

M  
H565d  
1999  
01

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

"DESCRIPCIÓN CÓDIGOS CULTURALES DE UN GRUPO DE ESCOLARES  
DE LA POBLACIÓN LA ISLA EN SAN ROQUE, VALPARAÍSO"

TESIS PRESENTADA A LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO

Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

POR

MARÍA ELENA HERRERA ROJO

PROFESOR PATROCINANTE

MARÍA ANTONIA VARGAS

PROFESOR REEMPLAZANTE

MARÍA ELENA VALDOVINOITT

VALPARAÍSO, JUNIO DE 1999

## RECONOCIMIENTOS

Quisiera agradecer en forma especial a mi abuelita y mi padre quienes brindaron el apoyo financiero sin el cual esta investigación no hubiera sido posible.

Agradezco también a quienes aportaron con recursos técnicos (grabadoras, computadoras, impresoras) y a quienes amablemente leyeron este trabajo y entregaron sus críticas y sugerencias (Magdalena, Claudia y Felipe)

A mis profesores quienes confiaron en mí y me ayudaron a completar este proceso formativo agradezco mucho el compromiso y el apoyo, a la profesora que patrocinó esta tesis originalmente María Antonia Vargas, quien me dio una lección de vida, a través de su crítica y rigurosidad.

Finalmente quisiera agradecer a las escuelas D272 y E252 que me permitieron ingresar a sus aulas y observar; al centro del SENAME, y muy especialmente a ese grupo de niños que me permitió espiarlos durante cinco meses y que a cambio me devolvió ternura y una lección sobre mi misma.

## TABLA DE CONTENIDOS.

	<b>PÁGINAS</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>19</b>
<b>Curriculum perspectivas para su comprensión y</b>	<b>20</b>
<b>La perspectiva estructural de Bernstein</b>	
<b>Algunas investigaciones etnográficas en el ámbito escolar</b>	<b>45</b>
<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>48</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>49</b>
<b>Tipo de diseño</b>	<b>49</b>
<b>Marco teórico y su relación con las decisiones en torno a las</b>	
<b>técnicas de producción de datos</b>	<b>50</b>
<b>Población y</b>	<b>51</b>
<b>La,</b>	<b>56</b>
<b>Contextos de observación</b>	<b>56</b>
<b>ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	<b>66</b>

<b>El análisis como proceso continuo y recurrente de la investigación</b>	<b>66</b>
<b>Pasos del análisis</b>	<b>67</b>
<b>Formulación de temas</b>	<b>68</b>
<b>Formulación de categorías</b>	<b>70</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>110</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>110</b>
<b>Conclusiones específicas y</b>	<b>114</b>
<b>Revisión teórico crítica de las categorías</b>	<b>115</b>
<b>Reenmarcamiento teórico</b>	<b>121</b>
<b>Limitaciones de la investigación</b>	<b>124</b>
<b>Aportes a la teoría crítica en educación</b>	<b>124</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>127</b>

**LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1. Esquema Proposición De Bernstein 27**

**FIGURA 2: Manifestación En La Interacción De Las Relaciones De Poder. 32**

**FIGURA 3: Transformaciones De Lo Visible A Lo Invisible En La Relación 33**

## LISTA DE TABLAS



<b>TABLA I: Porcentaje De Retiro En Escuelas Municipalizadas</b>	<b>47</b>
<b>TABLA II: Resultado Nacional Por Dependencia Y Asignatura</b>	<b>52</b>
<b>TABLA III: Resultado Nacional Por Nivel Socioeconómico Y Asignatura</b>	<b>[</b> <b>52</b>
<b>TABLA IV: Resultado Nacional Por Nivel Educativo Promedio De Los Padres</b>	<b>[</b> <b>53</b>
<b>TABLA V: Resultado Nacional Por Nivel De Gasto Educativo De Los Padres, A Signatura Y N° De Alumnos</b>	<b>53</b>
<b>TABLA N° 1: Cuadro Resumen Proceso de Análisis</b>	<b>70</b>



## RESUMEN

El siguiente documento es la formalización de un proceso de investigación que se extendió por cerca de dos años, enmarcado en la problemática del fracaso escolar se llevo a cabo una exploración de los códigos de un grupo de niños cuyas características culturales y socioeconómicas los llevan a ser considerados como mas susceptible de vivir este proceso. Se ha optado por realizar una aproximación de corte etnográfico que recoge las interacciones como textos grabados que una vez transcritos se convirtieron en material de análisis para concluir respecto del problema, en este proceso se usaron metodologías cualitativas con el fin de aproximarse a la vivencia que un grupo de niños, de la población "La Isla" en San Roque, tiene de la escolarización y su vida cotidiana en un centro dependiente del Servicio Nacional de Menores se realizaron observaciones en las escuelas a las que asisten y en dicho centro, estas observaciones y entrevistas dieron forma a un par de cuadernos de campo que se convirtieron en el material de análisis de esta investigación.

Las conclusiones de esta investigación nos conducen a interpretar esta vivencia rescatada, como fuente de significados contradictorios con que cuentan estos niños para interpretar su realidad.

**A Ruth Isadora y Felipe.**

## 1. - INTRODUCCIÓN

La psicología ha mostrado una preocupación tradicional por la educación, muchos hallazgos en la producción científica de ésta, han sido orientados a desarrollar las técnicas pedagógicas, como educador Tyler es una importante representante de la aplicación al desarrollo curricular de los principios generados por la investigación conductista.

El desarrollo del curriculum y la teoría en torno a este concepto ha estado vinculado la comprensión de la educación y su función social.

La expresión concreta de dicha función social es el proceso llamado escolarización o educación de masas, el que como proceso social se ha presentado paralelamente a procesos más amplios tales como la industrialización, la migración urbana y la concepción económica moderna. Estos procesos que rápidamente le dieron una nueva fisonomía a nuestra sociedad y determinaron nuevas necesidades relacionadas con la propia reproducción y la formación de mano de obra mejor entrenada en las habilidades necesarias para volver a la sociedad productiva de modo que todos sus integrantes puedan participar de la economía (Kemmis, 1993, P. 48). Esta necesidad se articuló en un discurso que promovía la educación de masas como la forma en que se haría llegar a toda la población los beneficios que ofrecía la sociedad moderna.

En nuestro país la educación de masas se introdujo con unos cincuenta años de retraso respecto de los países del primer mundo y luego de un

prolongado debate en torno a si era el estado o no quien tenía que hacerse cargo de la educación de los sectores más pobres de nuestra sociedad, los grupos progresistas y radicales vieron la ley de educación básica obligatoria como una conquista democrática, la educación para todos representa una promesa de justicia social y la forma en que todos los chilenos se integrarán al desarrollo. (Illanes, 1996)

A partir de este momento el discurso de la educación se institucionalizó, prueba de ello es la existencia de un ministerio de educación responsable de las necesidades educativas de nuestro país. Los autores Berger y Luckman (1978) afirman que las instituciones son las respuestas permanentes que una sociedad da a necesidades permanentes, en el caso de la escuela, como señalábamos anteriormente, ésta se haría cargo de la de reproducción de las condiciones materiales y simbólicas que le dan continuidad y sentido a nuestra sociedad. Esta noción ha sido ampliamente señalada por varios autores (Bernstein 1988, 1994; Bordieu y Passeron, 1996; Giroux 1992; Kemmis 1991; Lungdren, 1993; Torres Santomé, 1992) a esta función de la escuela se le ha dado el nombre de *proceso de reproducción social*, refiriéndonos con esto a la reproducción del conocimiento, destrezas y valores, y la reproducción de la fuerza de trabajo. (Kemmis, 1991; Lungdren, 1993).

Estos conocimientos, valores y destrezas se plasman en lo que se define como curriculum, que es en términos de Lungdren(1993) un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad se hayan separados.<sup>1</sup>

Esta institucionalización de la escuela, que pretendía por razones morales de equidad y de justicia asegurar el acceso generalizado y regular la calidad de esta, conllevó la creación de nuevos y más explícitos curriculums<sup>2</sup>, para dichas escuelas y un conjunto más amplio de profesorado preparado. (Kemmis, 1991)

---

<sup>1</sup> El texto, es para Lungdren, la solución *al problema de la representación de los procesos de reproducción*, este problema se presenta cuando el niño deja de aprender las destrezas necesarias para la reproducción participando en el proceso productivo, debido a que las esferas de producción y reproducción, durante el período en que se extiende la educación de masas, participan de dos procesos sociales separados, con lo que se establece una división social del trabajo entre estas dos esferas.

<sup>2</sup> Como lo que hemos llamado texto pedagógico.

En nuestro país la escolarización se distribuye socialmente a través de tres vertientes, diferenciadas de acuerdo al tipo de financiamiento que usen; 1) La educación privada a cargo de corporaciones de derecho privado u ordenes religiosas, en cuyo caso el estado no interviene en el financiamiento de éstas y en general el costo de este tipo de educación es financiado por los padres de los alumnos de estas. 2) El segundo grupo educativo esta constituido por la educación particular subvencionada, en este caso se trata de corporaciones educativas en que el costo de funcionamientos es financiado en porcentaje variable por los padres de los alumnos y el estado quien otorga una subvención diaria de acuerdo a la asistencia de los alumnos. 3) El tercer grupo es el de la educación municipalizada, esta es financiada y administrada por la corporación educacional de cada municipio, para lo cual se cuenta con fondos otorgados por el ministerio de educación y por el propio municipio correspondiente.

