibilidad de romper con las dinámicas de exclusión social de los estudiantes de clase baja, creando nuevos espacios de comunicación que contribuyan a superar la marginación de los niños y niñas vulnerables. Desde esta perspectiva hemos leído e interpretado a Bernstein.

Los niños y las niñas son socializados al interior de sus familias mediante un código determinado, que se desarrolla a partir de diferentes formas de razonamiento asociados a la condición de clase (Bernstein, 1971).

Los infantes hijos de trabajadores y trabajadoras cuyas labores en la división social del trabajo son más bien básicas —o sea que la relación entre el trabajador/a con sus tareas es directa, situada en un contexto tal que no requiere de una elaboración discursiva compleja—, funcionarán en torno a formas de comunicación que primordialmente estarán basadas en principios concretos. En cambio, los principios de comunicación que primarán en los infantes hijos de profesionales de clase media-alta —vinculados a la producción de discursos— serán de carácter más generales, más abstractos.

Estas diferencias van marcando cierta disposición a la generación de términos y conceptos con una base o bien concreta o bien abstracta y —lo que será relevante para el presente estudio— determinará cierta forma de razonar, de organizar y clasificar la realidad. En relación con esto Bernstein manifiesta: “Los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados” (1990, p. 24) y agrega, de modo más específico, “los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a

las formas de comunicación dominantes dominada y a las relaciones entre ellos” (Bernstein, 1990, p. 26). Mediante el código los niños van incorporando una forma de interactuar con la realidad, desarrollando sus formas de pensamiento y — lo que resulta muy relevante desde el punto de vista del aprendizaje — de clasificación del entorno.

Estas formas de clasificación, o abstractas y/o concretas, deben ser consideradas por la institución escolar, toda vez que sobre la base de estos principios de clasificación se podrá propiciar la interacción profesor-estudiante, que mediante diferentes herramientas didácticas armonicen la comunicación, sobre la base de los principios que los estudiantes dominan y usan cotidianamente.

Estas consideraciones tienen importantes consecuencias para el trabajo docente; de ellas se desprende que las acciones docentes deberían desarrollarse en interacción con la base cultural de los estudiantes, reinterpretao el currículum pre escrito; como señala el pedagogo valenciano Gimeno Sacristán “ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se producen y el currículum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que le dan significado las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas” (1991, p. 23). Sostenemos, siguiendo estas concepciones constructivistas, que el currículum se reconstruye en la acción, razón por la cual, sus contenidos y sus diferentes formas de expresión en el aula no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura.

Desarrollar el proceso educativo considerando la forma en la cual los estudiantes van interactuando con la realidad para describirla, será ciertamente un camino sólido para avanzar en el tratamiento de las materias escolares, que están incorporadas en el currículum pre escrito y de esta forma promover los aprendizajes de conocimientos y habilidades. En el contexto de nuestra investigación surge como central la concepción de código formulada por Bernstein (1990): “un código es un principio regulador adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: Significados relevantes (significados), formas de realización de los mismos (realizaciones), contextos escolares evocadores



(contextos)” (p. 27). Podemos plantear, entonces, que es a partir del código que se seleccionan significados relevantes (de aquí la importancia de los criterios de clasificación, cuestión que profundizaremos más adelante); podemos señalar, asimismo, que de esta forma se van designando los límites sobre los cuales también se distinguen significados irrelevantes o ilegítimos; si el código selecciona formas de comunicación (realización), se desprenden también el concepto de formas inadecuadas o ilegítimas; asimismo respecto de los contextos evocadores si el código selecciona contextos evocadores para la generación de palabras también supone de nuevo el concepto de contextos inapropiados, ilegítimos, puesto que —en palabras de Bernstein (1990)— “el código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación” (p. 27).

A riesgo de caer en lo normativo podemos aseverar que la escuela debiese armonizar con las formas y criterios que los estudiantes consideran relevantes o legítimos; dicho de otra forma: la escuela —y particularmente al interior de la sala de clases— no debiese considerar como ilegítimos los principios sobre los cuales los estudiantes desarrollan sus códigos, puesto que éstos serán la base sobre la cual podrán interactuar con las situaciones de aprendizajes.

Planteamos esto explícitamente puesto que, como explicaremos en el presente capítulo, la institución escolar tiende a privilegiar códigos y formas de comunicación de los estudiantes de las clases medias y altas; así como al mismo tiempo tiende a considerar como ilegítimas las formas de generación del código y de comunicación que utilizan los niños de clase baja.

Se privilegian los principios de generación de los códigos que utilizan las clases medias y altas principalmente por las características que tiene el currículum pre escrito (clasificación y enmarcamiento fuerte), que complementariamente a una política educativa altamente tecnificada no entrega margen para la reinterpretación del currículum en consideración de aspectos de carácter sociocultural. Sostenemos, siguiendo las

nociones teóricas de Gimeno Sacristán, que “el currículum *es una praxis* antes que un objeto estático emanado de una directriz normativa (1991, p.16), nuestras cursivas); desde esta concepción situamos el trabajo pedagógico como una profesión que debe contemplar: los programas emanados del nivel central como uno de los elementos a considerar, analizando las implicancias del mismo en las dinámicas culturales de los estudiantes y sus familias; las condiciones materiales de la institución en la que se desempeña; las características geográficas culturales de la comunidad en la que trabaja entre otros elementos para el desarrollo de la acción pedagógica, puesto que “concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales” (Grundy,1987, p. 115-116). Desde esta perspectiva resulta fundamental para el trabajo pedagógico el diálogo entre los agentes sociales y los elementos técnicos que están implicados en la acción docente. Es en esta dinámica que consideramos posible romper con la lógica cerrada del currículum nacional que tiende a dejar desplazados a los estudiantes de clase baja.

En esta dirección Gimeno-Sacristán (1991) señala que es relevante considerar el “significado último” que adquiere el currículum, que es en definitiva lo que profesores y profesoras desarrollarán en el aula y que está determinado por: a) un *contexto de aula*, b) otro *contexto personal y social*, modelado por las experiencias que cada uno tiene y que aporta a la vida escolar, c) un *contexto de tradiciones de prácticas educativas*, normadas por la fuerza de la tradiciones y creencias que se van institucionalizando, d) y, finalmente, un *contexto político*, ya que los currículum pre escritos son expresión de fuerzas políticas y económicas que buscan influir en la definición de los contenidos y los métodos de enseñanza.

Resulta fundamental entender el trabajo pedagógico como un acto de toma de decisiones ante los múltiples elementos que determinarán la acción docente en el aula; concebir al currículum “como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida

explícitamente en un proceso de deliberación” (Gimeno-Sacristán, 1991, p. 121). Proceso deliberativo en el que es necesario, desde nuestro punto de vista, dar participación a los actores involucrados directamente en la cuestión educativa: profesores en diálogo con estudiantes, madres, padres, fuerzas sociales de la comunidad e intelectuales. De esta forma es posible romper con las dinámicas de la reproducción acrítica de programas de estudio emanados del nivel central, adaptando éstos a las condiciones locales.

Identificamos en las políticas de implementación curricular del Ministerio de Educación nacional una perspectiva eminentemente técnica puesto que la elaboración de los programas de estudio recae en lo que esta entidad denomina “expertos”<sup>5</sup>. En esta visión del diseño curricular a profesores y profesoras les corresponde la implementación en el aula de dicha propuesta, provocándose un proceso de distanciamiento entre docentes y directrices centrales:

Quando el currículum es una realidad gestionada y decidida desde la burocracia que gobierna los sistemas educativos, más en los casos de tomas de decisiones centralizadas, es lógico que los esquemas de racionalización que esa práctica genera estén alejados de las necesidades de profesores, estudiantes y la comunidad (Gimeno-Sacristán, 1991, p. 38)

En esta concepción técnica del diseño curricular la acción de las instituciones escolares se restringe a la implementación de propuestas pedagógicas, cuestión que para el caso de las escuelas a las que asisten los niños y niñas de clase baja trae como consecuencia

---

<sup>5</sup> Esta visión técnica de la Educación en nuestro país tiene su origen en la reforma educacional impulsada en 1965 por el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970); reforma que tuvo un efecto decisivo en las instituciones educativas del país, puesto que tiñó de un lenguaje pretendidamente neutro y objetivo a nuestra educación, dejando desprovista a la vida escolar de un lenguaje propio (Alarcón Vásquez, Ajagan Lester, 2015, p. 89). Para la investigadora María Angélica Oliva (2008) desde puntos de partida muy diferentes las recetas tecnocráticas de la reforma de 1965 (que han sobrevivido hasta la actualidad) y la arquitectura del orden neoliberal de la dictadura coincidieron en transformar a los profesores en técnicos, cultivando la racionalidad instrumental e impidiendo la creación de una comunidad docente reflexiva.

un *desencuentro cultural*, que desplaza a los estudiantes puesto que se generan dinámicas de interacción que les dificultan una fructífera interacción en el aula.

A partir de la teoría de los códigos sociolingüísticos desarrollada por Bernstein sostenemos que en la institución escolar, en consideración del currículum oficial (programas de estudio, para el caso de Chile) se privilegia un estilo de comunicación basado en principios abstractos, desde significados profundamente especializados, mediante formas de comunicación altamente estructuradas, situados en contextos evocadores generales; características todas asociadas a las formas de elaboración de los códigos de las clases medias-alta. Esto se explica producto de unos programas de estudios emanados del nivel central en los cuales se define lo que se “debe enseñar” y “cómo enseñarlo” desde contenidos y formas metodológicas en las que se privilegia un código altamente especializado, que —producto de la estructura y extensión del currículum nacional— determinaría, según Bernstein (1990), una comunicación basada en principios de clasificación y en criterios de secuencia y ritmo que los niños provenientes de las clases medias altas identifican y reconocen. Por el contrario, los niños de clases bajas los desconocen, de manera tal que estos estudiantes ven restringidas sus posibilidades de interacción puesto que sus formas de comunicación les impiden —por su condición social— interactuar con el conocimiento que se pretende enseñar.

Como hemos explicado, nos adscribimos a la interpretación del currículum como un proceso dinámico en construcción, que debe ser reinterpretado mediante el diseño de propuestas pedagógicas situadas en los contextos locales, cuestión que necesariamente implica la reflexión en torno a los contenidos y las formas de enseñarlo desde un diálogo con la cultura de los estudiantes. Como señala Gimeno Sacristán: “si la cultura del currículum escolar no es una mera yuxtaposición de retazos de lo que denominamos cultura elaborada, debe implicar una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir una «traducción educativa»” (1991, p. 359). Ese relevante desafío que debiese

tener el diseño del currículum entra, sin embargo, en colisión con las prácticas técnicas de la actual arquitectura curricular.

La modificación de la lógica de la enmarcación y clasificación fuerte promovida desde los programas emanados del nivel central hace necesaria la apertura de espacios de autonomía para profesores y profesoras, de manera tal que puedan integrar adecuadamente a los estudiantes de clase baja al proceso de aprendizaje en el aula, mediante diseños didácticos que asuman el desafío de modificar los esquemas que los excluyen desde los programas de estudio. Al respecto Gimeno-Sacristán (1991) señala:

Buena parte de la rigidez de la enseñanza, de la falta de acomodación a las condiciones del alumno o del medio cultural, del fracaso escolar, provienen de esa dependencia de los profesores respecto del diseño de contenidos realizando fuera de las condiciones de su práctica y de los intereses y posibilidades de los alumnos (p. 359)

Al trasladar el currículum prescrito al aula sin una racionalización por parte de los docentes que les permita incorporar aspectos culturales de sus estudiantes, modificando la propuesta original, se desarrollan ciertas dinámicas de comunicación que tienden a excluir a los estudiantes de clase baja del proceso de comunicación en el contexto educativo y por ende, a reproducir la desigualdades sociales.

**3.2.1. Desde códigos restringidos y códigos elaborados hacia formas de organizar el código y los principios de clasificación, el currículum y la comunicación al interior de las salas de clases.**

Desde la conceptualización de los principios de clasificación asociados a la generación del código, nos trasladamos a las definiciones de los códigos restringidos y elaborados (Bernstein, 1977), con la finalidad de puntualizar el hecho de superar una interpretación limitada de esta teoría. En ciertas interpretaciones se atribuye a que serían los códigos

asociados a las clases bajas los que excluirían en la escuela a estos estudiantes<sup>6</sup>; en estas miradas no se toma en cuenta que son las formas y la estructura de los principios de comunicación que la institución escolar privilegia los que dejan fuera las formas de comunicación con las que éstos son socializados. A este respecto Bernstein (1990), plantea que:

Mientras más sencilla es la división del trabajo, y mientras más directa y específica es la relación entre el trabajador y su producción, este tiende a generar códigos sobre una base material concreta y específica, aumentando la posibilidad de una orientación hacia los códigos restringidos (p.32).

El código restringido está estructurado en base a significados altamente dependientes del contexto, de carácter explícito y particularista. La orientación hacia estos significados, desde la construcción teórica de Bernstein (1977), está asociada a obreros y trabajadores<sup>7</sup>, caracterizándose su trabajo por una base material concreta de escaso nivel de abstracción. En contraste con lo anterior, está el caso de una división social del trabajo más compleja, que se desarrolla mediante una relación menos específica entre la gente y la base material de su trabajo que según Bernstein (1990) tendrá “mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada” (p. 32).

El código elaborado —que desde la perspectiva de Bernstein se orienta hacia significados independientes del contexto, de caracteres implícitos y universalistas—, está asociado a grupos de clase media alta, cuyos trabajos implican mayores niveles de abstracción desde el punto de vista de la comunicación.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de estas interpretaciones lo encontramos en las investigaciones sociolingüísticas de Labov (1969). De acuerdo con sus estudios el bajo rendimiento académico de los estudiantes afroamericanos se explicaría por la colisión entre el inglés del ghetto y el inglés oficial, sin tomar en cuenta —como señala Bourdieu críticamente (2001) — las relaciones de poder existentes en la sociedad.

<sup>7</sup> Bernstein se refiere a trabajadores que no están relacionados con la producción de discursos en la división social del trabajo. Existen capas medias con altos ingresos pero que, al no estar vinculados a la producción discursiva, tienden a funcionar con un código restringido.

No serían los códigos restringidos, mediante los cuales los niños y niñas de las clases bajas son socializados los que limitarían sus posibilidades en el sistema escolar sino más bien, las formas de comunicación que se privilegian. A este respecto Bernstein (1990), plantea que “las relaciones de clase regulan cómo se pone al alcance de los niños estas orientaciones en la educación formal y cómo distintos grupos de clase se posicionan de manera diferente en relación con su adquisición formal en la escuela” (p. 31).

En el sistema escolar, sostiene Bernstein (1990), se privilegia a los escolares provenientes de las clases medias-altas: “Las agencias del control simbólico se especializan en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados” (p. 34). Es en la escuela donde se reproducen, producen, intercambian, distinguen y apropian discursos y este proceso de adquisición se desarrolla sobre los principios que los estudiantes de las clases medias altas, por su condición de clase, dominan, dejando de lado los principios que utilizan los estudiantes de las clase baja para producir significados y generar sus discursos.

A partir de las indagaciones empíricas desarrolladas por Bernstein (1993) se pudo establecer que los niños de clases bajas usan principios de clasificación que tienen relación directa con el contexto local específico de sus vidas, tomando sus significaciones de actividades y significados locales. Esto es la vida cotidiana familiar (base material específica), sobre la base de estos principios de clasificación desarrolla sus discursos. Mientras los niños provenientes de clase media, “usan principios de clasificación independiente de un contexto específico menos relacionados con el contexto local, sus principios de clasificación tienen una relación indirecta y menos específica” (Bernstein, 1990, p. 31). Esos principios usados suelen ser abstracciones.

Por otro lado, los niños de clase media-alta también disponen de los principios de clasificación directos basados en su contexto local, pero le dan menor relevancia, toda vez que dominan los más abstractos sobre base de generalizaciones más amplias. Esta constatación tiene una doble relevancia, para efectos del presente estudio puesto que,

por un lado, permite establecer un posible camino de construcción de significados más compleja para los niños provenientes de clase baja, que se inicie y consolide desde los principios de clasificación de base material más concreta que ellos utilizan para transitar a los más abstractos. Lo anterior, exigiría de los profesores y profesoras le entreguen valor a las formas de comunicación que utilizan los estudiantes de clase baja.

### 3.2.2. El contexto comunicativo, la práctica pedagógica, la Clasificación y la Enmarcación

Al referirse al contexto comunicativo, Bernstein (1990) manifiesta: “La forma del contexto comunicativo es la característica fundamental generada por sus relaciones sociales, a través de las prácticas pedagógicas que las regulan” (p. 46). De estos planteamientos se desprende que el contexto comunicativo en el que se desarrolla la práctica educativa constituye el encuadre fundamental que posibilita la exclusión o integración de los estudiantes al desarrollo y producción de discursos. Contribuyendo a la comprensión de manera compleja de la realidad. La práctica pedagógica, desde esta perspectiva, está determinada por principios que la ordenan, que van determinando el “qué” y el “cómo” y de esta forma a su vez esas definiciones, como expresa Bernstein, “actúan selectivamente sobre quienes pueden adquirirlas de manera satisfactoria” (1990, p. 72).

Nos parece relevante esclarecer estas formas que se encuentran a la base de la interacción en el aula escolar, que potencialmente podría favorecer a algunos y perjudicar a otros; podría particularmente perjudicar a los estudiantes de clase baja, pero —según la naturaleza del presente estudio— también permitiría revertir esta situación mediante formas razonadas por lo profesores y profesoras, lo cual será un asunto que profundizaremos en el próximo capítulo. Es en la práctica educativa en la que interactúan profesor y estudiantes por intermedio de un código que se va desplegando según principios que regulan esta interacción: la clasificación y el enmarcamiento.

Clasificación se refiere a la relación entre las categorías (temáticas al interior de las asignaturas del currículum, relación entre las asignaturas, entre los cursos, entre los



ciclos escolares, etc.). Si estas categorías son altamente especializadas, particulares y específicas “cada una tendrá necesariamente su propia identidad específica y sus propios límites específicos” (Bernstein, 1990, p. 36); si una categoría tiende a aumentar su especificidad tiende a aumentar los límites entre las categorías y por lo tanto mayores los niveles de aislamiento entre cada una de éstas. “Si se produce un fuerte aislamiento entre categorías, diremos que existe un principio de clasificación fuerte, mientras que si el aislamiento entre las categorías es débil, diremos que esto da lugar a un principio clasificación débil” (Bernstein, 1990, p. 36). Resulta relevante para el estudio adentrarse en la clasificación, puesto que —como profundizaremos a continuación— analizaremos la clasificación fuerte que se aprecia (alto grado de aislamiento) entre las asignaturas del currículum o entre sus contenidos y la cultura familiar; a la vez entre los contenidos al interior de cada asignatura.

Enmarcación desde la teoría desarrollada por Bernstein (1990), hace referencia al principio de control que regula las relaciones sociales subyacentes en las prácticas comunicativas, entre estudiantes y profesoras y profesores. Este concepto tiene que ver con el control social de la comunicación y en el plano escolar se refiere al principio regulador de la interacción y las prácticas pedagógicas inmersas en las relaciones sociales creadas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo. Cuando es el profesor o profesora quien regula explícitamente las características del contexto pedagógico tenemos una enmarcación fuerte: “el transmisor controla la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes” (Bernstein, 1990, p. 48). Paralelamente, la enmarcación también se refiere a las relaciones sociales entre contextos comunicativos diferentes, como la relación entre la familia o la comunidad y la escuela.

Profundizaremos en la enmarcación fuerte con la finalidad de comprender las dinámicas que tienden a favorecer a los estudiantes de las clases altas y que, potencialmente, dejan a los niños de las clases bajas con poco que decir y decidir. Ahora bien, sostenemos que es posible modificar los principios de control, diseñando situaciones de aprendizaje desde una enmarcación débil; se abrirán espacios para que los estudiantes de las clases bajas

potencialmente puedan transitar desde los códigos restringidos hacia los códigos elaborados y progresivamente puedan interactuar adecuadamente con la dinámica escolar que les facilite lograr aprendizajes de alta significancia. Las características de extensión y especialización del currículum chileno, sumado a la forma de controlar a los profesores mediante las pruebas estandarizadas, dificulta la modificación de los principios de clasificación y enmarcamiento fuerte.

### 3.2.3. Tipos de práctica pedagógica visible e invisible.

Con la finalidad de analizar las implicancias de los principios de clasificación y enmarcación en el trabajo docente que se desarrolla en contextos de alta vulnerabilidad social, es necesario identificar dichos principios en un tipo de práctica pedagógica asociada a los sistemas escolares tradicionales, que desde las conceptualizaciones desarrolladas por Bernstein (1993), se denomina pedagogías visibles.

Los criterios de enmarcación y clasificación se expresan según Bernstein (1993), en las prácticas pedagógicas que caracteriza como pedagogías visibles y pedagogías invisibles: “si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/secuencia/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo práctica pedagógica visible y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré práctica pedagógica invisible” (Bernstein, 1993, p.79). De esta forma las pedagogías visibles, en lo que respecta a las reglas de jerarquía, se caracterizan por establecer con marcada claridad el rol del enseñante y del estudiante en una jerarquía altamente estructurada, el profesor actúa de manera explícita y de forma permanente sobre el control del proceso de enseñanza aprendizaje versus una pedagogía invisible; esta jerarquía es implícita, en el marco de la interacción pedagógica es más difícil de distinguir el rol puesto que existe mayor autonomía del estudiante: “el profesor actúa de manera directa sobre el contexto de adquisición, pero de manera indirecta sobre el adquirente” (Bernstein, 1993, p. 76). El profesor diseña y prepara una serie de posibilidades que luego el estudiante decide y desarrolla con total autonomía e independencia.

En relación con las reglas de secuencia, estamos ante una pedagogía visible cuando se establece de forma explícita, por ejemplo, qué se espera de los niños de seis años, en términos de que aprendan una determinada cantidad de contenidos y una serie de destrezas. De esta forma, se definen reglas para cada una de las edades de manera explícita. Estas reglas de sucesión pueden explicitarse en programas, en el currículum, en reglas de conducta, en sistemas de premios y castigos y no pocas veces son delimitadas por rituales de transición (Bernstein, 1993, p. 77). Sin embargo, las reglas de secuencia pueden ser implícitas, de manera que el proceso educativo no está normado por cierta estructura de secuencialidad previamente establecida, sino más bien se desarrolla en función de ciertos logros del propio niño que va viviendo sin tomar clara conciencia que va “pasando de una etapa o curso a otro”. Este tipo de práctica pedagógica es invisible, “en caso de que los criterios sean implícitos, por definición, el niño desconoce los criterios que tiene que cumplir, salvo en líneas muy generales (Bernstein, 1993, p. 79); se crea de esta forma un espacio en el que aprende puede generar sus propias actividades y contenidos, el niño en estos casos es su propio texto, en contraste con una pedagogía visible en la cual el énfasis está puesto en cuanto el estudiante se ajusta al texto “currículum” previamente establecido. En consideración de lo anteriormente planteado nos permitimos puntualizar:

*Pedagogía Visible:* Práctica pedagógica en la cual el rol estudiante/profesor se establece de manera explícita. Los estudiantes son clasificados en diferentes grados o cursos a partir de una estructura previamente diseñada, en la que se deja claro de forma explícita los conocimientos que deben adquirir para pasar de un curso. Son “prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para transmisores como para los adquirentes “ (Bernstein, 1993, p. 79); identificamos en el sistema escolar las características y los principios que orientan la práctica de una pedagogía visible, organizada en cursos, y asignaturas, con secuencias previamente establecidas, a partir del cumplimiento de ciertos requisitos de edad, como de logro de contenidos por parte de los estudiantes para avanzar en cada una de los cursos y niveles. Una práctica en la que

el rol asignado a los educadores es explícito en términos del control y administración tanto de qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar, definido en los currículum que se desarrollan a nivel nacional.

*Pedagogía Invisible:* En el caso de este tipo de práctica pedagógica “sólo el trasmisor conoce las reglas de orden y secuencia” y de ese punto de vista es el estudiante que llena el espacio de la práctica pedagógica con sus intereses y propio ritmo, de alguna forma los principios que ordenan y organizan el proceso de enseñanza aprendizaje son “invisibles” para los estudiantes. En ese marco la jerarquía es menos explícita y el educador debe “leer” el texto que genera el estudiante y orientar su desarrollo desde esa base; estas prácticas pedagógicas invisibles tienen menos que ver con la producción de diferencias estratificadas explícitas entre los adquirientes porque en apariencia están menos preocupadas por el ajuste del estudiante a una norma externa común. El centro de interés de este tipo de práctica no está orientado al desempeño graduable del estudiante, sino “por los procedimientos internos cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales, a consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto” (Bernstein, 1993, p.80).

Se considera que todos los estudiantes pueden aprender, aunque su expresión y/o materialización en realizaciones externas, será individual y su avance dependerá de cada uno de ellos. Claramente identificamos este tipo de prácticas en algunas experiencias de educación preescolar y algún proyecto de educación no formal, alternativos al sistema escolar. No es menester que nos pronunciemos sobre la pedagogía visible e invisible sino más bien establecer que reconocemos en el sistema escolar de nuestro país, la descripción del tipo de pedagogía visible y profundizaremos en las implicancias didácticas de los principios de enmarcación y clasificación en un tipo de práctica que Bernstein denomina visible.

### 3.2.4. Clasificación Fuerte - Programas de Estudio altamente especializados y Clasificación Débil espacio curricular para los estudiantes de clase baja.

La clasificación es entendida como la relación entre las categorías que — para el caso del presente estudio— enfocamos su comprensión en los contenidos de los programas de estudio del currículum nacional. Una clasificación fuerte está determinada por el grado de aislamiento entre las categorías, en términos de Bernstein “si las categorías son especializadas, cada una tendrá necesariamente su propia identidad específica y sus propios límites también específicos” (1993, p. 36).

Del análisis de los programas de estudio del sistema escolar chileno para la enseñanza básica, se desprende que éstos son de una clasificación fuerte toda vez que las temáticas contenidas en cada una de las ocho asignaturas son de un alto grado de especialización, en términos del área del conocimiento que aborda. Por ejemplo, para la asignatura de matemáticas el programa de estudio para los niños de seis años se definen, diez contenidos de habilidades, veinticinco contenidos disciplinares, asociados cada uno de estos a tres subcontenidos, lo que arroja una cifra de ciento diez materias que abordar en el aula en un periodo de cuarenta semanas. Cada uno de estos contenidos está diseñado con un alto grado de especialización en la disciplina matemática. A partir de estas características de los contenidos en los programas de estudio nacionales, se aprecia un fuerte grado de aislamiento entre cada uno de ellos y por ende, desde la teoría de Bernstein, estos programas se caracterizarían por el principio de clasificación fuerte.

Cada una de estas ciento diez temáticas está establecida para todo el país y corresponden tan solo a una de las ocho asignaturas que contempla el currículum. Cuestión que revela el alto grado de aislamiento a su vez entre cada una de las ocho asignaturas del currículum nacional. Desde esta perspectiva teórica, al primar una clasificación fuerte de categorías altamente especializadas, los códigos son a su vez de un alto nivel de generalización y especialización, características distintivas de los principios que dan estructura a la configuración del código elaborado. Como hemos

analizado previamente, esto deja en desventaja a los niños de clase baja, toda vez que han sido socializados bajo principios de elaboración de un código altamente particularista, situado en el contexto local y con una base material concreta. De esta forma a partir de lo que está establecido bajo una clasificación fuerte se impone una forma cultural y se excluye a otra.

Se les impone a profesores y estudiantes en el sistema escolar aquellas temáticas “relevantes” sobre la base de un principio de clasificación fuerte, puesto que al tener un alto grado de vinculación con conocimientos disciplinares se requiere como señala Bernstein (1993) “un conjunto de reglas especializadas de reconocimiento” (p. 41). Este alto nivel de especialización se traduce en la forma de generar significados legítimos, para interactuar en el proceso comunicativo en el aula. Los estudiantes de la clase baja tendrán dificultades para interactuar con las materias propuestas puesto que están basadas sobre principios y códigos que no reconocen.

De las concepciones fundadas en Bernstein se desprende que profesores y profesoras que trabajan con estudiantes de clase baja debiesen desarrollar su trabajo pedagógico sobre principios de clasificación débil. Esto implica trabajar sobre temáticas menos especializadas que posibiliten la incorporación, al proceso de enseñanza aprendizaje de temas integradores, basados en el contexto local, sobre la base de temáticas relacionadas con las disciplinas del conocimiento pero vinculadas a una base material concreta que los estudiantes de la clase bajas puedan reconocer; de esta forma trabajando sobre la base de principios de clasificación débil se dará un espacio, al interior del sistema escolar, que permita a los profesores poder transitar hacia una clasificación fuerte, de manera tal de avanzar hacia temáticas más especializadas pero iniciando el trabajo didáctico validando los principios y códigos que los estudiantes de las clases bajas reconocen.

Como hemos señalado, la clasificación débil se podrá expresar en un menor aislamiento entre las asignaturas del currículum como también entre sus contenidos y la cultura

familiar. Desde la perspectiva de generar aprendizajes significativos en los estudiantes de las clases bajas, es necesario producir una relación en el trabajo didáctico más directa con la cultura familiar de los estudiantes de manera que los principios sobre los cuales generan los códigos con los cuales elaboran sus discursos puedan incorporarse a la sala de clase en el proceso comunicativo con los profesores. Esta clasificación débil abrirá los espacios para que la cultura familiar y sus códigos sean la base sobre la cual se desarrolle el trabajo didáctico.

Ahora bien, esta posibilidad de transitar desde un currículum escolar de clasificación fuerte a uno de clasificación débil, en contextos de alta vulnerabilidad social, implica una transición, puesto que “cualquier modificación en el principio de clasificación exigirá un cambio en el grado de aislamiento” (Bernstein, 1993, p. 36). Esto implica ejercer un “poder”, definir aquellas temáticas a tratar y los niveles de relación que éstas tendrán entre sí y a la vez entre la cultura de las familias de los estudiantes, de manera de incorporar los principios sobre los cuales estos estudiantes elaboran sus discursos y de esa forma acercar los aprendizajes a sus estilos de razonamiento. Lo que implica aumentar el débil grado de autonomía que actualmente poseen profesores y profesoras. Mas resulta relevante señalar que la transición desde una clasificación fuerte hacia una clasificación débil no está exenta de dificultades. Tal como profundizamos en el capítulo inicial de este marco teórico el currículum nacional orientado a la aplicación de pruebas estandarizadas no entrega espacios de autonomía a los educadores para su modificación; también Bernstein plantea que con el fin de mantener el aislamiento entre las categorías hay defensores de este aislamiento.

Identificamos estos defensores en diferentes niveles de la generación de los actuales programas nacionales de estudio; en el primer nivel se encuentra el Ministerio de Educación (MINEDUC) que con sus funcionarios de la Unidad de Currículum y Evaluación en conjunto con “expertos” de las disciplinas del conocimiento proveniente de las Universidades se abocan a la tarea de diseñar y, cada cierto tiempo, actualizar los contenidos y las formas de enseñarlas; identificamos un segundo nivel en el cual se

encuentran los supervisores del MINEDUC, que realizan auditorias en las escuelas para verificar el avance y el tratamiento de los temas definidos en el currículum nacional; y finalmente en el tercer nivel al interior de las instituciones educativas se encuentran encargados técnicos que supervisan a profesores y profesoras respecto del avance en la cobertura de los planes y programas. Como hemos señalado cualquier intento por cambiar la clasificación (desde clasificación fuerte a débil) significa necesariamente un cambio en el grado de aislamiento. Como señala Bernstein (1993): “un cambio en el grado de aislamiento entre las categorías provocará que los defensores del aislamiento (reproductores, reparadores, supervisores) restauren el principio de clasificación y así mismos como agentes dominantes” (p. 37).

En la actual configuración curricular nacional, los profesores no tienen la autonomía para modificar la clasificación fuerte del currículum nacional, en circunstancias que con la finalidad de promover aprendizajes en los niños de clase baja, necesitarían transitar desde la clasificación fuerte a una débil.

### **3.2.5. Enmarcación fuerte, comunicación para los estudiantes pero sin ellos.**

El grado de enmarcación en la escuela está en relación con el grado de control que se ejerce, las prácticas comunicativas (selección, secuencia y ritmo de transmisión) que se producen en la relación pedagógica, “el enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes” (Bernstein, 1993, p. 48); desde esta perspectiva los principios que organizan y controlan la comunicación en el aula se vinculan con: la selección de formas de expresión, la secuencia de las temáticas relevantes y el ritmo respecto de la intensidad con la que se tratan las temáticas al interior del aula.

También se considera en la enmarcación el control que se ejerce sobre la organización del espacio comunicativo, en este caso la sala de clases, la ubicación de los estudiantes



y profesores; también aspectos relacionados con la vestimenta, modales y formas de expresarse al interior de este espacio. Cuando la enmarcación es fuerte es el profesor quién regula de manera explícita las características distintivas de los principios que organizan la interacción en el contexto comunicativo. Por otro lado la comunicación entre profesores y estudiantes puede estar basada en principios de enmarcación débil, en la cual existe más autonomía para los estudiantes para tomar decisiones, “[en la] elaboración débil el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación, así como sobre la postura y vestimenta, además de la disposición de localización física” (Bernstein, 1993, p. 48).

Identificamos al interior del sistema escolar una comunicación basada en criterios explícitos, controlada por los profesores, que podemos identificar bajo los principios de la enmarcación fuerte, es el profesor o profesora quien controla la comunicación al interior del espacio educativo. El tiempo se administra con criterios de “eficiencia” asociada a lograr abordar el extenso currículum diseñado en el nivel central.

Esta intensidad está mediada por el uso de un código elaborado, sobre el cual se desarrollan explicaciones, ejemplos, narraciones orientadas a promover los aprendizajes. Bajo los principios de una enmarcación fuerte se suele reducir la participación de los estudiantes privilegiando las intervenciones del profesor, puesto se debe avanzar con un fuerte ritmo para dar cumplimiento a las secuencias elaboradas por un currículum extenso y altamente especializado como el chileno. La cuestión relevante para el presente estudio, desde esta perspectiva teórica, es que se sostiene que los estudiantes provenientes de las clases bajas quedan fuera de poder interactuar de forma activa y significativa bajo unos principios de clasificación fuerte de la comunicación, puesto que no solamente no comprenden los principios abstractos sobre la cual se desarrolla de manera intensa la comunicación al interior del espacio educativo sino que desconocen también la estructura formal y jerarquizada de la enmarcación fuerte.

La forma en que se desarrolla la comunicación anteriormente descrita bajo los principios de enmarcación fuerte, no se relaciona con las formas de comunicación familiares con las cuales son socializados; tal como señala Bernstein (1993), “una regla de ritmo fuerte constituye un principio de comunicación muy diferente de la estructura interna del principio comunicativo que utilizan los niños de clase baja en la vida cotidiana” (p. 87). Muchas de las dificultades de clima de aula, que se aprecian en las salas de clases a las que asisten estos estudiantes, se podrían explicar puesto que el profesorado no interactuaría en consideración de los principios de la comunicación que ellos usan, más bien sus formas son consideradas inadecuadas. Siguiendo los planteamientos de Bernstein, se disminuye su participación puesto que “lo que tienen que contar” (su base material), no está bajo los principios de comunicación ni de clasificación que son aceptados en el aula escolar; entonces dar espacio a las formas de comunicación de los estudiantes de clase baja y sus experiencias constituiría una pérdida de tiempo, bajo los principios de la clasificación fuerte, puesto que lo relevante lo constituyen las temáticas contenidas en el currículum oficial y el avance de la cobertura curricular.

El espacio educativo se formula para los estudiantes, pero sin ellos, o sea sin espacio para que puedan interactuar de forma real y efectiva. De acuerdo con los estudios de Bernstein podemos deducir que un espacio comunicativo creado bajo una enmarcación débil permitirá la interacción de los estudiantes con profesores y profesoras. Interacción que debería desarrollarse sobre la base de sus experiencias y, a partir de esta interacción, avanzarían en sus aprendizajes. La enmarcación, según Bernstein (1993), es un factor de la comunicación en el aula susceptible de ser modificado el profesorado, “los cambios o variaciones en el enmarcamiento producen variaciones o cambios en las prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, producen cambios o variaciones en los principios de comunicación y también cambios o variaciones en el contexto comunicativo” (p. 87).

Disminuir la intensidad y el ritmo, implica sin duda modificar el foco en las temáticas altamente especializadas que contienen el currículum, para dar espacio a una

comunicación con tiempo para escuchar a los estudiantes, incorporar las temáticas y principios sobre los cuales establecen sus formas de razonar, ligadas a las experiencias familiares, altamente referenciadas al contexto local y de base material concreta. Esto sin duda implica un costo mayor puesto que también es plausible pensar que se debería disminuir la cantidad de estudiantes por sala, también significa repensar la formación de profesores, más preparados para la formulación de propuestas didácticas situadas en las culturas de los estudiantes, lo que produciría variaciones o cambios en el enmarcamiento y por consiguiente “cambios en las reglas que regulan lo que se considera comunicación o discurso legítimo” (Bernstein, 1993, p. 87).

Un planteamiento de esta naturaleza ¿no implica reducir las experiencias educativas a las experiencias locales y a las normas comunicativas basados en los principios de los códigos restringidos. Implica dar espacio para que las temáticas locales y los principios de comunicación con los cuales son socializados los niños y niñas de clase baja entren a la sala de clase, puedan ser reconocidos por los profesores y las profesoras y, de esa forma, se le otorgue legitimidad a sus referencias culturales y estilo de razonamiento. Esto les permitirá tener una base material sobre la cual desarrollar las habilidades cognitivas y emocionales que el sistema escolar debe promover. A partir del reconocimiento de la cultura de base de las clases bajas —y mediante una enmarcación débil en cuanto a los principios de la comunicación en el espacio educativo—, sería posible generar aprendizajes que posibiliten el tránsito hacia los principios de comunicación fuerte que progresivamente les permita desarrollar las competencias propias de los códigos elaborados. En lo que respecta a la enmarcación fuerte y el cumplimiento bajo un ritmo intenso de las secuencias definidas respecto de qué hacer y qué aprender:

El ritmo está vinculado con las reglas de secuencia y se refiere a la tasa a la que se ha de transmitirse y adquirirse la progresión establecida por las reglas de secuencia. Las reglas del ritmo regulan el ritmo de la trasmisión (Bernstein, 1993, p. 85).