Estos grupos educativos, atienden distintos grupos de niños y el resultado que se obtiene al finalizar la formación escolar es diferencial de acuerdo al tipo de educación al que se haya tenido acceso ( Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, 1997). Hace unos años se constituyó una comisión para evaluar el estado de la educación en Chile, la cual concluyó, en un informe emitido el año 1994, y el que dio origen a la actual reforma educacional, que... "a pesar de los avances en materia de número de matrículas, aumento de las expectativas de vida escolar, reducción del analfabetismo, elevación del perfil educacional de la población activa, la educación chilena adolece de graves fallas y limitaciones de calidad, equidad, gestión e inversión." A este respecto se habla de ... "una cobertura pobre e inadecuada, además de inequitativa y poco eficiente". Esta desigualdad se hace mas clara cuando se indica que "en los sectores de menores recursos los niveles de logro son francamente malos". Acerca de la calidad de las actividades escolares, el documento señala que "la formación que imparte es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña aprender"(Informe comisión Brunner, 1994). Estos tres rendimientos serán revisados con detenimiento en los antecedentes generales de la muestra.

Estas afirmaciones pueden ser ilustradas a través de datos que indican que los sectores más pobres de nuestra sociedad son quienes presentan los mayores índices de abandono y repitencias, las que serían estadísticas asimilables a lo que en investigación educativa se ha englobado en el concepto de **fracaso escolar**.

(Assael, López y Neumann, 1991; Pallarés, 1989; Magendzo y Toledo, 1990; Oyola et al, 1994.) Concepto que refiere a una serie de dificultades que poco a poco van alejando al estudiante del ámbito escolar, derivando tarde o temprano en el proceso conceptualizado como deserción escolar debido al cual no llegarán a terminar su formación.

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

La escuela, en términos de control social, tendría la tarea de *producir* individuos adecuados a las expectativas de comportamiento y valores que caracterizan a nuestro sistema social, individuos dóciles y respetuosos de valores inmutables como la patria, el orden y la sociedad.

Sobre la base de lo anterior, podemos comprender el fracaso escolar como un proceso social, en el que el individuo da una respuesta distinta a la exigencia de sumisión y sujeción a las normas. Si a esto sumamos el hecho de que la institución educativa selecciona cultura (Magendzo, 1986) a través de la selección de los contenidos que se transmiten, los que son internalizados como realidad subjetiva nos encontramos frente a los elementos que nos llevan a comprender cómo el niño urbano popular se ve obligado a comprenderse a sí mismo como desviado de una norma razonable y justa, norma (de ser, de parecer, de proceder) que internaliza a partir de su experiencia en la escuela.

Las teorías curriculares entonces podrían clasificarse entre las que se mantienen ciegas a la función de reproducción y control social, y las que se consideran críticas respecto a ésta. En un primer grupo podemos incluir aquellas preocupadas de los contenidos y la organización temporal que han de tener estos, (Stenhouse, 1985). A esta preocupación, como señalamos al principio, la investigación en psicología educativa ha hecho importantes aportes, ayudando al diseño de curriculums más adecuados a las teorías del aprendizaje producidas por dicho interés investigativo, (Torres Santomé, 1992).

En un segundo grupo no muy homogéneo se pueden incluir aquellos que llegado el momento de teorizar acerca del curriculum han considerado la noción de curriculum oculto como un código educativo(Lungdren, 1992) intrínsecamente ligado al desarrollo de la educación de masas.

En este punto debemos señalar que un autor central en la conceptualización que dio origen a la investigación que estamos presentando es Basil Bernstein quien ofrece una interesante definición de código, el que es comprendido como un dispositivo de posicionamiento culturalmente determinado y que posiciona en términos de las relaciones de poder<sup>3</sup> que se establecen en la escuela, este funciona como un principio regulador, adquirido de forma tácita y que selecciona e integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores; la escuela entonces se convertiría en el canal por medio del cual los niños son socializados en estos códigos.

---

<sup>3</sup> Por lo tanto de control.

El hecho de dejar de considerar la escuela como un lugar políticamente neutral, nos orienta a entender los contenidos transmitidos en la escuela como discursos elaborados por la institución educativa se manifiestan en la interacción a través de los llamados códigos, los que como dijimos anteriormente posicionan al individuo en la relación, y llevan en sí mismos los principios para ser rechazados.<sup>4</sup>

Este rechazo a aceptar los códigos, rechazo que podríamos llamar incompetencia que genera diversos problemas para comunicarse adecuadamente en la escuela, problemas que configuran el proceso descrito como fracaso escolar.

El fracaso escolar sería un proceso social por medio del cual el niño se resiste a aceptar estos códigos culturales, en términos de Bernstein "lo todavía por realizarse" rechazo potencial a los principios de control que varía con estos principios. Dado lo cual afirmaremos que el *fracaso escolar* puede ser comprendido como un proceso social de resistencia (Giroux, 1992) no siempre activo, a través del cuál el niño urbano popular, evita la disolución y fraccionamiento de su ser en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad de acuerdo al marco de referencia<sup>5</sup> que le ofrece el proceso de escolarización.

---

<sup>4</sup> Es a través de los códigos internalizados que nosotros sabemos que en el contexto evocador de la biblioteca hemos de guardar silencio, y en términos de este mismo principio regulador, actuamos rechazando el código cuando hablamos o nos reímos.

<sup>5</sup> (*enmarcamiento* para Bernstein, 1994)

Podemos plantear nuestro problema de investigación entonces como la exploración de los códigos culturales de un grupo de niños, de uno de los sectores mas pobres de nuestra ciudad población mas expuesta a vivir fracaso y deserción escolar quienes asisten a un comedor del SENAME ubicado en la población " La Isla", en San Roque.

Se observará a los niños en el comedor del SENAME y en la escuela, con el fin de describir como los niños de los sectores urbano-populares ponen en juego los códigos que les son propios, en ambos contextos.

En otras palabras, intentamos aprehender algo de los mundos de sentido de estos niños.

Para esto usaremos una perspectiva metodológica cualitativa que nos permita recuperar e ilustrar la vivencia del grupo estudiado.

En resumen, la escuela participa de procesos sociales mas amplios, en vista de los cuales podemos afirmar que el problema del fracaso escolar no está restringido al individuo que lo vive, como una falla en la tarea de integrarse a la vida productiva de un país, sino que es el fracaso de una sociedad que es incapaz de cumplir la promesa de mejorar las condiciones de vida de sus integrantes mas desprotegidos.

Comprenderlo como un proceso social nos abre la mirada hacia nuevas formas para entender e intervenir el sistema educativo, además de aportar con una perspectiva crítica que nos lleve a considerar el hecho de que la escuela participa de las bases de nuestra sociedad por lo cual transformarla significa verdaderamente transformar nuestra convivencia hacia formas mas justas y humanas.

## 2. - MARCO TEÓRICO.

La educación se expresa como curriculum y de acuerdo al nivel en que se aborde, configura distintas perspectivas comprensivas.

Con el fin de ofrecer un panorama del campo teórico que conforma el estudio del curriculum presentaremos una breve revisión de los enfoques teóricos del curriculum, para por último centrarnos en la comprensión teórica que enmarca esta investigación, por último presentaremos otras investigaciones que usan similar método de estudio.

## 2.1. - El Curriculum, perspectivas para su comprensión y estudio.

El campo comprensivo del curriculum escolar se configura en torno a la educación, qué es la educación, cuáles son sus objetivos, cómo se seleccionan los contenidos a impartirse en el proceso educativo, cómo se transmiten dichos contenidos, y en último término cuál es la relación que se establece entre Educación y Sociedad. Lungdren (1992, P. 67) se refiere a él como un texto 'pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados el uno del otro. Este texto selecciona el conocimiento necesario para llevar a cabo los procesos sociales más amplios que configuran su función socializadora, y en último termino reproductora. El campo teórico del curriculum presenta distintos enfoques comprensivos, los que fueron bosquejados mas arriba.

El primero relacionado con la preocupación respecto de los contenidos y la organización temporal que han tener estos, (Stenhouse, 1985) se halla referido al texto. A esta preocupación la investigación en psicología educativa ha hecho importantes aportes, ayudando al diseño de curriculums más adecuados a las teorías del aprendizaje producidas por dicho interés investigativo, (Torres Santomé, 1992).

---

<sup>6</sup> El texto, es la organización, clasificación y selección de los conocimientos y destrezas necesarios que el niño necesita para su ingreso a la esfera de producción

El segundo se extiende hacia incluir aspectos más amplios de la situación escolar tales como la relación existente entre educación y sociedad. Esta función se expresa en el individuo y en la sociedad Este proceso descrito como de reproducción cultural participa de lo que Giddens (1979,1981 y 1982 en Kemmis, 1993, P. 110) ha descrito como *Estructuración Social* que se comprende como " un proceso de formación en el que la acción humana y las estructuras sociales (socialmente construidas ellas mismas) están relacionadas en forma dialéctica y se determinan mutuamente. Para afirmar esto, Giddens, (1979,1981 y 1982 en Kemmis, 1993, P. 110) explora las relaciones dialécticas entre individuo y sociedad y entre la praxis (acción humana informada y comprometida)"

La dialéctica de la *estructuración social* tiene en cuenta, que dicha estructuración implica procesos opuestos, a estos "procesos mediante los cuales la gente *resiste* a las poderosas fuerzas sociales que operan para controlar y regular su acción mediante las pautas de dominación características de la sociedad contemporánea " se les ha llamado "**Resistencia**". Giddens (en 1979, 1981y 1982) en (Kemmis, 1991, P. .110).

Relacionando lo anterior con el ámbito del fracaso escolar, en que está inserto nuestro problema, la teoría de la estructuración social nos permitiría comprender la escuela como una de estas fuerzas sociales descritas acercándonos al aspecto social de este proceso.