Resulta relevante prestar atención a la dificultad que enfrentan por seguir el ritmo y la secuencia los estudiantes provenientes de las clases bajas, como hemos explicado anteriormente, “la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela y esto constituye un principio de selección de clase social” (Bernstein, 1993, p. 87). Las dificultades radican en el desconocimiento de los principios por el cual se genera el discurso, el significado del mismo y las reglas de comunicación al interior de las salas de clases. Los estudiantes de la clase baja, sostiene Bernstein (1993) se ven limitados por una fuerte dependencia de su contexto y el mundo concreto para construir significados. De esta forma se produce un desfase entre la secuencia que se define en el sistema curricular, toda vez que — producto de la intensidad con la cual los profesores y profesoras avanzan en materias tan relevantes como dominar la lecto escritura— los deja desfasados en el proceso de alfabetización. Adquieren así de manera superficial algunas capacidades básicas de decodificar ciertas palabras sin la posibilidad de reinterpretarlas desde su realidad y significados. Proceso que avanza desde referencias y principios que —por su condición de clase— desconocen y no experimentan en su socialización diaria.

En contraste con la situación anterior, plantea Bernstein, se encuentran los niños de las clases medias-altas, que por comprender los principios de clasificación bajo una comunicación fuertemente enmarcada, pueden avanzar adecuadamente con las secuencias intensas del sistema escolar hacia aprendizajes basados en codificaciones que superan lo concreto y se consolidan desde los principios abstractos. Estos estudiantes, señala Bernstein (1993) que lleguen a comprender “que el núcleo del discurso es la posibilidad de nuevas realidades” (p. 86). Por consiguiente, el lenguaje para los estudiantes de clase media-alta pasa a ser una herramienta para comprender la realidad de manera compleja y adquirir nuevos conocimientos.





---

---

## Capítulo 4:

# Aprendizaje escolar-reproducción social el rol del profesorado como actor político en la configuración del currículum

---

---

## **4.1. Aprendizaje escolar-reproducción social el rol del profesorado como actor político en la configuración del currículum**

### **4.1.1. El aprendizaje escolar y la reproducción.**

En el desarrollo de la formulación teórica del presente estudio, hemos analizado el carácter neo-liberal del sistema escolar chileno; profundizando en las implicancias de un modelo altamente estandarizado, que clasifica según desempeño a estudiantes y profesores, observándose una tendencia a estigmatizar a los estudiantes de las clases



bajas y a los profesores que ejercen en estos contextos. La dificultad se hace más compleja puesto que dichos programas, tampoco permiten modificación por parte del profesorado, con fines didácticos.

Otros de los aspectos abordados en la formulación teórica del presente trabajo, lo constituye la teoría de los códigos sociolingüísticos desarrollada por Bernstein. Hemos expuesto como, a nuestro entender, la clasificación y enmarcación fuerte, desplaza los principios para la generación de los códigos que usan los estudiantes de clase baja y de esta forma se entorpece el proceso de diálogo entre el estudiantado y el profesorado. Esta barrera sería, a nuestro entender, otra de las dificultades -asociadas a la configuración del sistema escolar- que tienen los estudiantes de la clase baja para obtener buenos resultados.

#### **4.1.2. Aprendizaje significativo y recursos culturales del estudiantado: un diálogo necesario.**

Hemos expuesto diferentes perspectivas teóricas orientadas a problematizar ciertas estructuras curriculares del sistema educativo nacional, que tienden a dificultar la acción educativa que el profesorado realiza con los estudiantes de clase baja. Hemos tenido como eje referencial de estos análisis ubicar como tarea prioritaria de la acción docente la responsabilidad que esta profesión tiene, en relación a promover el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes, mediante el desarrollo de procesos didácticos orientados a generar aprendizajes de alta significancia.

Ausubel (1976) sostiene que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. El aprendizaje, desde esta perspectiva, no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y estructura. Pues bien —sin pretender

reducir el aprendizaje a una cuestión psicológica— queremos enfatizar la relevancia que tiene para los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar la interacción de las materias y habilidades que se requieren enseñar con aquello que el estudiante ya trae consigo, forjado desde la experiencia en su entorno familiar y social. Lo que dificulta su expresión en el aula y sea considerada por el profesorado en su trabajo didáctico para el caso de las escuelas a las que asisten los estudiantes de los estratos bajos.

Esta conceptualización del aprendizaje significativo, profusamente difundidas por el discurso oficial del Ministerio de Educación, pone de relieve el diálogo que debe existir entre la acción didáctica que se implementan en el aula con los esquemas de conocimientos previos y las características personales de las y los estudiantes, puesto que otorga al que aprende un rol de procesador activo de información que debe de interaccionar con su espacio cultural. Puesto de relieve, la consideración del cumulo de experiencias con las que llega el estudiantado a la escuela, para el desarrollo de aprendizajes de alta significancia, ponemos en tensión esta condición con los planteamientos que sostienen que la escuela tiende a tener como referencia un *tipo de cultura* que restringe las posibilidades de aprendizaje del estudiantado de clase baja; según Bourdieu (1978), estos estudiantes, no cuentan con el capital cultural para sortear adecuadamente las exigencias que demanda el sistema escolar. Respecto de este concepto, Magendzo (1986), lo define en “Currículum y Cultura en América Latina” de la siguiente manera:

“«El capital cultural» se refiere al total de los «saberes» y «maneras de usar el saber» transmitidos *imperceptiblemente*<sup>8</sup> en el contexto de las relaciones familiares. La familia transmite competencias lingüísticas y sociales y un estilo o relación con la

---

<sup>8</sup> Las cursivas son de nuestra autoría

cultura, cuya distancia respecto a los criterios de competencia cultural operantes en la escuela varía/.../ de acuerdo a las clases o grupos sociales” (p. 65).

Bourdieu (1978), sostiene que el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que las personas heredan a través de su socialización en el espacio familiar de clase; está asociado a modos de pensar, conjuntos de significados y ciertas disposiciones que tienen prestigio y valor social. Este capital simbólico, que poseen los individuos de clase alta constituye según los postulados del sociólogo francés, el principal determinante del logro en el sistema escolar, ya que sirve para recibir importantes privilegios en la relación pedagógica y de esta forma reproducir la estructura de las relaciones de clase en la sociedad. De este modo, al interior de la escuela, se privilegia una cultura oficial, que emana del currículum y por lo tanto se desplaza, las experiencias de vida con las que se presentan a la escuela los estudiantes de clase baja.

La escuela y el profesorado no asignan valor a una serie de saberes, de los cuales es portador el estudiantado, que denominaremos *recursos culturales*, por no tener un origen académico y además por no ser expresados de manera articulada, según los principios de la comunicación mediante los códigos elaborados; investigaciones en este ámbito señalan que “el profesorado no considera como contenido de enseñanza la rica vivencia, agraria, obrera y campesina que poseen como herencia cultural familiar los estudiantes” (Muñoz et al, 2013, p. 137). Esta falta de consideración de la cultura de herencia, estaría influenciada por la presión del sistema escolar para abordar el currículum oficial. De esta forma no se valoran ni utilizan conocimientos valiosos incorporados por los estudiantes, tales como las matemáticas de la vida cotidiana, los cálculos matemáticos espontáneos que realiza un obrero que son traspasados a sus hijos; los saberes sobre la naturaleza que dominan los estudiantes de origen campesino o los saberes que emergen de las fiestas populares, entre otros.

El proceso de enseñanza y aprendizaje al referenciarse de la cultura que emana del currículum y no vincularlo a las experiencias y saberes de los niños de clase baja, los

nuevos conocimientos tienen dificultades para ser aprendidos, puesto que estos no pueden visualizar con un valor de uso en su realidad inmediata.

Complementariamente a lo anterior y dentro del constructo teórico de Bourdieu, está el concepto de habitus, que se refiere al sistema de disposiciones, del cual son portadores las personas; que las orienta a cómo actuar y responder en la interacción en el espacio social. Estas disposiciones, según Bourdieu, han sido grabadas de forma duradera y son producto de la interacción con el medio social. De esta forma se reproduce y manifiesta una cultura en particular. El habitus se manifiesta de forma espontánea, por lo tanto el habitus de un niño de clase baja será distinto a un niño de clase alta. En este punto queremos profundizar, toda vez que el habitus de las clases populares entra en conflicto con las normas de la escuela en el plano de la interacción formal en el aula. Estos desencuentros suelen ser interpretados como agresiones conscientes del estudiantado por parte del profesorado y por lo consiguiente se daña la convivencia y se aumenta la distancia entre el tratamiento didáctico y la cultura de herencia de los estudiantes. Se trata de dos formas culturales distintas y a momentos radicalmente opuesta. Asumir una perspectiva problematizadora de esta compleja cuestión sociológica, que posibilite la búsqueda de caminos tendientes a tender puentes entre estas formas espontáneas e inconscientes de orientarse en la existencia y las normas de la escuela. De lo contrario el profesorado tendrá serios problemas y podrá llegar a la estigmatización de estas y estos estudiantes o a “quemarse”, término prestado del inglés para designar a las y los docentes que sufre de un agudo estrés.

El presente estudio plantea que desde la teoría de los códigos socio lingüísticos, específicamente en la enmarcación y clasificación del discurso pedagógico (Bernstein); y en una mirada analítica del habitus, podría orientarse una forma de intervenir pedagógicamente al interior de las escuelas y las aulas que reciben a estos estudiantes; de manera que el profesorado desarrolle propuestas didácticas desde y en consideración de los recursos culturales de los cuales son portadores los estudiantes de clase baja;

asumiendo el desafío de generar aprendizajes teniendo como base la realidad cultural y geográfica de sus estudiantes y las familias a las que estos pertenecen.

Consideramos clave, que el profesorado otorgue valor a los saberes de los estudiantes de clase baja, mediante diferentes formas didácticas que les permitan tener una participación activa en el aprendizaje y por otro lado, a profesores y profesoras ejercer el rol facilitador de agentes mediadores entre la cultura de los estudiantes y la nueva información; para lograr, lo que desde la perspectiva del aprendizaje significativo se denomina, reestructuraciones cognitivas que le permitan a las y los estudiantes atribuirle significado a las situaciones educativas que se le presentan.

Es fundamental considerar, desde esta perspectiva del aprendizaje, que en la estructura cognitiva del estudiante existen una serie de experiencias y conocimientos previos; un vocabulario y un marco de referencia personales, que se forjaron en el seno de la cultura familiar y que contribuyen a su madurez intelectual. Este cúmulo de experiencias es, en definitiva, con lo que llegan los estudiantes al espacio educativo. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues de acuerdo con Ausubel (1976) es a partir del mismo que debe planearse el acto de enseñar; debido a que el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las claves de su potencial de aprendizaje. Tener como referencia exclusiva el currículum pre-escrito, sin considerar, en su reinterpretación experiencias previas y saberes propios de los estudiantes es un acto de manifestación, de lo que Bourdieu denomina, doble arbitrariedad pedagógica, “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 45). El desplazamiento de la cultura de los niños y niñas de clase baja, para imponer las materias contenidas en el currículum nacional, mediante la acción didáctica, no solo es una acción encubierta de violencia sino que al mismo tiempo inhibe el desarrollo del potencial intelectual y cultural de las y los estudiantes. Al respecto, las escuelas, para Giroux, son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos

compiten con los evidentes, las culturas dominantes y subordinadas se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.

Bourdieu y Passeron (1977), definen los contenidos del currículum escolar, como arbitrario o arbitrariedad cultural. Es decir, lo que cuenta como significativo en la escuela y que sólo puede ser aprendido cuando se posee previamente los instrumentos de su apropiación. De esta manera, sólo aquellos estudiantes que hereden esos medios de apropiación pueden obtener más provecho de la acción pedagógica e incrementar, de esta forma, su capital académico. De este modo, existiría una invisibilización del estudiantado de clase baja, especialmente en lo relacionado con su desarrollo cognitivo y con la valoración de su herencia cultural familiar. El desafío para los docentes consiste, entonces, en recontextualizar los contenidos curriculares o sociales traduciéndolos a la realidad sociocultural de aquellos estudiantes (Muñoz et al., 2013)

Se deduce de lo expuesto que la ruptura de las dinámicas sociales de exclusión implica el ejercicio de la profesión docente con autonomía en las definiciones curriculares, en consideración de las características de la cultura de herencia de las y los estudiantes, privilegiando el desarrollo de habilidades intelectuales en diálogo con los contextos socioculturales.

#### **4.1.3. Foco en habilidades- la relevancia de las situaciones reales.**

Por otra parte y complementariamente a lo anterior en palabras de Wenger (2001), el aprendizaje se concibe como un fenómeno fundamentalmente social, que refleja nuestra propia naturaleza *societal* como seres humanos capaces de conocer.

Capacidad que, en las primeras etapas de la edad escolar, se materializa en el entorno más próximo; para sobre esa base proyectarse hacia otros espacios lejanos. Para este autor una teoría social del aprendizaje contempla como componentes claves: el significado individual y colectivo de experimentar la vida y el mundo. Desde este punto

de vista, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a promover el desarrollo de habilidades y el estudio de conocimientos a través de prácticas auténticas; es decir, cotidianas, significativas, relevantes en la cultura del que aprende; mediante procesos de interacción social similares a los que ocurren en situaciones de la vida real. Según Wenger (2001) poner en movimiento los conocimientos y habilidades que se quieren enseñar, para dar sentido y utilidad a los aprendizajes es una condición que implica acercar al aula tanto las temáticas como las actividades que los estudiantes reconocen en su cultura.

Uno de los elementos centrales que formulamos entorno al aprendizaje es que éste es parte y producto de la actividad del contexto; y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Brown, Collins y Duguid (1989), sostienen que el conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación y en función de lo significativo y motivante que resulte su relevancia cultural o del tipo de interacciones colaborativas que se generen en el proceso de enseñanza. De ahí la relevancia de buscar los caminos pedagógicos que construyan puentes entre las formas de enseñar que se desarrollan en las escuelas y la cultura del estudiantado, una estrategia consistiría en la generación de espacio para el desarrollo de lo que en términos didácticos se denomina, lo que Lebow y Wagner (1994) denominan tareas auténticas o problemas auténticos. Sin embargo, las posibilidades de generar aprendizajes en las escuelas pasan inevitablemente por el aula, espacio donde los profesores pueden producir las condiciones necesarias para visibilizar e incorporar el capital simbólico de los niños y niñas que viven en esos contextos (Muñoz et al., 2013). Estas posibilidades están dadas por la autonomía relativa que posee el profesor de interpretar con su práctica planes y programas (Apple, 1995).

De esta forma el profesorado podría identificar los contenidos curriculares que permiten asumir dichos desafíos de enseñanza situada, alcanzando comprensión y actuación en interacción con los estudiantes y su realidad; y no como un ejercicio de transferencia lineal desde el profesor hacia los estudiantes, cuestión que para el caso de los niños y niñas de clase baja tiende a agudizar contradicciones culturales que dificultan el desarrollo del

gusto por aprender y la comprensión en profundidad de los conocimientos que se abordan en las diferentes asignaturas del currículum. Al respecto, y desde la perspectiva de los teóricos de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante (Giroux, 1990).

A este respecto Gimeno-Sacristán (2008) plantea que “el aprendizaje significativo de conceptos, ideas y principios tiene que situarse en las actuaciones de la vida real donde tales conceptos ideas y principios son funcionales” (p. 91); a nuestro entender, el que aprende le dará un uso a dicho conocimiento y por tanto existe una alta probabilidad que se connote, por parte de los estudiantes, positivamente el procesos de generación y adquisición del conocimiento.

Bourdieu y Passeron (2009) plantean que si el sistema escolar impone sistemáticamente temáticas ajenas a la realidad inmediata del estudiantado, —valorando aquellas cuestiones que se definen como de cultura universal— no hace otra cosa que incrementar el sentido de irrealidad en los estudiantes de las clase bajas, al hacerlos memorizar y repetir una serie de cuestiones sin sentido ni proyección material. Perdiendo el valor que tiene el conocimiento que es permitir a las y los estudiantes explicarse la realidad de forma compleja, mediante los saberes de las diferentes disciplinas del conocimiento.

Los diseños didácticos basados en situaciones reales o problemas auténticos, requieren aproximaciones interdisciplinarias, razón por la cual se debiesen integrar, en estos diseños, las asignaturas del currículum en consideración de la práctica que se define implementar y /o del proceso de comprensión de los problemas de la vida cotidiana que se están abordando. La verdadera utilidad de los contenidos del currículum, desde nuestra perspectiva, radica en la medida que permite entender problemas y actuar sobre



ellos, lo que en otros pasajes hemos denominado la comprensión de la realidad de manera compleja.

La integración de asignaturas y el aprendizaje basado en situaciones reales, permite el desarrollo de diferentes formas didácticas que posibilitan al profesorado que trabaja con estudiantes de clase baja, transitar desde lo que hemos denominado la clasificación y enmarcación fuerte hacia una clasificación y enmarcación débil. Siguiendo los conceptos de Bernstein, expuestos en el capítulo anterior, este tipo de metodologías abre espacio para disminuir los valores de aislamiento del currículum nacional y dejar pasar al aula los razonamientos que utilizan los estudiantes de clase baja. Todo lo anterior con la perspectiva de generar aprendizajes relevantes que posibiliten la transición desde los códigos restringidos hacia los códigos elaborados y mediante estos procesos posibilitar la acumulación de capital cultural por parte de este estudiantado.

El ejercicio de la docencia con estudiantes de clase baja implica identificar conocimientos relevantes que permitan promover la aplicación de dichas materias en propuestas didácticas que pongan énfasis en las habilidades más que en el conocimiento como un fin en sí mismo. Bourdieu (2005), plantea la importancia de propiciar la asimilación reflexiva de las diferentes habilidades del pensamiento; para esto considera necesario analizar las diferentes asignaturas del currículum para identificar las temáticas que se pueden contribuir a la trasmisión de los diferentes modos de pensar. El foco en la enseñanza de habilidades del pensamiento plantea Bourdieu (2005) “será una forma de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural” (p. 134), puesto que su enseñanza se deberá promover, desde y en la cultura del estudiantado.

De esta forma, se plantea una necesaria reducción drástica de las prescripciones centrales del currículum nacional, como hemos expuesto en capítulos anteriores. Asumiendo la autonomía profesional docente el currículum es, a nuestro entender, una orientación sobre la cual el profesorado debe discernir y modificar. A este respecto Gimeno-Sacristán (2008) señala que “el currículum oficial debe concebirse como un

documento de orientación y guía, que marca prioridades genéricas y no un listado interminable de contenidos mínimos clasificados por disciplinas” (p. 89). Es importante señalar que se trata de propiciar el ejercicio de la autonomía profesional de profesores y profesoras, como hemos expuesto, para el caso de los estudiantes de clase baja el desafío consistiría en un proceso reflexivo sobre la cultura de los estudiantes, el currículum pre escrito y procesos de búsqueda metodológica que se traduzcan en una acción docente que considere las configuraciones del sistema escolar que tienden a desplazar estos estudiantes con la finalidad de minimizar el impacto de estas barreras que tienden a dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta redefinición del currículum, según, Bourdieu (2005) “acrecentará la autonomía de los profesores que, al interior del marco de conjunto definido por el programa, podrían organizar ellos mismos su plan de estudios” (p. 139), en la perspectiva de una reflexión crítica por parte de los profesores respecto de los contenidos de la enseñanza.

No es probable entender de una sola forma los procesos de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, tampoco es probable que un método de enseñanza sea efectivo para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento. De este modo podemos plantear que no existe una sola forma metodológica que pretendamos imponer para asumir los desafíos de romper las barreras curriculares que tienden a desplazar a los estudiantes de clase baja; sino todo lo contrario, se trata de principios orientadores para la definición y desarrollo de diseños didácticos que en el ejercicio de la autonomía profesional y en un diálogo con los estudiantes y su cultura permita el desarrollo de propuestas didácticas situadas.

#### **4.1.4. Superar la contextualización del currículum para promover la comprensión de la realidad.**

El aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos aprenden de manera relevante, afirma Gimeno-Sacristán 2008, cuando

adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales. La utilidad, señala este autor, se relaciona directamente con el concepto de sentido. De esta forma este autor sostiene la co-implicancia entre utilidad y sentido en el aprendizaje relevante.

Hemos expuesto en apartados anteriores la importancia de que el profesorado pueda promover aprendizajes de alta significancia en estudiantes de clase baja. Ciertamente nos referimos a aprendizajes que cumplan con las condiciones esenciales de tener utilidad y sentido; ambas condiciones que, necesariamente, tienen como protagonista al estudiante, su entorno familiar, su contexto social, en definitiva su cultura. Gimeno-Sacristán (2008), plantea a este respecto que “es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos” (p. 72). Desde este punto de vista es clave para los estudiantes de clase baja que las estrategias didácticas desplegadas en el aula promuevan conocimientos que tengan sentido y utilidad. Facilitar aprendizajes que posibiliten al que aprende, interpretar su realidad, explicar su cotidianidad desde una perspectiva problematizadora. Desde esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar, las disciplinas del conocimiento, (asignaturas del currículum escolar) van siendo un instrumento para comprender su espacio social y cultural. Este aprendizaje en base de conocimientos aplicados, desde su lenguaje, sus formas de interpretar el entorno próximo, permitirán estimular el gusto por aprender y avanzar hacia la comprensión de nuevos conocimientos proyectados en otras realidades.

En consideración de los planteamientos que provienen de la fuente teórica del currículum situado, el sistema escolar podría contribuir de manera sustantiva a la posibilidad de mejorar la calidad de vida de los estudiantes de la clase baja en la medida que facilite conocimientos y habilidades que les permitan comprender que la realidad es susceptible de ser transformada. El sentido de adquirir conocimientos para los niños en el sistema escolar debiese estar orientado como señala Gimeno-Sacristán (2008), “a la apertura a nuevas formas de ver e interpretar la realidad, discernir aspectos críticos de los

fenómenos y situaciones no considerados hasta el presente y utilizarlos como plataformas de interpretación y actuación innovadoras” (p. 73).

Siguiendo los planteamientos de Gimeno-Sacristán, respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje y extrapolándolos hacia los desafíos que implican para el profesorado, esta perspectiva requiere encaminarse a descubrir los modos habituales de interpretar la realidad por parte de los estudiantes y ayudarlos a cuestionar, enriquecer, ampliar y reconstruir dichos modos de interpretar. Promover una mirada crítica de la realidad se vincula directamente con facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en consideración de lo que Gimeno-Sacristán (1999) denomina, “la idiosincrasia singular de la perspectiva de quien aprende” (p. 68). La consideración de los saberes previos de los estudiantes, de los saberes populares no articulados académicamente será una forma de romper lógicas lineales de construcción de aprendizaje (Muñoz et al., 2013) que tienden a desplazar las experiencias culturales del estudiantado de clase baja. En dicha investigación se constató que, “desde las lecciones estudiadas se puede plantear que estas poseen como referente casi único el currículum escolar oficial; más que el contexto de los estudiantes (Muñoz et al., 2013, p. 137).

Desde este punto de vista, el currículum prescrito constituye una dificultad para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo particular este dispositivo orienta al profesorado a implementar un largo listado de conocimientos, mediante indicadores de resultados, que son el punto de partida y el referente del proceso educativo. El fuerte control de la cobertura curricular, mediado por programas de estudio altamente prescriptivos tienden a dificultar por parte del profesorado un acercamiento a la idiosincrasia de los estudiantes; sobre todo en las escuelas a las que asisten los estudiantes de clase baja, toda vez que su cultura y lenguaje están desplazados desde la configuración del currículum oficial.

Desde esta mirada oficial del Ministerio de Educación, se propone usar utilitariamente la cultura del estudiantado para dar contexto a los contenidos pre-configurados. Este

acercamiento instrumental se traduce en la enseñanza de materias con un enfoque excesivo en la cuestión disciplinar como señalan Muñoz et al, (2013). Al analizar intervenciones de aula que se desarrollan en contextos de alta vulnerabilidad social estos autores manifiestan: “es posible identificar con claridad qué materia o contenido disciplinar se enseña, mas no cómo se reinterpretan o la utilidad de estos saberes en el contexto sociocultural en que está inserta esa enseñanza (Muñoz et al, 2013, p. 137), cuestión que no hace otra cosa, desde nuestro punto de vista, que consolidar proceso de violencia simbólica; restringiendo los espacios para que los estudiantes de la clase baja, puedan comprender, desde las temáticas tratadas en la escuela, que la realidad es susceptible de ser trasformada.

El orden normado por los programas de estudio oficiales, que otorgan un papel central a los contenidos preconfigurados y un papel secundario e instrumental a la cultura del estudiantado, determina lo que Muñoz et al. (2013) denominan “dos grandes bloques que no dialogan”. “Por un lado está el profesor y el relato de su lección, y por otro, el contexto que viven cotidianamente los estudiantes” (p. 136). Con la finalidad de propiciar una relación complementaria entre las formas didácticas del profesorado y la realidad cotidiana del estudiantado; cobra entonces mayor relevancia, para el caso de los estudiantes de clase baja, la condición de acceder y dialogar con las bases culturales que darán uso y significancia a los aprendizajes; toda vez que se encuentra en juego el desarrollo de herramientas intelectuales y sociales que le faciliten acceder a caminos que le permitan potencialmente trasformar la realidad de exclusión social que padecen.

A partir de los modelos teóricos expuestos consideramos necesario identificar y delimitar los elementos curriculares que intervienen en la dinámica de la reproducción social, para a su vez visualizar lo elementos trasformadores mediante la actuación sobre la pedagogía, el currículum y las prácticas educativas. Emerge con fuerza de los planteamientos desarrollados la posibilidad que existe, de acciones alternativas en el sistema escolar para brindar reales oportunidades a los estudiantes de clase baja, mediante un rol activo del profesorado en la configuración del currículum.

#### 4.1.5. La dimensión social y política del trabajo pedagógico

El rol que juega el profesorado es decisivo ante los desafíos que significan la creciente demanda social por mejoras en el sistema educativo nacional y particularmente ante la necesidad de disminuir la desigualdad social que ha caracterizado al Chile de las últimas décadas.

Hemos expuesto en los capítulos anteriores, una serie de elementos de carácter curricular que configuran una estructura rígida que desplaza fuera del aula la cultura del estudiantado de la clase baja y restringe la autonomía profesional docente. La función pedagógica en las escuelas a las que asisten estos estudiantes; deben asumir los desafíos planteados en consideración de las particulares condiciones que determinan su acción.

Ampliar la perspectiva de una concepción del profesorado determinado por la capacidad para transferir conocimientos y evaluar resultados, hacia como señala Gimeno-Sacristán (2008) “un profesional capaz de diagnosticar las situaciones reales y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades y proyectos de aprendizaje” (p. 95). Para este tránsito, desde una mirada más técnica, que tiende a hegemonizar en el campo de acción del profesorado, hacia la perspectiva de un profesorado activo en la reinterpretación del currículum resulta evidente que se requieren de competencias profesionales complejas; altos niveles de autonomía y espacio para analizar, evaluar y reflexionar sobre su práctica. Esta perspectiva de la profesión docente se expresa directamente cuando los “sujetos involucrados (profesorado) en su proceso constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad” (Freire, 2015, p. 130) orientada a la toma de conciencia sobre la función política que la profesión docente tiene.

El trabajo docente, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, juega un rol clave en la conformación de la sociedad y a su vez está determinado por una serie de factores políticos y sociales que enmarcan su acción y de los cuáles emergen los desafíos que se expresan en el aula. Por tanto, la acción docente al interior del sistema escolar siguiendo estos planteamientos, debiese contemplar diferentes dimensiones y considerar otros tantos elementos.

#### **4.1.6. Autonomía del profesorado en el proceso pedagógico**

En lo particular de la temática del presente estudio, que indaga en la función docente con estudiantes de clase baja y las posibles dinámicas de exclusión social al interior del sistema educativo; en consideración de diferentes perspectivas sociológicas, hemos reflexionado sobre la relevancia de un trabajo pedagógico asociado a la consideración de factores culturales que serían determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de concebir el trabajo pedagógico, plantea un rol docente activo en la generación de propuestas curriculares, que situado en una perspectiva técnica implicaría, transitar desde una función enmarcada en la implementación del currículum prescrito; hacia una postura pedagógica de concebirse como intelectual, transformador y reflexivo (Giroux, 1990). En consideración de esta concepción, se desafía al profesorado a reflexionar sobre una serie de factores ideológicos y políticos vinculados: con la estructura y organización del sistema escolar; así como también considerar los intereses y necesidades de las comunidades en la que se inserta su acción, en la formulación su acción pedagógica. Cuestión que demanda un profesorado con capacidad para pensar la sociedad, reflexionar sobre su quehacer y desarrollar un discurso que articule el lenguaje de la crítica, con el de la posibilidad de hacer cambios en su propia realidad profesional como también en el contexto local en que desarrolla su trabajo. Desde esta mirada las problemáticas relacionadas con el trabajo pedagógico no se restringen

exclusivamente al aula; situar la acción docente solamente en este ámbito limitaría, según estos planteamientos, la comprensión del fenómeno pedagógico en el que interviene el profesorado y sin duda limitaría los resultados de su acción.

En consideración de la perspectiva de la pedagogía crítica, es plausible que el profesorado relacione su trabajo docente con procesos sociales incluyentes, justos y democráticos —como proponen Freire y Macedo (1989)— una perspectiva emancipadora de los profesores, para que se perciban a sí mismos con posibilidades para enfrentar, constructivamente, las tensiones y la complejidad del mundo social.

Al reinterpretar estos planteamientos en el marco de actuación profesional en el sistema escolar nacional, vislumbramos algunas restricciones emanadas de un currículum, como hemos descrito, excesivamente normativo, desde un enfoque orientado a logros en pruebas estandarizadas. Por otro lado consideramos plausible plantear la validez de estos postulados, que para el caso de los procesos educativos con estudiantes de clase baja, implica una aproximación de carácter analítico a la cultura de herencia de los estudiantes, que en muchas ocasiones colisiona con la cultura que se promueve en la escuela. El trabajo docente requiere, desde este punto de vista, que las y los profesores se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo (Santiago, Parra y Murillo, 2012).

La pedagogía, desde una perspectiva crítica, puede ser una herramienta del profesorado, para problematizar la relación entre el conocimiento, los estudiantes y el contexto social y político en el cual desempeña su labor. Desde esta perspectiva es posible concebir una acción docente mediada por procesos de: indagación y análisis de las características socio cultural de los estudiantes y sus familias; identificación de temáticas curriculares relevantes a partir del diálogo con la comunidad escolar; trabajo colaborativo entre los actores para el diseño de propuestas de un currículum en que se consideran a los actores involucrados en su acción.



Desde las concepciones expuestas, se abre un marco de actuación profesional para ejercer la profesión docente en consideración de procedimientos pedagógicos que permitan asumir la complejidad de las múltiples variables involucradas en romper con las dinámicas de exclusión social. Según estos principios, la acción docente no puede limitarse a transmitir conocimientos y a seguir pasivamente la secuencia de los programas de estudios establecidos. El profesorado posee un saber que puede crear panoramas intelectuales que no sólo tengan un contexto instrumentalista técnico, sino que puede integrarlos con la filosofía, la política y la investigación (Santiago y Arroyo, 2007). De esta manera se orienta al profesorado a tomar la responsabilidad profesional, de convertirse en mediador entre los saberes propios del estudiantado y el desarrollo de conocimientos y habilidades que la sociedad les demanda.

La conceptualización del profesorado como intelectual (Giroux, 1990), proporciona elementos para una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales que subyacen a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículum de los procesos de aplicación y ejecución. Desde esta concepción curricular se plantea articular las definiciones pedagógicas de qué y cómo enseñar en un solo proceso que posibilite a las y los profesores asumir dichas definiciones en consideración de las variables culturales, didácticas y curriculares, de manera tal, que situado el proceso educativo en contextos de alta vulnerabilidad social, se podría integrar adecuadamente a los estudiantes de clase baja al proceso didáctico; toda vez que, según lo hemos expuesto de no mediar una intervención pedagógica, el sistema escolar tiende a excluir su cultura y sus diferentes formas de expresión, variable que afecta significativamente el proceso educativo, como lo hemos desarrollado en los capítulos anteriores.

En la perspectiva tecnocrática del trabajo docente que, tiende a imponerse en nuestro sistema escolar los profesores tienen una muy baja influencia sobre los aspectos ideológicos y curriculares, producto de ausencia de procesos reflexivos y de colaboración

entre otros factores por una jornada laboral recargada por el trabajo de aula y labores burocráticas orientadas a dar cuenta al nivel central de la cobertura curricular de los planes y programas diseñados centralizadamente por el Ministerio de Educación.

En una perspectiva no restringida de la pedagogía, los profesores y profesoras como intelectuales, según los principios de la pedagogía crítica, han de reflexionar respecto de los intereses ideológicos y políticos que configuran la naturaleza de su acción, en las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su trabajo pedagógico. Esta reflexión permite orientar las definiciones curriculares, que sitúan al estudiantado en el centro de la acción, encaminadas a implementar un proceso pedagógico que desarrolle habilidades y conocimientos el estudiantado, que fruto de una acción didáctica situada les permita dar valor de uso al conocimiento en la comprensión compleja de la realidad. Esto implica un análisis crítico de lo que se enseña y no la transferencia mecánica de contenidos que contribuye a perpetuar la exclusión social, promoviendo la pasividad intelectual, desafectándolos del gusto por aprender. Desde este rol docente que Giroux (1990) denomina intelectuales transformativos, el profesorado ha de facilitar procesos de enseñanza aprendizaje en sus estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos.

#### **4.1.8. El profesorado como sujeto político para el cambio pedagógico.**

El profesorado está inexorablemente involucrado en un acto político, consciente o no, lo asuma o no; puesto que la educación nunca será neutra y siempre expresará las ideas de un proyecto ideológico (Apple, 1986; Freire, 1990, 2002; Mac Laren, 1997; Popkewitz, 1990). No existe el profesorado neutral, razón por la cual tiene relevancia tanto lo que hace como lo que omite o deja de hacer; pero lo que realmente importa, es reflexionar cuán consciente es de lo que hace, otorgar un propósito a lo que hace y si conoce los intereses para los que trabaja.

Importante es subrayar que el rol político de la educación es un elemento estructural, independiente de la subjetividad de los agentes sociales; como indica Freire: “El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral” (Freire, 1990, p. 176). En consideración de esta perspectiva, profesoras y profesores no pueden eludir la dimensión política de su acción. Vincular el trabajo de aula, con la responsabilidad de propiciar procesos de enseñanza aprendizaje que promuevan el desarrollo intelectual y moral del estudiantado de clase baja; constituye el rol que el profesorado juega en la sociedad. La acción se proyecta, bajo esta perspectiva, en un trabajo profesional de búsqueda de formas y métodos de enseñanza, para trascender la mera implementación, prediseñadas por agentes externos, no necesariamente sensibilizados con este desafío.

---

---

## **BLOQUE III:**

# **MARCO METODOLÓGICO**

---

---



---

---

## Capítulo 5:

# Diseño de investigación

---

---



### 5.1. Metodología de la investigación: la mirada cualitativa naturalista y la hermenéutica doble

La metodología utilizada en la presente investigación es cualitativa, en consideración de la naturaleza del fenómeno investigado. Una antigua máxima de la investigación afirma que son los problemas y las preguntas en estudio los que guían la selección del método que será utilizado en la indagación<sup>9</sup>. Puesto que indagamos en el trabajo pedagógico que se realiza en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad desde lo que plantean y fundamentan los profesores y profesoras de dichos establecimientos—resulta primordial captar las percepciones y argumentaciones de estos actores sociales. Surge, entonces, el enfoque cualitativo naturalista como la mirada más adecuada para este propósito.

Usamos la mirada cualitativa cuando necesitamos dar voz a grupos silenciados; cuando necesitamos dar cuenta en forma detallada de una realidad compleja y sólo lo podemos hacer conversando con las personas en su medio, eliminando la distancia y las relaciones asimétricas entre investigadores y participantes en la indagación; cuando queremos conocer el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos del estudio, puesto que no podemos separar lo que las personas dicen del lugar en que se expresan (Creswell, 2013; pp. 47-48)<sup>10</sup>. Condiciones todas estas que se cumplen en este diseño.

Las indagaciones de este tipo se centran en situaciones naturales, intentando dar sentido a los fenómenos estudiados a través de *prácticas interpretativas* que pretenden capturar los significados que las personas les dan a dichos fenómenos en los contextos o entornos en los cuales viven, se desempeñan e interactúan. Los actores sociales participan activamente en la construcción de la sociedad; a su vez son estructurados por las estructuras sociales en un movimiento dialéctico de gran dinamismo. Existe una relación

---

<sup>9</sup> El especialista en métodos cualitativos Uwe Flick subraya que en este campo se tiende hoy a utilizar el término “indagación” más que el de investigación, término asociado normalmente a diseños más tradicionales que los hermenéuticos, reconstructivos o interpretativos (Flick, 2015, p. 25).

<sup>10</sup> La definición social de la realidad es contextual, adquiere significado en un *determinado contexto*, por ejemplo: o bien en el de una gran ciudad con características propias de la modernidad o bien en un contexto rural, tradicional (Berger y Luckman, 2003, p. 218).



dialéctica entre “las estructuras- los actores sociales- las acciones de los actores”. Los actores sociales construyen la sociedad y son, a la vez, contruidos por ésta aunque no pocas veces las estructuras aparezcan en la conciencia de los sujetos como cosificada, alejada de la praxis de los actores (Lukács, 1990, pp. 92-93; Berger y Luckmann, 2003, p. 81; De la Garza Toledo, 2009, p. 239). En ese proceso de construcción de la sociedad los actores sociales interpretan el entorno en un verdadero esfuerzo hermenéutico; por medio de sus marcos interpretativos, construyen y atribuyen significados y tratan —en interacción constante con otros sujetos— de comprender/explicar los fenómenos que ocurren en su medio. Independientemente de la falsedad o corrección de sus interpretaciones, éstas guían su actuar en la creación/construcción de las relaciones sociales (Muñoz Labraña, Ajagan Lester, Martínez Rodríguez, Muñoz Grandón, Gutiérrez Cortéz, Torres Durán, 2019). Por consiguiente, los relatos, los conocimientos, las experiencias, interpretaciones del mundo social, las atribuciones que conforman el marco interpretativo de los actores pasan a ser centrales para este enfoque (Denzin y Lincoln, 2005; Flick, 2015; Kvale, 2011).

De acuerdo con este enfoque el investigador o investigadora —como hemos señalado— se enfrenta en su tarea de interpretación a hechos y sucesos ya interpretados; sin embargo, limitarse en forma exclusiva a este plano implica el peligro de reducir la indagación a un plano excesivamente experiencial, muy cercano a las nociones de la vida cotidiana, al sentido común<sup>11</sup>. Consideramos que la mirada científica implica la superación del simple plano de la experiencia cotidiana, por tanto no basta tan sólo con reiterar las interpretaciones de los sujetos participantes en la indagación; éstas deben ser reconstruidas con el auxilio de conceptos teóricos formulados en el marco de las ciencias sociales, ejercitando lo que Giddens (2012, p. 207) ha llamado *hermenéutica doble*.