Un tercer nivel que podríamos describir, en que se ubicaría el problema a investigar en esta tesis, está relacionado con como la selección del conocimiento transmitido a través de la escuela configura mundos de sentido en los niños que asisten a estas. Recordemos que esta comprensión supone que la selección de conocimiento, no sólo se da en el nivel del *contenido* que se transmite sino que también en la *forma* que este *contenido* es transmitido. Concediéndosele especial importancia a la manera en que estos contenidos expresan realidades sociales y a su vez sufren un proceso de selección mediada por la comprensión de hombre que dicha sociedad tenga. Este nivel está centrado en la comprensión de las prácticas y como expresan la ideología que subyace a estas.

Un autor que ha hecho un importante aporte en torno a la investigación de las prácticas educativas, y que podemos ubicar en este tercer nivel de comprensión respecto del curriculum como forma de socializar a los individuos en las relaciones de poder implícitas a la estructuración de nuestra sociedad, es Basil Bernstein; el autor propone una serie de estructuras complejas a través de las que el alumno internaliza las relaciones de poder, y su posición respecto de estas. A continuación se presentara un resumen de esta perspectiva explicativa.

## **2.2. - La Perspectiva Estructural de Bernstein.**

La experiencia de educador que el autor tuvo en una escuela del East End entre 1954 y 1960 en Londres, lo volvió consciente de la discrepancia que había

entre las formas de práctica<sup>7</sup> comunicativa que requería la escuela y la forma de comunicación hacia la que se inclinaban los alumnos de una manera espontánea.

Para este autor resultó muy importante explicar los principios que generaban formas opuestas de comunicación y su base social, ya que en la época en que el autor inició sus investigaciones estas diferencias se atribuían a un principio inmutable y heredado el C.I.(Bernstein, 1958, 1960).

Sus primeros estudios intentaron demostrar que no era el C.I. el responsable de las diferencias en estas formas de comunicación. Con este fin llevó a cabo una serie de estudios en los que comparó los resultados de los llamados tests verbales y no verbales, administrados en situación de grupos a chicos de clase media y de clase baja trabajadora.

En estos pudo comprobar, que en el grupo de clase baja trabajadora, cuanto más elevadas eran las puntuaciones en el test no verbal, mayor era la diferencia entre ambos tests, esto quiere decir que las puntuaciones verbales tendían a agruparse en la media del test, mientras que las puntuaciones no verbales, se distribuían a lo largo del test no verbal con una agrupación pronunciada en las puntuaciones más altas. Es decir, que en el caso de los miembros de la clase baja trabajadora la capacidad verbal no daba cuenta de la globalidad de su capacidad intelectual, ya que los chicos que se podrían considerar como más hábiles, no presentaban una ventaja comunicativa que los

---

<sup>7</sup> En este contexto práctica esta referido a la ejecución del lenguaje, el habla (en términos lingüísticos) mediando relaciones.

diferenciara y le permitiera al resto asir dicha ventaja. Esta distribución de puntuaciones no se encontró en el grupo de clase media.

A partir de estos resultados el autor produjo uno de los postulados básicos de su teoría el que indica que "las relaciones sociales actúan de manera selectiva sobre los núcleos de comunicación y éstos, a su vez, crean reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes", (Bernstein 1994, pp 24).

En otras palabras las relaciones sociales regulan los significados que creamos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales, y estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo. Esta corriente investigativa se ha orientado a dilucidar los principios generadores de estas características.

Mediante la investigación (Bernstein, 1958,1960)se pudo concluir que las características eran generadas por un rasgo semántico y no uno lingüístico como creyó al inicio de sus investigaciones.(Bernstein, 1958). De esta aseveración se derivó el uso de los términos, códigos elaborados y restringidos, que regulan diferencialmente el ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado. Se consideró inicialmente que los códigos elaborados regulan un ámbito mayor de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos y se creyó que sus alternativas eran menos previsibles, esto situado en el nivel de análisis referido al performance. El resumen de esta tesis puede ser expresado en términos de que el conjunto de relaciones sociales

en los que una persona estuviera inmersa opera de forma selectiva respecto de lo que ésta elige de entre los recursos lingüísticos comunes. (Bernstein, 1994. Pp 100-104)

Para definir los indicadores de código, se usó la idea de una base semántica con significados de tipo particular, locales, dependientes de contexto, en el caso de códigos restringidos; y significados de tipo más universal, menos local y más independiente de contexto, en el caso de los códigos elaborados. Es decir todos los significados dependen del contexto, pero pueden diferir sus relaciones con un contexto local y en la naturaleza de los supuestos sociales sobre los que descansan.

Estos supuestos sociales fueron identificados por el autor como "relaciones de clase", usando esta idea en términos de "las desigualdades en la distribución de poder y los principios de control entre grupos sociales los que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división del trabajo" (Bernstein, 1994, P. 25).

La función distributiva de las relaciones de clase es un elemento central para comprender la mirada explicativa de este autor.

Este autor sostiene que es a partir de formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, que se posiciona a los sujetos en forma diferenciada en el proceso mismo de adquisición de dichos códigos. Estos códigos actúan en el nivel del sujeto como *principios organizadores diferentes*, relativos al individuo concreto, tanto para posicionar a los sujetos como para crear la posibilidad de modificar ese posicionamiento.<sup>8</sup>

Este "**posicionamiento**" se refiere al establecimiento de una relación específica con otros sujetos y a la creación de relaciones específicas *dentro*<sup>9</sup> de los sujetos y es regulado por los códigos que emplea el sujeto.

Por esta capacidad de crear relaciones dentro de los sujetos, los códigos pueden ser considerados como "dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados" (Bernstein, 1994, P. 25).<sup>10</sup>

En consecuencia la ideología, se constituiría a través y en este proceso de *posicionamiento*. En esta perspectiva, la ideología es inherente a las *formas de relación* y las regula. La ideología no es un contenido en sí mismo sino mas bien una *forma de relación* para llevar a la práctica unos contenidos." (Bernstein, 1994, P. 26) Aunque parece necesario agregar que la ideología sí porta contenidos.

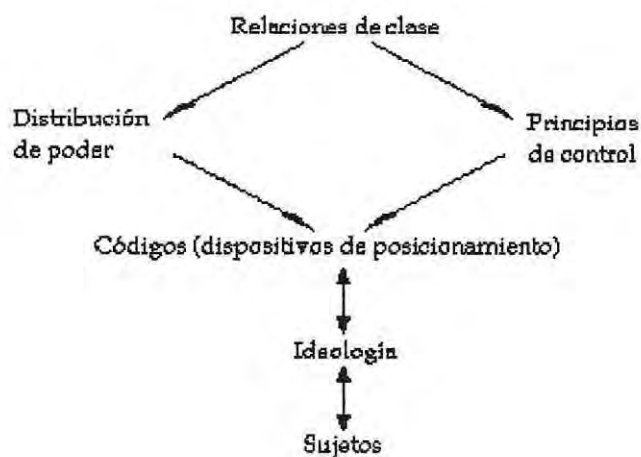
<sup>8</sup> En términos prácticos, el niño adquiere los códigos del profesor, sus propios códigos son dominados y puestos fuera de la interacción o deslegitimados como formas de interacción posibles.

<sup>9</sup> El código indica la posición en la relación, el niño sabe que la tipo de relación ha de llevar con el profesor desde el gesto ritual, hasta la aceptación interior de la verdad del maestro.

<sup>10</sup> La marginalidad y la integración son conceptos que aluden a una posición respecto de la cultura dominante, y en último término respecto de las estructuras de poder de nuestra sociedad.

El esquema de esta proposición de Bernstein es expuesto en el siguiente diagrama:

Figura N° 1.



Fuente: (Bernstein, 1994. Figura

1.1. Pp. 27)

### 2.2.1.- Códigos.

Basados en la idea de que la semántica subyacente es la reguladora de las relaciones lingüísticas específicas, (Bernstein, 1994, pp 26) podemos ofrecer la siguiente definición de Código.

Un **Código** es un principio regulador, adquirido de forma tácita , que selecciona e integra:

significados relevantes	<b>Significados</b>
formas de realización de los mismos	<b>Realizaciones</b>
contextos evocadores	<b>Contextos</b>

Si atendemos esta definición se nos hace presente el supuesto implícito de la existencia de **significados** no relevantes, de formas de **realización** inadecuadas o ilegítimas, y de **contextos** inapropiados, ilegítimos. Y en último término, subyace la idea de comunicación legítima e ilegítima. <sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Usando el ejemplo de levantar la mano para solicitar la palabra; hacerlo implica una forma de comunicación legítimas y lo contrario una forma de comunicación ilegítima.

Estos tres aspectos no pueden dissociarse por lo cual la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto o un contexto sencillo, es la relación *entre* contextos, puesto que es para distinguir entre estos contextos, que los principios reguladores tienen sentido. El código es un regulador de las relaciones entre contextos<sup>12</sup> y, a través de esas relaciones, regula las relaciones *dentro* de los contextos.

Para la regulación dentro de los contextos, el sujeto usa una serie de principios que permiten distinguir entre contextos y principios para la creación y producción de relaciones especializadas dentro de un contexto.<sup>13</sup> De estos principios, se pueden inferir dos clases de reglas; aquellas a partir de las cuales es posible distinguir entre dichos contextos, estas serán llamadas "Reglas de reconocimiento", por otra parte aquellas, a partir de las cuales se producen y crean relaciones serán llamadas "Reglas de realización". En el nivel del sujeto estos distintos códigos suponen el uso de distintas reglas de reconocimiento y realización.