---

<sup>11</sup> Debemos subrayar que las interpretaciones de las experiencias de los actores sociales en la vida cotidiana también se efectúan con el auxilio de abstracciones. Sin embargo, la tarea del cientista social implica realizar interpretaciones de interpretaciones, esto es “interpretaciones de segundo grado” (Eco, 2000 p. 353).

En nuestra indagación hemos dirigido el foco hacia cómo interpretan los docentes sujetos del estudio los referentes culturales y curriculares en su trabajo con estudiantes insertos en contextos de alta vulnerabilidad social. ¿Cuáles consideran como relevantes? ¿Sobre la base de qué criterios? ¿Cómo diseñan su trabajo de aula? ¿Cuáles son los apoyos y las exigencias que la institución escolar les entrega? Profundizar en este conocimiento permitiría establecer relaciones entre la forma de proceder de los docentes y las explicaciones teóricas que han abordado el fenómeno de la reproducción social, en la perspectiva de desarrollar conceptualizaciones que orienten el trabajo pedagógico para el desarrollo de procesos educativos en los contextos de alta vulnerabilidad social, encaminados a romper con el círculo de la desigualdad social. “Es, precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa” (Morse, 2002, p. 1421 en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 27).

La aproximación cualitativa al estudio de los fenómenos sociales es amplia, multimetódica, puesto que combina diversos métodos y géneros (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26). Siguiendo a esta autora podemos afirmar que el proceso de indagación cualitativa nos entrega los procedimientos y las herramientas que nos permiten la inmersión en los desafíos cotidianos de profesoras y profesores que interactúan en los contextos de alta vulnerabilidad social y en las valoraciones que hacen de su contexto.

Resulta fundamental para la presente investigación abordar el tema pedagógico-didáctico desde la experiencia de los docentes, considerando los sucesos y las acciones que ellos perciben como relevantes, de manera de profundizar en el trabajo pedagógico en contextos vulnerables, desarrollando *explicaciones* válidas, que describan cómo determinados sucesos tienen influencia sobre otros e intentando acceder a la *comprensión* del fenómeno en estudio de forma local, contextual y situada.

Para una mirada cualitativa de la indagación el conocimiento genuino de la realidad social significa superar el plano meramente descriptivo de ella. Implica fundamentalmente la

comprensión del sentido que le dan a la misma sus creadores, los actores sociales concretos que la vivencian y transforman (Sandoval Casilimas, 1996). No se desprende, sin embargo, de esta premisa que hubiese que desechar la explicación. Como lo ha demostrado convincentemente Ricœur (2006, p. 150), no existe una dicotomía epistemológica irreductible entre explicar y comprender. Ricœur manifiesta que la comprensión en las ciencias interpretativas:

Se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y, así, *envuelve* a la explicación. A su vez la explicación *desarrolla* analíticamente la comprensión. Este vínculo dialéctico entre explicar y comprender tiene como consecuencia una relación muy compleja y paradójica entre ciencias humanas y ciencias naturales. Ni dualidad ni monismo. (Ricœur, 2006, p. 167. Cursivas del original).

La presente investigación intenta develar cuáles son los principios didácticos pedagógicos que los docentes utilizan para su trabajo de aula, qué elementos culturales usan como referentes para el desarrollo de sus planteamientos didácticos y como éstos se relacionan con la consideración de la cultura de herencia de los niños y niñas. Ahora bien, estos principios se encuentran en las percepciones que los docentes tienen respecto de su trabajo, percepciones que se gestan en la realidad profesional que ellos describen e interpretan. Esta manera de plantear la búsqueda del conocimiento implica una perspectiva epistémica según la cual:

los seres humanos son los autores de la realidad materializada, en las instituciones sociales a través de un proceso de «sedimentación» mediante el cual personas particulares unidas por un sistema lingüístico y cultural (simbólico) le dan un soporte intersubjetivo al orden institucional existente o en construcción (Morse, 2003, p. 69).

Para el caso de la presente investigación, las formas de trabajo pedagógico con estudiantes de contextos vulnerables no constituyen cosas que existan con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los profesores; se trata por el contrario, de una realidad materializada a través de estos tres medios. Concebimos, por consiguiente, el fenómeno en estudio no como una realidad estática que debiese ser descrita sino como una realización dinámica, en la cual se intersecan estructuras sociales y el accionar de sujetos concretos.

## **5.2. Diseño de la investigación**

En el siguiente apartado describiremos las principales características del diseño metodológico bajo el cual desarrollamos la presente indagación, así como también el procedimiento de recolección de la información, las características de los sujetos participantes en el estudio, el escenario social en el cual realizamos el estudio y los instrumentos de recolección de información seleccionados y utilizados.

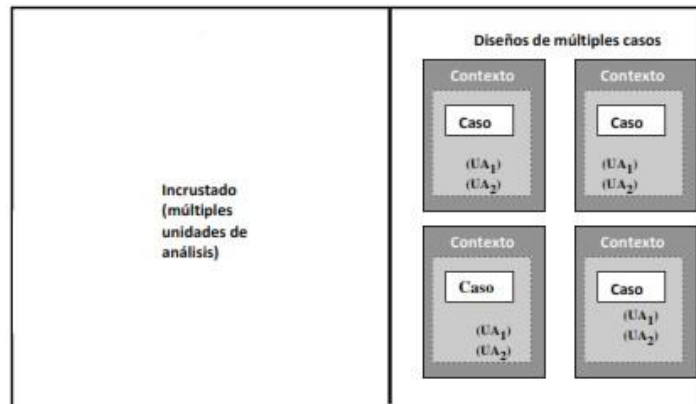
El diseño que orientó nuestra indagación se fundó en la perspectiva de lo que en investigación cualitativa se denomina estrategia de investigación basada en estudio de caso. “Los estudios de casos como diseños de investigación empírica consisten en una forma de investigación que aborda fenómenos contemporáneos, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos” (Yin, 1994 en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 223). Este modelo nos permitió estudiar el trabajo pedagógico en contextos de alta vulnerabilidad social, posibilitando —desde la perspectiva naturalista— la profundización en múltiples elementos relacionados que van determinando, explicando y posibilitando la comprensión sobre el trabajo docente en las escuelas, de manera de integrarlos en la respuesta de cómo y por qué sucede lo que se estudia. “El estudio de caso no se limita a explorar o describir fenómenos sociales, tiene la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados” (Dooley, 2002, p. 175).

Dicha metodología es particularmente apropiada en indagaciones como la que presentamos, en la cual los límites entre la problemática y el contexto donde se desarrolla resultan difusos (Yin, 2009; 2014). En nuestro estudio de casos lo difuso de los límites depende de que los docentes estén influenciados en su trabajo por cuestiones relacionadas con su propia historia, por la cultura de la escuela, por la estructura del sistema educativo y por las familias de los estudiantes y su habitus entre otros.

Yin (2009) propone una clasificación de los estudios de caso; para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y clase de unidad de análisis. En cuanto al número de casos la tipología considera: un caso o varios casos (regularmente de dos a diez). Por lo que respecta a la unidad de análisis, este autor las subdivide en: casos con unidad holística (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades incrustadas (varias unidades de análisis dentro del caso).

En este contexto se tomó el diseño Tipo 4 propuesto por Yin (2009, 2014) “diseños de múltiples casos, unidades incrustadas” (figura 1).

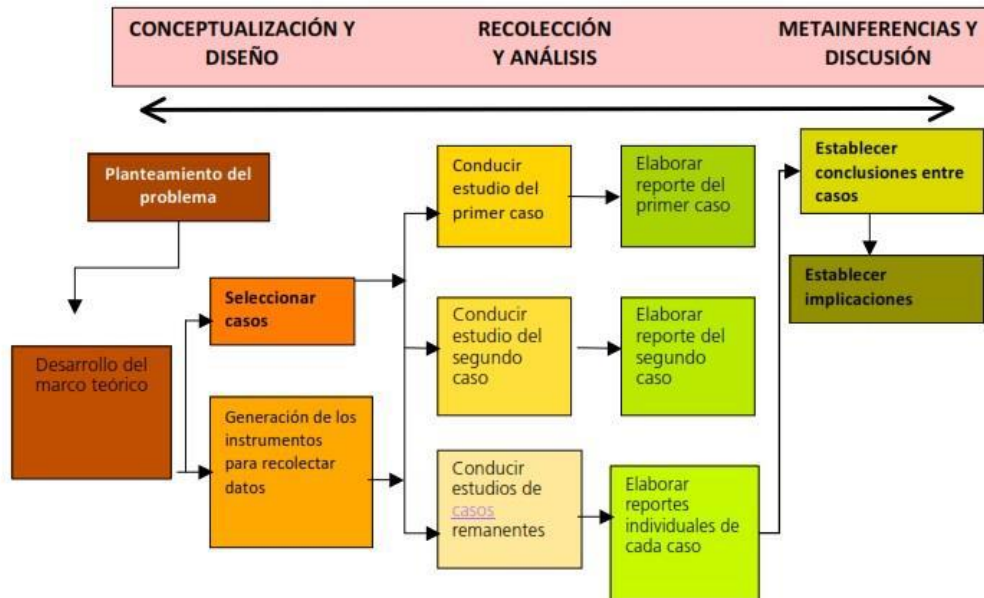
Figura 1. Diseño de casos múltiples



FUENTE: Hernández, Mendoza, y De la Mora, 2009

El proceso de diseño para cada caso se repitió en los demás, figura 2, (consideramos las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar datos y el proceso en general). Es necesario mencionar que el conocimiento generado por los diversos casos no es aditivo (Hernández, Mendoza, y De la Mora, 2009).

Figura 2. Implementación del estudio de casos



FUENTE: Hernández, Mendoza, y De la Mora (2009)

Para dar respuesta a nuestras interrogantes seleccionamos a docentes que trabajan en siete escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social, instituciones que poseen ciertas condiciones similares, de manera tal que se profundiza en las particularidades de la temática en estudio (acotando el número de escuelas a estudiar). Asumimos que estas siete instituciones representan un caso “típico” de las escuelas a las que asisten los niños y niñas que viven en condición de pobreza del país.

Entendemos que los hallazgos del presente estudio son generalizables solamente en el marco de las citadas instituciones; además, el carácter de “escenarios típicos” en el que se desarrolla la investigación pueden constituir un aporte a la generación de conocimiento, en el área puesto que “la elección del caso busca maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 223). De manera tal que la elección del caso y la selección de los sujetos participantes y los instrumentos de recolección de información persiguen alcanzar la profundidad necesaria que potencie la aproximación a la esencia del fenómeno que se estudia.

### 5.2.1. Aproximación al campo y recolección de la información

La exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa (Mendizábal, 2006). Una de las características fundamentales del tipo de investigación cualitativa que el presente estudio considera, dentro de la gran diversidad de sus manifestaciones, es la de ser emergentemente inductiva, más que fuertemente configurada; por lo tanto el diseño flexible es el que propicia esta particularidad; durante el transcurso de la investigación hemos estado abiertos a ajustar y modificar las interrogantes, los instrumentos y los datos a recabar en la medida que el estudio se desarrollaba en sus distintas etapas.

El presente estudio ha tenido como campo de investigación a profesores, profesoras y jefes de las “Unidades técnico pedagógica” (UTP) de siete escuelas, de la provincia de Concepción, insertas en contextos de vulnerabilidad social, las que describiremos más adelante en detalle. En una primera etapa del estudio, como estrategia de exploración y primera aproximación al asunto de la investigación, procedimos a la aplicación de un cuestionario a 100 profesores. Utilizamos el cuestionario, como una técnica que permite formular preguntas en base a lo que se sabe del problema y el esquema teórico que está relacionado (Ruiz, 1996).

El cuestionario aplicado fue diseñado en consideración de la revisión del estado del arte respecto del trabajo pedagógico en escuelas en contextos de vulnerabilidad, así como también de la aproximación conceptual a dicha problemática. Durante esta primera etapa, que se extendió por 32 semanas en total, nos incorporamos en calidad de observadores a los “consejos técnicos de profesores” que son instancias semanales de trabajo en las cuales se reúne todo el cuerpo docente y los directivos de la institución. La participación se organizó en asistir 5 semanas a cuatro escuelas y 4 semanas a las otras tres escuelas. En cada una de esas semanas se asistió a un consejo de profesores y

profesoras por semana. Esta instancia de trabajo permitió la inmersión en los asuntos cotidianos de las escuelas así como también explicar los propósitos de la investigación en desarrollo, hecho que promovió la generación de confianzas entre los docentes y el investigador, elemento que facilitó el desarrollo de la etapa de exploración y la realización posterior de las entrevistas en profundidad. A solicitud de los directivos de las escuelas y dirigentes gremiales del profesorado, no se utilizó información de estas instancias en el desarrollo de la presente investigación.

Las fases de desarrollo de la recolección de información consistieron en:

a) Exploración mediante la aplicación de cuestionarios y la participación en los consejos de profesores, análisis de la primera información recabada, ajuste de las preguntas de investigación y preparación de los guiones de las entrevistas en profundidad. Durante toda esta etapa de recolección procedimos a la aplicación de análisis y de ciertas conceptualizaciones (Morse, 2005); que sirvieron de referente para el ajuste de las preguntas de investigación y la preparación de los guiones de las entrevistas en profundidad.

b) Entrevistas, etapa en las que se aplicó guion de entrevista en profundidad a 30 profesores y profesoras de las 7 escuelas del estudio así como también se entrevistó a los 7 encargados y encargadas de las unidades técnicas pedagógicas de cada escuela.

De esta forma queda en evidencia el carácter inductivo y flexible del diseño ejecutado así como también señalar con claridad que durante el proceso de recolección de información, aplicamos algunos procedimientos de análisis que arrojaron unas primeras conceptualizaciones, sobre la base de las cuales se continuó desarrollando la investigación. De manera que dicha etapa no se vio reducida a la mera recogida de los datos.



Los criterios de selección de las escuelas que integran el estudio consistieron en: que estuviesen insertas en contextos de alta vulnerabilidad social y que a sus aulas asistiesen un porcentaje superior al 80 % de estudiantes denominados “prioritarios y preferentes” por el Ministerio de Educación por su condición socioeconómica. Ésta se encuentra asociada a pertenecer a los dos quintiles de más bajos ingresos, así como también por estar incorporados a programas de ayuda social del Estado y focalizados en la población que vive en condición de pobreza. Las siete escuelas seleccionadas tienen en común estas características.

De esta forma la investigación queda constituida por el caso del profesorado y el fundamento de su acción didáctica en contextos vulnerables, un estudio sobre los referentes pedagógicos en contextos de alta vulnerabilidad, de siete escuelas de la provincia de Concepción, región del Bío Bío. Se trata de una muestra de carácter intencionado, y hemos tomado en cuenta para la elección las condiciones de extrema vulnerabilidad que convierten a nuestro estudio en la expresión paradigmática de un problema social (Cf. Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 28)

Hemos optado por estas siete escuelas, puesto que tienen características comunes asociadas al trabajo docente en contextos de alta vulnerabilidad social, tales como: i) trabajar con niños y niñas con características socioculturales similares, ii) estar normadas por una macroestructura común como lo es el currículum nacional; y a la vez, y como una forma de aproximarse a lo común, a lo esencial del fenómeno en estudio. Las escuelas que forman parte de la indagación se encuentran emplazadas en diferentes espacios geográficos, cuestión que implica que estén asociadas a diferentes administraciones municipales, insertas en diferentes culturas locales y respondan a diferentes dinámicas organizacionales propias de cada escuela. Sobre las características de un diseño como el que hemos utilizado Neiman y Quaranta (2006) comentan:

“La fortaleza de los estudios de casos múltiples utilizados para el desarrollo conceptual a partir del método comparativo se manifiesta, con suma pertinencia, en

su capacidad para dar cuenta de las causalidades «locales», entendidas como la comprensión de procesos específicos en contextos definidos que involucran a los actores sociales del estudio” (p. 225).

### 5.2.3. Escenario contextual

Las escuelas pertenecen a la Provincia de Concepción, de la VIII región del Bío-Bío. La distribución corresponde a tres escuelas de la comuna de Concepción situadas en sectores periféricos de la ciudad; tres de la comuna de Hualqui y la otra de la Comuna de Talcahuano (tabla 1).

Tabla 1: Distribución escuelas

Establecimiento	Comuna	IVE % (2016)	Matrícula (2016)
Establecimiento 1	Concepción	81	240
Establecimiento 2	Concepción	91	251
Establecimiento 3	Concepción	90	268
Establecimiento 4	Hualqui	90	355
Establecimiento 5	Hualqui	82	637
Establecimiento 6	Hualqui	83	446
Establecimiento 7	Talcahuano	83	150

Fuente: Elaboración propia

Cada una de las escuelas del estudio, trabajan actualmente con régimen de Jornada Escolar Completa, y el número total de alumnos matriculados para el año 2016 es de aproximadamente 2.300 estudiantes.

Algunas de las características que definen estos establecimientos, de acuerdo a los informes anuales de las categorías de desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación, tienen que ver con:















comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de traer significado relevante con relación a un problema de investigación” (p. 70). Con este concepto nos situamos dentro de la idea general del análisis como un proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas. En definitiva, “todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos” (Morse, 2003, p. 70).

El proceso analítico se ha desarrollado de forma inductiva, de manera de aproximarse al material empírico recolectado sin categorías preconcebidas de manera tal de llegar a captar la esencia de cómo perciben los sujetos del estudio el trabajo pedagógico en contextos de vulnerabilidad. Respecto a este tipo de análisis Vasilachis de Gialdino (2006), señala que:

prefiere las diferencias particulares antes que las generalizaciones, desarrolla categorías a partir de los informantes antes que presuponerlas al comienzo de la investigación, y describe en detalle el contexto de estudio y regresa al campo revisando sus interrogantes y las respuestas que ha obtenido (p. 44).

Se analizaron los datos desde una perspectiva hermenéutica identificando categorías analíticas que desde ellos emergen, para revelar sus temas y patrones característicos. Estos patrones van siendo codificados mediante un detallado análisis asignándoles etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos; este trabajo distó mucho de aplicar etiquetas determinísticas y simplistas a los datos, este no es el propósito de la codificación cualitativa la cual se debe concebir como una tarea esencialmente heurística, que ofrece modos de interactuar con los datos y de pensar acerca de ellos. “Los códigos representan el vínculo decisivo entre los datos brutos o sea la materia textual tal como entrevista o notas de campo, por un lado, y los conceptos

teóricos del investigador por el otro” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 47). Bajo el procedimiento aplicado al material empírico recolectado los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total de agrupaciones, en categorías que contengan dichas unidades menores con la finalidad de articularlos en torno a las interrogantes que intenta dar respuesta esta investigación, pero respetando una forma de organizar los hallazgos según un sistema que se deriva de ellos mismos. “El principal medio para sintetizar o fusionar, los datos es el proceso de realizar análisis temáticos, análisis que se llevan a cabo principalmente mediante la identificación de las estructuras comunes de la experiencia particular” (Morse, 2003, p. 68).

Este proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos, implica un examen línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema del que habla cada fragmento; qué conductas y sucesos indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de los entrevistados y asigna un nombre o código provisional a cada unidad de contenido. De este modo emerge un conjunto de categorías que es constantemente ampliado, modificado, redefinido, readaptado en función de los nuevos pasajes que van siendo objeto de categorización. Al respecto, Ruiz (1996) señala que: “el sistema de categorías constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura del conjunto” (p. 211). Como consecuencia de un proceso de codificación inductiva, obtenemos un sistema de categorías que puede ser considerado en sí mismo un producto del análisis. Este es el proceso por el cual los nuevos fragmentos estudiados sirven para confirmar las categorías existentes o como fuente para la creación de otras nuevas.

### **5.5. La Validez y Confiabilidad de la Indagación**

Preguntas clásicas dirigidas a un material de investigación de carácter cualitativo son: ¿Qué hace creíble a estos análisis? ¿Por qué habría que confiar en estos resultados? ¿No hay otras interpretaciones alternativas? Evidentemente que los criterios

estandarizados cuantitativos establecidos para juzgar la calidad de una indagación de este tipo no son ni suficientes ni los adecuados; los criterios utilizados en el campo cualitativo se relacionan con la confiabilidad, con la validez comunicativa y con las reacciones y respuestas de la comunidad interesada en la temática.

Consideramos que lo que convierte a la presente indagación en confiable es el rigor permanente en el trabajo a lo largo de todo el proceso, desde la formulación de las interrogantes y del diseño, pasando por la realización del trabajo de campo, la teorización, los análisis y la discusión de los resultados. En cada momento del trabajo hemos confrontado los pasos a seguir con colegas experimentados, discutiendo crítica y autocríticamente lo realizado.

Los análisis del material recolectado han sido sometidos al criterio de la validación comunicativa, es decir al escrutinio de especialistas en investigación cualitativa (dos en el caso de este trabajo) que han retroalimentado críticamente el estudio lo que ha significado una suerte de barrera de contención al subjetivismo de nuestras lecturas analíticas. Al referirse a este tipo de validación Kvale (2011, p. 164) comenta: “La validación se puede concebir como una actividad comunicativa que somete a prueba los hallazgos de un estudio en una conversación”.

Una lectura de inspiración hermenéutica como la nuestra implica interpretar lo dicho por otros. ¿No existen acaso otras lecturas, otras interpretaciones alternativas a la que presentamos? Naturalmente que sí; nuestro material puede ser analizado, leído e interpretado desde otras perspectivas, por ejemplo, hay elementos que permitirían una interpretación desde concepciones de la semiótica cultural o desde la tradición sociológica que explora “la Otredad”. Una indagación implica la toma de posiciones epistemológicas. Nos inclinamos por leer, analizar, interpretar y discutir nuestro material desde las concepciones sociológicas de Bernstein y Bourdieu puesto que rescatan las tensiones y contradicciones que existen en sociedades de clases en el campo cultural y, más específicamente, en los aparatos educativos que reproducen a la sociedad. Puede

haber interpretaciones alternativas a la nuestra, pero — como señala Eco (1997), un intérprete debe tener la humildad de aceptar que hay otras lecturas válidas, pero también tiene derecho luego de un exigente trabajo teórico y empírico a presentar las suyas como las mejores. Por último, será la comunidad lectora interesada (los y las docentes) los que juzgarán si los resultados son confiables, válidos y creíbles.

---

---

## Capítulo 6:

# Resultados de la investigación

---

---

En lo que respecta a la presentación de los análisis en el siguiente capítulo, los hemos organizado con relación a cada uno de los objetivos específicos del estudio. Cada una de las categorías y subcategorías de análisis se presentan con un número correlativo en letras negritas. Para identificar temáticas más específicas al interior de las subcategorías, hemos utilizado subtítulos con cursiva alineados a izquierda como cuarto nivel.

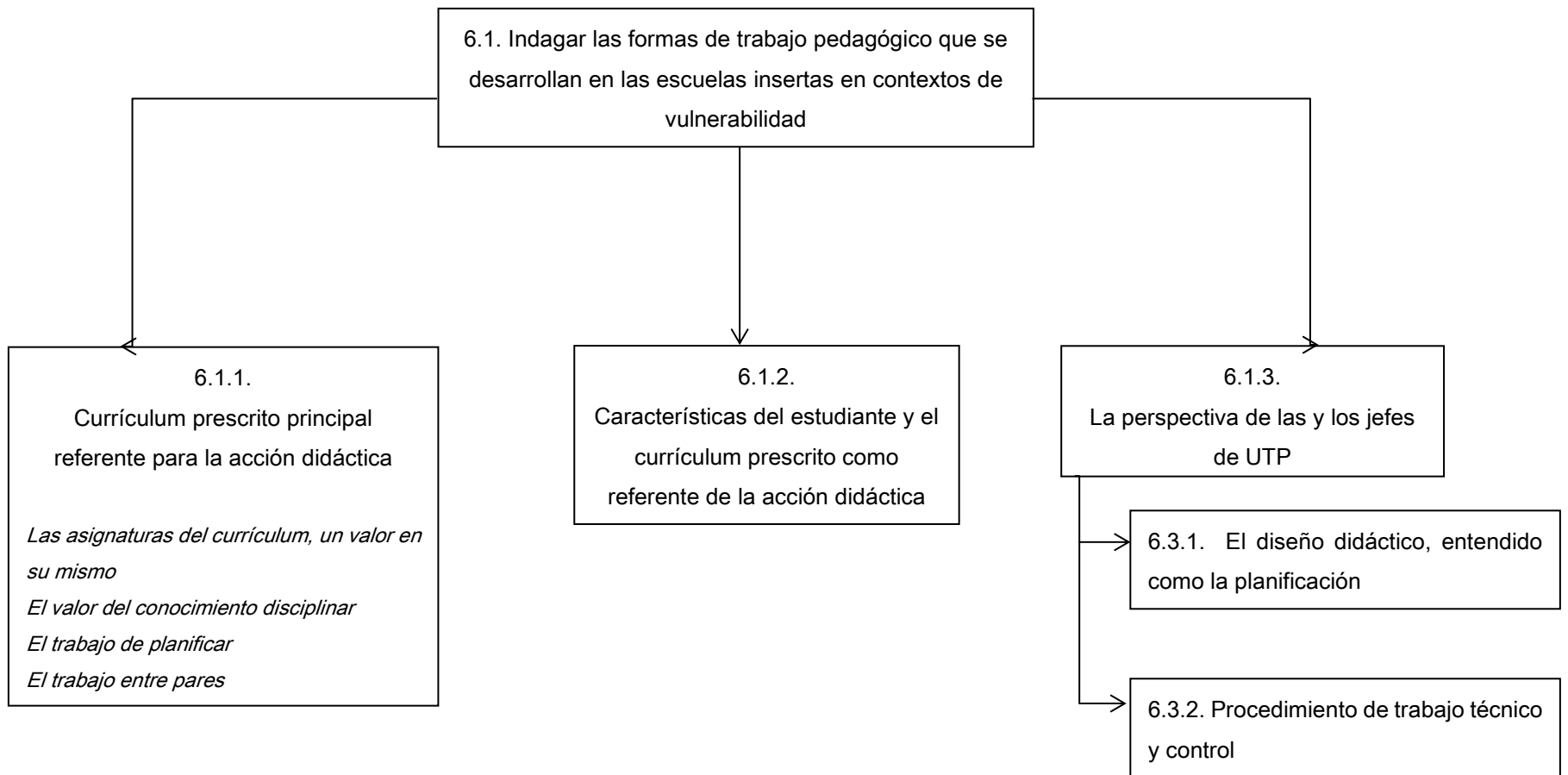
La transcripción de textos hablados a textos escritos implica un complejo proceso de traducción desde la oralidad de los emisores — plano comunicativo espontáneo, a veces

aparentemente incoherente — a la escritura; hemos intentado preservar fielmente lo dicho por los entrevistados y entrevistadas conservando su forma de expresarse, pero eliminando ciertas vacilaciones propias de la comunicación verbal, por ejemplo, retomas de discurso que no resultaban especialmente significativas. Utilizamos el subrayado de algunas ideas fuerza para guiar la lectura de algunas citas.

### **6.1. Respecto del objetivo: Indagar las formas de trabajo pedagógico que se desarrollan en las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad.**

Con el propósito de indagar en las formas de trabajo pedagógico que se desarrollan en las escuelas, solicitamos al profesorado y a siete jefas y jefes de unidades técnicas pedagógicas de las escuelas del estudio, que describieran los principales elementos y procedimientos asociados a la planificación y organización de las clases. En el presente apartado hemos agrupado el material empírico recolectado en un conjunto de tres categorías denominadas: 6.1.1 Currículum prescrito, principal referente para la acción didáctica; 6.1.2. Característica del estudiantado y el currículum prescrito como referente de la acción didáctica; 6.1.3 La perspectiva de las y los jefes de UTP.

Presentamos a continuación un esquema de las categorías, sub categorías y principales temáticas que se desarrollan en el presente análisis.





### 6.1.1. Currículum prescrito: principal referente para la acción didáctica.

Un número relevante de los profesores y profesoras del estudio (77 de 100) declara que el único referente de sus planificaciones es el currículum formulado por el Ministerio de Educación.

Presentamos a continuación una cita representativa de esta categoría:

*Para la planificación y preparación de las unidades y luego de las clases lo relevante es los referentes técnicos, o sea Planes y Programas de estudio junto los ajustes curriculares que se han realizado últimamente. Mira, todo lo organizamos en un formato de planificación bien definido y claro con todos los componentes curriculares (Prof.: 23, matemática-7° y 8°).*

Al énfasis exclusivo en los programas de estudio, como referentes a considerar para la preparación de los diseños, sin mencionar otros elementos; emerge en las consideraciones del profesorado agrupado en esta categoría, la relevancia que le otorgan a lo que ellos denominan modelo de planificación. Al indagar en esto pudimos constatar que se trata de un formulario para la entrega de las planificaciones utilizado en las diferentes escuelas del estudio.

Respecto del formulario que utilizan para entregar las planificaciones a la coordinación técnica de la escuela el profesorado agrupado en esta categoría, insiste en la relevancia que tiene la articulación de diferentes elementos del currículum prescrito, que para el caso del material analizado, el profesorado se refirió a la relación entre OA<sup>12</sup> e indicadores de logro<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Se definen OA: Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2012, p.22).

<sup>13</sup> Se entenderá como indicadores de logro: dan cuenta de manera muy completa de las diversas maneras en que un estudiante puede demostrar que ha aprendido, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo y

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*El formato que usamos en la escuela, es súper claro, tienes que considerar el OA y los indicadores que están relacionado con ese OA; porque cada OA tiene su conjunto de indicadores; claro que si conoces los programa los ubicas fácil; a eso le agregas algunas de las actividades sugeridas para cada OA en el programa (Prof.: 52, 1° básico).*

El proceso de planificación se completa según lo declara este conjunto de profesores y profesoras con la coordinación del tiempo, que se expresa en la cantidad de semanas que se dedicaran a abordar el conjunto de elementos del currículum señalado.

A este respecto la siguiente cita es ilustrativa de este análisis:

*Uno de las cuestiones que completa la planificación es el tema de la cantidad de semanas que te vas a dedicar a cada OA; Se trata de organizar el semestre de manera de alcanzar a ver el máximo de posibles de OA, entonces de esta forma tu te ordenas de no quedarte demasiado tiempo en una sola cosa; en eso la jefe de la UTP, es clave. Siempre nos está recordando cuando estamos con pasados con el tiempo que le asignamos cada unidad (Prof.: 14, 3° básico).*

En consideración de las declaraciones del profesorado que constituyen esta categoría, podemos señalar que uno de los aspectos relevantes para la planificación de sus clases es la relación entre el currículum prescrito y la cantidad de tiempo que proyectan trabajar, con el propósito de abordar la máxima cantidad posible de OA del currículum nacional. Para esta labor entregan unas planificaciones que —según lo declarado por el profesorado— el jefe o jefa técnico de cada escuela se encarga de controlar.

---

adecuándose a diferentes estilos de aprendizaje. Extraído de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-14598.html>

*Las asignaturas del currículum un valor en sí mismo*

A partir del material recolectado, identificamos en los argumentos desarrollados por las y los entrevistados de esta categoría que a las asignaturas del currículum nacional<sup>14</sup> le asignan relevancia y valor para el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque les permite identificar lo que tienen que enseñar en el aula.

*El rol fundamental que tienen las asignaturas del currículum es que te permite cada una de ellas delimitar y ordenar el trabajo con los niños (Prof.: 32, 3° básico).*

En consideración de las declaraciones de profesoras y profesores agrupados en esta categoría, identificamos que el foco de atención respecto del trabajo de planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje está en lo que se define en el currículum prescrito, puesto que las diferentes disciplinas del conocimiento vinculadas con las asignaturas del currículum nacional son valiosas toda vez que, según las declaraciones del profesorado, posibilitan, delimitar y organizar lo que deben enseñar. Priman en sus argumentos la idea de dar valor a las asignaturas desde una perspectiva técnica instrumental; identificando el aporte de estas en la delimitación de lo que deben enseñar.

Otro aspecto por el cual le asignan valor a las asignaturas del currículum los y las entrevistados incluidos en esta categoría, se relaciona con el aporte que identifican en el programa de estudio organizado por asignaturas en la dirección de configurar la secuencia y organización de temáticas para el trabajo de aula.

Exponemos a continuación las siguientes citas representativas de este análisis:

*Las asignaturas te permiten ordenar los conocimientos y habilidades que se desprenden de los OA para planificar nuestro trabajo de aula (Prof.: 87, Ciencias naturales, 5° y 6°).*

---

<sup>14</sup> De acuerdo al decreto N°2960/2012 los estudiantes tienen un mínimo de 10 asignaturas.

*Las asignaturas juegan un rol de orden secuencial; porque los distintos OA, van desde lo simple a lo más complejo, entonces te guías por ese orden y te vas a la segura, para el desarrollo de las planificaciones de las clases (Prof.: 19, 4° básico).*

A partir del material analizado podemos plantear que el profesorado de esta categoría le asigna relevancia a las asignaturas del currículum nacional, puesto que éstas le permiten, según sus declaraciones, ordenar y secuenciar el conjunto de conocimientos y habilidades que se debe abordar en la sala de clases.

#### *El valor del conocimiento disciplinar*

Otro aspecto que ilustra esta categoría se relaciona con los argumentos del profesorado respecto del valor del conocimiento disciplinar que está presente en las asignaturas del currículum prescrito.

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*Las asignaturas son fundamentales, porque son el conocimiento que la educación formal debe entregar, de esta forma tu puedes focalizar el aprendizaje; cada una tiene su especialidad (Prof.: 37, 2° básico).*

A partir de la cita anterior podemos identificar la relevancia y el valor que le asignan al conocimiento académico formal como un fin en sí mismo sin alguna reinterpretación de las posibilidades que éste tiene para el desarrollo de las habilidades del estudiantado.

#### *El trabajo de planificar.*

En consideración del material recolectado pudimos identificar que el trabajo de diseño del proceso de enseñanza, según las declaraciones del profesorado, consiste en completar un formulario en el cual deben señalar los OA y sus respectivos indicadores

que articularan para trabajar en un lapso previamente establecido a modo de sugerencia por la coordinación técnica de cada establecimiento.

La siguiente cita es representativa del presente análisis:

*En la escuela completamos el modelo de planificación que consiste es trabajar dos o tres OA y los indicadores de cada uno. Se nos pide que organicemos periodos de tres a cuatro semanas por formato de planificación, para finalizar con una evaluación sumativa (Prof.: 16, 4° básico).*

La consideración de las declaraciones del profesorado respecto de la formas de abordar el planeamiento del proceso de enseñanza, nos permite comprender que este trabajo se traduce en la organización de elementos curriculares previamente establecidos en los programas de estudio con la finalidad de organizar en el tiempo su cobertura.

Con la finalidad de profundizar en las formas de trabajo que declaran los y las entrevistados indagamos por el tema de la preparación de las clases propiamente que hasta el momento no han surgido en sus descripciones. Al respecto mencionan:

*Mira las actividades y la evaluación las sacamos del texto de la asignatura o elaboramos guías que están relacionadas con el OA, para evaluar tenemos que cautelar considerar los indicadores. Eso no lo tenemos que entregar con la planificación. Sabes esto consiste entregar las planificaciones; y las clases vamos preparando en la medida que nos queda tiempo, que no es mucho. Por eso usamos lo que ya está elaborado (Prof.: 14, 3° básico).*

En consideración de las declaraciones del profesorado respecto del diseño de actividades y algún otro recurso de aprendizaje que se utilice directamente en el aula, hemos constatado que la forma de planificar en las instituciones del estudio no contempla el diseño de actividades para ser entregado por el profesorado. Debido a la falta de tiempo

para este tipo de labor, argumentada por el profesorado, recurren a actividades y recursos de aprendizaje previamente diseñados en los textos escolares o que figuran en los programas de estudio que tengan relación con los elementos curriculares que han definido trabajar en determinado periodo de tiempo.

### *El trabajo entre pares, para la planificación*

A partir de las declaraciones de los entrevistados/as en torno a las formas de trabajo al organizar y planear el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible identificar dos formas fundamentales. Una individual en la cual el profesorado dispone de un tiempo de su jornada para dicha labor, sin coordinarse con otros u otras colegas; y otra forma de trabajo grupal, en el cual la institución mediante sus encargados técnicos dispone de espacio para trabajar en conjunto con profesores y profesoras agrupados por asignaturas y por los diferentes niveles de la enseñanza básica lo que denominan como planificaciones [Primero a octavo Básico].

*Tenemos un tiempo destinado a la semana para planificar, lo hacemos todas las colegas de primero y segundo en mi caso; como el tiempo se hace tan corto, entonces nos dividimos la pega una planifica lenguaje, la otra matemáticas así. Pero sabes esto consiste solo entregar los OA y los indicadores, pero no las actividades ni tampoco alcanzamos a preparar algún material para las clases. Pero como los que nos supervisan es el OA, eso es lo que cuenta, la verdad....es que eso no sirve de mucho para preparar las clases (Prof.: 37, 2° básico).*

En consideración de las declaraciones de las y los entrevistados, hemos constatado que en la mayoría de las escuelas del estudio, en las cuales las planificaciones se realizan entre pares; el profesorado aplica estrategias para completar los formularios, simplificando el diseño de las planificaciones a la mera entrega de dicho formulario. El tiempo destinado al diseño lo perciben como insuficiente, razón por la cual no alcanzan,

según sus declaraciones, a preparar las clases ni tampoco a elaborar algún recurso de aprendizaje.

### **6.1.2. Característica del estudiantado y el currículum prescrito como referente de la acción didáctica.**

Hemos organizado en esta categoría un conjunto de profesores y profesoras (13 de 100) del estudio que al momento de describir sus referentes para las planificaciones y sus formas de trabajo, declaran inicialmente la intención de considerar al estudiantado y sus características particulares así como también los elementos del currículum nacional.

El contexto del estudiantado es uno de los elementos que declara considerar para su trabajo pedagógico un sub grupo de profesores en esta categoría.

Exponemos a continuación las siguientes citas representativas de este análisis:

*Considero el contexto del alumno, sus experiencias previas; y claro los OA y sus indicadores que ordenamos en la planificación (Prof.: 9, 1° básico).*

*El entorno del estudiante lo considero para planificar, sus intereses, también los OA y los indicadores (Prof.: 28, Ciencias Naturales-7° y 8°).*

En estas citas podemos apreciar que este subgrupo de profesoras y profesores señala que las experiencias previas, el contexto o el entorno del estudiantado constituyen un referente para sus planificaciones así como también el currículum prescrito. En los análisis de los próximos capítulos hemos podido profundizar en lo que se traduce la consideración del contexto por parte del profesorado en el desarrollo del proceso de aprendizaje con estudiantes de clase baja.

En lo que respecta a las formas de trabajo, se limitan a declarar esta intención sin profundizar de qué forma se materializa.