### 2.2.2.- Códigos específicos.

Para acercar estas definiciones a la comprensión de como el Código regula las relaciones empíricas específicas, éstas serán reescritas de la siguiente forma.

---

<sup>12</sup> La casa, la escuela, son los dos contextos básicos que un niño debe distinguir.

<sup>13</sup> Estos principios permiten o prohíben distintos tipos de comunicaciones en los contextos, el niño interioriza que la escuela es el espacio donde ejecuta relaciones más formales, y puede distinguir ese contexto en la medida que los espacios propios, las formas de comunicarse estén o no, reguladas (clasificadas, enmarcadas)

- a) **Los contextos relevantes** como *orientaciones hacia los significados*.
- b) **Las formas de realización** como *producciones textuales*.
- c) **Los contextos evocadores** como *prácticas interactivas especializadas*.

El primer aspecto señalado en esta redefinición nos lleva a la diferenciación entre relaciones de referencia *privilegiadas y privilegiantes*, estas relaciones privilegiadas se refieren la prioridad de los significados dentro de un contexto, en cuanto que las relaciones privilegiantes están indicando al poder conferido al hablante como consecuencia de estos mismos significados seleccionados (una relación de referencia privilegiante que serviría para ilustrar esta idea, es la relación que el niño establece con el profesor quien comparte y transmite significados que finalmente lo constituyen en una referencia privilegante, es decir, el profesor es portador de una verdad a la que el niño se adscribe).

El segundo aspecto de esta definición nos pone frente a la diferenciación de modos legítimos para realizar las comunicaciones, y como estos modos pueden ser entendidos como producciones textuales, que permiten ir tras la sintaxis que genera este texto, texto que es la comunicación entre los interactuantes específicos al interior de la escuela<sup>14</sup>. Este aspecto es analizado con mayor profundidad en el apartado siguiente cuando hacemos alusión a la distribución como forma de determinar las orientaciones hacia los significados.

El tercer aspecto señalado en la definición está referido a los contextos evocadores, esto es una característica de los códigos que puede ser asimilada al *donde* ha de realizarse que, en nuestra definición original<sup>15</sup>.

*Así podemos resumir estos elementos en la siguiente cadena causal; las características que crean el carácter especial de la práctica interactiva (o sea la forma de relación social) regulan las orientaciones hacia los significados, y estos últimos generan mediante la selección, las producciones textuales específicas.*

---

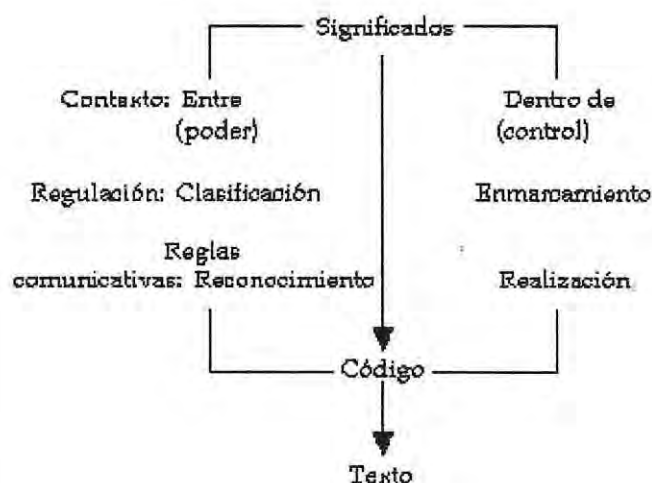
<sup>14</sup> En el caso de nuestra tesis, el texto que expresa las prácticas interactivas ha sido recogido en cintas magnetofónicas transcritas posteriormente, para su lectura y análisis.

<sup>15</sup> En la oficina (Contexto 1) se trabaja, en la playa (contexto 2) se descansa, a menos que se trabaje en la playa (lo que convertiría a la playa en contexto 1), por lo que este contexto evocaría formas de realización distintas que para el resto. Todo esto basado como señalábamos más arriba, en la división social del trabajo.

Desde este punto de vista el texto es la relación social hecha visible, palpable, material. *Es posible recuperar la práctica interactiva especializada original a partir del análisis de su(s) texto(s) en contexto*<sup>16</sup>. (Bernstein, 1994, pp 28-29). La producción, modificación, creación de textos, son los medios a partir de lo que es posible revelar el cambio en el posicionamiento de los sujetos. Es justamente este texto el que se pretende asir a través del trabajo investigativo.

Como señalábamos anteriormente estas relaciones, pueden ser entendidas en otro nivel como relaciones de poder, para aclarar un poco mas como éstas se constituyen en un regulador, presentamos el siguiente esquema elaborado por Bernstein.(1994. Figura 1.2. Bernstein, 1994 pp 29)

Figura N° 2.



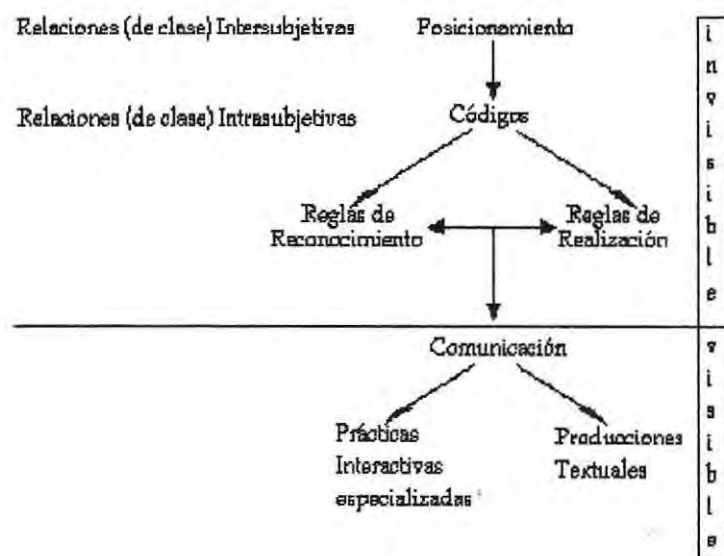
Fuente: Bernstein.(1994. Figura 1.2. Bernstein, 1994 pp 29)

<sup>16</sup> Las búsqueda de las diferencias que nos permiten comprender las prácticas interactivas especializadas de uno u otro contexto implicó que el diseño metodológico incluyera observaciones en ambos contextos, escuela, comedor.

Este diagrama representa las formas a través de las cuales se manifiestan las relaciones de poder en cualquier contexto, lo que vaya a ser considerado como producción textual depende del nivel de análisis.

Este autor propone una serie de transformaciones que es necesario realizar para recuperar lo invisible a partir de lo visible, éstas se ilustran en el siguiente esquema. (Bernstein, 1994. Figura 1.3. Pp. 29)

Figura N° 3



Estas transformaciones están referidas a: 1) Relaciones de clase y posicionamiento<sup>17</sup> ( a través del poder y el control); 2) Posicionamiento y códigos(cómo la posición en la sociedad determina el uso de códigos elaborados o restringidos, según la propuesta de Bernstein); 3) códigos y comunicación(estos códigos finalmente se expresan en las comunicaciones que yo establezco).

### **2.2.3.- Códigos elaborados y Códigos restringidos**

El enfoque del autor se relaciona con recuperar las orientaciones hacia los significados a partir de la práctica. Para diferenciar entre estas orientaciones hacia los significados es necesario atender a dos condiciones que las determinan, estas son : Localización y Distribución en función de las que podemos distinguir entre códigos elaborados y restringidos conceptos revisados anteriormente.

---

<sup>17</sup> Son las relaciones de clase las que determinan mi acceso al poder, y mi posición respecto a este.

A partir de una serie de investigaciones realizada por *Sociological Research Unit* (SRU) (Holland, 1981) se observó que los principios en base a los cuales los niños de clase media y clase baja trabajadora realizaban clasificaciones eran distintos; los niños de clase media llevaron a cabo clasificaciones mas independientes del contexto, es decir, que no tienen una relación directa con la base material; mientras que los niños de las clases pobres realizaban clasificaciones mas contextuales, fuertemente relacionadas con el medio material. Cuando se les pedía que volvieran a clasificar los niños de las clases medias lo hicieron mas de acuerdo a la base material. Es interesante el hecho de que los niños de clase media manifestaran ciertas jerarquías en torno a estos dos principios, jerarquía de principios que se relaciona de manera distinta con al base material, poniendo en claro que el principio mas cercano a la base material sería un principio dominado.

La localización se define de acuerdo a esto: en función de donde se ubiquen las orientaciones elaboradas y restringidas respecto del significado, es decir que tan cercana a la base material se hallen estas clasificaciones. En artículos anteriores (Bernstein, 1979, 1981, 1986.) el autor ha definido que las relaciones de clase determinan *como* se ponen al alcance de los niños estas orientaciones en la educación formal y como distintos grupos se posicionan de manera diferente en relación con su adquisición formal en la escuela.

Respecto de la localización la hipótesis general es: "*Cuanto mas sencilla sea la división del trabajo y cuanto mas específica y local sea la relación entre un agente y la base material específica, mas directa será la relación entre los significados y la base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuanto mas compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, mas indirecta será la relación entre significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada.*"

En este sentido la condición primaria(primer elemento) para la localización de las orientaciones de código viene dada por la Localización en la división social del trabajo, un ejemplo de localizaciones distintas sería el ingeniero agrónomo, respecto del campesino, la labor de éste último se halla mas cercana a la base material, por lo que según la hipótesis señalada arriba, existe mayor probabilidad de que use orientaciones de código restringida, lo contrario sucedería en el caso del ingeniero agrónomo. Esto en último término significa que distintas localizaciones en la división social del trabajo generan distintas prácticas interactivas<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Las orientaciones elaboradas, no obstante, están siempre sujetas a una supervisión y regulación estrictas, función de las agencias de control, puesto que estas encierran el potencial de crear realidades, posibilidades y prácticas alternativas. Es importante en este sentido poner atención acerca del discurso y la naturalización de la escuela como vía legítima y excluyente de educación y socialización en estos códigos.

La distribución nos permite determinar las orientaciones de código en términos de la definición de códigos específico que entregamos en el apartado anterior. Si los agentes se convierten en categorías especializadas de la división social del trabajo y su localización queda fijada y en consecuencia no es transferible, las orientaciones de código pasarán a ser aspectos especiales de la posición en la división social del trabajo. El grupo que domina este principio determina en que medida las posiciones mismas dan acceso a orientaciones de código especializadas. Si estas orientaciones de código llegan a ser intrínsecas a una posición, se debe a la distribución de poder, en ese orden la distribución de las orientaciones de código depende de la distribución de poder creada por los principios que regulan la división social del trabajo. (Bernstein, 1994. P. 33.) A partir de estas ideas es posible comprender con mayor claridad como se expresan en esta teoría los supuestos sociales que originan esta concepción teórica, derivando por ejemplo la diferencia entre los profesionales y los obreros.

Un aspecto del poder es el control (tercer aspecto que configura esta comprensión). Como veíamos anteriormente, éste se configura como un importante constituyente de la escuela, en este sentido un elemento central en la socialización a la que es sometido el sujeto en la escuela tiene que ver con el aislamiento. Desde la disposición de los bancos, en que no es posible darle la cara sino al profesor, modelo de educación que ha sido llamado el modelo carismático, hasta las posibilidades de interacción dentro de la sala de clases. Este aislamiento es la base del control social, según Foucault (1979) en la medida que la gente es incluida en categorías, clasificaciones, ordenamientos, jerarquías, es condenada a un espacio específico, lo que permite que se aprenda la separación como una vivencia corporal, así esta categorización es la base de la segmentación del tiempo, el espacio, el mundo. En base a esta segmentación se define el cómo, el qué, y el cuando de los actos del hombre.

Usando esta misma idea, Basil Bernstein, ha llegado a describir como tienen lugar estos procesos de clasificación durante la socialización y el aprendizaje en la escuela. (Bernstein, 1980, 1984, 1994)

Un elemento central en la comprensión de este autor, y que sería el cuarto elemento a partir del cual se configuraría la restricción o elaboración de los códigos, el que se halla vinculado mas bien a la realización es el "performance" esta realización esta estrechamente relacionada con las modalidades de educación y con el modo de producción que las determina.

Nos encontramos con que el *modo de producción* genera outputs materiales, mientras la *modalidad de educación* genera a su vez discursos y orientaciones elaboradas, a través de los cuales se vuelve natural lo cultural. Las relaciones entre estos dos aspectos regulan la disponibilidad, distribución y realización de los códigos elaborados. Ya que en la medida que las relaciones dentro y entre educación y producción están reguladas por la clase, la adquisición de códigos regula la reproducción cultural de las relaciones de clase.

Es importante atender al hecho de que cualquier producción o reproducción tiene su base social en categorías y prácticas sociales.

Este "performance" está regulado por dos principios: el primero es la *clasificación*, y la manera en que de estas categorizaciones que cada persona hace de la realidad se pueden inferir *reglas de reconocimiento*; y el segundo elemento es el *enmarcamiento*, que es la manera en que las prácticas de comunicación son controladas, desde aquí se pueden inferir *reglas de realización*. Estas son las formas a partir de las cuales se transmiten la distribución del poder y los principios de control.

A continuación se hará una descripción de los conceptos, los que derivan del análisis de la estructura del discurso pedagógico.

La *clasificación* genera a través de sus aislamientos (por ejemplo entre disciplinas científicas)<sup>19</sup>, el carácter especial de las categorías y las señales de este carácter. Estas señales proporcionan un conjunto de criterios de demarcación para reconocer las categorías en sus diversas formas de presentación. Este conjunto de criterios, da origen a una serie de *reglas de reconocimiento* que regulan lo que corresponde a cada cosa: que significados pueden unirse de manera legítima, que relaciones referenciales son privilegiadas/privilegiantes. Estas reglas regulan los principios para generar significados legítimos y, así, crean lo que se ha denominado la *sintaxis de la generación de significado*.

El sujeto entonces; crea, mantiene, reproduce y legitima la *distribución del poder*, a través del desarrollo y establecimiento de la sintaxis generativa de significado. Esta sintaxis, se adquiere de modo tácito en el sentido que se desarrolla a partir de las inferencias que hace el sujeto en vista de las características superficiales de sus interacciones cotidianas. A este proceso se le ha llamado 'práctica tácita'.

---

<sup>19</sup> Esta clasificación entre disciplinas ha permitido que Bernstein distinga entre curriculum de integración y de colección, esta clasificación expresa un modo de comprensión respecto del orden social, en una sociedad en que el conocimiento se incrementa y se hace mas diferencial, es usual encontrar disputas entre las distintas asignaturas, referidas a que tipo de conocimiento pertenece a una u otra. El conocimiento visto como sagrado se asemeja en gran forma a la propiedad privada con distintas fronteras simbólicas, las personas que *poseen* el conocimiento se asemejan a los monopolistas. (Magendzo, 1986, pp 55)

El grado de aislamiento es la característica fundamental del principio de clasificación, así, en la medida que exista mayor aislamiento, se hablará de una clasificación fuerte, si este aislamiento es menor se hablará de clasificación débil. Este aislamiento comprendido como una de las prácticas de control que se llevan a cabo en las escuelas, control que se basa en aislar al individuo como una vivencia corporal e intelectual, en términos prácticos la vivencia corporal a la que aludíamos recién, esta relacionada con la distribución espacial de las salas de clase, donde cada niño esta limitado en sus posibilidades interactivas por la constricción al espacio específico que representa, en términos prácticos "su banco". En otro orden de cosas la vivencia intelectual de aislamiento esta relacionado con la separación del conocimiento impartido en la escuela en asignaturas, que son jerarquizadas (en principales y secundarias) tácitamente por los profesores y el sistema escolar en general.

El segundo elemento importante, para la comprensión de este análisis, tiene que ver con el contexto comunicativo en que esta 'práctica tácita' se lleva a cabo, la forma de este contexto comunicativo, es la característica fundamental generada por sus relaciones sociales, a través de las prácticas pedagógicas que las regulan. Estas prácticas constituyen, interrelacionan y regulan las posibilidades de dos principios de comunicación :

1. Interactivo: Regula la selección, secuencia de organización, criterios y ritmo de comunicación (oral/escrita/ visual), junto con la posición, postura y vestimenta de los comunicantes.

2. De situación: Este principio regula la situación física y forma de realización ( o sea el conjunto de objetos, sus atributos, sus relaciones mutuas y el espacio en el que se constituyen ).

Estos dos principios, representan las características espaciales y temporales del contexto comunicativo; la característica espacial viene dada por el principio de localización, y la temporal por el principio de interacción.

El contexto comunicativo, entonces esta constituido por las reglas de reconocimiento y de realización y, cuando los comunicantes adquieren estas reglas, *crean esta competencia*. Los principios de clasificación establecen reglas de reconocimiento y los principios de enmarcamiento establecen las reglas de realización.

Para distinguir entre distintas formas de relaciones sociales, y por tanto, distintas formas de principios de comunicación, se usará el concepto de *enmarcamiento*. El *enmarcamiento* mantiene la misma relación con los principios de comunicación que la clasificación con los principios de relación. Este *enmarcamiento* está fuertemente relacionado con las formas de control, los cambios o variaciones en los principios de *enmarcamiento* producen variaciones en las prácticas.

El principio de *enmarcamiento*, puede ser explicado entonces como: "aquel que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos", es decir, entre transmisores y adquirientes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de localización y de interacción, que constituyen el contexto comunicativo.

En este sentido existen dos tipos de elaboración.

**Elaboración fuerte:** El transmisor controla la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación; así como controla la postura, posición y vestimenta de los comunicantes, además de la disposición de la organización física.

**Elaboración débil:** El adquiriente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo y criterios de comunicación; así como la postura, posición y vestimenta, además de la disposición de la localización física.

Estos principios dan pie a una serie de reglas, a través de las cuales se regula la comunicación en las escuelas<sup>20</sup> y posteriormente en la vida.

---

<sup>20</sup> El lector interesado puede revisar la obra de Bernstein "Clases, Código y Control. La Estructura Del Discurso Pedagógico, 1994. (Identificado en las referencias del presente proyecto)

Este autor nos entrega una perspectiva que nos permite entender como, a partir de la experiencia escolar, aprendemos el lugar que ocupamos en la división social del trabajo. La escuela, y nuestra familia antes que ella, nos entrega a través del código; señales para reconocer los contextos, formas para producir, o no, interacciones adecuadas en éstos, y una comprensión vivencial de un mundo que ha de separarse en categorías, en las que finalmente todos debemos incluirnos.

Para entender como la ejecución de dichos códigos se relaciona con la experiencia y comprensión que tengamos de nuestro mundo, atenderemos a como el grupo elegido usa sus códigos, y los significados que subyacen a este uso. Sobre la base de la comprensión del texto como la relación social hecha visible, palpable, material y de que es posible a partir del análisis de su(s) texto(s) en contexto recuperar práctica interactiva especializada original. (Bernstein, 1994, P. 28-29). Se ha optado por realizar una aproximación etnográfica que recoge las interacciones en grabaciones que una vez transcritas serán analizados como textos a fin de concluir respecto del problema que origina esta investigación.