Otro elemento que señala considerar para sus planificaciones el profesorado organizado en esta categoría, se refiere los estilos de aprendizaje.

Exponemos a continuación las siguientes citas que ilustran este análisis:

*El estilo de aprendizaje del curso eso es un elemento a considerar para la planificación, el OA y los indicadores que le correspondan (Prof.: 12, 7° y 8°).*

*Para la planificación principalmente considero en primera instancia las características psicopedagógicas de los estudiantes. Recuerda en la escuela tenemos una psicóloga y educadores diferencial que nos apoyan en ese aspecto. Además todo esto acompañado de los programas correspondientes a cada curso (Prof.: 27, 3° básico).*

Para este sub conjunto de profesores y profesoras atender las características de sus estudiantes consiste en considerar sus formas de aprender y otras características psicopedagógicas. Apoyados en los equipos multi-disciplinarios constituidos en las escuelas del estudio, declaran considerar algunas características identificadas en diferentes diagnósticos realizados al estudiantado por psicóloga y educadora diferencial. El profesorado no profundiza en que aspectos se traduce esta consideración especial.

#### *Las asignaturas para el desarrollo integral*

En el profesorado que declara considerar las características del estudiantado y el currículum nacional para su trabajo de planeamiento de la enseñanza, según sus declaraciones, consideran valiosas las disciplinas del conocimiento representadas en las asignaturas del currículum puesto que permitirían el desarrollo integral del estudiantado.

Las siguientes citas son ilustrativas de este análisis:



*Cada asignatura en sus planes y programas incorpora conocimientos que aportan a la formación integral de nuestros estudiantes (Prof.: 24, Historia- 5° y 6°).*

*Las asignaturas juegan el rol de lograr un desarrollo integral de los niños y niñas; en cuanto a los ámbitos del lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales (Prof.: 53, Lenguaje- 5° y 6°).*

En consideración del material recolectado identificamos la relación directa que tiene para estos profesores y profesoras los conocimientos presentes en las asignaturas del currículum y el desarrollo integral del estudiantado. No incorporan elementos más específicos respecto de las características del estudiantado y como aportarían a su desarrollo, así como tampoco comentan o describen las formas de trabajo para promover dicho desarrollo integral.

Con la finalidad de profundizar en lo que el profesorado de esta categoría considera como desarrollo integral, indagamos en las interpretaciones que el profesorado realiza de este concepto. En esa dirección unos profesores y profesoras lo asocian a tener los conocimientos para incorporarse adecuadamente a la sociedad.

A continuación presentamos las siguientes citas que representan este análisis:

*Desarrollarse integralmente significa que mediante los conocimientos de las asignaturas podrán desarrollar sus competencias y habilidades para insertarse en la sociedad actual (Prof.: 39, 3° básico).*

*El valor del desarrollo integral, se trata que cada una de las asignaturas aportan para que las niñas y niños mediante estos conocimientos le permita desarrollarse de manera adecuada en la sociedad actual (Prof.: 56, Artes-7° y 8°).*

Otra de las interpretaciones que asignan al concepto de desarrollo integral el profesorado de este subgrupo se relaciona con la formación de valores

Exponemos a continuación las siguientes citas que ilustran este análisis:

*El rol de las asignaturas en el desarrollo integral es facilitar el desarrollo de ciertos valores para integrarse adecuadamente en la sociedad (Prof.: 75, 4° básico).*

*Se trata que cada una de las asignaturas aporte en la formación de niños y niñas en lo educativo y en lo valórico para que pueda desarrollarse de manera adecuada en la sociedad actual (Prof.: 36, Matemática-5° y 6°).*

En consideración del material analizado a este respecto podemos plantear que el profesorado identifica un conjunto de valores y conocimientos relevantes presentes en el currículum que posibilitaría, según sus declaraciones la incorporación adecuada del estudiantado a la sociedad. A partir de este análisis identificamos que el profesorado establece una relación lineal entre abordar el currículum con el estudiantado y la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes. El profesorado a este respecto no desarrolló argumentos asociados a la condición social del estudiantado, en la perspectiva de identificar necesidades particulares respecto a su incorporación a la sociedad en consideración que el estudiantado y sus familias forman parte de la población con menores recursos económicos, identificados incluso por el profesorado en una condición de marginación social.

En relación con el trabajo de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñar actividades, preparar instrumentos de evaluación y recursos de aprendizaje, no surgieron nuevas descripciones en esta categoría, en consideración de la anterior. A saber dicho procedimientos están asociados a un formato de planificación en el que se identifican solamente elementos del currículum y el tiempo en que se abordarán los OA y los indicadores. Este trabajo se destina un tiempo que el profesorado considera insuficiente

y se trabaja en algunas instituciones individualmente y en otras de forma grupal. Esto se explica puesto que el profesorado tanto de la primera categoría como de la segunda pertenece a las mismas escuelas y encontramos presencia de ambas categorías indistintamente de la institución a la que pertenecen.

En consideración de que el profesorado no profundizó en las formas en que se expresa la consideración del estudiantado, en actividades y recursos de aprendizaje, hemos podido establecer que esta sería una declaración de intención que profesoras y profesores intenta implementar en el aula escolar a partir de unas clases y unos materiales que no necesariamente son de su autoría.

Finalmente es relevante señalar que no emerge de las declaraciones de este grupo de profesores y profesoras algún concepto vinculado con la búsqueda de complementariedad entre el contexto y el currículum prescrito se limitan a señalar estos dos elementos como sus referentes centrales.

### **6.1.3. La perspectiva de las y los jefes de UTP**

Considerando que al momento de indagar en las formas de planear el proceso de enseñanza-aprendizaje emergió de la declaraciones del profesorado del estudio, la figura de un encargado de liderar y supervisar este proceso, designado con el cargo de Jefe técnico pedagógico<sup>15</sup>.

Entrevistamos a las y los jefes técnicos de cada una de las escuelas que forman parte del estudio con el propósito de indagar en las orientaciones y requerimientos que le entregan al profesorado para el desarrollo del trabajo vinculado al diseño y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>15</sup> Las funciones de este cargo directivo son: Las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación. Extraído de: Ley 19.070 del año 1991 sobre el Estatuto de los profesionales de la educación.

Exponemos a continuación las categorías desarrolladas a partir del material recolectado.

### 6.1.3.1. El diseño didáctico, entendido como la planificación.

Un aspecto central que se releva de las declaraciones, son los propósitos que le asignan al modelo de planificación, desde los análisis se puede evidenciar que existen dos ejes centrales, uno correspondiente al eje práctico y otro al eje técnico.

Con respecto al eje práctico de la planificación, se le concede, desde el punto de vista de los JUTP, el propósito de organizar y monitorear las prácticas pedagógicas, como se señala en la siguiente cita:

*...si planifico ya sabe qué hacer, con que materiales tiene que hacer esa clase. Puesto que las definiciones curriculares ya están tomadas. Entonces esta como más ordenada (JUTP.: 3).*

Esta visión de organización de los elementos curriculares, desde la perspectiva técnica del jefe de UTP, declara el propósito o consideraciones que debe tener el profesor o profesora a la planificación, a saber: claridad en los elementos del currículum que les permitiría al profesorado ordenar la clase, los recursos materiales y hacer un buen uso del tiempo. En el mismo sentido se declara:

*...cuando vamos a monitorear, nos preocupamos que exista relación entre los OA de la planificación y lo que está trabajando en clases; entonces les podemos apoyar en la mejora de las clases, si es necesario (JUTP.: 1).*

De lo anterior, se desprende que desde la perspectiva de los JUTP la planificación no solo constituye una herramienta para el profesorado a la hora de planear sus clases en el ámbito práctico, sino que además constituye, para ellos, una “guía” para los Jefes

técnicos al momento de supervisar o monitorear si lo señalado por los docentes es llevado a la práctica.

Con respecto al eje técnico del modelo de planificación la evidencia indica que se le otorga el propósito de abordar el currículum en función de los OA, como se declara a continuación:

*La función es articular el currículum, y asegurarnos que todos los elementos estén presentes en la planificación, y por lo tanto en la sala de clases (Prof.: 30).*

Desde este punto de vista, la planificación es un elemento para ordenar los elementos del currículum oficial y diseñar las clases en función de estos. El foco es explicitar, la profundidad de los elementos del currículum y dar énfasis en:

*...cuál es el objetivo, qué es lo que el alumno va a aprender hoy. ¿Por qué camino?, uno puede anticipar (JUTP.: 5).*

El profesorado y la jefatura técnica, a partir, del trabajo didáctico quiere tener una visión anticipada de los aprendizajes que pretende lograr y de qué manera lo hará.

Otro aspecto que se releva desde la evidencia recolectada, es lo que llamamos el sentido que se le otorga a los elementos provenientes de los programas de estudio, que están incorporados en la planificación. Los hallazgos demuestran que desde ambas perspectivas (profesorado y JUTP), principalmente intencionados desde los directivos, manifiestan en su totalidad que estos corresponden a los presentes en el currículum oficial, teniendo como objetivo profesional abarcar el currículum nacional, así se declara lo siguiente:

*...los profesores extraen ellos mismos los OA, ellos saben que tienen que apuntar ahí, ese es como su norte, ¿qué es lo que espero yo que un niño aprenda en esta*

*unidad?, ¿qué me interesa a mí? y de ahí ir buscando la gama de actividades (JUTP.: 7).*

Un elemento adicional, tiene que ver con el sentido supra didáctico que le otorgan a los elementos curriculares, desde la mirada directiva, que es guiar la práctica docente. También se visualiza un contraste respecto de los mismos profesionales, los cuales señalaron que los elementos curriculares deben ser organizados de tal manera que consideren las particularidades de sus estudiantes respondiendo a sus necesidades y que le permitan darle un valor de uso, como se declara a continuación:

*Los profesores pueden realizar ciertos movimientos dentro de esas actividades, de modo que se ajusten a las necesidades educativas de los estudiantes y sus intereses (JUTP.: 2).*

*... los OA de las asignaturas son meros instrumentos a la hora de lograr desarrollar competencias en los estudiantes para que sirvan para la vida (JUTP.: 6).*

En este contexto, si bien los elementos curriculares están presentes en ambas miradas, un grupo de directivos se acerca a sugerir incorporar recursos culturales en los diseños didácticos del profesorado. Cuestión que hemos analizado en profundidad con el profesorado; llegando a la idea, a partir de las declaraciones de las y los docentes, que esta consideración de la cultura, no se llega a materializar en términos de diseño, toda vez que las actividades y recursos de aprendizaje que el profesorado declara utilizar, no son de su autoría sino que son seleccionados de diferentes libros escolares como explicaremos en los próximos apartados.

### **6.1.3.2. Procedimiento de trabajo técnico y el control.**

Los hallazgos evidenciaron dos aspectos de los procedimientos llevados a cabo, uno dice relación al cómo se realizan los diseños didácticos, siendo en la mayoría de los casos (5

escuelas) declarado como una forma de trabajo grupal entre el profesorado, ya sea por nivel o asignaturas, mientras que dos directivos jefes técnicos declararon que se realizaba un trabajo individual. Un aspecto transversal que emergió y es compartido por todos y todas; y que influye en ello fue la falta de dedicación horaria destinada para esta acción pedagógica.

*...siempre vamos a un taller y por lo general se inicia la planificación grupal; grupo por nivel o asignatura (JUTP.: 4).*

*...asignándoles un horario para que planificaran en conjunto, los que correspondían a las mismas asignaturas, o a veces a un mismo nivel (JUTP.: 2).*

La segunda modalidad de trabajo la constituye, la forma individual, en la cual cada docente declara planificar de acuerdo a sus intereses, a los objetivos planteados y las necesidades específicas de sus estudiantes.

*...cada uno se organiza...selecciona de acuerdo a lo que le interesa, a lo que va a trabajar, lo que requiere su curso (JUTP.: 5).*

Lo que evidencia, una cierta autonomía de los profesores dadas por los jefes técnicos, y a su vez no se aprecia un acompañamiento en este trabajo individual que llevan los docentes por parte de los jefes técnicos.

Posterior a los diseños pedagógicos, el profesorado declara que existen algunos procedimientos pedagógicos (administrativos) que se realizan con dichos productos. Estos procedimientos se encapsulan en tres acciones:

Por una parte hay un grupo de jefes técnicos que declara que solo se revisa la planificación, mencionando que:

*...se revisan y si están con muchos demasiados problemas, bueno de todas maneras se llama al profesor, se conversa con ellos y se modifican algunas cosas” (JUTP.: 7).*

Otros entrevistados declaran hacer una revisión y retroalimentación de las planificaciones a partir de la observación de clases, como se declara:

*...tenemos definidos la supervisión, que es revisar, es retroalimentar. Esa retroalimentación la hacemos en conjunto (JUTP.: 1).*

Y una tercera acción, corresponde a la supervisión e implementación en el aula, donde no solo se basan en la observación de la clase si no que el foco es la implementación de la planificación, y declaran lo siguiente:

*...nosotros los revisamos, y estamos trabajando también con esas planificaciones con el libro de clases. Asegurando ciertas cosas como la presencia de aprendizajes claves, en lo que respecta al OA (JUTP.: 3).*

En lo que respecta a los procedimientos pedagógicos explicados por las y los jefes técnicos hemos podido constatar, a partir de sus declaraciones: la ausencia de acciones tendientes a un trabajo pedagógico en consideración de la condición social del estudiantado de las escuelas del estudio; no existen evidencias de que los modelos de planificación implique el diseño y preparación de actividades de aprendizaje por parte del profesorado; las formas de planear la enseñanza, que declaran utilizar se restringen a la articulación de los elementos del currículum nacional; en los procesos de acompañamiento en el aula declarados por los JUTP, se aprecia el foco en el control respecto de los elementos del currículum que el profesorado está trabajando en aula; no encontramos argumentos vinculados con un análisis en relación a las actividades y los recursos que se utilizan en el aula y su participación y o aporte para el procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

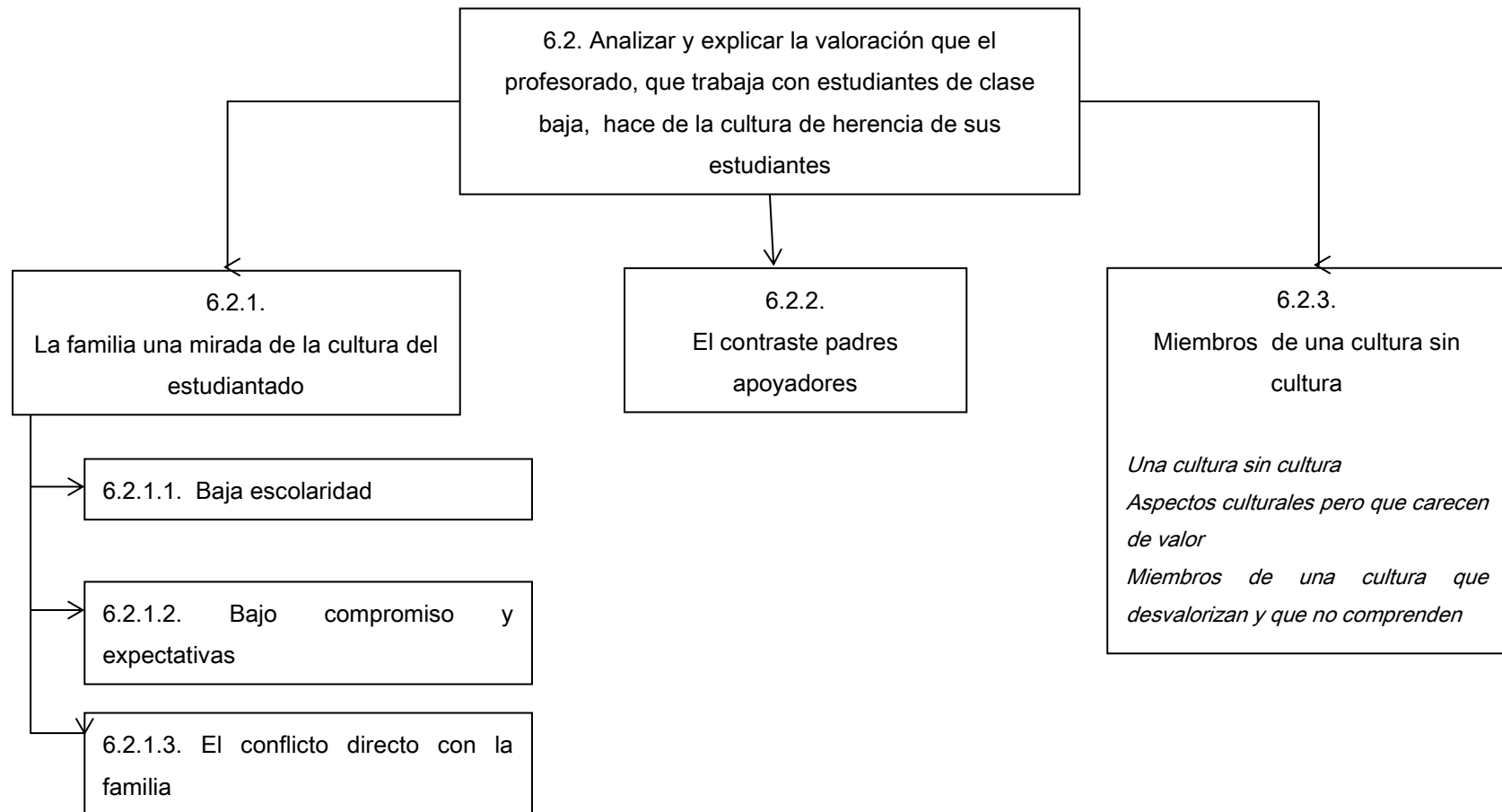


Finalmente tanto en las declaraciones del profesorado como de los JUTP, no identificamos algún proceso de trabajo asociado a la planificación, en el que se contemple la consideración y análisis de las particulares características del estudiantado de clases bajas o vulnerables como lo califica el sistema escolar. No hay presencia de instancias de trabajo presentadas analizar y/o indagar en las características socio culturales del estudiantado y tampoco la consideración de algún aspecto cultural en los modelos de planificación.

**6.2. Respecto del objetivo: Analizar y explicar la valoración que el profesorado, que trabaja con estudiantes de clase baja, hace de la cultura de herencia de sus estudiantes.**

Con el propósito de indagar en la forma que tiene el profesorado del estudio de valorar la cultura de herencia del estudiantado les solicitamos, al profesorado, que describieran los elementos de la cultura de los estudiantes que les parece relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

En el presente apartado hemos agrupado el material empírico recolectado en cuatro conjuntos de categorías: 6.2.1. La familia una mirada de la cultura del estudiantado; 6.2.2 El contraste de los padres apoyadores; 6.2.3. Miembros de una cultura sin cultura. Presentamos a continuación un esquema de las categorías, sub categorías y principales temáticas que se desarrollan en el presente análisis.



### 6.2.1. La familia: una mirada de la cultura del estudiantado.

El profesorado que formó parte del estudio fue muy coincidente al hablar de la cultura de sus estudiantes, referirse y describir a la familia, como el principal elemento cultural del estudiantado.

La siguiente cita representa el presente análisis:

*Considero que la familia es lo más determinante en la formación de la cultura de los niños, también es lo más relevante en el proceso educativo y lo que pueda heredar a sus hijos, eso fortalece los aprendizajes o los perjudica (Prof.: 93, 4° básico).*

A partir del material recolectado, identificamos con nitidez que al indagar con el profesorado del estudio respecto de la cultura del estudiantado; ésta, según sus declaraciones, se representa en la familia y las características de relevancia para el proceso educativo que expondremos con mayores detalles en las sub categorías siguientes. Podemos afirmar que no emergieron de manera relevante, otras manifestaciones culturales del estudiantado que el profesorado considere relevante, mencionar que tengan una participación positiva o negativa en el proceso educativo.

#### 6.2.1.1. Baja escolaridad.

En consideración del material recolectado queda claramente establecido que una de las principales características culturales que el profesorado (66 de ellos) considera determinante en la definición de la cultura del estudiantado es la baja escolaridad de las madres y padres.

A este respecto una presentamos a continuación unas citas representativas de esta subcategoría:

*...baja escolaridad de los padres, no pueden apoyar en tareas ni trabajos relacionados con las materias que vemos en clases (Prof.: 90, matemática-5° y 6°)  
Escolaridad baja, por lo tanto los que quieren dar apoyo, no pueden, ya que no poseen herramientas (Prof.: 87, Cs. Naturales-5° y 6°)*

*No hay o es muy escaso el apoyo para la supervisión de tareas o trabajos, asistir a entrevistas y / o reuniones (Prof.: 25, 1° y 2°).*

Según las consideraciones del profesorado uno de los problemas asociados a la escolaridad de las madres y padres del estudiantado es que no pueden ser un agente complementario ni de ayuda en el estudio de las materias que se abordan en la sala de clases.

En esta dirección exponemos la siguiente cita:

*...durante el inicio de la lectoescritura los alumnos de padres analfabetos no cuentan con apoyo para avanzar como lo exige el ministerio (Prof.: 52, 1° básico)*

*Con nuestros niños se requiere de reforzar constantemente sobre todas las materias que a ellos les cuesta más, porque desconocen; ese apoyo tan necesario no lo pueden tener en su hogar por la baja escolaridad de las mamás que son quienes los podrían apoyar (Prof.: 1, 3° y 4° básico).*

El profesorado identifica como una necesidad relevante de la cultura de las familias que éstas puedan brindar la posibilidad de un segundo espacio de estudio, complementario al de la escuela para reforzar las materias abordadas. Se aprecia con claridad por un lado la relevancia que se le asigna a las temáticas de los planes y programas; por otro que —según las declaraciones del profesorado de esta subcategoría—, los apoderados no tienen la cultura necesaria para que padres y madres del estudiantado puedan reforzar dichas temáticas.

### 6.2.1.2. Bajo compromiso y expectativas.

A la situación anterior de baja escolaridad respecto de los padres del estudiantado el profesorado (67 sujetos) añade como otra característica complementaria que dificulta el desarrollo del proceso educativo en la escuela, asociada a la cultura del estudiantado, es el bajo compromiso y expectativas que demuestran los padres y madres en relación al desempeño de sus hijos e hijas en la escuela.

Presentamos a continuación una cita representativa de estos análisis:

*Padres que no aportan nada a la escuela; ni apoyo ni presencia en reuniones, para estos niños con tantas dificultades que les cuesta adaptarse a las normas de la escuela y a eso agrégale mal rendimiento, es vital contar con ese apoyo y bueno no está por el nivel cultural que los lleva a no valorar nuestra labor (Prof.: 17, matemática-5° y 6°).*

*Los padres de estos niños no tienen gran motivación por estudios, su nivel cultural es bajo y eso les hace no valorar la escuela. Estos niños necesitan de apoyo y una necesita que ellos se informen y remen para el mismo lado, en el sentido de inculcar hábitos y normas, pero no se preocupa, la escuela y lo que hacen sus hijos no les interesa (Prof.: 97, lenguaje-7° y 8°).*

El profesorado considera particularmente necesario el apoyo de los padres y las madres al proceso educativo, con el estudiantado de clase baja; como hemos descrito en categorías anteriores, perciben en la gran mayoría de los casos a déficit a sus estudiantes y tanto para acciones tendientes a la mejora del rendimiento,(cumplimiento con tareas y hábitos de estudio) como también para inculcar normas de comportamiento en el estudiantado declaran no contar con el compromiso de los padres y madres. Identificamos con claridad que perciben tanto a estudiantes como a sus padres y madres

representantes de una serie de características, según sus declaraciones, de carácter cultural que dificultan el proceso escolar.

El panorama adverso que percibe el profesorado respecto de las familias y la cultura del estudiantado se complementa con las bajas expectativas respecto del rendimiento que declaran identificar:

Las siguientes citas representan el análisis expuesto:

*A estos padres no les interesa la continuidad de estudios de sus hijos, el rendimiento les da lo mismo, me da la impresión que no le dan valor a las notas, un 3 o un 4 o un 7 valen lo mismo para ellos...Las bajas expectativas de los padres en el rendimiento académico de sus hijos son un tema muy común en esta escuela, yo creo que se debe a que ellos mismos no se interesaron nunca por la escuela y en su cultura no está ese objetivo (Prof.: 1, 3° y 4° básico).*

En consideración del material recolectado podemos señalar que una característica de la cultura de las familias del estudiantado, que le atribuyen los profesores y profesoras de este subgrupo, es formar parte de una cultura en la que no se valora ni comprende la importancia que el sistema escolar.

#### **6.2.1.3. El conflicto directo con la familia.**

El profesorado añade otro elemento que emerge de la cultura del estudiantado y que genera desencuentro con la escuela, que se expresa de forma confrontacional. Se trata de situaciones de conflicto explícito que experimentan con algunas familias del estudiantado.

La siguiente cita representa este análisis:

*Hay varias mamás y papas que solo vienen a la escuela a reclamar, unos se enfrentan directamente con la directora, porque suspendemos a sus hijos, por*

*ejemplo, por mal comportamiento y son ellos que te acusan con la directora, con malos modales y palabras (Prof.: 38, 3° y 4° básico).*

*Tenemos otro tipo de apoderados en estas escuelas que son súper conflictivos, su cultura es el conflicto y la pelea y vienen a la escuela con esa lógica y siempre con un vocabulario y maneras de expresarse extremadamente vulgar (Prof.: 97, E. Física, 7° y 8°).*

En las descripciones de estas confrontaciones entre familia y escuela identificamos, por un lado, que el profesorado interpreta que padres y madres no comprenden las normas de la escuela por una cuestión cultural. Por otro lado, que el descontento con el trato que reciben sus hijos en la escuela es manifestado de manera inadecuada y no pocas veces violenta. Formas de expresión que entran en abierto conflicto con las normas escolares de convivencia y que llevan la impronta de la cultura de la que son portadores los padres y madres del estudiantado.

### **6.2.2. El contraste: los padres apoyadores.**

En lo que respecta a la descripción de las familias de las y los estudiantes hay un grupo del profesorado del estudio que identifica algunos padres que son un aporte al proceso formativo, son descritos como un contraste por oposición a la mayoría de los padres y madres.

Las siguientes citas son representativas de esta categoría:

*Tu encuentras algunos padres con expectativas en sus hijos y en la escuela, son muy diferentes a la mayoría, asisten a las reuniones y a las actividades (Prof.: 28, Cs. Naturales-8°).*



*Existen apoderados muy preocupados del aprendizaje de sus hijos, se notan comprometidos con todo lo de la escuela; ellos valoran lo que la escuela representa, son muy diferentes en lo cultural a la mayoría, con ellos se puede trabajar y con esos niños podemos lograr muchos avances (Prof.: 36, matemática-5° y 6°)*

*Facilita el logro de aprendizaje en los niños y niñas aquellos padres y madres que se involucran el proceso educativo por su responsabilidad y escolaridad (apoyo tareas). Mira estos padres no son comunes, son tan diferentes que uno piensa que pertenecen a otro lugar (Prof.: 9, 1° básico).*

El profesorado se refiere a estos padres y madres comprometidos con el proceso escolar, con características tan particulares que les parecen miembros de otra cultura distinta a la de la mayoría.

### **6.2.3. Miembros de una cultura sin cultura.**

A partir del material recolectado fue posible identificar a un grupo de profesores y profesoras que describe la cultura del estudiantado, desde la ausencia de características culturales, desde una perspectiva que enfatiza las carencias. Según sus declaraciones lo que define la cultura del estudiantado es la no presencia de una serie de elementos culturales necesarios para participar de manera adecuada en el sistema escolar.

La siguiente cita es representativa de este grupo de profesores:

*La cultura de los niños y sus padres, es una cultura sin acercamiento a los libros, nada escrito; con un vocabulario muy limitado, dificultades para expresarse adecuadamente, entonces uno no puede entenderlos cuando te hablan con tanta facilidad y además con muchos problemas para relacionarse con la sociedad (Prof.: 87, Cs. Naturales-5° y 6°).*

Identificamos a partir de la cita anterior no solamente la descripción de la cultura de la familia del estudiantado, en consideración de lo que no tienen; sino además se le añade

de manera expresa la dificultad que tiene el profesorado para comprenderla y comunicarse con los padres y madres; esta situación desde nuestra interpretación es una manifestación de un claro desencuentro cultural. Desencuentro que se concretiza, entre otros aspectos, en el uso por parte de los estudiantes, de un código restringido que es negativamente valorado por los docentes.

### *Una cultura sin cultura*

La escasa comprensión de la cultura de la cual son portadores los y las estudiantes por parte del profesorado se expresa en una declaración explícita de confusión respecto de cómo trabajar con el estudiantado de clase baja.

Presentamos a continuación una cita representativa de este análisis:

*Mira en los sectores en los que viven no hay actividades culturales, ellos tampoco tienen la intención de integrar a sus vidas más cultura, uno puede decir que trabajamos con niño sin acervo cultural; con eso que podemos hacer, nosotros conversamos de esto en la sala de profesores y a veces no sabemos de dónde tomarnos (Prof.: 14, 3° básico).*

En consideración de lo señalado por los profesores es posible identificar que construyen una opinión sobre la cultura del estudiantado y sus familias teniendo como referentes la cultura oficial tradicional y desde ese lugar estas poblaciones de clase baja siempre queda a déficit. En su discurso podemos identificar la búsqueda de “algo desde donde tomarse” para abordar un currículum que no se vincula con esta población que posee una no cultura.

### *Aspectos culturales pero que carecen de valor*

Hay algunos profesores y profesoras en esta categoría que, al momento en que indagábamos en la valoración que realizan de la cultura del estudiantado, relatan la historia de la formación de los barrios de los estudiantes; pero sin profundizar en qué tipo de organizaciones le dieron origen; si existen clubes deportivos y cuándo se constituyeron; en definitiva desconocen algunos hitos relevantes que pudiesen aproximarlos a la historia de las poblaciones y barrios en los que viven el estudiantado.

La siguiente cita es ilustrativa de este análisis:

*Estas familias pertenecen a poblaciones que son los resultados de erradicaciones de campamentos, a mí los colegas mayores me han explicado, juntaron en estos barrio a gente pobre y marginal de diferentes poblaciones bien peligrosas y aquí tienen el resultado de qué cultura podemos hablar (Prof.: 97, lenguaje-7° y 8°).*

A partir de las declaraciones del profesorado podemos establecer que solamente interpreta la conformación del barrio del estudiantado como un emplazamiento asociadas a problemáticas de marginalidad social sin identificar alguna presencia de rasgos culturales positivos para el proceso escolar.

*Miembros de una cultura que desvalorizan y que no comprenden*

Identificamos algunos profesores y profesoras que identificaron algunos aspectos de la cultura más próxima al estudiantado como las barras de los equipos de fútbol y algunas ocupaciones que claramente desvalorizan.

Presentamos a continuación una cita representativa de este análisis:

*Bueno tú también acá encuentras pandillas, grupos de jóvenes y niños que se juntan en las esquinas o miembros de barras de los equipos de fútbol, ahí tiene jóvenes dedicados a drogas y además efectos nocivos para la sociedad. Luego tú comprendes otras características de muchos de nuestros alumnos más*

*preocupados de sus derechos que de sus deberes* (Prof.: 59, Cs. Naturales-7° y 8°).

En consideración de la cita anterior se representa a un profesorado confundido con las formas y expresiones culturales del estudiantado de clase baja en la actualidad.

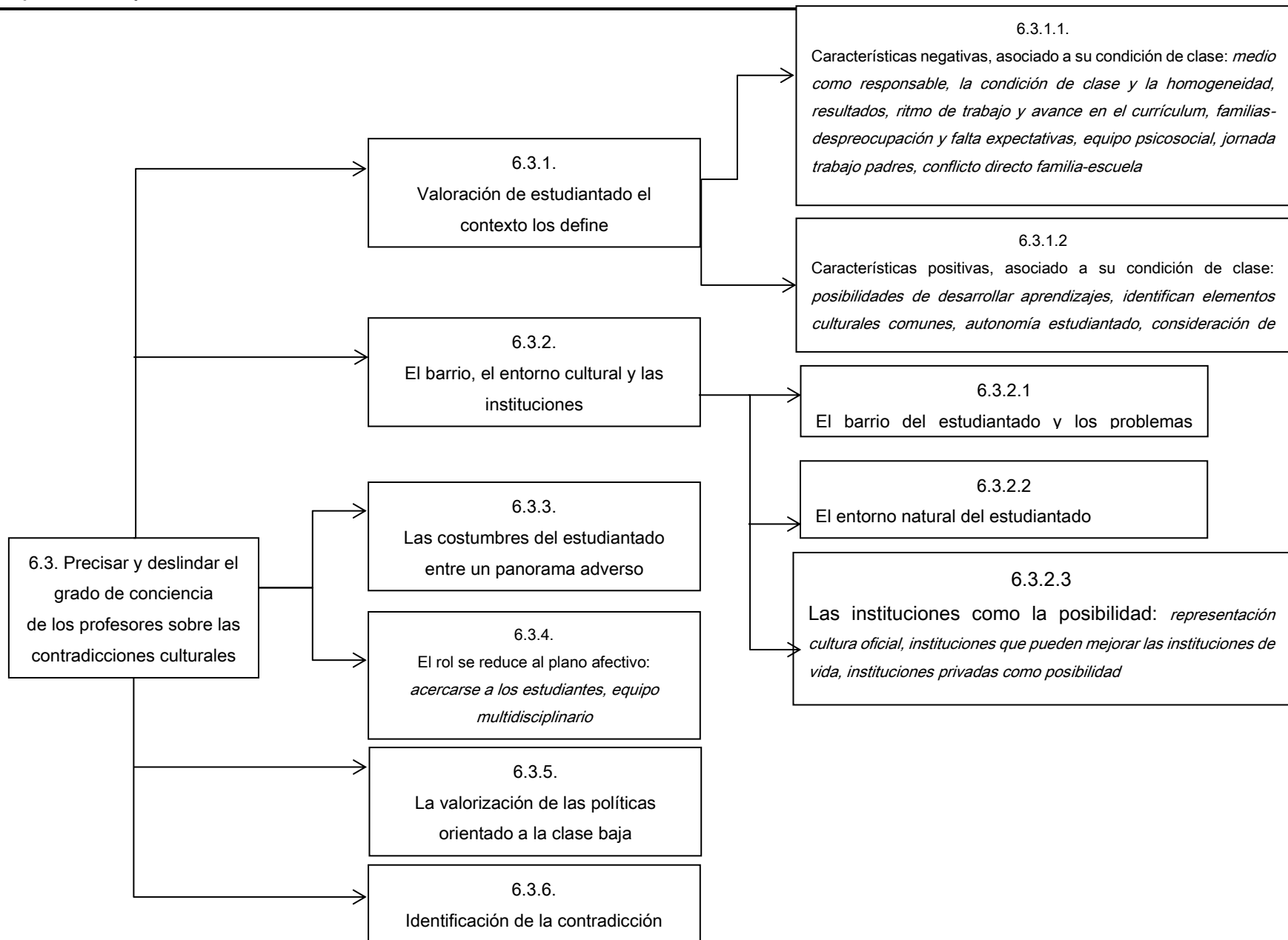
### **6.3. Respecto del objetivo: Precisar y deslindar el grado de conciencia de los profesores sobre las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase.**

En el presente apartado exponemos los análisis realizados al material empírico recolectado relacionado con la forma que los profesores y las profesoras del estudio interpretan el entorno socio cultural de sus estudiantes y cómo la cultura del estudiantado promueve y o dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar; en la perspectiva de indagar de qué forma el profesorado percibe la contradicciones culturales entre un currículum pre-escrito que representa la cultura oficial y la cultura de los estudiantes de clase baja.

Hemos organizado los análisis en seis conjuntos de categorías: 6.3.1. La valoración del estudiantado, el contexto los define; 6.3.2. El barrio el entorno natural y las instituciones; 6.3.3. Las costumbres del estudiantado entran al panorama adverso; 6.3.4. El rol se reduce al plano afectivo; 6.3.5 La valoración de las políticas orientadas a la población de clase baja; 6.3. 6. La identificación de la contradicción.

Presentamos a continuación un esquema de las categorías, sub categorías y principales temáticas que se desarrollan en el presente análisis.





### 6.3.1. Valoración del estudiantado, el contexto los define.

En consideración del material empírico recolectado emerge con fuerza, por parte del profesorado, el argumento que sitúa la condición social del estudiantado, como un factor muy relevante para el proceso educativo. Entorno de este factor desarrollan una serie de caracterizaciones y argumentaciones que ponen énfasis en las múltiples problemáticas con las que se presenta el estudiantado a la escuela y que impiden el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado que representa esta categoría sitúa estas dificultades del estudiantado fuera de la escuela, trasladando la responsabilidad de abordarlas fuera de sus responsabilidades profesionales.

#### 6.3.1.1. Características negativas del estudiantado asociadas a su condición de clase.

En consideración del material empírico recolectado un grupo importante del profesorado del estudio (72 profesores), describe en base de una serie de características negativas al estudiantado vinculadas directamente con la condición social de estos. Estas características señalan en sus argumentaciones impiden realizar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las siguientes citas son representativas de este análisis:

*Dado nuestro alto índice de vulnerabilidad se hace difícil encontrar en nuestros alumnos ventajas comparativas para el logro de aprendizaje (Prof.: 14, 3° básico)*

*No tienen motivación para estudiar el medio sociocultural no les demanda mucha exigencia, por lo tanto asumen una forma de ver las cosas, de proyectarse dentro de la cual el estudio no es para nada importante, creo que por eso tienen tan baja disposición; eso más todos los problemas en los que están insertos estos niños (Prof.: 59, Cs. Naturales-7° y 8°).*

Las citas anteriores son la expresión del grupo mayoritario del profesorado del estudio, que asume que la condición social del estudiantado está asociada a directamente a dificultades para el desarrollo y promoción de aprendizajes en el sistema escolar. Estas características, según las declaraciones de este grupo de profesores y profesoras, surgen en el medio social y familiar del estudiante y no identifican alguna participación de la escuela y su trabajo profesional en ellas.

### *El medio como responsable*

Dentro de este grupo del profesorado del estudio, hay un sub grupo que se sitúa en una posición de normalidad que ellos representan, y desde ese lugar describen esta forma anómala que sus estudiantes tienen de ver la vida que se gesta en su medio social.

Las siguientes citas son representativas de este sub categoría:

*Nuestro estudiantes, sobre todo cuando ya están en séptimo y octavo [12 y 13 años] uno aprecia que les falta perspectivas, tienen una visión del mundo estrecha muy limitada, debido a la falta de posibilidades de conocer otros lugares y personas. Sus conocimientos son reducidos, su forma de expresarse deja mucho que decir; no cuentan con un medio que les entregue herramientas para insertarse correctamente en la sociedad y relacionarse normalmente (Prof.: 59, Cs. Naturales-7° y 8°).*

Del material empírico recolectado no encontramos evidencias, que el profesorado argumentara y justificara esta normalidad, en la que se sitúan para describir al estudiantado; asumen que hay una forma correcta y sus estudiantes no se encuentran, ni comprenden dicha normalidad.