### 2.3. Algunas Investigaciones Etnográficas en el Ámbito Escolar.

Este tipo de investigaciones se ha orientado a tratar de observar cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza se favorece o no las formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisitos para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales, o religiosos dominantes en la sociedad en la que se hallan estos centros enclavados. (Torres Santomé, 1992. P. 78).

Estas investigaciones han usado enfoques etnográficos, preocupados por interpretar las interacciones académicas, por enfocar como problemático todo aquello que nos es familiar y que se nos ofrece frecuentemente como inevitable, esta indagación hermeneútica es indispensable para descubrir y descifrar los significados ocultos, para hacer visible el llamado **curriculum oculto**.

La primera investigación que revisaremos se llevó a cabo en una pequeña ciudad norteamericana entre los años 1973 y 1975, en este estudio se observó intensivamente a niños que participan de la etapa preescolar, pues se consideró relevante en términos de que ésta es la primera experiencia de socialización fuera del hogar. Se observó tanto el comportamiento dentro, como fuera del aula, y se atendió a la presentación de los materiales curriculares y como los objetivos del profesorado en cuanto al comportamiento de niños y niñas se relacionaba con esta presentación.

El resumen de los resultados de esta investigación concluye que a través de las primeras experiencias escolares en el jardín infantil se enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, así como las vicisitudes de la vida en los ambientes escolares, el objetivo final es la aceptación progresiva de un modo natural de lo que se considera conocimiento importante y poco importante, del trabajo y el juego, de la normalidad y de la divergencia.(King, 1976) en (Torres Santomé, 1992).

Otra investigación realizada en estos términos es la de M. Subirats(1985) quien abordó el tema de los "códigos de Género" usando la misma perspectiva teórica que enmarca nuestra investigación, códigos según Bernstein, esta investigadora se orientó a ver las peculiaridades de los modelos de socialización diferenciados a los que se somete a niños y niñas en las escuelas.

En términos de los resultados esta autora usó la terminología elaborada por Basil Bernstein para referirse a las formas, contenidos y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles con los que los individuos jóvenes entran en contacto a fin de identificarse personalmente como hombre o mujer, estos códigos de género se tiñen de peculiaridades en función de variables como clase social raza y etnia.

La conclusión central de este estudio es que el "código de género" se halla afectado por la negación constante, perfectamente identificable del uso del lenguaje. (Torres Santomé, 1992. P. 78-91).

En nuestro país las investigaciones etnográficas se han realizado básicamente para abordar el tema del fracaso y la deserción escolar, estos modelos metodológicos han tenido siempre un aspecto cuantitativo, que permite guiar las interpretaciones. Un ejemplo interesante es el provisto por Magendzo y Toledo realizado en la ciudad de Santiago, en los años 92,93, el que abordó el tema de la deserción escolar desde un enfoque émico, para el que usaron tres fuentes de datos, la historia escolar de los individuos, un teste de Salud mental diseñado por la Universidad Católica y por último los relatos de vida de los actores. Lo central para esta investigación fue llegar a situarse desde las categorías a partir de las que los actores explican su deserción.( Magendzo, S. & Toledo, M. I. 1990).

Todas esta investigaciones perfilan maneras particulares de abordar el tema de la educación la que ha sido entendida como un conjunto de prácticas observables y registrables, para abordar estas prácticas cada investigador ha desarrollado un diseño adecuado a su propio problema, frente a la evidencia de la diversidad de enfoques y diseños el investigador se enfrentó a la necesidad de desarrollar su propio camino para dilucidar sus interrogantes.

### 3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1.- Objetivos generales.

Conocer lo que desde la perspectiva de Bernstein podríamos llamar códigos culturales de un grupo de niños de la población "La Isla" en San Roque, quienes dadas sus características socioeconómicas se encuentran en el grupo en que se presenta mas frecuentemente los procesos de fracaso y deserción escolar. Con este fin atenderemos a los puntos de encuentro y desencuentro entre los significados que elaboran e intercambian fuera del contexto escolar, y los significados que integran en el contexto escolar, para esto se señalan opiniones y describen situaciones acaecidas en el grupo elegido. Estas fueron consignadas usando perspectivas descriptivas y cualitativas de investigación y se plasman en dos cuadernos de campo, en estos textos se encuentran elementos para un juicio crítico respecto de las ideas y prejuicios que se manejan en torno a la educación de los niños.

#### 3.2.- Objetivos específicos.

- A) Describir situaciones ocurridas en el grupo elegido entre el 5 de noviembre de 1997 y el 18 de Junio de 1998.
- B) Analizar y categorizar las observaciones recabadas.
- C) Discutir teóricamente los resultados de este análisis.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. - Tipo de diseño.

Esta investigación se incluye en el paradigma Interpretativo/ Naturalista del conocimiento (Calventus, 1996), paradigma que reconoce la imposibilidad de asir una realidad objetiva y que tiene en cuenta además que en las ciencias sociales el objeto de estudio incluye también al sujeto que estudia y su quehacer como científico, es decir, el sujeto y el objeto de estudio en esta área mantienen una relación de reflexividad y recursividad. Tener claro que tipo de opción paradigmática se hace al investigar nos permite significar adecuadamente el proceso de investigación. (Calventus, 1996).

Esta investigación cualitativa ha usado como modelo el trabajo etnográfico recurriendo para la recolección de datos a técnicas propias de este modelo investigativo.

Este método pone énfasis en la validez para la cual es importante que el investigador sea capaz de distinguir sus propias categorías y no se las atribuya al grupo observado, esto implica un constante proceso de reflexión, análisis y contrastación con los propios actores.

Debida a la delicada situación que implica el hecho de que no se puede separar la producción de conocimiento por una parte de la construcción del objeto de conocimiento se hace imprescindible que el investigador haga al inicio y durante todo el proceso de investigación, explicitación de sus supuestos tanto

teóricos como sociales.

#### **4.1. - Marco teórico y su relación con las decisiones en torno a las técnicas de producción de datos**

El marco teórico revisado en el capítulo 2 nos orienta en la comprensión de la construcción y proyección del proceso de investigación.

Como resumen podemos afirmar que la elección de este marco teórico se expresó en las siguientes decisiones metodológicas; concebir la investigación orientada a describir prácticas comunicativas por lo que se recogieron los diálogos obtenidos de grabaciones al aire registradas durante la permanencia en el comedor y la escuela, contextos elegidos para dar cuenta de las diferencias apreciables entre estos, de lo que se podrían describir principios para reconocimiento y realización.

#### 4.2. - Población y Muestra. Características generales.

El siguiente cuadro presenta las estadísticas de retiro en las escuelas municipalizadas de la ciudad de Valparaíso, es en esta dependencia educativa que se presentan los índices mas altos de retiro, retiro que es una expresión numérica de lo que se ha llamado deserción escolar, la que tiene una prevalencia muy alta en el sector poblacional al que pertenece el grupo elegido para nuestra investigación.

TABLA I: ESCUELAS MUNICIPALIZADAS.

TIPO	TOTAL			URBANO			RURAL			HOMBRES			MUJERES		
	U.	R.	%	U.	R.	%	U	R.	%	U.	R.	%	U.	R.	%
Tot.	21954	885	4,03	21823	878	4,02	131	7	5,34	10939	496	4,53	11015	389	3,53
Bas.															
1	2995	140	4,67	2969	137	4,61	26	3	11,54	1501	92	6,13	1494	48	3,21
2	2778	65	2,34	2747	64	2,33	31	1	3,23	1368	35	2,56	1410	30	2,13
3	2787	70	2,51	2759	68	2,46	28	2	7,14	1394	46	3,3	1393	24	1,72
4	2640	90	3,41	2617	89	3,40	23	1	4,35	131	63	4,8	1327	27	2,03
5	2465	109	4,42	2449	109	4,45	16	0	0	1251	65	5,2	1214	44	3,62
6	2661	168	6,31	2654	168	6,33	7	0	0	1307	83	6,35	1354	85	6,28
7	2854	134	4,70	2854	134	4,70	0	0	0	1456	62	4,26	1398	72	5,15
8	2774	109	3,93	2774	109	3,93	0	0		1349	50	3,71	1425	59	4,14

U.: Universo de

R.:

‰: Porcentaje de

Una forma central de evaluar la eficiencia de nuestra educación es las pruebas SIMCE, (sistema de medición de la calidad de la educación) los resultados de esta nuevamente indican que la pertenencia a la población más pobre de nuestra sociedad es un factor predictivo para el bajo rendimiento en la educación.

TABLA II: RESULTADOS NACIONALES POR DEPENDENCIA Y ASIGNATURA.

ASIGNATURA	DEPENDENCIA		
	MUNICIPAL	P. SUBVENCIONADA	P. PAGADA
MATEMÁTICA	67,86	73,10	85,59
CASTELLANO	68,25	74,25	86,13
CIENCIAS NATURALES	65,65	69,98	81,36
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	65,26	67,85	78,07

□

TABLA III: RESULTADOS NACIONALES POR NIVEL SOCIOECONÓMICO Y ASIGNATURA

ASIGNATURA	NIVEL SOCIO ECONÓMICO			
	A	B	C	D
MATEMÁTICA	85,1	75,5	67,7	61,2
CASTELLANO	85,7	76,7	68,2	60,6
CIENCIAS NATURALES	81,6	72,4	64,8	58,7
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	78,3	71,8	64,1	58,3

TABLA IV: RESULTADO NACIONAL POR NIVEL EDUCACIONAL PROMEDIO DE LOS PADRES.

		NIVEL EDUCACIONAL DE LOS PADRES				
ASIGNATURAS		1	2	3	4	5
MATEMÁTICAS	%	59,8	65,9	72,9	81,1	86,9
	NºALUM	1.586	113.916	93.261	27.786	11.833
CASTELLANO	%	59,2	66,9	73,9	82,5	87,1
	NºALUM.	1.543	112.962	92.827	27.814	11.818
CIENCIAS NATURALES	%	57,0	63,5	69,7	78,4	83,4
	NºALUM	269	12.130	8.873	2.678	786
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	%	57,3	63,0	68,9	76,3	79,8
	NºALUM	266	12.121	8.880	2,681	787

TABLA V: RESULTADOS NACIONALES POR NIVEL DE GASTO EDUCACIONAL PROMEDIO DE LOS PADRES, ASIGNATURA Y NÚMERO DE ALUMNOS.

		GASTO EDUCACIONAL DE LOS PADRES					
ASIGNATURA		1	2	3	4	5	6
MATEMÁTICA	%	67,4	72,7	78,3	80,9	84,2	86,7
	NºALUM	136.581	78.322	11.015	1.365	9.560	11.521
CASTELLANO	%	67,4	73,7	79,2	82,8	85,2	86,9
	NºALUM	135.603	77.987	10.931	1.367	9.571	11.505
CIENCIAS NATURALES	%	64,7	69,3	77,5	71,1	80,1	83,0
	NºALUM	14.243	7.505	1.119	123	974	772

HISTORIA Y	%	64,0	68,8	75,7	72,1	77,1	79,3
GEOGRAFÍA	NºALUM	14.235	7.512	1.120	122	974	772

□

Nota: En las últimas dos tablas el número de alumnos se consideró sobre el total de respuestas validamente emitidas

#### 4.2.1. - La muestra: "los niños del C.A.D."

El grupo observado estuvo compuesto inicialmente por alrededor de doce niños que asistían al Centro De Atención Diurna La Isla, esta población es identificada como una de las más pobres de Valparaíso, lo que se expresa en la gran cantidad de programas sociales orientados a esta población. La situación de marginalidad de ésta se expresa en la situación geográfica tanto como en las posibilidades de consumo e integración a nuestra sociedad. En este grupo según las estadísticas del SIMCE (1997) se encuentra el rendimiento más deficitario en términos de las asignaturas impartidas en nuestro sistema escolar, además considerando las estadísticas de retiro de nuestra ciudad estos niños pertenecen al grupo mas expuesto a abandonar el sistema escolar, índice asimilable al concepto de deserción escolar.

Se eligió esta población puesto que el ámbito del problema se orientó a describir como los niños pertenecientes a este grupo social y cultural ponen en juego sus propios códigos.

En un fichaje realizado por el investigador a los niños que participaron del estudio, se pudo constatar que las fuentes de recursos de los grupos familiares a

los que pertenecen estos niños son la construcción, el comercio informal, y en los casos de familia monoparental el trabajo doméstico en la madre. Una profesora informó espontáneamente de un caso entre los niños, en que el padre es delincuente con antecedentes, por lo que siempre se encuentra cesante, algunas familias no tienen ingresos regulares, ni justificables y se mantienen como pueden gracias a los beneficios que otorga el estado y trabajos esporádicos como la venta de verdura afuera del mercado el Cardonal o en la calle.

Este grupo varió con la asistencia de los niños al centro.

Los datos se hallan registrados en dos cuadernos de campo cada uno de los cuales corresponde a una de las dos fases en que esta observación fue dividida, que se constituyeron en los textos para analizar, estos cuadernos están compuestos por la transcripción de las grabaciones al aire, de las entrevistas a los actores y por las notas redactadas por la observadora durante la permanencia en el campo y posteriormente.

Esta observación se realizó en dos tiempos debido al cambio en la administración que tradicionalmente estuvo a cargo de la Corporación Municipal de Valparaíso, pasando a manos de la Asociación Cristiana de Jóvenes, lo que conllevó un funcionamiento distinto de la institución. Este cambio en la administración fue acompañado de un cambio en el funcionamiento del centro, lo que determinó la mencionada división de las observaciones.

La recogida de datos se realizó en tres fases; durante la primera fase

(Noviembre – Diciembre de 1997) se observó el funcionamiento del centro de atención diurna, en la segunda fase (Enero - Abril de 1998) se concluyó la transcripción de las grabaciones y las notas, considerándose luego de la lectura de estas notas que era posible y necesario volver al campo en una tercera fase (ºAbril – Junio de 1998) cuyo objetivo sería ahondar en los temas de interés aparecidos en la primera y segunda fase.

#### **4.2. 3. - Contextos de observación.**

Los contextos en los que se realizaron las observaciones fueron básicamente dos; la escuela y un centro del Servicio Nacional de Menores (SENAME) que al inicio de la investigación (Noviembre de 1997) era centro de atención diurna orientado a la población infantil para convertirse finalmente en centro comunitario (Enero de 1998) en el que la población a la que está orientado es los jóvenes en alto riesgo social.

##### **4.2. 3.a. - El centro del SENAME en la población "La Isla"**

Este centro tiene una estructura física similar a las escuelas públicas, cuenta con un comedor, una cocina junto a un cuarto de bodega, ambas puertas dan a una especie de patio pequeño se encuentra la puerta trasera del centro, que durante la primera fase observada se usó como puerta principal, dos salas, una pequeña cancha de tierra, un par de baños pequeños para el personal, y un par de baños con tres cubículos y una ducha, para los niñas y los niños respectivamente. Un patio central con varios neumáticos enterrados en él y un

mural con mariposas, flores y nubes pintados en colores básicos a un costado, la oficina de la directora se halla junto a ese mural, esta oficina tiene acceso a la observación y vigilancia del patio y la entrada principal del centro, la que en el período de la administración municipal se hallaba constantemente cerrada. Junto al centro se encuentra el jardín infantil de Integra, con el que comparte un pequeño jardín enrejado, que atiende a los párvulos de la población, la cancha se halla rodeada de una malla muy delgada a través de la que se puede observar las actividades del jardín infantil y el resto de la población. Al costado del centro se halla un espacio sin casas enfrente del cual hay una plaza de juegos con columpios, balancines, barras y resfalines.

La población esta construida alrededor de una calle larga que la cruza de extremo a extremo, perpendiculares a esta calle se ubican varios pasajes con nombres de tipos de embarcaciones, o nombres marinos, en cada pasaje hay dos casas pareadas de ladrillo (para que habiten cuatro familias, treinta y siete casas, **urbanización formal**), probablemente las que se entregaron a los pobladores cuando se erradicó este campamento hace alrededor de veinte años, mas o menos el mismo tiempo que el Centro de Atención Diurna lleva en la población según nos explicó la directora Srta. Marisol Alvarez (Entrevista: 4/11/97), por lo que podríamos aventurar que este centro esta ligado a la historia de los pobladores, que de niños pertenecieron al centro y ligado por lo tanto a la historia y la identidad de esta población.

Siguiendo esta urbanización se han adosado algunas mediaguas (**urbanización informal** las que sumadas alcanzan alrededor de doscientas casas) las que reciben agua de las casas de la urbanización formal, algunas familias llegan a compartir el agua con cinco casas mas de las que probablemente algunas sean parientes, el agua es gratis y de distribución irregular. Esta distribución irregular, se corta diariamente por varias horas, determina y se expresa en los hábitos de higiene de las familias y puntualmente en los niños, debido a que la escuela es también censor y formador en estos aspectos, esto se convierte en una nueva fuente de discriminación por parte de los profesores quienes están constantemente evaluando la limpieza y orden en la presentación de sus alumnos, y clasificándolos en estos términos.

Al final de la población se encuentra una cancha de fútbol de tierra implementada con dos arcos de fútbol, se halla rodeada de casas y en una meseta plana. La práctica del fútbol parece ser un espacio de socialización central entre los pobladores y no sólo entre los varones puesto que las mujeres también tienen equipos y organizan campeonatos.

La administración del centro marcó dos fases en la observación y una variación en el contexto lo que incluso se expresó en el uso de la estructura que describimos antes.

La administración de la primera fase orientaba su trabajo a atender las necesidades alimenticias y de cuidado de la población infantil, esto dejaba de

tener sentido con la reforma, aunque la extensión horaria tiene plazo hasta el año dos mil para implementarse, y de las escuelas a las que asisten los niños del C.A.D., sólo una entró en Septiembre a este sistema.

Este cambio de administración es la expresión de las políticas de modernización del SENAME, las que son agregadas como un primer anexo de esta tesis, modernización que como proceso social más amplio ha afectado el destino y formas de la inversión social y, de distintas formas, la vida de estos niños que son a quienes supuestamente se orienta esta inversión. La reforma educacional, como proceso modernizador, y su alcance más concreto que es la extensión horaria implicó que la atención alimenticia y de cuidado que recibían en este centro se volviera deber de la escuela y por lo tanto del ministerio de educación, mientras siguiendo las nociones de optimización de recursos los fondos anteriormente destinados por el SENAME a este objetivo se redestinarían de acuerdo a la noción de intervención (Grupo de edad, objetivos y forma) de cada "institución Colaboradora", la nueva institución colaboradora la asociación cristiana de Jóvenes la que asignaba los fondos como proyecto a un equipo de trabajo que dependía de ésta y que orientó su intervención al grupo etéreo de los adolescentes, quienes fuera del sistema de producción o de educación se encontraran en "riesgo social" se les ofreció un espacio institucional autoregulado, autoregulación que se expresó como voluntad de democratización, objetivo y estilo de intervención inspirados en las nociones de educación popular. El riesgo

social se definió como la posibilidad de que estos niños y jóvenes de hasta 18 años frente a la desocupación y marginación pudiesen volverse delincuentes o drogadicto; se considera también "riesgo social" sufrir maltrato o abandono.