Por otro lado no fue posible encontrar, argumentaciones del profesorado respecto de estrategias pedagógicas para aproximar a sus estudiantes desde esa anormalidad de la



cual son portadores, hacia las formas adecuadas que les posibilitaría, según su propio discurso, insertarse satisfactoriamente en la sociedad.

En otra arista complementaria que surge de este análisis, encontramos que el profesorado no identifica el rol que han jugado como institución escolar en la consolidación de una serie de elementos que le asignan al estudiantado que cursa la última etapa de la enseñanza básica. El profesorado, de esta sub categoría, afirman que los estudiantes de 12 y 13 años ya consolidan una serie de características como: conocimientos reducidos, formas limitadas de comunicación, falta de amplitud en cuanto a sus experiencias culturales; pero sin realizar una autocrítica respecto del papel que han jugado ellos en la conformación de estas características, en circunstancias que los y las estudiantes, se incorporaron desde los 6 años al sistema escolar de enseñanza básica.

#### *La condición de clase y la homogeneidad*

El profesorado del estudio manifiesta como un propósito de su acción el logro de resultados homogéneos para los cuales la condición social del estudiantado es una de las principales dificultades que tienen en esa dirección de su trabajo.

Las siguientes citas son representativas de esta sub categoría:

*Los alumnos de nuestra escuela, llegan con tantas dificultades producto de su medio social, que son tan diversos en sus niveles de aprendizaje, que cuesta mucho tener logros homogéneos en los niños; debido a su falta de estimulación en la primera infancia, a las carencias culturales de sus familias que les son traspasadas a ello (Prof.: 52, 1° básico).*

En consideración del material empírico agrupado en esta subcategoría podemos plantear que estas profesoras y profesores del estudio establecen una relación directa entre la condición social y una serie de carencias que les son traspasadas al estudiantado en su

medio social, razón por la cual se explicarían diferencias al interior de los grupos que se traducirían en una dificultad para el logro de resultados homogéneos.

La relevancia que le asigna este grupo de profesoras y profesores, a tener resultados homogéneos con sus estudiantes se explica puesto que asumen que su acción pedagógica está definida por los resultados en las pruebas estandarizadas; y en esa dirección la condición social de sus estudiantes define un mal panorama.

La siguiente cita que presentamos a continuación es representativa de este análisis:

*Se trata de que tenemos que obtener buenos resultados en la prueba SIMCE, eso es lo cuenta en definitiva, pero con estos estudiantes con tantas de-privaciones, iniciamos el trabajo desde tantas carencias, de lenguaje, de conocimientos, de experiencias de vida, que no alcanzamos resultados en el grupo lo suficiente normales, parejos; es muy complicado avanzar a un ritmo constante y con todos al mismo tiempo (Prof.: 38, 3° y 4° básico).*

Desde la perspectiva del profesorado las características que los estudiantes que se definen en su espacio social y cultural les impiden un trabajo homogéneo, que a partir de sus declaraciones, definen como normal y parejo, para de esa forma a partir de una estrategia común para todo el estudiantado obtener resultados adecuados en la prueba SIMCE.

### *Resultados, ritmo de trabajo y avance en el currículum*

En la medida que profundizamos con el profesorado de esta categoría en el asunto de los logros homogéneos, asociado a ritmos parejos, surgieron variadas explicaciones que

intersectaban en elemento común de la necesidad, identificada por ellos, de avanzar en un ritmo intenso que les permita alcanzar a cubrir la extensión del currículum.

A este respecto la siguiente cita ilustra estos planteamientos:

*Se trata de que finalmente una no puede avanzar en el programa, con estos estudiantes no puedes llevar un ritmo normal, como vienen de ambientes tan deprivados es imposible que se adapten a un solo ritmo de trabajo y todo se hace demasiado lento (Prof.: 69, matemática-5° y 6°).*

La condición social del estudiantado dificulta, según el profesorado, avanzar de forma homogénea en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al parecer la necesidad de este ritmo intenso, para un avance homogéneo, se vincula con el requerimiento que el profesorado tiene de abordar un currículum nacional extenso.

No encontramos un cuestionamiento al currículum prescrito por parte del profesorado, al tratar estas temáticas; respecto a su extensión y o a lo complejo que podría resultar trabajarlo con los estudiantes de clase baja, sino más bien los énfasis encontrados, estuvieron en el estudiantado su condición social y la dificultades para que presentan para trabajar con la intensidad necesaria para avanzar el tratamiento de los programas de estudio.

*Los estudiantes de clase baja, asociados a baja autoestima y bajas expectativas*

A la serie de características que el profesorado, de esta categoría, asocia al estudiantado, es importante analizar, la baja autoestima y baja expectativas. A este respecto la siguiente cita ilustra esta sub categoría:

*La característica de su población, del barrio donde viven les genera marginación y dificulta sus aprendizajes; porque afecta su autoestima y sus ganas de salir adelante, los estudiantes se asumen con desventajas, y de alguna manera se van quedando estancados, sin la motivación por el estudio y por aprender, eso los afecta en la forma que enfrentan todo lo relacionado con la escuela, eso se va potenciando con su ambiente en el cual no se le da valor a los estudios a lo que la escuela representa (Prof.: 97, lenguaje-7° y 8°).*

La condición social del estudiantado determina, según lo planteado por los profesores del estudio; de este sub grupo, dos elementos claves para el logro de aprendizajes, como lo son la autoestima y las expectativas de aprender; que para el caso de los estudiantes de clase baja están apreciadas de forma negativa por el profesorado. Esta descendido auto estima y bajas expectativas están determinadas, según el profesorado, por el peso de su ambiente social. El profesorado de este grupo del estudio no declara ninguna idea relacionada con una autocrítica en la perspectiva de cuestionar, cuánto ha aportado su acción pedagógica a la conformación de estas variables.

#### *Familias, despreocupación y falta de expectativas*

En consideración del material empírico recolectado, el profesorado de esta sub categoría define como un factor relevante de la cultura de los estudiantes a las familias que se caracterizan, según sus declaraciones, por su carencia de expectativas y despreocupación en lo que respecta al acompañamiento de niñas, niños y jóvenes en el proceso escolar.

Las siguientes citas son representativas de estos análisis:

*ausentismo escolar, indisciplina, esas dos características de nuestros alumnos son el reflejo de la falta de apoyo de la familia, esa es nuestra realidad (Prof.: 38, 3° y 4° básico).*

*Los niños y los jóvenes con los que nosotros trabajamos no tienen hábitos; y eso es producto de sus familias y el nivel socio cultural, trabajamos con niños muy desmotivados puesto que la familia no se involucra, no valora la escuela (Prof.: 87, Cs. Naturales-5° y 6°).*

*el nivel cultural de los padres es muy bajo y esto va de la mano con muy poco compromiso de los apoderados en apoyar nuestra labor y en definitiva de sus hijos (Prof.: 25, 1° y 2° básico).*

El consideración de los análisis realizados identificamos que el profesorado agrupados en esta sub categoría establece una relación directa entre lo que ellos definen como bajo nivel cultural y un escaso apoyo y compromiso de los padres y madres.

Por otro lado, la baja asistencia a la escuela, es una cuestión que aparece con cierta regularidad en las argumentaciones del profesorado, como una relevante dificultad para la continuidad de los procesos pedagógicos; asignando la responsabilidad del ausentismo de un importante número de los y las estudiantes; a la falta de preocupación de las familias que, según sus declaraciones, se explica en la condición social y cultural. No se esboza, en los argumentos analizados del profesorado del estudio, una autocrítica respecto de la labor de la escuela y de su acción profesional en el ausentismo escolar ni tampoco en lo que ellos describen como bajo compromiso de las familias.

*El equipo psicosocial un recurso no utilizado para aproximarse al estudiantado y sus familias*

Las instituciones educativas que trabajan con niños de clase baja, han incorporado a la unidad educativa un equipo psicosocial, a través de la Ley SEP<sup>16</sup>, compuesto al menos por una psicóloga y una trabajadora social que se completa con orientadores y profesoras de educación diferencial. Su objetivo es realizar acciones tendientes a facilitar diferentes acciones educativas para los niños y niñas que definen como vulnerables. Si bien el profesorado, como veremos más adelante, valora la constitución de estos equipos en sus escuelas, en el material que recolectamos, no desarrollaron argumentos tendientes a delinear y/o proyectar acciones desde el equipo psicosocial para analizar con mayor profundidad la problemática del ausentismo escolar y la escasa preocupación de las familias por los asuntos relacionados con los desempeños de sus hijos e hijas en la escuela.

#### *Jornada de Trabajo padres y madres, dificultades en el proceso educativo*

En consideración del material empírico recolectado fue posible identificar un sub grupo de profesores y profesoras, en esta categoría, que asocia a las características del empleo precarizado de los padres y madres del estudiantado; como una dificultad que las familias tienen para acompañar y apoyar adecuadamente el proceso educativo.

Las siguientes citas son ilustrativas de estos análisis:

*Una gran dificultad es la falta de estabilidad en el trabajo de las mamás que trabajan por periodos cortos de tiempo; igual que los papas, esa inestabilidad se debe a que son trabajos esporádicos, principalmente como obreros y empleadas domésticas; entonces a veces tienen recursos otras no algunas veces los apoyan*

---

<sup>16</sup> La Subvención Escolar Preferencial, es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente, a los sostenedores de establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa; para la implementación de un Plan de Mejoramiento educativo. Con el objetivo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas, estos alumnos son determinados como prioritarios y preferentes por el Ministerio de Educación. Extraído de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial>

*y otras no; además los chicos quedan solos gran parte del día cuando ellos tienen trabajo (Prof.: 26, 1° y 2° básico).*

*Sabes un problema de estos niños es la poca preocupación de padres y apoderados, uno puede apreciar falta de interés de los alumnos, principalmente por que los padres no se preocupan, uno se da cuenta que existe poca comunicación entre padres e hijos ellos trabajan todo el día (Prof.: 52, 1° básico).*

A partir del análisis de lo que plantea este grupo de profesores y profesoras, identificamos, a partir de sus declaraciones, la ausencia de búsqueda e implementación de estrategias para trabajar con familias de clase baja, que deben asumir extensas jornadas laborales, empleos precarizados e inestabilidad laboral.

#### *El conflicto directo entre familia y escuela*

Finalmente en lo que respecta a las dificultades, que declaran el profesorado de esta categoría, para desarrollar el proceso educativo que provienen de la familia del estudiantado, identificamos un sub grupo de profesores y profesoras que informan de familias que se encuentran en un conflicto permanente con la institución escolar.

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*no contamos con los padres, es más yo observo mucho resentimiento por parte de los padres y apoderados de la escuela, su marginación social los hace tener conflicto con la escuela; vienen y se enfrentan con los inspectores y con una misma, cada vez que los mandamos a llamar por que sus hijos no trabajan en clases, no traen materiales o pelean en la sala (Prof.: 69, matemática-5° y 6°).*

Las confrontaciones descritas con las familias, por el profesorado, no son interpretadas como una preocupación de los padres y madres del estudiantado; sino son interpretadas

como una manifestación más de lo inadecuada que es la cultura de la clase baja para relacionarse con la escuela. No se cuestionan la búsqueda de estrategias complementarias ni tampoco las razones por las cuáles sus estudiantes no cumplen con las tareas y normas de la escuela.

#### **6.3.1.2. Características positivas del estudiantado asociadas a su condición de clase.**

En el conjunto de profesores (13 de 100 sujetos) que encarnan la categoría “la condición social del estudiantado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como factor relevante” es posible identificar una subcategoría que implica la “identificación de características positivas en los estudiantes de clase baja” con los que trabaja en la escuela.

Es relevante puntualizar que estas características positivas siempre son explicadas por el profesorado en contraste o por oposición a las características negativas que la mayoría de sus estudiantes tienen o también son fundamentadas como un mecanismo de defensa por parte del estudiantado ante un medio social y cultural muy hostil.

*Posibilidades de desarrollar aprendizajes a partir de características que los estudiantes poseen*

En este subgrupo del profesorado del estudio, según sus declaraciones identificamos a profesoras y profesores que sostienen que el estudiantado posee algunas características forjadas en su medio social que potencialmente podrían facilitar ciertos tipos de aprendizajes en el contexto escolar.

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*Siempre hay en un curso al menos un alumno que es positivo, optimista con esa alegría de vivir. Tú encuentras en estos ambientes ese tipo de niños; yo creo que es para defenderse de tantas dificultades que los rodean; con esos niños tu puedes*



*realizar algunas actividades pero sabes esa alegría y actitud positiva la expresan mediante un lenguaje informal y mal uso de él (Prof.: 24, Historia-5° y 6°).*

Las profesoras y profesores de este subgrupo, identifican la actitud positiva de algunos de sus estudiantes y algunos conocimientos prácticos como elementos facilitadores de los aprendizajes. Pero, según sus declaraciones, al no poder articular el estudiantado sus intervenciones mediante un lenguaje que ellos definen como adecuado para la sala de clases; este potencial no es provechado por el profesorado en el desarrollo de sus clases.

*Identifican elementos culturales comunes que el estudiantado tiene pero que son descartados para el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Los profesores y profesoras de esta categoría identifican elementos culturales que comparten el estudiantado que potencialmente podrían ser considerados para el proceso de enseñanza aprendizaje.

A este respecto la siguiente cita es ilustrativa de este análisis:

*Es que se conocen y tienen temas de interés comunes, el futbol, la música además que existe un contexto en común el barrio, las familias se conocen por que llegaron todos erradicados de la Leonera y Boca Sur a vivir aquí (Prof.: 53, lenguaje).*

Pero este potencial que podría ser utilizado para el proceso educativo es descartado por la misma profesora.

A este respecto plantea que:

*Es que como poseen poco bagaje cultural, por lo tanto los temas comunes son difíciles de trabajar en las clases, porque están asociados a la peligrosidad del lugar donde viven, se expresan de mala manera y cuesta vincularlo finalmente a los contenidos que tengo que pasar (Prof.: 53, lenguaje).*

Estas posibilidades de trabajar desde elementos culturales aglutinadores del estudiantado son descartados, por los profesores de este subgrupo, puesto que son considerados inadecuados; toda vez que no se complementan con el currículum que es la representación de lo correcto; no hay un cuestionamiento a éste, sino más bien la cultura de sus estudiantes es percibida, por el profesorado de este sub grupo, como una dificultad y un problema para abordar los programas nacionales y por lo tanto se descarta, una consideración directa de la cultura del estudiantado, porque no aportan en ese desafío. Parte importante de las dificultades experimentadas por los docentes se encuentran en la falta de un capital lingüístico en los estudiantes acorde con la cultura escolar.

*La autonomía del estudiantado un potencial no aprovechado*

El profesorado de este subgrupo, identifica ciertos elementos positivos en el carácter de sus estudiantes, que se han forjado en el contexto en el que viven.

La siguiente cita ilustra este análisis:

*Un aspecto positivo que tiene el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad es que el niño por su medio alcanza cierta madurez e independencia, por el hecho de sentirse sólo andar en la calle, inserto en un ambiente de droga y delincuencia que les afecta el gusto por la escuela, porque ellos quieren hacer finalmente lo que ellos quieren y no las actividades que los profesores proponemos (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

Vivir en un ambiente adverso para niños y jóvenes forja un carácter bien definido y autonomía para sortear dificultades, según lo declarado por el profesorado; pero manifiestan no utilizar estas características puesto que dificulta el normal desarrollo de sus clases. Argumentan no dar espacio para que el estudiantado exprese y ejerza su

autonomía; que es finalmente interpretada como otra dificultad puesto que impide que el profesorado pueda imponer con facilidad las actividades que realiza en el aula.

*Consideración de algunas familias para el proceso de enseñanza-aprendizaje*

A partir del material empírico analizado, es posible distinguir a profesores y profesoras que declaran identificar características positivas en algunas familias de los estudiantes. Las describen como cercanas a la escuela y todo lo que ella representa.

Cada uno de las profesoras y profesores de este subgrupo del profesorado, deja claramente establecido, que estos elementos positivos se los explican como una defensa al medio adverso en el que viven estas familias y en contrastan con las características negativas de las mayoría de los padres y madres de sus estudiantes.

Las siguientes citas son representativas de estos planteamientos:

*Hay familias que quieren revertir la condición social; ves a los padres comprometidos con la escuela apoyándonos con reforzar las normas de disciplina, siempre están apoyándonos con los hábitos de estudio, pero el real problema son la mayoría de los padres que demuestra escaso compromiso y apoyo con el estudio, tareas y materiales (Prof.: 12, 1° básico).*

*En algunos de los alumnos tu encuentras el apoyo familiar, la ayuda por parte de las mamas, son apoderadas que participan en las actividades que organizamos para ellas. Pero sabes lo que prima en la mayoría es el poco compromiso (Prof.: 39, 3° básico).*

Estas profesoras y profesores identifican un conjunto de padres y madres con los cuales se pueden apoyar para el desarrollo del trabajo pedagógico; pero son, según sus

argumentos, un grupo específico que destaca por contraste a la mayoría de los padres del estudiantado.

En consideración de los análisis desarrollados al material recolectado, pudimos identificar que el profesorado de este subgrupo, que describe a familias que demuestra preocupación por sus hijos en el proceso escolar; son valorados por el profesorado puesto que asisten a las actividades que la escuela organiza. Para estos profesores y profesoras el hecho de que asistan a charlas, actividades de celebración de las fiestas patrias y de aniversario de la escuela, entre otras, le entrega una condición de cierta normalidad, sin cuestionar las razones por la que la mayoría de los padres y madres no asiste a dichas actividades ni manifestar la intención de incorporar estrategias para incorporar a los ausentes. No encontramos en las declaraciones del profesorado evidencias de algún cuestionamiento de la naturaleza de las actividades que se les ofrece y si estas están orientadas a potenciar los aprendizajes de los estudiantes o a mejorar el clima de aula o a paliar el déficit que le adjudican al estudiantado por su condición de clase.

### **6.3.3.2. El barrio, el entorno natural y las instituciones.**

En el proceso de indagación sobre cómo perciben los docentes la cultura del estudiantado, preguntamos si éstos identifican alguna contradicción con la cultura que representa el currículum oficial. A través de nuestros diálogos las profesoras y profesores del estudio manifestaron su opinión respecto de cómo perciben el ambiente cultural que rodea al estudiantado.

#### **6.3.2.1. El barrio del estudiantado y los problemas sociales**

A partir del material recolectado, es posible plantear que al profesorado de este grupo del estudio, le resulta determinante para el proceso educativo que se desarrolla en la escuela, las múltiples características negativas que tienen los barrios en los que viven las

y los estudiantes. Estas descripciones son complementarias y coherentes con las categorías levantadas respecto a las caracterizaciones que realizan los y las profesoras del estudio en relación a sus estudiantes y sus familias; identificando un conjunto de elementos que dificultan el proceso educativo que se explican por la condición de clase del estudiantado.

Las siguientes citas son representativas de estos análisis:

*La cuestión del contexto de los niños es la problemática que empeora la situación de nuestros alumnos y no aporta mucho para desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje (Prof.: 25, 1° y 2° básico).*

*La principal dificultad que tenemos es el entorno de nuestros estudiantes donde viven, un ambiente donde hay presencia de mucho alcoholismo y droga, en jóvenes y adultos, además de violencia y delincuencia, eso ellos la van normalizando y asimilando muchas conductas negativas, ante las cuales nosotros no podemos hacer nada (Prof.: 59, matemática-5° y 6°).*

Para el profesorado del estudio sus estudiantes están insertos en contextos con tantas dificultades que manifiestan no tener posibilidades de intervenir esa realidad; es posible interpretar que mientras no cambien esas adversas condiciones, no formulan desafíos pedagógicos para dichos estudiantes.

### **6.3.2.2. El entorno natural del estudiantado**

Algunas características del natural de la escuela y de los barrios del estudiantado es percibido como un aspecto positivo por los profesores y profesoras; identifican valor pedagógico en este espacio.

*El entorno, el paisaje, de estas poblaciones son lugares donde los niños pueden aprender en forma práctica sobre la naturaleza (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

*Entorno rico en relación a los paisajes, tenemos el cerro, el río, se podría aprovechar, pero ellos no lo disfrutan, no lo valoran (Prof.: 39, 3° básico).*

En el espacio cercano de las escuelas, el profesorado de este subgrupo declara, que se ubican plazas con áreas verdes y elementos geográficos que el profesorado identifica como relevantes; pero que cuando profundizamos los tipos de actividades realizan este grupo de profesores y profesoras, en dichos espacios, accedimos a relatos de actividades esporádicas, muy distantes en tiempo y de carácter recreativo.

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*Salimos a la plaza a identificar paisaje natural y cultural pero no pudimos completar la guía los alumnos se dedicaron solamente a jugar (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

*Se pueden hacer actividades prácticas pero con estos niños es difícil tú no sabes cómo se van a portar; y si pasa algo malo al final uno es la responsable (Prof.: 75, 4° básico).*

*Yo, con el curso que tengo ahora, no me atrevo a salir, hace tres años tenía un curso bueno, con ellos fui a la multi-cancha a jugar y a la plaza a recolectar hojas para luego clasificarlas; pero con los cursos que tengo ahora no me atrevo (Prof.: 28, Cs. Naturales, 8°).*

La valoración del entorno natural de la escuela y del barrio del estudiantado finalmente es una declaración del potencial que tienen estos espacios; más el profesorado no desarrolla, según lo analizado desde sus declaraciones, un trabajo didáctico sistemático con el estudiantado, para la implementación de actividades que materialicen las buenas intenciones respecto del aprendizaje práctico en el entorno natural.

### 6.3.2.3. Las instituciones como la posibilidad

La descripción del entorno cultural del estudiantado y de la escuela por parte del profesorado se completa con la aparición con mucha nitidez, en su discurso, de una valoración positiva de instituciones emplazadas en este territorio; puesto que representan, según lo declarado por el profesorado, una posibilidad de apoyo para paliar y/o superar esas carencias asociadas a la condición de clase del estudiantado que argumentan dificultan el proceso educativo.

#### *Representación de la cultura oficial*

El profesorado del estudio señaló como relevante en el entorno próximo de la escuela y de los barrios del estudiantado, la presencia de instituciones culturales que ellos consideran como un aporte a la formación del estudiantado; puesto que dichas entidades representan la cultura oficial. La siguiente cita es representativa de este planteamiento:

*Mira en esta comuna tenemos el museo Stom, ahí tienes una estupenda posibilidad de realizar actividades relacionadas con los mapuches o con la colonia, los alumnos por iniciativa propia no lo aprovechan pero yo trato de visitarlo con mis cursos al menos una vez en el año (Prof.: 12, 1° básico).*

Una posibilidad que el profesorado identifica como valiosa en lo educativo lo constituyen museos y bibliotecas que según lo planteado por el profesorado constituyen una posibilidad de interactuar con las materias que tienen que enseñar y el espacio próximo del estudiantado.

A este respecto la siguiente cita es ilustrativa de estos planteamientos:

*La biblioteca de la comuna tú puedes visitarla para trabajar con libros, o visitar buenas exposiciones que cada cierto tiempo se presentan; de esta forma tú les demuestras que tienen cerca de donde vive lugares en los que pueden aprender cosas valiosas (Prof.: 53, lenguaje-5° y 6°).*

Queda en evidencia, a partir del material recolectado, que el profesorado le asigna valor a las instituciones del espacio cercano del estudiantado que representan los saberes y la cultura que emana del currículum oficial. Y al mismo tiempo que no le asignan algún valor a otros elementos del entorno cultural de los y las estudiantes que no represente dicha cultura.

*Instituciones que pueden mejorar las condiciones de vida del estudiantado y sus familias*

Las Instituciones públicas cercanas a los barrios donde viven los estudiantes son valoradas, por el profesorado de este sub grupo del estudio; como una forma de acceder por parte del estudiantado y sus familias a una serie de beneficios y programa sociales tendientes a mejorar aquellas condiciones de vida a la que están expuestos; que el profesorado identifica como relevantes y que hemos descritos en las categorías anteriores.

Las siguientes citas representan el análisis planteado:

*La municipalidad y el consultorio están cerca, ahí los niños y sus familias pueden tener apoyo hay programas de acompañamiento a las familias vulnerables incluso a veces vienen a la escuela a preguntar por ellos (Prof.: 12, 1° básico).*

*los programas y proyectos que apoyan los contextos vulnerables (tanto gubernamentales como no gubernamentales; las subvenciones y aportes económicos que llegan a diversas familias del sector; redes de apoyos comunales) incluso las iglesias cercanas. Estas instituciones son una buena posibilidad ante el*



*alto índice de drogadicción y alcoholismo presente en el sector (Prof.: 36, matemática-5° y 6°).*

La cultura de los estudiantes y sus familias es asociada, por el profesorado, a múltiples problemáticas sociales negativas; son descritas, por profesoras y profesores, como situaciones de tal envergadura que requieren de programas gubernamentales para su atención y o solución lo ven como un asunto externo a su acción, de las cuales otras instituciones se deben ocupar. Y no ven muchas posibilidades de realizar un proceso educativo adecuado mientras estas problemáticas persistan.

*Instituciones privadas como posibilidad de vislumbrar un futuro mejor*

En consideración del material recolectado, fue posible identificar en este grupo de profesores y profesoras del estudio, un sub grupo que identifica en empresas emplazadas en los barrios del estudiantado, potenciales fuentes de motivación para el proceso escolar.

Las siguientes citas son ilustrativas del análisis planteado:

*...la cantidad de empresas cercanas al establecimiento podrían motivar a las familias a surgir y entregarles estudios a sus hijos” (Prof.: 27, 3° básico).*

*“Aquí cerca se han instalado varios supermercados eso le va dando otro carácter al barrio y los niños pueden ver que se ven adelantos y que ellos si estudian y les va bien en la escuela pueden superarse también; si tiene estudios en el liceo pueden trabajar en el súper (Prof.: 75, 4° básico).*

A partir de las declaraciones de este sub grupo de profesores y profesoras, es posible identificar la relación que establecen entre una fuente laboral y la motivación para con el sistema escolar. Sin cuestionar con mayor profundidad lo qué dichas fuentes laborales pueden representar en la mejora de las condiciones de vida del estudiantado.

### 6.3.3. Las costumbres entran al panorama adverso.

En el proceso de indagar si el profesorado del estudio percibe algunas contradicciones culturales entre el currículum pre-escrito que representa la cultura oficial y la cultura del estudiantado, en consideración del material empírico recolectado hemos desarrollado esta tercera categoría; en la cual hemos agrupado a un conjunto de profesores y profesoras que manifiesta como una de las principales dificultades para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje las costumbres y hábitos de los estudiantes de clase baja.

Las siguientes citas son representativas de este análisis:

*Si hacer clases en la escuela es difícil por el contexto de vulnerabilidad, la cosa se pone más compleja aún por la forma que los alumnos tiene de reaccionar; se molestan porque uno les pone normas básicas, como peinarse, usar delantal abrochado; ahí se enojan y con malos modales reaccionan contra de una (Prof.: 14, 3° básico).*

*Esto que lo que nuestros estudiantes viven a diario es muy complejo; violencia, droga, alcohol; desde ahí van sacando patrones muy negativos con los que llegan a la escuela (Prof.: 26, 1° y 2° básico).*

El profesorado que encarga esta categoría manifiesta que ciertas conductas aprendidas en el medio social familiar del estudiantado son un impedimento para una adecuada convivencia en el aula. Puesto que genera situaciones en las cuales el estudiantado no asume como propias normas que el profesorado identifica como relevantes así como también, según las declaraciones de los y las entrevistados, las formas de reaccionar son inadecuadas puesto que se manifiestan mediante un lenguaje y expresiones corporales que son interpretadas como agresiones del estudiantado a sus profesores y profesoras así como también a sus propios compañeros.

Estos desajustes del estudiantado, descritos por el profesorado generan un clima de aula y una disposición del profesorado que, según sus declaraciones, dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las siguientes citas son representativas de estos análisis:

*Estos niños, al mínimo problema gritan y agreden, no tienen hábitos, ni normas; entonces cuesta mucho tener tranquilidad en la sala; yo opto por no dar tanto espacio para que estén desocupados y de esa forma evitar el conflicto (Prof.: 38, 3° y 4° básico).*

*Yo tengo la idea que les molesta mi forma de hablar, de ordenar y organizar la participación en la sala; me dicen profe no se ponga cautica y me descolocan porque yo quiero que estemos ordenados y organizados para hacer la clase no para molestarlos a ellos (Prof.: 59, Cs. Naturales-7° y 8°).*

*Usan un lenguaje informal y hacen mal uso de él; yo he optado por evitar el conflicto y dar más trabajo individual y no tanto en grupo porque que ahí queda la embarrada, gritan se ríen fuerte, se pegan y no hacen las actividades propuestas (Prof.: 30, matemática-5° y 6°).*

En las citas podemos apreciar un desencuentro entre dos culturas; desencuentro que se expresa en las formas de hablar, de intervenir, de reaccionar ante los conflictos, de relacionarse entre pares y con el profesorado por parte de los y las estudiantes y las formas que el profesorado considera adecuadas. El habitus de los estudiantes es percibido —y experimentado en la práctica por los docentes, como un obstáculo; a su vez, el habitus de los docentes, encarnado en su forma de expresarse, de interactuar, de moverse, es interpretado por los estudiantes como ajeno e incluso como agresivo.

A partir de las declaraciones del profesorado identificamos una intencionalidad de no agudizar este conflicto con el estudiantado; pero, según lo declarado por ellos y ellas, inevitablemente se manifiesta en el aula, en la interacción, por un choque entre la cultura de los y las estudiantes y la cultura que el profesorado representa. En esas situaciones surge, entonces, la violencia simbólica.

#### 6.3.4. El rol se reduce al plano afectivo.

Del material recolectado orientado a indagar en la identificación por parte del profesorado de las contradicciones culturales entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja, hemos identificado esta cuarta categoría, en la que agrupamos el conjunto descripciones que pone énfasis en ciertas prioridades y que el profesorado establece para su trabajo pedagógico con el estudiantado que ellos describen como de alta complejidad.

##### *Acercarse a los estudiantes mediante el plano afectivo*

A partir de las declaraciones de las y los entrevistados que dan vida a esta categoría identificamos que una de los énfasis que establecen es lograr un vínculo afectivo con el estudiantado. Esta prioridad se enfoca en lograr ciertos niveles de armonía en el clima de aula. Declaran con ese propósito, algunos niveles de apertura para aceptar ciertos rasgos de las conductas del estudiantado que vinculan a la condición social de los mismos.

Las siguientes citas son ilustrativas del análisis planteado:

*Tener en cuenta la realidad social de los niños; mantener un marco de disciplina en el aula pero con cariño y comprensión; hacerles ver que existe un futuro positivo y*

*con buenas expectativas para ellos. Puesto que están expuestos al medio social que los condiciona negativamente; malos ejemplos y modelos a seguir, la falta de cultura en el hogar, la pobreza económica y social (Prof.: 12, 1° básico).*

En consideración de las declaraciones de las y los entrevistados es posible plantear que su labor pedagógica la enfoca al plano afectivo como estrategia de acercamiento a sus estudiantes, con la intencionalidad de mantener normas adecuada de convivencia en el aula. Esta estrategia de acercamiento y aceptación hacia sus estudiantes no se identificó para los asuntos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y habilidades. De este material analizado, se aprecia que esta priorización por forjar un vínculo afectivo implica una especie de renuncia a logros en el plano de avanzar en las materias del currículum prescrito.

En consideración del análisis planteado exponemos las siguientes citas representativas:

*Cuando tú les demuestras cariño y afecto, ellos en los momentos complicados durante las clases, cuando tienen problemas entre ellos o cuando yo necesito que me escuchen lo que tengo explicar sobre todo de las actividades, sabes que se regulan entre ellos, y dicen pero escuchen a la tía si ella es buena onda (Prof.: 27, 3° básico).*

La estrategia de acercamiento mediante lo afectivo contribuye, según las declaraciones de las y los entrevistados genera resultados positivos como un clima; sobre este marco el profesorado argumenta que se generan las condiciones para el desarrollo de las clases; en las que no distinguimos la misma apertura para incorporar la cultura del estudiantado a su estrategia didáctica.

*Equipo multi disciplinario para la compleja realidad social del estudiantado*

Del material recolectado, es posible apreciar que el profesorado que describe características particulares del trabajo pedagógico para los contextos de vulnerabilidad, valora positivamente la incorporación a las escuelas de equipos multi disciplinarios compuesto por psicólogos asistentes sociales y profesoras de educación diferencial, como una estrategia adecuada para dichos contextos.

La siguiente cita es representativa de esta categoría:

*Para escuelas de este tipo se requiere de Recursos humanos especializados, el equipo multi disciplinario en la escuela ha sido un gran aporte para los niños y sus familias (Prof.: 14, 3° básico).*

En consideración de la compleja realidad socio cultural, que describe el profesorado del estudio, en las que viven sus estudiantes y sus familias, emerge, con fuerza desde sus declaraciones, el aporte positivo que realizan profesionales como psicólogas y asistentes sociales con el estudiantado, principalmente con la función de realizar derivaciones hacia otras instituciones diferentes de la escuela.

La siguiente cita es representativa de este análisis

*“La psicóloga evalúa a los niños y luego deriva al consultorio, el asistente social realiza acciones coordinadas con la oficina de protección de la infancia de la comuna, tú vez un sistema más articulado para este tipo niños que tienen tantas necesidades y problemas” (Prof.: 52, 1° básico).*

En consideración del material analizado identificamos que la valoración positiva asignada al equipo multi-disciplinario por parte del profesorado del estudio, radica principalmente las derivaciones que dichos profesionales realizan hacia otras instituciones; constatamos una características observadas en otras categorías, que consiste en trasladar las problemáticas sociales del estudiantado hacia afuera de la

escuela. Por otro lado no se identifican en las declaraciones de las y los entrevistados, la búsqueda de alguna forma de utilizar estas miradas de otras disciplinas, para aproximarse a sus estudiantes con más elementos que faciliten en el proceso de enseñanza-aprendizaje-aprendizaje.

### 6.3.5. Valoración de las políticas orientadas a la población de clase baja

Los profesores otorgan una valoración muy positiva a las políticas sociales de las cuales son beneficiarios los estudiantes y sus familias. La siguiente cita es representativa de este análisis:

*Hay programas y proyectos que apoyan a las niñas y niños de sectores vulnerables; esa ayuda llega a diversas familias de nuestros alumnos; ellos pueden utilizar adecuadamente esos recursos, hay familias que se ordenan, obtienen un trabajo, son acompañadas en sus cosas, hay alumnos que incluso están acompañados por asistentes sociales de la municipalidad y son un gran apoyo (Prof.: 69, matemática-5° y 6°).*

El profesorado de este sub grupo del estudio, analiza y valora positivamente diferentes políticas sociales de atención directa hacia el estudiando; esta constatación es coherentemente y complementaria con otras categorías en la que señalan que las dificultades que identifican en el estudiantado y que obstaculizan su acción pedagógica son de una envergadura que supera sus posibilidades de intervención.

### 6.3.6. Identificación de la contradicción

Finalmente a partir del material recolectado fue posible identificar una profesora que señala directamente como una dificultad que debe enfrentar en su trabajo pedagógico el currículum en contraposición con la cultura del estudiantado.

La siguiente cita es ilustrativa de este análisis:

*Una de las cosas que dificulta los aprendizajes de nuestros niños es que los contenidos propuestos para cada nivel están considerados y realizados por grandes élites; que tienen mayores capacidades, dejando en desventaja y por bajo el nivel a los estudiantes de contextos más vulnerables (Prof.: 54, 3° básico).*

La profesora de esta sentencia asigna como una dificultad para el proceso de enseñanza-aprendizaje la elaboración del currículum por parte de una elite, que se referencia en función de las propias capacidades, que según esta profesora del estudio, son superiores a las del estudiantado con la que ella trabaja. En esa diferencia radicaría; según sus declaraciones una desventaja en la que queda el estudiantado de clase baja.

En consideración del material analizado respecto de las declaraciones de esta profesora, podemos constatar que se explica el proceso de marginación social como un efecto de este currículum que ella describe.

La siguiente cita ilustra nuestros planeamientos:

*Mis estudiantes están en desventaja pues no tienen las posibilidades de desarrollarse en el mundo de hoy, como cualquier persona, al no poder avanzar en el sistema escolar que tiene un currículum que perjudica a estos niños; van quedando con menos posibilidades de integrarse adecuadamente a la sociedad (Prof.: 54, 3° básico).*

A partir de las declaraciones anteriormente expuestas, planteamos que según la profesora en cuestión, el desfase entre el currículum prescrito y las capacidades de sus estudiantes, va generando malos resultados escolares y esto derivaría, según sus declaraciones que sus posibilidades se restringen puesto que van quedando desplazados de incorporarse satisfactoriamente a la sociedad.



Otro elemento que cuestiona esta profesora es la supuesta característica estándar del currículum prescrito que podría ser adaptado a diferentes espacios y realidades sociales.

A este respecto señala:

*El contexto sociocultural es muy diferente a lo que plantean los planes y programas puesto que están hechos con una perspectiva estándar que no considera ni la realidad ni tampoco las situaciones problemáticas que nuestro estudiantes viven día a día y en esa diferencia es muy difícil que puedan aprender (Prof.: 54, 3° básico).*

Basándonos en la cita anteriormente expuesta, podemos sostener que esta profesora establece que el currículum nacional no considera la particular realidad del estudiantado de clase baja y que esto constituye una dificultad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante puntualizar que lo que hace particularmente diferente los planteamientos de esta profesora, respecto del profesorado del estudio, es que no ubica en el plano de lo correcto al currículum prescrito y en el plano de la anomalía la distancia de sus estudiantes para con éste. Distinguimos en sus planteamientos un análisis crítico y un cuestionamiento a la forma de elaboración del currículum nacional y las realidades que éste considera, ya que identifica en esas características una dificultad para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes que ella trabaja.

**6.4. Respecto del objetivo: Indagar en la relevancia que le asignan los docentes a desarrollar espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja.**

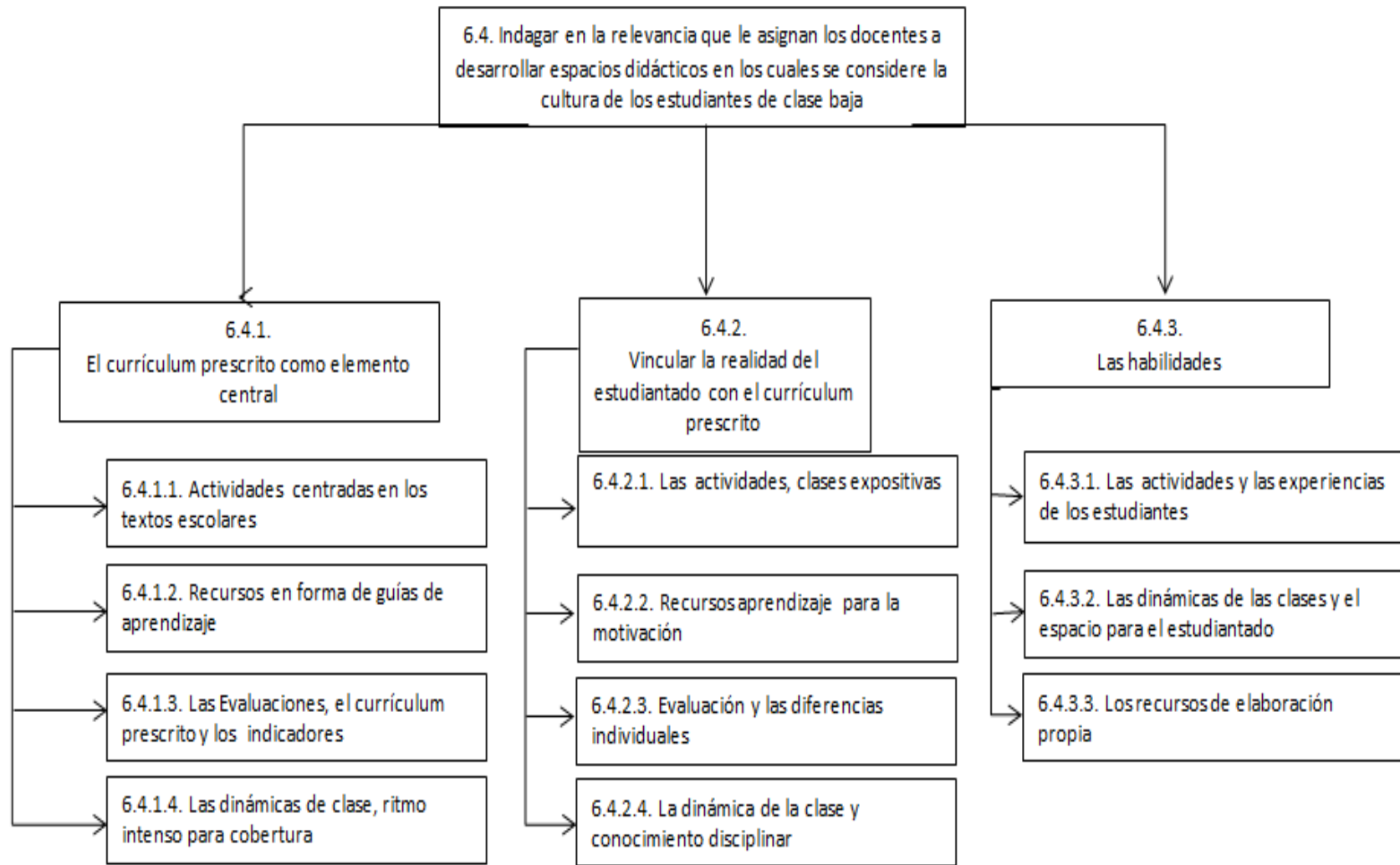
En el presente apartado informamos las categorías desarrolladas a partir del material empírico recolectado, relacionado con la indagación en la relevancia que le asignan el

profesorado del estudio a desarrollar espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja.

Hemos organizado los análisis en tres grandes conjuntos de categorías: 6.4.1. El currículum prescrito como elemento central; 6.4.2 Vincular la realidad del estudiantado con el currículum prescrito. 6.4.3 Las habilidades.

Cada uno de los tres conjuntos que aquí exponemos, están organizados a su vez en sub temáticas que han emergido también, del material empírico recolectado.

Presentamos a continuación un esquema de las categorías, sub categorías y principales temáticas que se desarrollan en el presente análisis.



#### 6.4.1. El currículum prescrito como elemento central.

Un conjunto relevante de los profesores (77 de 100) participantes de la indagación considera a los programas de estudio como elemento central y relevante al momento de planificar y preparar sus clases. Esto se manifiesta independientemente de si trabajan en los cursos de primero a cuarto básico [6 a 9 años] o en los cursos de quinto a octavo básico [10 a 13 años], así como también con independencia de la asignatura en la que trabajan.

*La figura del OA, como el principio y el fin*

Con mucha fuerza emerge la figura del OA, como elemento eje, según lo declara el profesorado, para definir actividades y las orientaciones que les permiten organizar su trabajo en el aula. Las siguientes citas ilustran lo expuesto:

*Lo central es definir lo que quiero lograr que se define desde los contenidos que están en los OA (Prof.: 38, 3° y 4° básico)*

*Los contenidos que se desprenden de los objetivos de aprendizaje (OA) de los programas que es en definitiva lo que debe aprender los estudiantes (Prof.: 23, 3° básico).*

En este grupo de profesores, sus explicaciones se inician y finalizan en la figura curricular OA. Desde el cual declaran extraer lo que deben enseñar, prescindiendo de fundamentar alguna estrategia metodológica elaborada por ellos que se desprenda o inspire en el OA.

*En los OA, tú encuentras todo, los conocimientos, habilidades y actitudes, están en los programas y con eso ya está alineada con lo que tenemos que hacer (Prof.: 87, Cs. Naturales-5° y 6°).*

Le asignan valor al OA; puesto que se extraen desde los programas que elabora el Ministerio de Educación. Este discurso muy común en el profesorado del estudio, es coherente y complementario con lo dispuesto por los documentos oficiales que determinan que los OA, representan los conocimientos, habilidades y actitudes, que deben ser abordados en cada uno de los cursos de enseñanza básica; estructurados por asignaturas.

#### *El OA asociado la búsqueda de metodologías*

En consideración de los análisis realizados identificamos un subgrupo de profesores y profesoras (41) que al currículum prescrito como foco de la acción pedagógica incorporan en sus argumentos el concepto de estrategias metodológicas.

En esa dirección plantean:

*Para los diseños se trata de encontrar las metodologías y estrategias necesarias para conseguir los objetivos de aprendizajes que se plantean en los programas de estudio (Prof.: 90, matemática-5° y 6°).*

*La planificación se traduce en una estrategia llamativa para el logro eficiente de los OA de los programas de estudio (Prof.: 97, 7° y 8° lenguaje).*

Desde esta perspectiva el profesorado considera central, cuando los desafiamos a identificar elementos relevantes de sus diseños didácticos, la búsqueda de las formas metodológicas más adecuadas para la implementación de los programas de estudio.

#### *Currículum prescrito, cobertura y eficiencia*

En el amplio grupo de profesoras y profesores que declara enfocarse en el currículum prescrito al momento de pensar sus diseños didácticos, emerge un sub grupo que declara relevante considerar el tiempo disponible en el año escolar.

Las siguientes citas ilustran lo anteriormente analizado:

*Considero los objetivos del aprendizaje y el tiempo que debo asignara a cada uno, para alcanzar a ver el máximo posible durante el año (Prof.: 38, 4° básico)*

*La progresión en el tiempo de los OA (objetivos de aprendizaje) de manera que sean complementarios entre sí y poder alcanzar a pasarlos todos durante el primer y segundo semestre (Prof.: 17, matemática-5° y 6°).*

La planificación entonces, según estos profesores y profesoras, se trata de organizar el tiempo disponible de la mejor forma para alcanzar a abordar la máxima cantidad de OA. A partir de estas sentencias podemos evidenciar que tienen en el centro de las definiciones didácticas el tema de la cobertura curricular y la eficiencia.

A este foco por la cobertura se suman el profesorado que afirman que lo importante de sus diseños didácticos es articular adecuadamente los OA, con otros elementos de los programas nacionales de estudio.

En esa dirección sostienen:

*Coordinar complementariamente que tengan relación los Objetivos fundamentales, los OA, y los indicadores relacionados (Prof.: 16, 4° básico)*

*Realizar planificaciones previstas, para el cumplimiento de las OA y los indicadores (Prof.: 69, matemática-5° y 6°).*

Este sub grupo de profesores y profesoras declara asumir como un desafío para sus diseños, identificar relaciones complementarias entre los indicadores de logro (según los programas de estudio elementos observables para la evaluación) y los OA.

Queda claramente establecido, que este grupo de profesores (foco en el currículum) tienen por propósito para sus planificaciones, según lo que declaran, armar un entramado coherente entre los diferentes elementos que componen la propuesta curricular del Ministerio de Educación y el tiempo disponible, de manera tal de cubrir en un año escolar la mayor cantidad de contenidos de esta propuesta.

#### 6.4.1.1. Las actividades centradas en los textos escolares

En lo que respecta a las actividades relevantes para el trabajo en el aula, que este grupo de profesoras y profesores declaran considerar están las actividades que están contenidas en los libros que entrega el MINEDUC, sostienen además incorporar de manera espaciada en el tiempo algún video o presentación en formato multimedia, con el objetivo de motivar y mantener atentos al estudiantado.

Las siguientes citas son representativas de los análisis anteriores:

*Utilizo par las clases el texto escolar, esas actividades están bien alineadas con los OA de los programas (Prof.: 1, 4° básico).*

*Los textos de estudios son una forma de llevar las clase ordenadas durante el año, así sabes que estas cumpliendo con el programa (Prof. 38, 3° y 4° básico).*

La preocupación y relevancia que este grupo de profesoras y profesores del estudio le asignan a los contenidos del currículum (OA) se traduce, según lo que afirman, en la organización de sus clases en consideración del texto escolar como una forma de responder adecuadamente a la cobertura curricular y las pruebas nacionales de medición SIMCE.

En esta categoría encontramos profesores de los primeros cursos de enseñanza básica [6 a 9 años] como también de los cursos del final de este periodo escolar [10 a 13 años],

que utiliza como referente central el currículum nacional y los textos escolares para el desarrollo de actividades en el aula.

*...trabajando las actividades del libro de clases te aseguras que estas preparando a los alumnos para el SIMCE, porque estos textos los aprobó el ministerio (Prof.: 3° básico).*

*Para las actividades me guío por el libro de la asignatura que corresponda, es una forma voy cumpliendo con los programas y también voy preparando a los alumnos para rendir el SIMCE de cuarto que es súper importante (Prof.: 14, 3° básico).*

El profesorado que se enfoca en el currículum para sus planificaciones, declara que las actividades de aprendizaje que implementa en el aula están desarrolladas en los textos escolares y de esa forma cubren los programas de estudio y de forma casi mecánica preparan a sus estudiantes para rendir las pruebas estandarizadas. Es relevante señalar que ninguna de las escuelas del estudio ha obtenido algún resultado en la prueba SIMCE, los últimos tres años que pueda ser clasificado como mínimo o adecuado según los parámetros del Ministerio de Educación.

#### 6.4.1.2 Los recursos en forma de guías de aprendizaje

En relación a los recursos de aprendizaje que este grupo de profesores y profesoras (30 de 77) sostiene que utiliza frecuentemente, emerge con claridad los que ellos identifican como guías de aprendizaje.

A este respecto señalan:

*Utilizo guías de trabajo, para reforzar los contenidos de los programas, saco fotocopias de otros textos diferentes a los que estamos utilizando en el año y aplico esas actividades (Prof.: 14, 3° básico).*



Al solicitar detalles de las principales características de estos recursos didácticos, emerge la preparación para la prueba SIMCE, y el currículum nuevamente como principal referente, toda vez que dichos instrumentos son fotocopias de textos de actividades desarrolladas por diferentes editoriales presentes en el mercado, que tienen por propósito declarado preparar al estudiantado para rendir las pruebas estandarizadas.

Las siguientes citas son ilustrativas del análisis anterior:

*Los profesores del primer y segundo ciclo nos pusimos de acuerdo y compramos con los recursos de la SEP, toda la línea de textos para preparar el SIMCE que editó Santillana y SM; vienen uno para cada curso. Luego vamos al menos una vez a la semana fotocopiando unas tres páginas que vienen armadas como guía; llegar y fotocopiar (Prof.: 97, Lenguaje-7° y 8° básico).*

*Las guías las fotocopiamos de unos libros que compramos con la plata de la SEP, vimos en las librerías los textos para las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Son de esos libros que se compran para los colegios particulares. Nos preocupamos que estuvieran con las modificaciones actualizadas de los programas de estudio. Traen hartas actividades entonces identificamos la materia que estamos pasando nosotros, y sacamos fotocopias de las actividades que se relacionan (Prof.: 59, Cs.Naturales-7° y 8°).*

A partir de las citas anteriores podemos identificar que para la selección de las guías de aprendizaje el profesorado de este grupo, utiliza un razonamiento lineal orientado a cubrir adecuadamente el currículum nacional y a que sus estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas. Utilizando fondos destinados a los niños y niñas vulnerables del sistema escolar, para adquirir material didáctico diseñado para los colegios a los que asisten los y las estudiantes de la clase alta, portadores de capital cultural y códigos elaborados, con la finalidad de emular los altos promedios de los colegios particulares en dichas evaluaciones. Resulta paradójal que estos recursos

financieros contribuyan a cerrar los espacios para que se incorpore las características y la cultura de los estudiantes de clase baja en el material didáctico que utiliza el profesorado.

Otro recurso que declaran utilizar (30 de los 63) este grupo de profesores y profesoras son Las TICS; asignando un valor en sí mismo a estos medios; no explican ni profundizan cuál es su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; más bien lo consideran una forma de mantener la atención de los estudiantes, sin establecer alguna relación con alguna temática disciplinar en particular o con el desarrollo de alguna habilidad cognitiva. Las siguientes citas son representativas de lo anteriormente planteado:

*Uso las tics. Vamos al laboratorio de computación y vemos algunos videos relacionados con los OA que estamos pasando, de esa forma los alumnos se motivan les gusta mucho ese tipo de actividades (Prof.: 59, Cs. Naturales-7° y 8° básico).*

*Se utiliza frecuentemente recursos audiovisuales, data, notebook, ilustraciones, internet, películas, etc., debido a que ayudan a que la clase sea más dinámica, capta la atención de los estudiantes (Prof.: 74, 3° básico).*

Este grupo de profesores asigna un valor importante a tener a los estudiantes motivados, reduciendo su labor a pasar los contenidos y que mediante el uso de las tics los estudiantes estén atentos y tranquilos al desarrollo de las lecciones.

#### **6.4.1.3 Las evaluaciones, el currículum prescrito y los indicadores.**

En lo que respecta a las formas de evaluación que declaran utilizar, el grupo de profesores y profesoras que declaran referenciar sus planificaciones en el currículum nacional, (55 profesores y profesoras) señalan que sus referentes para la evaluación

son los OA del programa que están abordando y como principal instrumento lo constituyen las pruebas escritas.

A este respecto sostienen que:

*Las pruebas escritas, las utilizo para evaluar los OA que me encuentro trabajando con los estudiantes” (Prof.: 17, matemática-5° y 6°).*

*Como referencia para la evaluación utilizo los indicadores relacionados con los -OA, mediante pruebas escritas (Prof.: 87, Cs. Naturales-5° y 6°).*

Los indicadores de aprendizaje que según los programas de estudio son “las diversas maneras en que un estudiante puede demostrar que ha aprendido, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo<sup>17</sup>”, a partir de estos elementos del currículum prescrito los profesores declaran elaborar sus evaluaciones escritas, sin considerar, si las actividades realizadas efectivamente en el aula, tienen alguna vinculación con dichos indicadores. Por lo demás los profesores pertenecientes a esta categoría no manifestaron la implementación de algún otro instrumento evaluativo asociado a procedimientos que permitan atender diferencias individuales, las características culturales, del estudiantado.

#### **6.4.1.4 Las dinámicas de las clases, ritmo intenso para la cobertura**

En consideración del panorama anteriormente expuesto que expresa una forma de desarrollar el trabajo pedagógico con estudiantado de clase baja, sin aparecer aún, alguna consideración a los elementos culturales y/o características específicas de cada uno de los grupos de los y las estudiantes con los que los profesores trabaja; consultamos al profesorado por las dinámicas de interacción con el estudiantado en sus clases; con el objeto de indagar en cómo se ponen en movimiento los elementos y referentes anteriormente descritos.

---

<sup>17</sup>

*Un ritmo intenso para avanzar en los programas de estudio*

Consultados por la forma que desarrollan su trabajo pedagógico en el aula con la finalidad de avanzar en la cobertura de los programas de estudio, los profesores de esta categoría, declaran la importancia de desarrollar las clases con un ritmo intenso, aun así sostienen que no alcanzan a abordar todos los OA de los programas.

Las siguientes citas son representativas de esta sub-categoría:

*...para intentar ver todos los OA de todas las asignaturas debes considerar el tiempo y avanzar rápido; no te puedes quedar mucho rato en un tema, para eso debes acostumbrar a tu curso a ese ritmo, eso es lo que cuesta; estos niños no tienen hábitos; no son buenos para escuchar y seguir las instrucciones de las actividades; bueno por eso una, nunca puede pasar todo los de los programas (Prof.: 52, 1° básico).*

En consideración de lo declarado por los profesores y las profesoras, respecto de la extensión de los programas de estudio y el énfasis en la cobertura, determina que para el desarrollo de sus clases tengan como principal consideración un ritmo de alta intensidad en la dinámica de estas y la asignación de un rol pasivo al estudiantado. Esta necesidad de lecciones que se deben desarrollar de forma rápida, se ve truncada, puesto que según lo declarado por el profesorado el estudiantado es renuente a escuchar las clases de forma tranquila y no tendrían las capacidades para comprender las instrucciones y materias que ellos y ellas exponen. Se expresa así la colisión entre el habitus de los estudiantes y las normas y tradiciones escolares, lo que es claramente experimentado por los docentes como un obstáculo para cumplir con sus metas.

No encontramos evidencias que este grupo de profesoras y profesores realizará algún cuestionamiento respecto del currículum nacional, ante las dificultades que declaran experimentar para el desarrollo de las clases bajo un ritmo fuerte.

El ritmo intenso con énfasis en las materias del currículum y en la perspectiva de avanzar en la cobertura del programa de estudio en toda su extensión, va desplazando a los estudiantes y su participación en las clases.

A este respecto una cita que ilustra este análisis:

*Mira el programa es extenso y los OA son de materias complejas, uno cree que por estar en tercero básico los contenidos son fáciles, no; las materias son difíciles yo las trato de simplificar para que los niños las puedan entender pero tampoco se puede modificar tanto; entonces debes explicar bien y ahí en la sala de clases eso cuesta; porque los alumnos quieren hablar pero casi siempre lo que dicen no tiene nada que ver con el contenido; entonces no paran de contar o preguntar cosas que nada tienen que ver y perdemos mucho tiempo; por esos prefiero explicar bien y luego trabajar en actividades prácticas, sino la clase se te va de las manos (Prof.: 14. 3° Básico).*

El profesorado, según el material recopilado, declara utilizar una dinámica de interacción en la cual le resulta relevante mantener siempre el control de la comunicación en el aula. Las formas de comunicación del estudiantado, sus experiencias no tienen cabida en la comunicación en el aula y más bien son experimentadas como una dificultad.

#### **6.4.2. Vincular la realidad del estudiantado con el currículum prescrito**

En la dirección de indagar en la relevancia que le asigna el profesorado del estudio a desarrollar espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja, a partir del material empírico recolectado hemos identificado un segundo

grupo de profesores menos numeroso que el anterior (14 de 100) que declara considerar al currículum como un elemento central para sus diseños incorporando en sus argumentos la necesidad de considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje algunos aspectos relativos a las y los estudiantes.

*Las materias del currículum un acercamiento a los estudiantes para abordar adecuadamente los programas de estudio*

Se aprecia a partir del material analizado que un sub-grupo de profesores y profesoras, dentro de esta categoría, argumenta que considera para sus diseños o para el desarrollo de sus clases, algunas características de las y los estudiantes con la finalidad de que las temáticas que están en los programas de estudios sean tratadas adecuadamente. Esta aproximación, no muy nítida aún al estudiantado es más bien instrumental, puesto que mantiene en el centro de referencia los programas de estudio.

Una cita que ilustra estos planteamientos:

*Para trabajar mejor los contenidos de los programas, o sea los OA, yo intento buscar ejemplos que le puedan hacer sentido a los alumnos (Prof.: 24, historia-5° y 6°).*

*Hacer que los conocimientos de los programas sean claros, que los niños los puedan aplicar a su vida diaria (Prof.: 75, 4° básico).*

*Para una buena planificación es a partir del OA, acercar a la realidad de los estudiantes, para poder lograr lo que el programa te plantea (Prof.: 9, 1° básico).*

A partir de lo anterior es posible identificar el rol secundario que le asigna el profesorado de esta sub-categoría, a las características de sus estudiantes al momento de pensar en sus diseños didácticos, éstas son consideradas puesto que de esta forma se podrían alcanzar los propósitos de los programas nacionales emanados desde el Ministerio de

Educación. Tampoco encontramos algunos planteamientos relacionados con la vinculación de las temáticas curriculares con lo que el profesorado denomina vida cotidiana.

*Otro aspecto que el profesorado tiene como referente es la motivación del estudiantado, le asignan valor a este aspecto vinculando los programas de estudio.*

*Buscar actividades motivadoras a partir de los OA, que pueden estar en los programas o en el libro que entrega el MINEDUC (Prof.: 39, 3° básico)*

*Que la unidad sea motivadora, interesante, de manera de pasar el programa, pero con motivación (Prof.: 12, 1° básico).*

En consideración de las citas expuestas, permanece en el eje central de su planificación el OA del currículum nacional. Se trata de buscar la forma que los estudiantes se motiven con las temáticas que están en el currículum prescrito. No identificamos alguna reflexión respecto del valor pedagógico del OA ni tampoco el aporte eventual que este tendría en la formación del estudiantado, que justifique el asunto de motivarlos para que aprendan lo que el profesorado quiere enseñarles.

#### *Currículum y aprendizaje significativo*

Emerge en la categoría de profesores que declara considerar el currículum y al estudiantado para sus diseños, un sub grupo de profesores y profesoras que expone como uno de sus referentes para sus planificaciones el logro de aprendizajes significativos, sin perder de perspectiva el currículum nacional.

A este respecto señalan que:

*Organizar los OA con metodologías para que el niño aprenda de manera significativa (Prof.: 36, matemática-5° y 6°).*

*Un OA que pueda ser significativo para ellos, sacando ejemplos que vienen en el texto (Prof.: 27, 3° básico).*

Según el material analizado, se trata de enseñar el OA de forma significativa sin mayor consideración por el estudiantado y la utilidad que pudiese tener a su formación, desarrollo intelectual y moral aprender significativamente el OA. No se distinguen la apertura, por parte de este sub-grupo de profesoras y profesores, para desarrollar acciones tendientes a incorporar a su trabajo didáctico: aspectos relacionados con las experiencias previas, una aproximación al entorno cultural en el cual viven, ni tampoco algunos aspectos del lenguaje del estudiantado. Solamente identificamos declaraciones de intención que las materias del currículum sean aprendidas de forma significativa, que partir del material recolectado, es posible plantear, no materializaría en alguna acción didáctica concreta.

#### **6.4.2.1 Las actividades, clases expositivas.**

En lo que respecta a las actividades que le resultan relevantes para el trabajo en el aula, a este grupo de profesores y profesoras en consideración de lo que declaran priman las clases expositivas, no declararon actividades orientadas a desarrollar espacios de interacción con el conocimiento y la realidad del estudiantado en las cuales el estudiantado tenga mayor protagonismo, como pudiésemos anticipar respecto de la declaración inicial de este grupo de profesores y profesoras en relación a considerar la realidad del estudiantado.

En el profesorado de esta categoría emerge con claridad, del material empírico recolectado, la declaración de tener la intención de enseñar mediante recursos que apelen a las experiencias concretas, como una forma de explicar mejor las materias del currículum.



Las siguientes citas son representativas de este análisis:

*Material concreto para la parte de la clase en que los alumnos trabajan, ejemplo porotos, chapas, de modo que los estudiantes puedan manipular objetos y así acercar el conocimiento (Prof.: 12, 1° básico).*

*Para mis clases trato de realizar actividades prácticas, con material concreto, busco algunos objetos que se relacione con el contenido y lo llevo a la clase para que trabajen (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

En la opción por trabajar con material concreto para el desarrollo de actividades con el estudiantado que declara este grupo de profesoras y profesores no distinguimos ejemplos que pudiesen dar cuenta de estrategias didácticas que permitieran acercar el conocimiento a situaciones reales cercanas a la cultura del estudiantado. La opción por este tipo de recursos aparece más bien como una alternativa por realizar actividades que impliquen bajos niveles de complejidad cognitiva. Cuestión que se podría relacionar a lo que en la literatura se conoce como bajas expectativas.

#### **6.4.2.2 Los recursos de aprendizaje para la motivación**

*Las guías de aprendizaje una interpretación simplificada del aprendizaje significativo*

A partir del material recolectado en el proceso de indagación de la relevancia que le asigna el profesorado del estudio, a la cultura del estudiantado en su trabajo didáctico, identificamos con claridad, a partir de lo declarado los profesores y profesoras de este grupo la opción de trabajar con lo que ellos y ellas denominan guías de aprendizaje. Según lo que explican, se trata de un conjunto de actividades, que extraen de textos escolares, agrupadas en una secuencia de trabajo, que organizan siguiendo ciertos criterios, en una extensión de: una a tres páginas.

Las siguientes citas son representativas de este análisis:

*...trabajo con guías que elaboro de los textos del MINEDUC, de esa forma adapto las actividades que seleccionó al ritmo de trabajo y controlo mejor la forma que trabajan en casa clase (Prof.: 12, 1° básico).*

*Las guías de trabajo son un recurso que utilizo, incorporo imágenes entretenidas para motivarlos, es una forma que brinda aprendizajes significativos y lúdicos para los estudiantes y son más rápidos de corregir (Prof.: 53 lenguaje-5° y 6).*

En consideración de las explicaciones relacionadas con el uso y diseño de las guías de aprendizaje, por parte del profesorado de esta categoría, pudimos identificar la simplificación del aprendizaje significativo a la entretención de los estudiantes y por otro lado la preocupación por un ritmo intenso de trabajo en clases para abordar las materias que plantea el currículum nacional.

Podemos establecer a partir del material recolectado, que las guías de aprendizaje son un conjunto de actividades seleccionadas por el profesorado en las cuales no se incorporan elementos de la cultura del estudiantado, no argumentaron diseñar actividades vinculadas con las experiencias previas de los mismos y/o actividades tendientes a proyectar y aplicar los conocimientos con valor de uso en la realidad de estos estudiantes de clase baja. Sino más bien los profesores de esta categoría explicaron que seleccionan actividades publicadas en textos escolares, en consideración de criterios como la entretención y la organización del tiempo de trabajo en el aula.

*Las tics, como herramienta para capturar la atención y motivación del estudiantado.*

Otro de los recursos, que declaran utilizar este grupo de profesores, son las tics, asignándoles un valor en sí misma, según lo declarado por el profesorado de este grupo

constituyen una forma atractiva y dinámica de hacer clases sin profundizar con que propósitos pedagógicos.

A continuación presentamos las citas ilustrativas de estos planteamientos:

*Se utiliza fuertemente recursos audiovisuales, data, notebook, ilustraciones animaciones, internet, películas, etc., debido a que ayudan a que la clase sea más dinámica capta la atención de los estudiantes (Prof.: 24, historia, 5° y 6°).*

*...el notebook-data lo utilizo ya que es una forma más entretenida y lúdica para los alumnos y el profesor (Prof.: 56, artes).*

Al profundizar en la fundamentación, que desarrolla el profesorado de esta categoría del estudio, respecto del uso de estos recursos, no es posible distinguir argumentos vinculados a la consideración de las experiencias previas de los estudiantes o alguna forma de interactuar con estos medios destinada a que los estudiantes asuman algún protagonismo para interpretar los conocimientos o producir alguna elaboración con los mismos en la dirección del aprendizaje significativo.

En lo que respecta a las tics y el propósito de su uso el profesorado de este grupo señala:

*Las materias, hay que pasarlas. El programa hay que pasarlo, pero las tics sirven para bajar el ritmo y matizar con alguna página de internet que en los programas o en libro te sugieren (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

*A los chiquillos les gusta todo lo que sea digital, entonces para cambiar las clases que hacemos siempre, yo los llevo al laboratorio de computación y vemos videos relacionados con la materia que estamos pasando (Prof.: 53, Lenguaje-5° y 6°).*

La intencionalidad que prevalece en este grupo de profesores y profesoras para el uso de las tics, es abordar las temáticas del currículum y/o bajar la intensidad del ritmo de

las clases; usando las plataformas de internet como un medio para romper con la rutina de las clases expositivas.

Manifiesta un interés producir motivación en el estudiantado mediante las tics, estableciendo una relación directa y mecánica entre motivación y aprendizaje. No pudimos apreciar en las explicaciones, de este grupo de profesoras y profesores, argumentos orientados al uso de estas herramientas asociadas a procesos de análisis y búsqueda de información o a la producción de trabajos en los cuales el estudiantado pudiese reinterpretar el conocimiento utilizando estos recursos como medios para desarrollar sus ideas y planteamientos.

#### 6.4.2.3 Evaluación y las diferencias individuales

*La referencia para evaluar en el currículum.*

El OA, presente en los planes y programas, es la referencia para el desarrollo del proceso evaluativo que el profesorado de esta categoría mencionan con más regularidad. La evaluación está, según las declaraciones del profesorado de esta categoría, fundada en dar cuenta de los logros del estudiantado respecto del OA, que han estado desarrollando en sus clases.

Las siguientes citas son ilustrativas de este análisis:

*La evaluación tiene que verificar cuánto del OA, aprendieron los alumnos; es una forma también de verificar que los programas se cumplan (Prof.: 72, Cs. Naturales-5° y 6°).*

*Que tenga estrecha relación mis actividades con la evaluación o sea con los OA del programa (Prof.: 9, 1° básico).*

A partir de estos planteamientos podemos identificar que es el currículum el eje central, del profesorado de esta categoría para el desarrollo del proceso evaluativo, asociando este proceso a la medición de logro y control del avance respecto de los planes y programas.

*La consideración de las diferencias individuales en el proceso evaluativo.*

Identificamos algunos profesores y profesoras de esta categoría que señalaron considerar para el proceso evaluativo, las diferencias y características particulares del estudiantado.

Las citas que representativas de estos planteamientos son:

*Para evaluar yo considero los estilos de aprendizaje, los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales (Prof.: 27, 3° básico).*

*Evalúo el logro del OA, que estamos trabajando pero considerando las diferencias de cada alumno (Prof.: 75, 4° básico).*

Al profundizar en estos criterios para establecer diferencias en la evaluación el profesorado señala:

*Se trata de considerar que no puedes calificar a todos por igual, hay niños que les cuesta más, que son más lentos y tienen dificultades para aprender, yo, en esos casos, bajo el nivel de exigencia en la escala de notas (Prof.: 53, lenguaje-5° y 6°)*

*Mira, para eso de la evaluación me apoyo en la colega de educación diferencial, ella ha identificado los diferentes estilos de aprendizaje de los niños; y entonces trato de que las pruebas tengan dibujos, esquemas y preguntas de desarrollo incluso una vez le dije a un alumno que si no podría responder podría hacer un esquema (Prof.: 27, 3° básico).*

Es posible identificar a partir de las declaraciones de este grupo de profesores y profesoras, la concreción de acciones didácticas tendientes a considerar algunas características que están fuertemente vinculadas con una perspectiva psicologizante del aprendizaje.

#### 6.4.2.4 La dinámica de la clase y el conocimiento disciplinar

##### *Desarrollo de actividades de carácter práctico*

En consideración del material recolectado en este grupo de profesores prevalece con mucha regularidad, según lo declarado por ellos y ellas, el desarrollo de clases en base a actividades de carácter práctico. El esquema de trabajo que explican los profesores y profesoras se traduce en clases expositivas, o en la lectura de los textos escolares; para luego, interactuar con material concreto, responder preguntas de los textos o hacer esquemas de las materias. No se encontraron declaraciones que dejaran en evidencia, por parte del profesorado, el diseño y desarrollo de actividades que consideran las experiencias previas y/o a que el estudiantado ponga en práctica el conocimiento, interactuando y reinterpretando a partir de este con su realidad social y cultural.

##### *Se identifican procesos de selección de algunos elementos del currículum*

Los profesores que agrupamos en la categoría que declaran tener como referencia a los estudiantes y al currículum, al indagar en las formas que tienen de organizar sus clases, en la perspectiva de profundizar las dinámicas de interacción que privilegian; pudimos identificar a partir de sus declaraciones, la priorización de algunas temáticas del currículum.

A este respecto las siguientes citas ilustran este criterio:

*Lo primero que tienes que asumir es que no vas pasar todo el programa, ni hacer todas las actividades, ni poder evaluar según todos los indicadores, el programa es demasiado extenso; entonces yo voy priorizando las cuestiones básicas que los niños tienen que aprender, para que les vaya bien de 5to a 8vo y que también si o si van a estar en el SIMCE (Prof.: 75, 4° básico).*

Según lo que declaran estas profesoras y profesores seleccionan los contenidos del currículum identificando aquellas cuestiones que denominan “básicas” por la relevancia que tendrían para los estudiantes en su rendimiento escolar futuro así como también en consideración de la prueba estandarizada SIMCE.

*Currículum altamente especializado en lo disciplinar la necesidad de reforzar los conocimientos*

Los profesores de este grupo se caracterizan por identificar el alto nivel de especialización de los conocimientos del currículum prescrito y a partir de esa conciencia, argumentan la necesidad de realizar acciones tendientes reforzar los conocimientos disciplinares para que el estudiantado pueda comprender mejor dichas temáticas.

*Los OA tratan temas complejos en cuanto a contenido, yo muchas veces estoy consciente que los alumnos no saben o no dominan lo básico, entonces yo trabajo lo que necesitan saber en una o dos clases, para luego avanzar rápido con el OA que corresponde y no atrasarme tanto no puedes olvidar que igual te evalúan por el SIMCE; pero tampoco pasar por pasar sin que los alumnos entiendan nada (Prof.: 36, Matemática-5° y 6°).*

Podemos identificar cierta consideración para con sus estudiantes que como hemos apreciado en las sub categorías anteriores esta cruzada por otorgar tal relevancia al currículum prescrito que su acción didáctica se orienta a buscar formas de acercar a los

estudiantes al currículum y no el proceso inverso, que implicaría trabajar sobre la consideración de algunos aspectos culturales del estudiantado.

*Intensidad ritmo y alta especialización de las temáticas de las clases*

En consideración del material recolectado, es posible plantear que el profesorado, según sus declaraciones, desarrolla sus clases bajo formas comunicativas en las cuales mantiene permanentemente el control de la comunicación en el aula.

Las siguientes citas ilustran este análisis:

*Los OA, son complejos incluso los de primero y segundo, pero reforzando lo que requieren saber, ahí paso la materia y trato que estén callados y concentrados, al final de la clase les doy tiempo para que conversen entre ellos (Prof.: 9, 1° básico)*

*Se trata muchas veces de pasar cuestiones que tú sabes que no les interesa, por ejemplo la República Parlamentaria; así que los hago que lean y respondan preguntas directas del libro; y al final de la unidad vemos un video o algo más interactivo (Prof.: 24, historia-5° y 6°).*

A partir de asumir la complejidad disciplinar del currículum, este grupo de profesores y profesoras, identifica la necesidad de preparar a sus estudiantes con saberes disciplinarios previos. Pero en el desarrollo de las clases, esta alta especialización se traduce, según lo que declaran, en una de las razones que fundamenta para mantener en silencio las experiencias y vivencias de sus estudiantes así como también impide que se incorporen temáticas vinculadas al contexto o cultura del estudiantado.

*Espacio para los estudiantes, para la socialización entre pares.*



La consideración del estudiantado por parte de estos profesores y profesoras, se materializa, según lo que declaran, en otorgar espacios durante las clases para que puedan interactuar en el plano social.

Las siguientes citas ilustran son representativas de este análisis:

*Mira una tiene que asumir que tiene que tratar de pasar lo que más puedas del programa, recuerda que a nosotros y la escuela nos miden por los resultados del SIMCE, entonces el factor tiempo en las clases es clave; yo trabajo en la clase los 40 minutos iniciales fuerte con el libro de la asignatura y al final, los dejo que conversen entre ellos, que escuchen música y los chiquillos más grandes colaboran (Prof.: 72, Cs. Naturales, 5° y 6°).*

La consideración del estudiantado por parte de este grupo de profesores y profesoras, se expresa en identificar la necesidad de entregarles espacio en las clases para que puedan compartir en torno algunas manifestaciones culturales propias como por ejemplo la música. Pero esto no se expresa en la vinculación de las temáticas de la clase, aquellas a la que el profesorado le da valor, con la cultura de los estudiantes.

#### **6.4.3. Las habilidades.**

En el material recolectado fue posible identificar una profesora que señala como elemento central para el desarrollo de sus planificaciones las habilidades a desarrollar en el estudiantado y a partir de este referente orientar su trabajo de aula mediante objetivos de clases.

La siguiente cita es ilustrativa de este caso:

*...para las planificaciones lo importante es el logro de habilidades que tú identificas, desde ahí yo voy definiendo los objetivos de las clases, para las cuales considero algunos de los OA, de los programas (Prof.: 54, 3° básico).*

Desde este hallazgo tan particular desarrollamos una serie de entrevistas con esta profesora con la finalidad de profundizar en sus planteamientos tan diferentes y particulares.

Esta profesora ha trabajado los últimos 8 años con niños de primero (6 años) a cuarto básico (9 años)

#### *Énfasis en el trabajo didáctico de habilidades vinculadas a la alfabetización inicial*

A partir del material recolectado podemos plantear, a partir de sus declaraciones, que esta profesora prioriza las habilidades vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y con las habilidades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones matemáticas fundamentales, en la perspectiva de facilitar la incorporación del estudiantado al sistema escolar.

A este respecto hemos considerado las siguientes citas ilustrativas de este análisis:

*el tema de las habilidades, se trata de que los chiquillos aprendan bien a leer y a escribir, y con eso me refiero a que comprendan lo que leen y lo que escriban; y también el sentido y la utilidad de sumar, restar, multiplicar y dividir, eso les permite que les vaya bien en la escuela, y cuando pasan a quinto estén preparados y no repitan de curso y le pierdan el gusto a la escuela (Prof.: 54, 3° básico).*

Sin mencionar los elementos del currículum (OA; indicadores,) declara priorizar en el proceso de la alfabetización del lenguaje castellano y del lenguaje matemático como herramientas para sortear el sistema escolar de manera adecuada.

Según los planteamientos de esta profesora el dominio de estos lenguajes posibilitará en el estudiantado avanzar en el sistema escolar puesto que facilitaría el aprendizaje de diferentes materias del currículum que tendrán que aprender en su trayecto en la enseñanza básica.

Las siguientes citas ilustran el análisis:

*...cuando los niños aprenden a leer y escribir bien, y cuando entienden los números y las operaciones utilizándolas, eso les sirve para todas las otras asignaturas, yo trabajo con lecturas y escritura en ciencias naturales y sociales y también con los números (Prof.: 54, 3° básico).*

Manifiesta desarrollar un proceso de selección del currículum a partir de considerar habilidades relevantes, que puede identificar fruto de su experiencia profesional y de las necesidades del estudiantado de clase baja.

A este respecto declara:

*Identifico los OA de los programas, que están directamente relacionados con las habilidades de comprender, los números y el lenguaje, también están presentes en las otras asignaturas. Eso implica que tú tienes que asumir que no vas a pasar todos los OA de los programas. Yo ya sé que lo que estos niños vulnerables, necesitan trabajar bien estas habilidades básicas; he podido aprender esto con todos los cursos que he tenido todos estos años; mira estos niños requieren de herramientas que les dé posibilidades de aprender cosas nuevas de adaptarse a la escuela y para ellos no es fácil (Prof.: 54, 3° básico).*

*Las planificaciones como medio de control burocrático de la cobertura curricular.*

La docente en cuestión considera el proceso de planificación que se desarrolla en la escuela como un proceso de control sin mucho valor:

A este respecto plantea:

*Esto no es fácil, porque siempre te piden las planificaciones para controlar que una pase todos los OA, pero sabes, el papel aguanta todo; yo escribo una vez por semestre una tabla donde declaro que voy a pasar todos los OA y la jefe de utp, ve eso no más; ahora a mí nadie me dice nada, sabes por qué, porque tengo buenos resultados con los alumnos. (Prof.: 54, 3° básico).*

*La prueba SIMCE como indicador de resultados.*

En consideración de las declaraciones desarrolladas por esta profesora pudimos identificar que si bien considera la prueba estandarizada SIMCE, esta no distrae su acción de lo ella considera relevante.

La siguiente cita es representativa de este análisis:

*...cuando los chiquillos aprenden a leer y escribir bien, comprendiendo usando el lenguaje y los números y las operaciones comprendiendo el sentido y la utilidad que tienen; tu puedes no pasar todos los OA, pero igual obtienen buenos resultados, mis niños han obtenidos promedios en las pruebas SIMCE por sobre la comuna y eso a mí me ha dado tranquilidad, Porque una no se puede olvidar del SIMCE, eso es lo que a las autoridades les importa (Prof.: 54, 3° básico).*

#### 6.4.3.1 Las actividades y las experiencias de los estudiantes

En consideración del material empírico recolectado podemos plantear que al indagar en las características de las actividades de enseñanza-aprendizaje que esta profesora realiza, declara como criterios articuladores el desarrollo de actividades de vinculadas a la experiencia de los estudiantes y un trabajo de aula con espacio para el estudiantado y sus formas culturales.

A este respecto las siguientes citas orientan nuestro análisis:

*Esto de la habilidades es lento, porque tienes que darle tiempo a los niños para que practiquen y piensen; eso no es rápido, si tu pasas todos los OA, tienes que avanzar súper rápido al final los niños no aprenden nada bien, pasas y pasas materias que luego ellos olvidan y esos a la larga es mucho más trabajo. Ellos tienen que hablar, contar sus experiencias, yo trabajo con temas de la población, el río o el consultorio, incluso aquí en la población la candelaria hay un par de leyendas que los chiquillos algo han escuchado (Prof.: 54, 3° básico).*

En consideración de sus declaraciones hemos identificado, que en su trabajo didáctico considera relevante un ritmo pausado para escuchar a los estudiantes y dar espacio para que se expresen y desde esas manifestaciones construir los aprendizajes.

Las siguientes citas son representativas de este análisis:

*A partir del tema, ellos pueden estar mucho rato hablando, sale cada cosa; porque ellos hablan de una forma y cuentan situaciones que nada tienen que ver como se habla en una escuela, pero sabes yo los deajo, y les voy explicado las materias, como ellos se expresan primero y luego con un lenguaje más formal. A veces ni yo entiendo mucho, lo que ellos explican o cuentan y le pregunto a los niños si entendieron y ellos me dicen que sí; yo con eso trabajo y voy explicando y aplicado la habilidad desde su forma; Por eso te decía que con estos niños el trabajo es más lento; si tú quieres que aprendan, pero yo prefiero así antes de ir tan rápido (Prof.: 54, 3° básico).*

La profesora declara realizar actividades de aprendizaje en referencia a temáticas del barrio de los estudiantes con apoyo y acercamiento a las familias.

*Mira las actividades que yo preparo para trabajar las habilidades que te explicaba, las desarrollo entorno a cuestiones de la población. El río por ejemplo o el consultorio, estoy un buen tiempo en una unidad con el río y vamos al río por un camino que los niños me explican antes, eso es súper bonito porque ellos se sienten importantes me van mostrando su barrio como ellos lo ven; luego yo con esa salida estoy hartito trabajando lenguaje, matemáticas hasta en arte. Me apoyo hartito de los apoderados esos sí, mira siempre hay quienes te quieren ayudar; te apoyan porque una se lleva bien con los niños (Prof.: 54, 3° básico).*

Esta profesora, explica el desarrollo de actividades en una primera etapa para interactuar con el entorno próximo del estudiantado para en lo que nosotros hemos denominado una segunda etapa visitar otros lugares con valor educativo.

*Una vez que en primero básico hemos salido al menos dos veces al final del año yo salgo con ellos al museo de la plaza Acevedo ahí los reciben súper bien y luego pasamos a los juegos, yo ya me manejo porque he salido con ellos y los conozco. También le saco hartito partido a lo que ven en las exposiciones eso sí que visitamos un solo tema del museo no todas las exposiciones; lo trabajo igual como lo del río pero ahora con esto que es más formal como un museo (Prof.: 54, 3° básico).*

#### 6.4.3.2 La dinámica de las clases y el espacio para el estudiantado

Esta profesora expresa estar consiente la complejidad que implica dar espacio para que el estudiantado se exprese con ciertos niveles de libertad al interior de la sala de clases, puesto que esto en muchas ocasiones genera conflicto entre las normas de convivencia y las formas de expresión del estudiantado.

*...hay situaciones complicadas, porque los niños a veces hablan con garabatos o de manera ofensiva, yo los dejo que hablen y se ofenden se agreden de la nada cuando a uno no le gusta que el otro dice, sabes eso es como hablan en su casa y*

*lo que ven a diario por eso reaccionan así, yo me pongo firme eso sí, pero todo el trabajo y aunque tenga que estar todo el rato de la clase en eso intento explicar que aquí en la escuela tenemos que aprender otras roma de resolver los problemas, se avanza un poco y se retrocede otro, pero como ellos me quieren me escuchan”* (Prof.: 54, 3° básico).

#### *Trabajo multidisciplinario y apoyo en aula*

A partir de lo planteado por la profesora respecto de lo complejo que resulta el trabajo en el aula con el estudiantado de clase baja; emerge, desde sus declaraciones, la valoración positiva de programas focalizados para estas escuelas que implican entre otros elementos la presencia de asistentes sociales, profesores de educación diferencial y asistentes de aula.

Las siguientes citas son ilustrativas de este análisis:

*Yo sé que hay momentos bien difíciles cuando tu trabaja con estos niños; sus formas de reaccionar muchas veces son agresivas, se expresan de forma inadecuada y a veces yo pienso que toda esa violencia y marginación que prima en sus barrios de alguna forma también se manifiesta en la sala; pero nosotros tenemos harto apoyo en la escuela; los casos más complejos tenemos asistentes social y psicólogo que son bien apoyadores ven la cuestión desde su profesión y les importa el bienestar de los niños y no se enfocan en castigarlos. Y en el aula hay profesoras de educación diferencial y una asistente de aula con ellas yo trabajo bien y nos complementamos, para las actividades como para el manejo de situaciones complicadas* (Prof.: 54, 3° básico).

#### **6.4.3.3 Los recursos de aprendizaje de elaboración propia.**

En relación al material empírico recolectado, respecto de los recursos de aprendizaje que esta profesora declara utilizar, sus argumentos estuvieron orientados a explicar una especie de transición desde recursos de aprendizaje de su autoría con la incorporación de las temáticas del contexto que utiliza en sus diseños didácticos; para luego utilizar el texto escolar que entrega el Ministerio de Educación.

La siguiente cita representa en análisis anterior:

*Esto de trabajar con los temas de la población es harta pega al principio, porque hay elaborar el material; yo trabajo con fotos del lugar y con actividades en base a textos y ejercicios que muchas veces tengo que inventar; para el desarrollo de las visitas también; elaboro láminas y guías, y trabajamos súper bien con el apoyo de los demás colegas; cuando avanzo bien en una unidad de esas creadas por mí, voy los libros que entrega el MINEDUC y trabajo con los mismos OA pero ahora con ese material y los chiquillos les cuenta menos y sabes, avanzan súper bien (Prof.: 54, 3° básico).*

#### *Uso estratégico de los recursos del Estado*

A partir de las declaraciones de esta profesora, identificamos el uso planificado de los recursos que la escuela recibe desde la ley SEP; declara anticipar las actividades por desarrollar que involucrarán recursos; para luego incorporar el financiamiento de dichas actividades en los planes anuales que la escuela presenta al Ministerio de Educación.

A este respecto esta profesora señala:

*Para preparar material y para las salidas a terreno es harto material y recursos, pero sabes con esto de la SEP, la escuela tiene fondos para este tipo de actividades, yo me preocupo eso sí que cuando en noviembre se elabora el plan de mejora estas actividades estén en la metas y se les asigne recursos; y luego en el año no es*



*complicado; me ayuda el asistente social para coordinar con la municipalidad (Prof.: 54, 3° básico).*

---

---

# **BLOQUE IV:**

# **MARCO CONCLUSIVO**

---

---



---

---

## Capítulo 7:

# Discusiones

---

### 7.1. Discusiones

La política curricular chilena definida y desarrollada por el Ministerio de Educación — basada en estándares de contenido expresados en el currículum prescrito y evaluada mediante estándares de desempeño con la prueba estandarizada SIMCE—, ha contribuido a reducir el trabajo docente a una acción didáctica enfocada al entrenamiento del estudiantado para alcanzar los estándares de logro aceptables en dichas mediciones. Se limita así, como señala Casassus (2010), la búsqueda de caminos didácticos diversos que atiendan a las necesidades de estudiantes diversos. Esta situación se tiende a complejizar en los contextos de alta vulnerabilidad social, puesto hemos podido constatar

que las estrategias didácticas que el profesorado declara utilizar tienden a limitar aún más las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes de clase baja.

Nuestras indagaciones y hallazgos permiten consolidar los planteamientos de Apple (1996) cuando se refiere a que un sistema escolar rígido basado en un currículum único, evaluado mediante pruebas estandarizadas el cual, “acentúa las diferencias — producto de la situación social— entre «nosotros» y «los demás», en lugar de aumentar la cohesión social y cultural las relaciones sociales antagónicas se agudizan” (p. 50); hemos identificado, desde la mirada del profesorado, cuando señalan: “*me guío por el libro de la asignatura que corresponda, es una forma de ir cumpliendo con los programas y también voy preparando a los alumnos para rendir el SIMCE de cuarto que es súper importante*” (Prof.: 14, 3° básico) esta agudización de las diferencias al interior del aula escolar, puesto que la presión por abordar el currículum nacional y obtener altos resultados en las pruebas estandarizadas, ha generado un distanciamiento entre el profesorado que — utilizando estrategias referenciadas exclusivamente en la cultura que emana del currículum— se va distanciando del estudiantado y su cultura.

Esta distancia se torna a nuestro entender dramática, porque junto con obstaculizar los aprendizajes del estudiantado de clase baja, dificulta que el profesorado pueda comprender los aspectos culturales del estudiantado, ante ello declaran: “*Mira en los sectores en los que viven no hay actividades culturales, ellos tampoco tienen la intención de integrar a sus vidas más cultura, uno puede decir que trabajamos con niño sin acervo cultural*” (Prof.: 14, 3° básico), lo que tiende a agudizar los conflictos entre ambos actores.

En el mismo sentido, el profesorado opta por evitar dichas situaciones conflictivas, a saber: “*yo he optado por evitar el conflicto y dar más trabajo individual y no tanto en grupo porque que ahí queda la embarrada, gritan se ríen fuerte, se pegan y no hacen las actividades propuestas*” (Prof.: 17, Matemática. 5° y 6°), lo cual va restringiendo la participación del estudiantado, cuestión que tiende a aumentar este distanciamiento

altamente negativo para el proceso pedagógico.

Hemos podido identificar un profesorado que tiene como únicos referentes didácticos a los planes y programas de estudio, “*esto consiste solo en entregar los OA y los indicadores*” en la búsqueda la cobertura curricular que le permitan alcanzar los logros y metas establecidos por la política educacional nacional. Este foco en el currículum prescrito se complementa con condiciones laborales en las cuales el tiempo de contrato contempla un reducido número de horas fuera del aula; y que, en ese tiempo, no se desarrollen espacios de reflexión pedagógica ni tampoco de diseño de propuestas didácticas que consideren los desafíos que emergen de las necesidades del estudiantado, lo cual se visualiza en la declaración de los docentes “*...las clases vamos preparando en la medida que nos queda tiempo, que no es mucho. Por eso usamos lo que ya está elaborado*” (Prof.: 14, 3° básico). Más bien el tiempo fuera del aula se destina a completar formularios orientados al control respecto del avance de los programas de estudio, cuestión que desde nuestro punto de vista va determinando al profesorado a ejercer la pedagogía desde una perspectiva técnica (Kemmis, 2008).

Lo anterior ha llevado a las escuelas y al profesorado a la aplicación de razonamientos lineales implementado propuestas elaboradas en instancias externas a la escuela en la que trabaja. Como lo señalan:

*“las guías las fotocopiamos de unos libros que compramos con la plata de la SEP, vimos en las librerías los textos para las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Son de esos libros que se compran para los colegios particulares. Nos preocupamos de que estuvieran con las modificaciones actualizadas de los programas de estudio”* (Prof.: 59, Ciencias Naturales 7° y 8° Básico)

Lo anterior, basado en la creencia de que por este hecho podrían mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes; el asunto es que dichas actividades que se diseñan para el estudiantado de las clases medias altas, que encarnan capital simbólico y cultural,

podrían tender a agudizar el desencuentro cultural con sus estudiantes. Por otro lado, contribuyen a la desprofesionalización del profesorado (Casassus, 2010), que tiende a trabajar con propuestas prediseñadas en la búsqueda de alcanzar los estándares impuestos externamente por el Ministerio de Educación.

El desencuentro cultural en el aula, que se va gestando por estrategias didácticas que no dan visibilidad al estudiantado, se agudiza por conflictos que relata el profesorado:

*Si hacer clases en la escuela es difícil por el contexto de vulnerabilidad, la cosa se pone más compleja aún por la forma que los alumnos tiene de reaccionar; se molestan porque uno les pone normas básicas, como peinarse, usar delantal abrochado; ahí se enojan y con malos modales reaccionan contra de una” (Prof.: 14, 3° Básico)*

Por el desapego a las normas de la escuela por parte del estudiantado y por lo que perciben profesoras y profesores que ellos representan.

Estos conflictos se expresan, según la percepción del profesorado, de manera violenta y mediante un lenguaje agresivo y vulgar:

*Usan un lenguaje informal y hacen mal uso de él; yo he optado por evitar el conflicto y dar más trabajo individual y no tanto en grupo porque que ahí queda la embarrada, gritan se ríen fuerte, se pegan y no hacen las actividades propuestas (Prof.: 17, matemática-5° y 6°)*

A este respecto, dentro del constructo teórico de Pierre Bourdieu (1984), está el concepto de habitus, el cual lo define como “*un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores*” (p. 141). Estas disposiciones, según Bourdieu, han sido grabadas de forma duradera y son producto de la interacción con el medio social. De esta forma se reproduce y manifiesta una cultura en particular. El habitus se manifiesta de forma espontánea, no está regulado por alguna regla, sino más bien constituyen esquemas de comportamientos que son el reflejo de las condiciones sociales en las cuales se impregnan dichos patrones de conducta. Por lo tanto, el habitus de un niño de clase baja



será distinto a un niño de clase alta. En este punto queremos profundizar, toda vez que el habitus de las clases populares entra en abierto conflicto con las normas de la escuela en el plano de la interacción formal en el aula; por ejemplo, pedir la palabra y esperar el turno versus interrumpir cuando se te ocurre algo, fruto del habitus familiar y colectivo. Estos desencuentros suelen ser interpretados por parte del profesorado como agresiones conscientes del estudiantado y por consiguiente se daña la convivencia y aumenta la distancia entre el tratamiento didáctico y la cultura de herencia de los estudiantes. Si el profesor o profesora tuviese una aproximación problematizadora a estas conductas estará en las condiciones de tender un puente entre estas formas (espontáneas e inconscientes) y las normas para una adecuada convivencia entre estudiantes y profesorado.

Pudimos identificar el caso de una profesora que a diferencia de la mayoría del profesorado del estudio, ante estas situaciones complejas, adoptaba una actitud menos confrontacional, a saber:

*los niños a veces hablan con garabatos o de manera ofensiva, yo los dejo que hablen y se ofenden se agreden de la nada cuando a uno no le gusta que el otro dice, sabes eso es como hablan en su casa y lo que ven a diario por eso reaccionan así, yo me pongo firme eso sí, pero todo el trabajo y aunque tenga que estar todo el rato de la clase en eso intento explicar que aquí en la escuela tenemos que aprender otras roma de resolver los problemas (Prof.: 54, 3° Básico).*

Cuestión que le permitía abordar la problemática, dentro de la complejidad del caso, sin agudizar aún más el conflicto y sin aumentar la distancia entre profesora y estudiantes.

Con el propósito de buscar caminos didácticos que posibiliten la incorporación del estudiantado de clase baja a procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, que contribuyan a la generación de aprendizajes de alta significancia que se traduzcan en un real aporte para que estos niños, niñas y jóvenes puedan “tomar las riendas de sus propias vidas en manera autónoma y responsable —lo que Habermas (1972, 1974) describe como un interés emancipador” (Kemmis, 2008, p. 80)—, proponemos ejercer el

rol docente como un intelectual, transformador y reflexivo (Giroux, 1990) por el contrario de un mero ejecutor de un currículum que tendería a mantener desplazados a los niños y niñas de la clase baja.

Desde esta mirada de la pedagogía, consideramos necesario que el profesorado reflexione críticamente sobre la implementación del currículum prescrito en el aula para que pueda visualizar que dicha opción puede constituirse para el estudiantado de clase baja en mantener la condición de exclusión social en la que se encuentra. De esta forma puede tomar conciencia de que está involucrado en un acto político, que la adopción de sus métodos nunca “será neutra y siempre expresará las ideas de un proyecto ideológico (Apple, 1986; Freire, 1990, 2002; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990).

Postulamos entonces, que el trabajo pedagógico trasciende la ejecución mecánica de acciones pre-escritas, puesto que situados en la teoría crítica del currículum, Kemmis (2008) la acción didáctica y del currículum debe ser el resultado de una reflexión en la que están directamente involucrados el profesorado y los estudiantes en pos de su proceso de emancipación. En una interpretación del currículum como una elaboración del profesorado, (Stenhouse, 2003), los cuales requieren de tiempo y flexibilidad curricular para diseñar e implementar sus propuestas pedagógicas. Esto implicaría según los hallazgos declarados por los participantes, *“para las planificaciones lo importante es el logro de habilidades que tú identificas, desde ahí yo voy definiendo los objetivos de las clases, para las cuales considero algunos de los OA, de los programas”* (Prof.: 54, 3° Básico), dejar de lado el foco sobre la cobertura curricular, aumentar las horas no lectivas del profesorado, abrir espacios de trabajo cooperativo para el diseño de procesos de selección de contenidos curriculares, que permitan armonizar con la cultura del estudiantado en la dirección del desarrollo de habilidades mediante el tratamiento de los conocimientos de manera situada. Esta dinámica didáctica “supone concebir y entender los espacios escolares como lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículum, impuestos desde fuera de las instituciones escolares” (Gimeno-Sacristán, 1998, p. 196).

La acción pedagógica en contextos de vulnerabilidad social demanda procedimientos de trabajo que propicien la aproximación a la realidad social y cultural de los estudiantes, lo anterior se evidenció en la profesora que declaró:

*Mira, las actividades que yo preparo para trabajar las habilidades, las desarrollo en torno a cuestiones de la población. El río por ejemplo o el consultorio, estoy un buen tiempo en una unidad con el río y vamos al río por un camino que los niños me explican antes, eso es súper bonito porque ellos se sienten importantes me van mostrando su barrio como ellos lo ven; luego yo con esa salida estoy harto rato trabajando lenguaje, matemáticas hasta en arte. Me apoyo harto de los apoderados esos sí, mira siempre hay quienes te quieren ayudar; te apoyan porque una se lleva bien con los niños” (Prof.: 54, 3° básico).*

Esta apertura permite incorporar espacios culturales del entorno del estudiantado para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, así como también, los recursos culturales de los cuales son portadores las y los estudiantes de clase baja. La consideración de éstos posibilita acceder a sus conocimientos y experiencias previas (Ausubel, 1976), para sobre esta base implementar un trabajo didáctico orientado al desarrollo de habilidades que pongan en movimiento los conocimientos que se van a abordar de manera situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). Evitando así un trabajo didáctico que aborda la transferencia de conocimientos asignándole un valor en sí mismos; perspectiva que tiende a dejar desplazados a los estudiantes de clase baja Bourdieu (2005).

La interacción con el contexto cultural del estudiantado mediante actividades de aprendizaje que le den valor de uso a los conocimientos, proyectando los saberes en el entorno inmediato, llevaría a complementar y armonizar la cultura del estudiantado con los conocimientos que se pretenden enseñar, al respecto se señaló:

*Mira las actividades que yo preparo para trabajar las habilidades que te explicaba, las desarrollo entorno a cuestiones de la población. El río por ejemplo o el consultorio, estoy un buen tiempo en una unidad con el río y vamos al río por un camino que los niños me explican antes, eso es súper bonito porque ellos se sienten*

*importantes me van mostrado su barrio como ellos lo ven; luego yo con esa salida estoy harto rato trabajando lenguaje, matemáticas hasta en arte. Me apoyo harto de los apoderados esos sí, mira siempre hay quienes te quieren ayudar; te apoyan porque una se lleva bien con los niños” (Prof.: 54, 3° básico)*

De esta manera, se van generando espacios para visibilizar las formas culturales y de comunicación de los niños y niñas provenientes de la clase baja en pos de la promoción de aprendizajes de alta relevancia. Aprendizajes que le permitan al estudiantado vincular las materias que se tratan en la escuela con la comprensión de su realidad; de manera tal que el conocimiento se movilice, desde y hacia su espacio social otorgando significancia a este.

A partir de los conceptos que hemos analizado identificamos en el sistema escolar una modalidad dominante de código elaborado con valores fuertes de clasificación y enmarcamiento. Estos principios —trasladados a las prácticas pedagógicas mediante una estructura de cursos, asignaturas y programas de estudio implementados por profesores y profesoras, que tienen el control permanente de los procesos—, son definidos por Bernstein (1993), como pedagogía visible que se caracteriza como transmisiones reguladas por una jerarquía que se manifiesta de manera explícita, con reglas de secuencia y ritmo de fuerte intensidad, impuestas por los profesores y profesoras.

Como hemos señalado anteriormente, las reglas de secuencia y de ritmo son intensas. Éstas se encuentran basadas en códigos altamente especializados, que para el caso chileno se expresan en programas de estudio diseñados en el nivel central, con un fuerte control sobre los profesores respecto del avance de la cobertura de dichos planes. Lo que lleva a los docentes a un trabajo al interior del aula complejo que se visualiza en palabras de ellos:

*para intentar ver todos los OA de todas las asignaturas debes considerar el tiempo y avanzar rápido; no te puedes quedar mucho rato en un tema, para eso debes*

*acostumbrar a tu curso a ese ritmo, eso es lo que cuesta; estos niños no tienen hábitos; no son buenos para escuchar y seguir las instrucciones de las actividades; bueno por eso una, nunca puede pasar todo los de los programas” (Prof.:52, 1° básico).*

Esto se podría explicar a través de las reglas de secuencia que regulan la ordenación temporal del contenido, y suelen dejar desfasados en los aprendizajes a quienes no pueden seguir el ritmo intenso que se le imprime tanto al tratamiento de los contenidos como a la forma de comunicación, “*el tiempo es escaso y los discursos están fuertemente vinculados*” (Bernstein, 1993, p. 65).

Esta intensidad así como lo específico de los contenidos, hace necesario que —para seguir adecuadamente secuencia y ritmo del tratamiento de los conocimientos del currículum— los estudiantes puedan disponer de dos lugares de aprendizaje: la escuela y el hogar: “el ritmo de adquisición es tal que el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en casa y ésta debe proporcionar un contexto pedagógico de espacio físico y formas de comunicación”, (Bernstein, 1993, p. 85). Se necesita, desde nuestra lectura de Bernstein, el complemento del hogar, como también lo reafirma el profesorado:

*con nuestros niños se requiere de reforzar constantemente sobre todos las materias que a ellos les cuesta más, porque desconocen; ese apoyo tan necesario no lo pueden tener en su hogar por la baja escolaridad de las mamás que son quienes los podrían apoyar (Prof.: 1, 3° y 4° básico)*

Tanto para la comprensión de las materias (clasificación fuerte), como para practicar las formas de comunicación (enmarcación fuerte), se requiere de lo que Bernstein (1993), denomina disciplina pedagógica oficial.

En los hogares de los niños de clase baja se dificulta la existencia de este segundo espacio complementario a la escuela, por una cuestión de superficie y confort. Las viviendas de las clases bajas por lo general no disponen de un lugar silencioso y con un orden orientado de forma exclusiva para el estudio. Así como también los principios de la

generación de los códigos sociolingüísticos que utilizan el estudiantado de clase baja, según Bernstein 1993, (particularista, ligado al contexto local y de base material concreta) son diferentes de los principios que se utilizan en la escuela. Por último la forma de la comunicación “narrativa cotidiana” es diferente a la utilizada en la escuela, que se estructura sobre la base de una enmarcación fuerte. Esto marca desventajas para los estudiantes de clase baja, como señala Bernstein (1993):

Los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. No existe un segundo lugar de adquisición y la comunicación pedagógica de la escuela, tanto en su forma como en su contenido, no prima su orientación respecto al lenguaje y narrativa (p. 87).

Al no existir este segundo espacio complementario de la escuela, según esta perspectiva, se tiende a condenar al fracaso a los estudiantes de las clases menos favorecidas. Más aún si el sistema escolar no desarrolla programas de acompañamiento para estos estudiantes, que dialoguen con sus formas culturales.

Quisiéramos complementar, al análisis centrado en los estudiantes, poniendo atención en el profesorado respecto de los principios de una clasificación y enmarcación fuerte de los planes programas, que se expresan en un sistema escolar caracterizado por una rígida estructura de una pedagogía visible; no solo revela las dificultades que los estudiantes de clase baja deben enfrentar para poder incorporarse adecuadamente a la dinámica escolar; sino que también deja en evidencia las problemáticas que deben asumir profesores y profesoras que trabajan con estos niños. Puesto que asumen el desafío de enseñar a los estudiantes provenientes de las clases bajas, a partir de la configuración de un sistema escolar que, según lo planteado, tiende a excluir sus formas de comunicación y sus códigos sociolingüísticos. La posición que tiende a hegemonizar el análisis de las dificultades de estos estudiantes se vincula con la “cuestión del déficit”. A partir de esta lógica en las escuelas chilenas permanentemente se implementan intervenciones pedagógicas, en consideración de entregar compensatoriamente (aquello que no tienen) a los estudiantes de clase baja, en la perspectiva de que puedan seguir

las reglas de secuencia y ritmo. Se asume que traen un déficit de contenidos que se debe suplir, lo que llevaría al profesorado a diseñar e implementar su acción didáctica basada en los principios de enmarcación y clasificación fuerte, lo cual sería una de las razones que dificultan la generación de aprendizajes en sus estudiantes

En la perspectiva de comprender las formas de trabajo pedagógico de los docentes del estudio y en consideración de las formas que declaran desarrollar su trabajo didáctico en el aula, hemos identificado la expresión de dinámicas de interacción basadas en una enmarcación y clasificación fuerte así como también hemos tenido la posibilidad de identificar un caso de una profesora que según las formas de trabajo que declara trabajaría desde los principios un clasificación y enmarcación débil. En consideración de estos hallazgos, planteamos que para el trabajo docente de aula en contextos de alta vulnerabilidad social una posibilidad, sería orientar acciones tendientes a la modificación de la clasificación fuerte del currículum, hacia una clasificación débil; y al desarrollo de un proceso comunicativo que transite de la enmarcación fuerte hacia una de carácter débil, mediante propuestas didácticas situadas, como por ejemplo:

*esto de la habilidades es lento, porque tienes que darle tiempo a los niños para que practiquen y piensen; eso no es rápido, si tu pasas todos los OA, tienes que avanzar súper rápido al final los niños no aprenden nada bien, pasas y pasas materias que luego ellos olvidan y esos a la larga es mucho más trabajo. Ellos tienen que hablar, contar sus experiencias, yo trabajo con temas de la población, el río o el consultorio, incluso aquí en la población la candelaria hay un par de leyendas que los chiquillos algo han escuchado (Prof.: 54, 3° Básico)*

Lo cual posibilitaría la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje que otorgue posibilidades a los estudiantes de las clases bajas de aprender de manera significativa.

Desde una enmarcación débil sería posible superar el enfoque del déficit, respecto de los estudiantes de clase baja, mediante la consideración de la cultura del estudiantado para avanzar en una transición desde los principios de los códigos restringidos hacia los elaborados, de forma tal de aumentar las posibilidades de integrarse adecuadamente al

sistema escolar. Entendiendo que mediante la enmarcación “el profesorado selecciona comunicaciones prácticas, hechos y objetivos que puedan pasar de la casa al contexto pedagógico” (Bernstein, 1993 p. 66), con la finalidad de disminuir los altos niveles de aislamiento entre el espacio escolar y familiar que hemos apreciado en el profesorado del estudio ,a partir de sus argumentos, se necesitaría altos grados de autonomía curricular, disponer de los conocimientos y el tiempo necesario para desarrollar propuestas didácticas que posibiliten una relación complementaria entre la cultura de los estudiantes y la escuela.

En consideración de los estudios desarrollados por Bernstein (1993): “Los niños de clase media creaban textos relativamente independientes de contexto, menos relacionados de forma directa con una base material específica”, (p. 108), estos son los principios que hemos expuestos; vinculados directamente a la generación de los códigos elaborados; que son la base de los currículum altamente especializados que se referencian los profesores y profesoras para el desarrollo de sus clases. En contraste con lo anterior los estudiantes de clase baja tienden a producir textos “bastante dependiente del contexto, en comparación con los de niños de clase media, en la medida en que estaba relacionado de forma más directa con una base material específica y, en consecuencia, inserto en un contexto o práctica local” (Bernstein, 1993, p. 111), razón por la cual se considera necesario que la comunicación en el espacio escolar, con estudiantes de clase baja, se desarrolle, inicialmente sobre reglas de realización altamente referenciados a su realidad local y concreta.

Ahora bien, las dinámicas de interacción entre profesores y estudiantes bajo una pedagogía visible con valores altos de clasificación y enmarcación genera contextos escolares en los que se requieren el dominio de los principios de generación del código elaborado; y el uso de reglas especializadas de comunicación, esto según Bernstein (1993) “favorecen significados, realizaciones y prácticas instructivas y confieren un privilegio sobre ellos a quienes las utilizan” (p.114), estas reglas de reconocimiento y realización, son las que utilizan los estudiantes de clase media-alta, razón por la cual



sostenemos que, al no modificar esta dinámica se favorecen a unos y se desplaza a otros por su condición de clase social. Esto se tiende a agudizar cuando el profesorado del estudio desarrolla lo que denominan guías de aprendizaje, mediante actividades extraídas de textos escolares diseñados para el estudiantado que asiste a colegios particulares.

En consideración de los principios de generación del código que formula Bernstein, las dificultades de los estudiantes de clase baja para sortear el sistema escolar no se encuentran en las capacidades cognitivas sino en las reglas de reconocimiento que se van forjando por la condición de clase trabajadora de sus padres; quienes participan en una división social del trabajo sencilla (desde el punto de vista de la comunicación) y una relación específica y local entre el trabajador y su base material, así Bernstein (1993), aclara que “mientras más directa sea la relación entre los significados y una base material específica mayor la probabilidad de un código restringido” (p. 114). En el caso de los estudiantes hijos de profesionales y otros oficios cuya división social del trabajo es más compleja (desde el punto de vista de la comunicación) y menos específica y local es la relación entre el agente y su base material, sostiene Bernstein, más indirecta será la relación entre los significados que genera; y de una base menos específica, debido a estos principios, mayor es la probabilidad de un código elaborado.

La comprensión de dinámicas escolares administradas por profesores y profesoras que tiende a dejar desplazados a sus estudiantes por su condición de clase implica profundizar en la cuestión cultural y superar la perspectiva estigmatizadora de forma negativa, que muchas veces se impone en el sistema escolar; respecto de los estudiantes y las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad; puesto que se pone foco en el “déficit”. Es una característica distintiva de las pedagogías que hemos caracterizado, según Bernstein (1993) como visible, el énfasis que se le adjudica a la performance de los estudiantes respecto “el texto que crea y la medida en que ese texto se ajusta a los criterios” (p. 79), de esta forma se clasifica negativamente a los estudiantes

de clase baja desde un sistema escolar que evalúa su desempeño en base a criterios y reglas que por su condición de clase, no manejan y desconocen.

Respecto de la postura del déficit Bernstein (1993), establece que se explican los malos resultados de los estudiantes de clase baja por la ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) de este grupo que les impediría seguir las reglas de secuencia establecidas por el sistema el currículum de una pedagogía visible. La ausencia del atributo en un grupo contrasta con la presencia de esos atributos en “otro grupo”, cuestión que es explicada en el sistema escolar chileno, altamente segmentado desde el punto de vista del origen social de las familias, presentado a los estudiantes de clase media-alta y las escuelas a las que asisten como exitosos en términos de resultados respecto de los estudiantes de clase baja.

Desde la postura del déficit se produce lo que Bernstein (1993) denomina un “desplazamiento de la responsabilidad del fracaso (y quizá del éxito) desde la escuela a la familia/comunidad” (p.122), se podría explicar el hecho que la institución escolar tienda a no asumir la responsabilidad de integrar adecuadamente a procesos educativos exitosos a los estudiantes provenientes de la clase baja. Se trata a nuestro entender, de modificar esta dinámica de exclusión social y de abrir espacio a otras formas de organizar la cuestión pedagógica; de manera tal, de trabajar didácticamente sobre la base de lo que los estudiantes de clase baja “si tienen”, sobre la base de los principios de razonamiento que ellos utilizan para generar y significar las palabras; así como también en consideración de los principios de la comunicación que ellos y ellas dominan, para avanzar, como hemos denominado, en una transición desde los principios de generación de códigos restringidos hacia los principios de generación de los códigos elaborados. A este respecto Bernstein (1993) sostiene que “el éxito o el fracaso está en función del currículum dominante en la escuela, que opera de forma selectiva sobre quienes lo adquieren” (p. 123), según lo que hemos expuesto se tienden a privilegiar los estudiantes de las clases medias-altas por sobre los de clase baja.

Desde este punto de vista, es posible modificar la situación de desplazamiento en la que podrían estar los estudiantes provenientes de la clase baja. Para este desafío, no se debería simplificar la perspectiva de los códigos sociolingüísticos desarrollada por Bernstein, a la mera superación, de manera compensatoria, de un “déficit” (código elaborado) sino que, hemos puesto el foco en lo que Bernstein (1993), identifica como “una distribución desigual de principios de comunicación, prácticas interactivas generadoras y base material regulada por la clase social, con respecto a las agencias primarias de socialización (familia)” (Bernstein, 1993, p. 123), de manera de acercar, los principios de comunicación de las familias de la clase trabajadora al aula escolar, para el desarrollo de un currículum que dialogue con la dinámica sobre la cual interactúan los niños y niñas de la clase baja.

## Capítulo 8:

# Conclusiones

---

---

## 8.2. Conclusiones

Podemos concluir respecto de los procedimientos de trabajo pedagógico del profesorado en las escuelas del estudio, que éste se remite principalmente a lo que se denomina planificación, que consiste en completar un formulario. En el cual el profesorado debe completar una agrupación de elementos de los programas nacionales de estudio diseñados por el Ministerio de Educación (OA/indicadores) a los que se le debe consignar la cantidad de semanas del calendario escolar en las cuales se abordaran dichas materias. Estas agrupaciones se entregan a coordinadores técnicos (JUTP), presentes en cada una de las escuelas, que se encargan de supervisar el cumplimiento de los plazos establecidos y hacer una lista de control de la entrega. El énfasis que tiene este ejercicio está marcado por el propósito de abordar el máximo de conocimientos de los programas durante el año lectivo.

El trabajo de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que realizan los profesores y profesoras, según lo establecen las encargadas y los encargados técnicos de todas las escuelas y el profesorado del estudio, no contempla el diseño de actividades de aprendizaje, instrumentos de evaluación ni tampoco una descripción y/o diseño de los recursos de aprendizaje mediante los cuales se materializa el trabajo de aula.

En consideración de los análisis desarrollados hemos constatado, según los argumentos del profesorado del estudio, que las actividades que se implementan en el aula, los recursos de aprendizaje y la evaluación, son seleccionadas por profesoras y profesores desde textos escolares que están diseñados en base al currículum nacional; sin la necesaria consideración de las particulares características del estudiantado de clase baja.

El profesorado argumenta que el tiempo destinado para la planificación es insuficiente; a pesar de que por normativa se ha ido implementando progresivamente tiempo de trabajo no lectivo. Por otra parte, en todos los casos se evidenció la promoción del trabajo colaborativo desde las UTP para el trabajo de planificación, sin embargo, las acciones son tendientes a dividir el trabajo curricular de las asignaturas, entre profesores que tienen a su cargo los mismos niveles. De esta forma podemos concluir, que para ellos la distribución del trabajo es meramente técnica y no tiene relevancia conocer al estudiantado de cada grupo, puesto que les parece plausible que otros profesores o profesoras puedan elaborar las planificaciones, sin conocer las características del estudiantado. Queda claramente establecido, según nuestra perspectiva y los hallazgos, que esta forma de planeamiento consistente en seleccionar elementos del currículum sin el diseño de actividades, ni de evaluación e incorporación de las características de los y las estudiantes no tienen ninguna relevancia pedagógica, puesto que la finalidad está en responder al orden de lo prescrito. La falta de tiempo dentro de su jornada laboral es una de las razones que el profesorado considera más relevante para seleccionar e implementar actividades que no son de su autoría.

En lo que respecta a las formas que se expresa este procedimiento de planeamiento en el trabajo docente, nos lleva a concluir que el profesorado afirma como el referente de su acción la implementación eficiente de los programas nacionales de estudio; esto significa abordar las temáticas definidas por el currículum en el menor tiempo posible con el propósito de cubrir toda su extensión, lo que en jerga de las comunidades escolares se conoce como alcanzar la cobertura curricular. En lo que respecta a las disciplinas del conocimiento que constituyen la base de los programas nacionales de estudio desarrollados por asignaturas; le asignan valor solo desde el punto de vista que les permite coordinar y organizar las materias que deben tratar. No visualizan ninguna utilidad en el desarrollo intelectual y moral que pudiese traducirse enseñar al estudiantado conocimientos y habilidades provenientes desde las diferentes disciplinas del conocimiento.

Otro referente para desarrollar el trabajo de planeamiento por parte del profesorado fue lo que identificamos en profesores y profesoras que declaran considerar las características del estudiantado y los requerimientos del currículum para sus planificaciones. La consideración del estudiantado se traduce en una declaración de la intención de considerar el contexto social, sin explicar alguna característica de este; otro elemento que declaran considerar se trataría de los estilos de aprendizaje, que dicen conocer fruto de diagnósticos que han sido desarrollados por equipos multidisciplinarios presentes en las escuelas del estudio. No se alcanzó a visualizar los espacios de concreción de las características socioculturales del estudiantado, que el profesorado declaraba considerar, no explicaron la forma en que se vincularía los programas de estudio y estas características que señala considerar. Debemos recordar que su forma de trabajo no implica el desarrollo de algún instrumento didáctico en el que potencialmente se pudiese expresar dichas intenciones.

En el mismo sentido podemos concluir, que el profesorado del estudio que declara considerar en sus planificaciones las características del estudiantado considera relevante las disciplinas del conocimiento que se sistematizan en los programas nacionales por

asignaturas; puesto que permiten lo que ellos denominan desarrollo integral del estudiantado. Este concepto, según sus declaraciones, se lograría linealmente, producto del tratamiento de las materias curriculares en el aula el estudiantado adquiriría conocimientos y valores para integrarse adecuadamente en la sociedad. No existe mención alguna a las características particulares en lo social y cultural del estudiantado con el que trabaja, respecto de la condición de marginación en la que se encuentra. Solamente se refiere a que necesitan conocimientos y valores, a partir de lo cual podemos señalar que asumen que los niños, niñas y jóvenes con los que trabajan llegan a la escuela con unos conocimientos y valores que no les permitirían integrarse adecuadamente a la sociedad.

En consideración de la forma de trabajo pedagógico que se desarrolla en las escuelas del estudio, podemos concluir que este se reduce a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la definición en el tiempo de las materias del currículum con el objeto de cautelar la cobertura curricular. No se contempla, en los formatos que el profesorado debe entregar a las y los encargados técnicos de las escuelas el diseño de actividades, de evaluaciones y recursos de aprendizaje; es una planificación sin diseño didáctico. Los profesores argumentan falta de tiempo para preparar sus herramientas didácticas con la que llegan al aula; razón por la cual seleccionan dicho material desde textos escolares diversos. En este procedimiento de trabajo docente no aparece el principal actor del proceso de enseñanza aprendizaje que de nuestro punto de vista es el estudiantado. No se distingue alguna intencionalidad de reinterpretar el currículum a partir de las características sociales y culturales de los estudiantes que el sistema escolar define como vulnerables. No se aprecia en las formas de trabajo alguna instancia de análisis respecto de las particulares características de los estudiantes de clase baja en la perspectiva de identificar desafíos pedagógicos para dar respuesta educativa desde la escuela a esta realidad social.

Respecto de la valoración que hace el profesorado que trabaja con estudiantes de clase baja de la cultura del estudiantado, podemos concluir que los profesores y las profesoras



del estudio se refirieren a la cultura del estudiantado remitiéndose a una descripción de las características que ellos consideran relevantes de la familia, sin profundizar en alguna otra expresión o manifestación proveniente de la cultura del estudiantado. Hay una tendencia a reducir la cultura de niños, niñas y jóvenes a una serie de rasgos de las familias que dificultan, según sus argumentos, el desarrollo del proceso educativo en el contexto escolar.

La baja escolaridad de los padres y de las madres, según el profesorado, implica que éstos estén imposibilitados de: reforzar las materias que se estudian en la escuela, de generar en sus hijos e hijas hábitos de estudio y el control y monitoreo que ellos consideran fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje reducido a aprender los contenidos del currículum nacional. Identificamos en esta descripción de las carencias culturales de las familias del estudiantado realizada por el profesorado, la necesidad latente que ellos identifican de un segundo espacio educativo complementario a la escuela ubicado en la familia, que debido a los déficits culturales de los estudiantes y sus familias no se puede constituir.

El profesorado sostiene que las condiciones de marginación social en las que viven las familias del estudiantado determinan las bajas expectativas que madres y padres tienen en relación con el rendimiento escolar del estudiantado. Los describen como miembros de una cultura en la que no se valora ni comprende la importancia del sistema escolar. Estas disquisiciones son formuladas sin ningún rasgo de autocrítica respecto del rol que ha jugado la escuela y su labor profesional en ese distanciamiento y valoración negativa de padres y madres. Nos da pie para preguntarnos si ¿efectivamente el sistema escolar no significa nada para estas familias?; la desvaloración de la familia de los y las estudiantes respecto de la escuela y lo que ésta representa ¿la han construido sobre la base de los resultados y el tratamiento que reciben sus hijos e hijas por parte del sistema escolar? Lo anterior, releva la necesidad de articular intencionadamente (desde las UTP y el accionar del profesorado) la cultura de la familia del estudiantado, para no caer en prácticas que trunquen la trayectoria escolar de niños y niñas.

Además, en lo que respecta a la descripción del profesorado respecto de las familias del estudiantado, se agrega la descripción de un grupo que se encuentra en un conflicto permanente con la institución escolar. Se trata de padres y madres que asisten a la escuela a enfrentarse con inspectores y el profesorado puesto que, según los argumentos de profesores y profesoras, su cultura le impediría comprender normas y reglas de la escuela; cuestión por la cual, señala el profesorado, van a defender a sus hijos e hijas de un tratamiento que perciben como injusto. Este grupo de padres y madres — que son descritos como conflictivos por parte de las y los profesores del estudio— manifiestan su disconformidad mediante un lenguaje que el profesorado señala como vulgar y formas agresivas, a veces violentas. Estos son los rasgos con los cuales el profesorado va configurando la cultura del estudiantado.

Para enfrentar los desafíos que conlleva el trabajo en contextos vulnerables es necesario incorporar estrategias pedagógicas inclusivas, en estos casos no fue posible identificar la búsqueda de estrategias, por parte de profesores y profesoras para acceder a una mayor participación e involucramiento de las familias en el proceso educativo que se realiza en la institución escolar. Si bien le atribuyen valor a la constitución de un equipo multidisciplinar en las escuelas del estudio, no proyectan acciones desde esta instancia conformada por psicólogos, asistentes sociales y orientadoras para una aproximación con más elementos hacia la comprensión de este actor relevante para el proceso educativo.

El profesorado se refiere al estudiantado como miembros de una cultura sin cultura; ubicados en la cultura oficial que emana del currículum, describen esta, desde una serie de elementos que están ausentes, tales como libros, asistencia a eventos culturales, lenguaje adecuado, entre otros, en definitiva, señala que la cultura del estudiantado está fuera de la sociedad. Por esta falta de cultura del estudiantado es que el profesorado explica que no tendrían elementos para desarrollar el proceso de aprendizaje con alguna vinculación significativa hacia el estudiantado y de esta forma justifican un proceso educativo orientado a pasar el currículum.

Hemos podido constatar a partir de los análisis realizados, que el profesorado se encuentra confundido con la cultura que emana de las clase bajas en la actualidad; toda vez que dicen no comprender su lenguaje, no sabe cómo dar valor a manifestaciones como la música o la filiación del estudiando a algunos clubes deportivos. No pudimos apreciar que le atribuya algún valor a los procesos de organización que se gestaron en los barrios en los que el estudiantado vive y finalmente dice no comprender qué valor tienen los trabajos de los padres como cartoneros y vendedores ambulantes.

Finalmente, en consideración de lo anteriormente expuesto podemos sostener que el profesorado describe al estudiantado como miembros de una cultura en la que no se valora el sistema escolar, con rasgos de déficit cultural que le impiden un normal desarrollo del proceso educativo. El estudiantado, según los profesores del estudio, pertenecen a una cultura sin cultura; en la que solo identifican ausencia de elementos culturales y otros que carecen de valor toda vez que no se vinculan con el currículum o porque no saben cómo interpretar.

En consideración de lo anteriormente planteado podemos concluir que, una de las carencias del profesorado para valorar la cultura del estudiantado de clase baja, vendría desde las características de la formación inicial que al parecer carece de elementos de carácter sociológico y de reflexión-crítica sobre las políticas Ministeriales , puesto que describen la cultura de los estudiantes de clase baja, desde la cultura oficial que emana de los planes y programas y desde sus propias limitaciones para comprenderla.

Respecto del grado de conciencia de las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja podemos concluir que, a partir de los análisis desarrollados hemos podido precisar que el profesorado relaciona que la condición social del estudiantado estaría asociada a una disposición negativa hacia la escuela puesto que las características que adquieren en su medio determinan un lenguaje, unos conocimientos y actitudes que dificultan el proceso educativo.

Describen a sus estudiantes como poseedores de conocimientos reducidos, con dificultades para comunicarse, sin las herramientas que les facilite aprender. En este análisis prescinden de una autocrítica respecto del rol jugado en la consolidación de dichas características. Es posible explicar esta mirada negativa del estudiantado y falta de autocrítica, a que están situados en el currículum prescrito, debido a las presiones del aparato burocrático del sistema y a una falta de reflexión pedagógica; proyectan su labor en un avance sobre los programas nacionales.

El profesorado asigna una gran importancia a desarrollar un trabajo en el aula, con un ritmo de trabajo intenso, con la finalidad de avanzar en el tratamiento del currículum nacional que le permitiría obtener resultados homogéneos. Los cuales, según su razonamiento, se relacionarían con buenos resultados en las pruebas estandarizadas. El discurso del MINEDUC, respecto de reducir el trabajo docente a trasladar el currículum nacional al aula y simplificar la calidad de la educación a los promedios obtenidos en la prueba SIMCE, ha calado hondo en el profesorado, toda vez que no identificamos algún grado de cuestionamiento de dichas políticas que pudiese dar pie a observar en ellas una posible dificultad para el desarrollo de un proceso educativo que con estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social. Más bien, identifican dificultades de carácter cultural para avanzar sobre las materias de un currículum, que se traslada al aula sin la consideración de su cultura, toda vez que hemos podido precisar que el profesorado considera negativa dicha cultura, lo cual, le impide estos avances homogéneos.

Hemos podido establecer la identificación del profesorado de algunas características que consideran adecuadas del estudiantado de clase baja, como la actitud positiva para enfrentar dificultades, así como también, altos niveles de autonomía para el desarrollo de algunas tareas. A estas características positivas se le agrega la identificación de temas comunes que aglutinan al estudiantado presente en su barrio, como, por ejemplo: la historia de la conformación donde viven o algunos hitos geográficos (río y lagunas presentes en el lugar). Este potencial cultural es descartado para ser utilizado en el

desarrollo de las clases por el profesorado, puesto que, según su razonamiento dar espacio a las señaladas características de niños y niñas les dificultan mantener el control de las clases que tienen su foco en abordar el currículum. Por otra parte, los elementos culturales aglutinadores son descartados, porque según su evaluación carecen de valor puesto que no aportan ni se complementan con el currículum nacional.

A partir de las conclusiones anteriores, podemos identificar que existe un cuestionamiento escaso o nulo del currículum nacional, el profesorado ve limitadas sus posibilidades de toma de conciencia respecto de las contradicciones culturales que dificultan una participación activa del estudiantado de clase baja en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El barrio donde viven los estudiantes y el entorno de la escuela son descritos por el profesorado como un espacio definido por complejas problemáticas sociales, que son expresión de la marcada segregación y profunda desigualdad social en la que vive el estudiantado. Esta compleja realidad dificulta la apertura del profesorado a pensar un proceso educativo situado en las temáticas de dicho espacio, descartando de plano algún acercamiento didáctico al tratamiento de los objetivos de aprendizaje de manera situada, que eventualmente posibilitarían o propiciarían aprendizajes de alta relevancia.

En contraste con lo anterior, el profesorado del estudio identifica instituciones públicas, tales como: municipalidad, centro de salud familiar, oficina de protección de los derechos de la infancia como la posibilidad que el estudiando y sus familias tienen de abordar las problemáticas que los aquejan, en la perspectiva de obtener las herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida. A partir de lo anterior podemos concluir, que profesores y profesoras del estudio tienden a trasladar fuera de la escuela el desarrollo de estrategias que permitan abordar problemáticas sociales que consideran de una envergadura que supera sus posibilidades de intervención.

Podemos concluir que a partir de los hallazgos se logró identificar un conflicto entre las costumbres y formas de reaccionar del estudiantado es decir su habitus, y las normas que el profesorado requiere para establecer un adecuado clima de aula. El conflicto se manifiesta por múltiples formas de reaccionar por parte de los y las estudiantes ante normas que se imponen en la sala de clases; estas respuestas del estudiantado son interpretadas como una agresión por el profesorado. Dichas formas de reacción corresponden a un patrón de conducta adquirido en el espacio social del estudiantado, donde son vistas como legítimas y necesarias para desenvolverse en un ambiente claramente hostil. A su vez, las normas de conducta que el profesorado intenta imponer pudiesen ser interpretadas como una provocación por el estudiantado ante solicitudes de vestimenta y conducta que no corresponden a sus patrones culturales; vislumbramos en esta dinámica una confrontación permanente entre dos patrones de cultura contrapuestos.

El profesorado del estudio tiende a circunscribir su rol pedagógico al plano afectivo, buscando generar lazos con el estudiantado mediante ciertas concesiones que se materializan en ofrecer espacios de socialización para sus estudiantes en los momentos que las clases finalizan. Esta estrategia está orientada a generar un clima de armonía que le permita, según sus argumentos, abordar el currículum mediante actividades sin una mayor exigencia cognitiva.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que el profesorado no logra identificar una contradicción cultural entre el currículum y los estudiantes, puesto que sitúa la cultura que emana de los programas de estudio como la correcta, lo normal y a la cultura de la cual son portadores el estudiantado como anormal producto de múltiples problemáticas sociales que son de una envergadura tal, que supera sus posibilidades de intervención, ante las cuales instituciones externas a la escuela deben hacerse cargo.

A partir de la evidencia, fue posible identificar una profesora participante del estudio, que declaró estar consciente de la confrontación cultural. En sus planteamientos

vislumbramos un posible camino para el desarrollo de procesos reflexivos que faciliten la toma de conciencia por parte del profesorado de las contradicciones culturales, entre el estudiantado y currículum prescrito, que dificultarían el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas que asisten los estudiantes de clase baja. La profesora en cuestión establece, que las élites que elaboran el currículum imponen un piso cultural que dejan en desventaja a los estudiantes, lo que al trasladar mecánicamente el currículum al aula va generando malos resultados escolares, desapego a los procesos de aprendizaje y de esta forma, según sus argumentos, se restringe sus posibilidad de superar las condiciones de marginalidad en las que se encuentra. Dicho único caso, identifica la contradicción toda vez que realiza un cuestionamiento al currículum prescrito y prescinde de ubicar como una anomalía a la cultura del estudiantado, estableciendo en la distancia entre las dos culturas una de las principales dificultades que aprecia para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la relevancia que le asigna el profesorado al desarrollo de espacios didácticos en los cuales se considere la cultura del estudiantado hemos podido precisar que dichos espacios se encuentran reducidos a la implementación de actividades, formas de evaluación y recursos de aprendizaje orientados a la implementación del currículum. Esto es el resultado de que el profesorado se encuentra determinado por: el discurso de la política oficial que se expresa en el avance de la cobertura; el control de los encargados técnicos que mediante procedimientos burocráticos, que reducen la planificación a identificar los elementos del currículum que se trabajan en el aula y la ausencia de instancias de trabajo pedagógico orientadas a la problematización en la perspectiva de situar el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando desafíos para el estudiantado y la preparación de diseños didácticos que den respuestas a dichos desafíos.

En ese marco general identificamos con claridad tres formas de argumentar el proceder didáctico por parte del profesorado del estudio. Una mayoritaria, cuyo principal referente lo constituye el currículum prescrito; una segunda mirada didáctica conformada por un

grupo minoritario que argumenta tener como referente el considerar las características del estudiantado y el currículum, ambas muy complementarias entre sí; y finalmente el caso de una profesora que sostiene que su trabajo didáctico está orientado al desarrollo de habilidades por parte del estudiantado.

El profesorado que define su acción en torno del currículum, configura un entramado didáctico que tiene como eje central para el trabajo docente, los programas de estudio, y la prueba estándar SIMCE, sin tener como referente el estudiantado. No se trata de una invisibilización consciente, puesto que consideran que al enfocar su acción en los programas de estudio traerá con esto los beneficios de unos planes enfocados en el desarrollo de conocimientos necesarios para la incorporación adecuada del estudiantado en la sociedad. Esta perspectiva didáctica se expresa en lecciones, que el profesorado declara desarrollar, en base a guías de trabajo para las y los estudiantes; que son copiadas de libros de actividades utilizados en los colegios privados. Identificamos a la falta de tiempo destinado al trabajo didáctico como una de las razones que determinan esta forma de proceder y ,por otro lado, apreciamos un razonamiento lineal influenciado por la política ministerial, puesto que estos profesores y profesoras asumen que al utilizar material didáctico que el Ministerio de Educación certifica y que los colegios particulares utilizan, podrán dar cobertura al currículum y obtener altos promedios en las pruebas estandarizadas, similares al de estas instituciones privadas, sin considerar que dichos resultados están directamente relacionados, según la literatura a este respecto, por la escolaridad y el capital simbólico de los padres del estudiantado que puede pagar un colegio privado.

Esta trama didáctica, centrada en el currículum, se entreteje con algunas clases en las que, el profesorado dice incorporan las Tics, como un fin en sí mismo, para motivar y entretener al estudiantado; sin ninguna proyección pedagógica de dicho recurso. Esta configuración didáctica se evalúa mediante pruebas escritas, en las que se tiene especial atención a los conocimientos emanados del currículum prescrito a los indicadores de logro establecidos en dicho documento normativo.



En lo que respecta a las dinámicas de las clases, el profesorado declara imprimir un ritmo intenso, para dar respuesta a la necesidad de avanzar en los conocimientos de forma rápida para cubrir el extenso programa nacional. Esta intensidad, trae como consecuencia el desplazamiento del estudiantado en la sala de clases; puesto que, según el discurso del profesorado, opta por no ofrecer espacios para que los estudiantes intervengan con tanta frecuencia en clases, puesto que, argumentan, distraen el foco de atención no aportando al tratamiento del contenido. El alto nivel de especialización disciplinar del currículum, determina desde nuestro punto de vista, que las intervenciones del estudiantado sean descartadas por parte del profesorado, ya que los códigos que utilizan para sus intervenciones y las temáticas que visualizan no se relacionan con la intención de transferir dichas materias.

En lo que respecta al profesorado que declara orientar su trabajo didáctico en base a las características del estudiantado y del currículum nacional en la perspectiva de generar aprendizajes significativos, es posible identificar, a partir de sus declaraciones; la necesidad latente de considerar a sus estudiantes en el trabajo didáctico; esta consideración y enfoque en la significancia de los aprendizajes se traduce, a partir del material analizado, en la prioridad que establecen de enseñar de la mejor forma posible en currículum nacional. En la figura del Objetivo de Aprendizaje de los programas de estudio se articula toda su acción, le asignan un valor en sí mismo, con énfasis en la cobertura y la obtención de resultados adecuados en las pruebas estandarizadas.

La intención constructivista del profesorado se traduce según sus argumentos en la consideración de los estilos de aprendizaje para el proceso de evaluación, la incorporación de material concreto para actividades prácticas que no impliquen mayor complejidad cognitiva, abrir espacios al final de las lecciones para que los estudiantes puedan interactuar entre sí, el reforzamiento de conductas de entrada de carácter disciplinar para una mejor comprensión de los contenidos tratados en clase y, finalmente,

la consciencia de que deben pasar contenidos que no tienen ninguna relación con los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Emergen de las declaraciones en cuanto a su estrategia didáctica, las guías de aprendizajes como un recurso didáctico representativo de su ideario constructivista; dichos instrumentos están marcados por la intención de implementar clases con un ritmo intenso puesto que los criterios que establecen para su elaboración son seleccionar actividades acotadas que le permitan controlar el avance de los estudiantes de forma más eficiente, y por otro lado la incorporación de imágenes para hacer más entretenidas dichas actividades. Estos recursos de aprendizaje que son un conjunto de actividades, extraídas desde diferentes textos escolares certificados por el Ministerio de Educación, simplifican el proceso de enseñanza-aprendizaje a organizar adecuadamente el tiempo de trabajo en el aula y la eventual entretención del estudiantado.

A pesar de esta declaración constructivista por parte del profesorado, no hemos podido encontrar evidencias en sus declaraciones, que en su trabajo didáctico consideren las experiencias previas de sus estudiantes y los saberes de los cuales son portadores, que entreguen espacios para que los estudiantes puedan reinterpretar los conocimientos en su realidad; tampoco tenemos evidencias desde sus argumentos, de la validación y consideración de los saberes de los estudiantes; sigue primando, según lo que ellos declaran, actividades, formas de evaluar y recursos de aprendizaje en los cuales no se visibiliza la cultura del estudiantado.

Uno de los hallazgos relevantes y singulares del estudio, lo constituye una profesora que declaró considerar como elemento central de su trabajo didáctico el desarrollo de habilidades en el estudiantado. Sus planteamientos son el resultado de la experiencia de más de ocho años de trabajo docente en escuelas las que asisten niños y niñas de clase baja. Se desempeña principalmente con estudiantes de entre 6 a 7 años; estableciendo como prioridad, según sus declaraciones, la alfabetización respecto del Lenguaje y las Matemáticas como herramientas para el estudiantado que les facilite de forma progresiva ir incorporándose al sistema escolar con adecuados resultados.

En consideración de las habilidades asociadas a la alfabetización inicial y de las características de sus estudiantes, selecciona y prioriza algunos elementos del currículum nacional que según su criterio aporte en la señalada dirección. Apreciamos según la forma de trabajo que declara, la superación del control sobre la cobertura curricular y la presión por obtener buenos resultados en la prueba SIMCE, puesto que entiende la planificación que la escuela le solicita como un mero ejercicio burocrático al cual no le asigna mayor relevancia y por otro lado su acción pedagógica centrada en el desarrollo de habilidades, le ha llevado a obtener adecuados resultados en las pruebas estandarizadas, que le han traído, según sus argumentos, cierto nivel de legitimidad y autonomía a su trabajo docente.

Esta opción pedagógica por el desarrollo de habilidades se materializa en actividades vinculadas a la experiencia del estudiantado y su barrio. Para el trabajo en el aula declara entregar espacios para que los estudiantes puedan participar desde sus formas culturales, esto implica un ritmo pausado para el desarrollo de las lecciones.

El conocimiento que enseña se profundiza sobre la base de las formas de representaciones de las temáticas en consideración de las experiencias que relatan los y las estudiantes; según los argumentos de esta profesora, en muchas oportunidades se apoya en varias intervenciones del estudiantado hasta que logra comprender lo que quieren comunicar. Sobre esa base cultural declara profundizar los conocimientos que enseña.

El ritmo pausado que le imprime al desarrollo de las clases genera espacios en el aula, según sus declaraciones, en los que se manifiestan conflictos de convivencia entre profesora y el estudiantado; gatillados por el lenguaje inapropiado de sus estudiantes o por reacciones que define como agresivas, motivadas por conflictos entre pares. Ante este tipo de situaciones, declara detener la clase, propiciar mediante la persuasión la búsqueda de soluciones que promueva en el estudiantado una forma diferente de

resolución de conflictos. Para abordar situaciones que define de mayor complejidad, que se manifiestan en el aula en la que el estudiantado tiene mayor protagonismo, se apoya en el equipo multidisciplinario de la escuela.

En lo que respecta a los recursos de aprendizaje que esta profesora desarrolla se encuentran articulados en torno de experiencias de aprendizajes situadas en salidas y visitas de estudio. Estas actividades y el material que se diseña los financia con los recursos que llegan a la escuela para trabajar con los estudiantes vulnerables. Cada final de año se encarga que dichas actividades estén justificadas en la planificación estratégica que la escuela entrega al Ministerio de Educación.

En consideración de esta particular forma de trabajo pedagógico identificada en el estudio, en la cual se desarrollan sistemáticamente espacios didácticos en los que se reconoce y se trabaja desde y con la cultura del estudiantado; identificando y superando las barreras del currículum prescrito, es posible proyectar líneas de acción para generar espacios de análisis y discusión, en las escuelas que promueva la toma de conciencia del profesorado de la relevancia de buscar caminos didácticos propios que les permitan armonizar la cultura del currículum con la cultura del estudiantado de clase baja, en la perspectiva de aportar a su desarrollo intelectual y moral.

Hemos procurado, con las narraciones de los y las docentes como punto de partida, comprender el fenómeno hacia el cual se ha dirigido el foco de nuestra investigación: cómo fundamentan y perciben los profesores y profesoras de la Región del Bío Bío los procedimientos de trabajo pedagógico y el grado de consideración de la cultura de herencia del estudiantado demostrado en sus tareas. Pero no se logra comprender un fenómeno sin al mismo tiempo tratar de explicarlo. Hemos tratado de realizar este movimiento dialéctico intentando comprender las narraciones de los y las docentes, pero, al mismo tiempo, hemos utilizado conceptos centrales de nuestro aparato teórico (habitus, códigos elaborados y restringidos, pedagogía visible e invisible, enmarcamiento) para explicarlas.

No podemos, sin embargo, alcanzar la comprensión/explicación sin ubicar los fenómenos analizados en el contexto. En nuestro estudio de caso se ha tratado de un contexto de pobreza extrema en el cual se desempeñan los y las docentes; pobreza, vulnerabilidad, marginación, desigualdad que parecen no existir desde el punto de vista de los constructores de Planes y Programas; contexto que despierta sentimientos de impotencia y frustración en los y las docentes; si bien un Estado nacional como el nuestro necesita unificar a los ciudadanos en torno a pautas culturales comunes, en una sociedad cada vez más diversa y plural debiese haber espacio para otras voces, para otros acentos distintos a los de la cultura oficial; no parece haberlo, al menos por ahora. La Formación Inicial de Profesores y Profesoras debiese problematizar esta situación que parece haber sido naturalizada por las instancias oficiales.

Hemos podido constatar en nuestro estudio, la fortaleza de los aporte teóricos de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Basil Bernstein; acuñados en el contexto francés y en el anglosajón respectivamente, a pesar de la distancia económica y cultural entre nuestro continente y el europeo, y a pesar del paso del tiempo, estas concepciones teóricas continúan aportando poderosamente a la comprensión de los problemas pedagógicos y culturales. No basta con dirigir permanentemente la mirada a problemas sociales desde una óptica centrada en individuos que se caracterizarían por sus “carencias”, por aquello que les falta: el habitus de los sectores dominantes culturalmente. La vieja máxima de Durkheim (1895/2005) de que los hechos sociales se explican con hechos sociales sigue estando vigente. Pero, aquellos hechos sociales son construidos por agentes concretos; los agentes y las estructuras interactúan en forma dialéctica.

La escuela es estructurante, pero es también construida en la vida cotidiana por quienes actúan en su seno. Hemos intentado capturar este movimiento dialéctico en nuestro estudio.

La recepción de teorías de otro continente implica un proceso de recontextualización, de traducción no sólo lingüística de aquellas concepciones; implica el desafío de adaptarlas críticamente a nuestra realidad. ¿Qué constituye capital cultural hoy en una América Latina y en un Chile dominado por un mercantilismo que parece despreciar no solo a las expresiones culturales de los sectores subordinados, sino que también a la cultura clásica? Las descripciones de capital simbólico y capital cultural de Bourdieu, hechas en el contexto francés, deben ser “traducidas” a nuestro contexto, adaptadas puesto que parecen no tener un correlato en nuestro país. Un desafío para futuras investigaciones.

A lo largo de nuestra indagación hemos escrito sobre “los recursos culturales de los niños y niñas y jóvenes vulnerables”; desde una lectura ortodoxamente inspirada en Bourdieu esas aseveraciones pueden ser interpretadas como un sinsentido, puesto que cultura y recursos culturales, desde la perspectiva de la sociología de Bourdieu son los de la clase dominante, ya que son los reconocidos, los que encuentran un mercado que los valora. Esos constituyen capital. A nuestro entender hay un potencial heurístico muy fuerte en las concepciones de Bourdieu, sin embargo, resulta discutible excluir a la cultura popular de los estudios de esta naturaleza.

¿No existen recursos culturales propios de las clases bajas que pudiesen ser incorporadas al currículum oficial? Y si así fuese ¿Cómo debería diseñarse una Formación Inicial de Profesores y Profesoras que contribuya efectivamente a superar/abolir la reproducción de las desigualdades que caracterizan a nuestra Escuela y a nuestra sociedad? Interrogantes que implican desafíos prácticos y teóricos que deberían ser abordados en futuros estudios.



---

## Capítulo 9:

# Referencias bibliográficas

---





- Alarcón Vásquez, C. y Ajagan Lester, L. (2015). Historia de los fundamentos del sistema educacional chileno: Las tendencias histórico-culturales durante el siglo XX. *Paideia, Revista de Educación*, 56, enero-junio, 73-96.
- Apple, M. (1989). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2° Ed.). Nueva York: Routledge.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Apple, M. (1991). *Ideología y Currículum*. Madrid: AKAL.
- Ausubel, P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bellei, C. (2010). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, inédito.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*(1), 325-345.
- Bellei, C., De los Ríos, D. y Valenzuela, J. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2).
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Pérez, L., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control 1, Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control 3*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (2 ed.). Madrid: Morata.
- Bogdan, J.S y Taylor R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de Significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Bourdieu, P. (1978) Sport and Social Class. *Social Science Information*, 17, 819-840.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2ª Ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bustos, B., D. Contreras y P. Sepúlveda (2010). *When schools are the ones that choose: the effects of screening in Chile*. *Social Science Quarterly*, 91 (5), 1349-1368.
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Jan/abril.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela. (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, pp. 85-110.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Ángeles : Sage Publications.
- De la Garza Toledo, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En: E. de la Garza Toledo y G. Leyva (eds.): *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, pp. 229-255. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Thousand Oaks.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. In Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dey, I. (1995). Reducing fragmentation in qualitative research. In U. Kelle, (ed.). *Computer- aided qualitative data analysis: theory, methods and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Durkheim, E. (1895/2005). *Las reglas del método sociológico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2015). *Voucher policies and the response of for-profit and religious schools: evidence from Chile*, Handbook of International Development and Education, P. Dixon, C. Counihan y S. Humble (eds.), Cheltenham, Edward Elgar.

- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”* Santiago de Chile: CIAE.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2000). *De los Espejos y Otros Ensayos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. Valenzuela. (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, pp. 51-84. Santiago de Chile: UNICEF.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002) [1996]. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: S. XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu.
- Gimeno-Sacristán, J. (1991). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glasser, R. (1997). Access to learning and achieving usable knowledge. *International Seminar on Educational Evaluation*. Ministério da Educação: Rio de Janeiro.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Conferencia con motivo de la obtención del premio Hegel*. Mimeo. Stuttgart.
- Habermas, J. (1974). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hopkins, D. (2005). Tensions in and Prospects for School Improvement. In *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Karabel, J. y Halsey, A.H. (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En: *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción* (4<sup>o</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Labov, W. (1969). The Logic of Nonstandard English. In: P.P. Giglioli, *Language and social context*, pp. 179-216, Baltimore: Penguin Books.
- Lebow, D. y Wager, W. (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23(3), 231-244.
- Levin, H. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial ULS.
- Lukács, G. (1990). *History and Class Consciousness. Studies in Marxist Dialectics*. London: Merlin Press.

- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación Academia de Humanismo Cristiano(PIIE).
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. En F.J. Murillo. *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, C y Rossman, G. (1999). *Design Qualitative Research*. California: Sage.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design an Interactive Approach*, Thousand Oaks: Sage.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 65-106, Madrid: Gedisa.
- Morse, J.M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. España.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (2ª ed.). Los Ángeles: Sage.
- Muñoz, C., Ajagán, L., Sáez, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148.
- Muñoz Labraña, C., Ajagan Lester, L., Martínez Rodríguez, R., Muñoz Grandón, C., Gutiérrez Cortés, K., y Torres Durán, B. (2019). *Migración y Escuela: Percepciones de los Docentes de Educación General Básica sobre niños migrantes*, inédito.
- Murillo, F. J. Castañeda, E. Cueto, S. y Donoso, J. M. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 213-238, Madrid: Gedisa.

- OCDE. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OCDE.
- OCDE. (2014). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno*. París: OCDE.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones PUC.
- Popkewitz, T. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría-Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions.
- Ricœur, P. (2006). *Del Texto a la Acción. Ensayos de hermenéutica II*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- Sacks, P. (1999). *Standardized minds*. Cambridge: Perseus Books.
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: Arfo Editores.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Santiago, E. y Arroyo, G. (2007). Asignatura sello CTS+I: estrategia para la alfabetización tecnocientífica. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (144), 87-98.
- Santiago, M. E., Parra, J. y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*, 34(137), 164-178.
- Teddlie, C., y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, S. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie and D. Reynolds (eds.) *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.



- Thrupp, M., Lupton, R. y Brown, C. (2007). Pursuing the Contextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects. In T. Townsend (ed). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. New York: Springer.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Factores Asociados*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. Recomendaciones de políticas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2015). *Informe anual*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64, Barcelona: Gedisa.
- Verger, A., Bonal X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (27), 1-27.
- Villalobos, C., y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wrigley, T. (2004). School Effectiveness: The Problem of Reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), 227-244.
- Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. En Bickman, N. & Rog, D. (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (Vol. 5). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: desing and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, California.
- Zurita, F. (2010). Frágil como un volantín: los saberes del profesor, estatus social e intelectual. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 9 (8), 83-96.



---

---

# Anexos

---

---

CUESTIONARIO EL TRABAJO PEDAGOGICO EN CONTEXTOS DE  
VULNERABILIDAD.

Estimada Profesora; Estimado Profesor:

El siguiente cuestionario está enmarcado en la investigación " **Un estudio de casos sobre los referentes pedagógicos en contextos de alta vulnerabilidad** ", dirigida por el Sr. Gonzalo Sáez Núñez, del Doctorado en Educación de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano.

En el consentimiento informado que usted ha firmado hemos expuesto los detalles que norman el uso y propósitos de la información que recabamos en este instrumento.

Responda las siguientes preguntas con total libertad, puesto que no existen respuestas correctas o incorrectas, nuestro interés conocer, sus opiniones y argumentos respecto los diferentes tópicos que este cuestionario contiene, ante lo cuales nos interesa recolectar sus argumentos y experiencias.

1- ¿Qué referentes considera para sus planificaciones?

2. Al pensar en una clase: ¿qué releva usted como lo central?

3. ¿Qué rol juegan, las asignaturas (las disciplinas del conocimiento) para la formación de los niños y niñas?

4. Al momento de implementar una unidad didáctica ¿Qué piensa usted como lo central?

5. ¿Cuáles son los recursos de aprendizaje que utiliza frecuentemente? y ¿por qué?

6. ¿Qué elementos considera para evaluar?

7. En consideración desde una perspectiva MACRO SOCIAL (comuna, población o barrio en que viven los niños, contexto socio cultural general, cultura local) señale que elementos:

<b>Facilitan</b> el desarrollo de <b>aprendizajes</b> en niños y niñas de nuestra escuela:	<b>Dificultan</b> el desarrollo de <b>aprendizajes</b> en niños y niñas de nuestra escuela:

--	--

8. En consideración **desde** una perspectiva **MICRO SOCIAL** (características y tipos de las familias; oficios padres y madres, entre otros) señale que elementos:

<b>Facilitan</b> el desarrollo de <b>aprendizajes</b> en niños y niñas de nuestra escuela:	<b>Dificultan</b> el desarrollo de <b>aprendizajes</b> en niños y niñas de nuestra escuela:
--	---

--	--

### Guion de entrevista profesores

Objetivo específico: *indagar en las formas de trabajo pedagógico que se desarrollan en las escuelas del estudio insertas en contextos de vulnerabilidad.*

Conversemos de los referentes para tu planificación y de la forma de organizar el trabajo.

- ¿De qué forma te organizas?
- ¿Qué tienes en cuenta para planificar o diseñar?
- En lo que respecta a las asignaturas y el conocimiento que representan para tu trabajo

Objetivo específico: *analizar y explicar la valoración que hace el profesorado que trabaja con estudiantado de clase baja de la cultura de sus estudiantes.*

- Refiérase a la cultura de herencia (familia) de sus estudiantes.
- ¿Algo más que pudiese describir como ves la cultura de los estudiantes?

Objetivo específico: *precisar y deslindar el grado de conciencia de los profesores sobre las contradicciones culturales que se generan entre el currículum prescrito y la cultura de herencia del estudiantado de clase baja*

-Algún elemento que dificulte o facilite abordar el proceso de enseñanza aprendizaje (incluido los planes y programas) que se relacione las características culturales del estudiantado

Objetivo específico: *indagar en la relevancia que le asignan los docentes al desarrollo de espacios didácticos en los cuales se considere la cultura de los estudiantes de clase baja.*

Le propongo entrar a los temas didácticos...al pensar, diseñar o implementar una unidad ¿qué es lo relevante para usted?

- Las actividades de aprendizaje.
- Las formas de evaluación.
- Los recursos de aprendizaje.
- Las clases

### ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ directivo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Escuela

..... de la Región del Bío Bío, autorizo la participación voluntaria en la investigación doctoral: "**Un estudio de casos sobre los referentes pedagógicos en contextos de alta vulnerabilidad**", realizada por el Sr. Gonzalo Sáez Núñez, del Programa Doctorado en Educación de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, para que participen de los consejos de profesores y aplique instrumentos de investigación en el marco de su trabajo de investigación.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo



negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el investigador y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el investigador, resguardada en dependencias de la Universidad, Academia de Humanismo Cristiano y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en un ejemplar.

---