El siguiente texto explica con las palabras del interventor las características de la población a la que se dirige la intervención que tiene a cargo.

...Eeh, entonces como les digo, que en realidad no sirve sólo la alimentación sino que en realidad, mas bien hay que brindar por ejemplo un espacio educativo, y que además se tiene que trabajar con aquellos sectores que son... los mas duros ¿Mn?. Los chiquillos, en ir focalizando cada vez mas el beneficio, hacia los chiquillos que están o en la drogadicción o por caer a ella, o en la delincuencia o por caer a ella, en fin, o sea la idea es focalizar en aquellos sectores que realmente necesitan mas, ¿por qué? Porque estamos descubriendo que además tradicionalmente, los que estaban viniendo al CAD, eran los niños más sanos, los que tienen menos problemas, los que no necesitan el remedio, o al revés los que necesitan el remedio no estaban asistiendo, mas bien estaban siendo expulsados, ¿Mnh?. Eso en términos generales.

Eeh, entonces la lógica, es invertir fundamentalmente entonces en personal que pueda hacer trabajo directo con los niños, mas que en alimentación, ¿Bien?

(C. de C. N°1: 20/01/98).

El nuevo empleo de la estructura, a partir de Enero de 1998, fue un intento de aprovecharla mejor y de abrir simbólicamente el centro a la comunidad con este objetivo se abrió la puerta de entrada al jardín, las oficinas se movieron de lugar y se trasladaron a cuartos más pequeños, dejando entonces cuatro salas para la

utilización de la comunidad.

Nuevamente dejaremos las palabras del interventor hablar por sí mismas.

.. La política de "la way" frente a este, al CAD ehh, es eee, tratar de implementar diferentes programas que puedan servir digamos a la juventud, adultos y niños de acá de la población. Y transformar esto en un centro comunitario eeehmm... Eso digamos en términos más globales, mas generales. ¿Mm?. La idea es que acá, digamos, podamos generar, digamos, programas que apunten a resolver problemas, por ejemplo, de prevención fundamentalmente en; drogadicción, delincuencia.

(C. de C. N°1: 20/01/98).

El cambio en la institución colaboradora se acompañó de un cambio en el estilo de control del centro, cambio que significó que los niños se refirieran espontáneamente al orden aportando importantes elementos para entender su perspectiva al respecto.

#### 4.2. 3.b. - La escuela de "la plazuela" y la "escuela amarilla".

Se ingresó a dos escuelas durante las dos fases de observación: en la primera se optó por la escuela D272 "Juan José Latorre" (Diciembre de 1997), a la que los niños llaman la de la plazuela, en la segunda etapa se ingresó a la escuela E252 "Jorge Alessandri Rodríguez" (Junio de 1998), a ésta la nombran "la amarilla".

La escuela D272. "La plazuela"

Se ubica a la vuelta de la plazuela del barrio O'Higgins descendiendo por

una colina poblada de hermosas casas de mas de un piso que miran a una quebrada ocupada por dicha escuela y el club deportivo de la compañía Chilena de tabacos, detrás de las que se ven aún parques forestales.

La escuela tiene tres patios alrededor de los que se distribuyen las sala de un piso con la pintura un poco desgastada en el patio de al fondo se observan tres mástiles grandes donde probablemente se realizan los actos cívicos. Funcionan dos jornadas independientes y dos cursos por nivel, la escuela abarca de primero a octavo básico, además de un kinder por jornada. Las observaciones en esta escuela se realizaron durante el mes de Diciembre de 1997.

Escuela E252. "La amarilla".

Esta es una escuela pequeña con un patio estrecho, evidentemente la estructura no fue concebida con este objetivo, cuenta con siete salas estrechas y no muy ventiladas, ni iluminadas además de un par de oficinas pequeñas para la dirección y sala de profesores, en la esquina de la misma cuadra donde esta escuela se ubicaba durante las observaciones se está terminando un edificio destinado a ser ocupado por la actual escuela amarilla en sistema de jornada completa diurna, convirtiéndose así en la escuela que efectivamente suplirá las necesidades de cuidado y alimentación de quienes asistían al centro funcionando como C.A.D.. La escuela E252 ha recibido los beneficios de pertenecer a los programas del P.M.E.; P900 y como ya señalamos pronto funcionará en el programa de extensión horaria.

Estos fueron básicamente los espacios donde se observó y lo que en nuestro diseño hemos definido como “contextos de observación”.

#### **4.2. 4. - El observador como recolector y productor de datos.**

Debido a que en esta investigación ha asumido la intersubjetividad como posición epistemológica rechazando la noción de objetividad como principio epistemológico, nos parece necesario hacer una explicitación de los supuestos teóricos y sociales que subyacen a la mirada del investigador. Por lo cual podemos relatar que la formación como psicóloga y probablemente de carácter de la observadora hizo apreciable en la redacción de las notas un especial énfasis en lo emocional, tanto respecto de las emociones que despertaban en la observadora los niños, tanto de las que ellos expresaban. En la primera parte de la investigación se intentó ser un investigador más aséptico y neutro, rehuendo el contacto fuera de los contextos predefinidos de observación, nunca se visitó sus casas, ni se elucubró en torno a las condiciones de vida de los niños observados. A pesar de lo cual las condiciones evidentes de abandono y descuido en las que se hallaban muchos de los niños generaron un fuerte impacto emocional en la observadora quien a pesar de tener claras nociones teóricas respecto de lo que se comprende como marginalidad nunca había tenido un contacto tan consistente y cercano con este mundo. En la segunda parte de la investigación reconociendo la observadora su incapacidad de ser un observador neutro flexibilizó su postura y conversó donde pudo y como pudo con los actores consiguiendo recolectar datos

muy interesantes de su estilo y calidad de vida, sumándose a esto la realización de un fichaje de los actores gracias al que comprendió más cabalmente la situación de los niños con los que había estado compartiendo tanto tiempo. En este proceso los niños observados se convirtieron en esos niños que recogen papeles y latas por la calle, que piden repartiendo calendarios, que ayudan en la feria y que siempre están formando parte de nuestro paisaje cotidiano.

A modo de resumen, podemos indicar que este capítulo pretende dejar claro como se construyó y desarrolló el proceso de investigación, para lo cual en un principio se explicó las opciones metodológicas y sus implicancias para la comprensión de este estudio.

En la segunda parte se expresó como el marco teórico influyó en el desarrollo y aplicación del método de investigación, además de como esta influencia se expresó en las técnicas de recolección y producción de datos.

En la sección correspondiente a la población y muestra, se intentó aclarar respecto de quienes se centran los datos, como fueron consignados estos a fin de dar al lector una idea clara respecto del contexto en el que se recogió la información contenida en esta tesis y como las variaciones en dicho contexto determinaron la división de la investigación en dos fases.

Finalmente se trató de dar una idea relativamente explícita de como el investigador y su formación podrían haber influido en la recogida de información.

Todo esto con el propósito de hacer visibles al lector los supuestos teóricos y sociales que construyen nuestro problema de investigación.

## 5. - ANÁLISIS DE LOS DATOS.

### 5.1. - Introducción.

En el capítulo anterior se señaló cómo se realizó la recogida de datos, y cual fue la forma definitiva de éstos, en el presente capítulo expondremos los pasos dados para analizar dichos datos y finalmente el resultado de este análisis.

### 5.2. - El análisis como un proceso continuo y recurrente de la investigación.

Como afirmamos el modelo de trabajo para esta investigación es la etnografía, este enfoque se caracteriza por su reflexividad, la que se manifiesta en que el análisis de los datos recogidos es un proceso continuo que no se detiene durante toda la permanencia del investigador en el campo.

Como indicamos la recogida y producción de datos se realizó en tres fases, la primera fase de observación fue seguida de una segunda fase en que se transcribieron las grabaciones y se produjo el texto a comentar con los profesores que informan la tesis. Estos comentarios, considerados como una primera aproximación analítica, ayudaron en el proceso de *focalización del -,. problema* definiendo áreas de interés para una tercera fase de regreso al campo de observación, durante la cual uno de los objetivos centrales sería triangular la información obtenida con la opinión de los actores.

Las áreas de interés que se definieron en este proceso fueron las siguientes:

- Descalificación de los interactuantes como ejecutores de código inválidos.
- Solicitudes de control de parte de los actores hacia la observadora(exigencias

de posicionamiento claro).

- Referencias personales acerca de sus experiencias de escolarización, fracaso en esta experiencia.
- Los juegos y la forma como se organizan, como una expresión de sus nociones de orden y control.
- Descripciones y explicaciones, acerca de los espacios físicos en que desarrollan sus vidas.

La definición de estas áreas como objetivos de esta segunda fase sirvió para focalizar las observaciones.

Un proceso interesante en el trabajo de campo mismo, se relaciona con que la misma relación con los niños discriminó entre qué áreas de interés tenían sentido para este grupo y que áreas no eran sino intentos forzados del observador para organizar experiencia de forma comprensible y acorde con la idea que se ha traído al campo, esta discriminación determinó que la primera de las proposiciones señaladas arriba no pudo retomarse puesto que, a pesar del interés de la observadora, los niños ignoraron el tema.

### **5.3. - Pasos del análisis.**

Una vez que las observaciones alcanzaron su forma definitiva que se expresa en los cuadernos de campo, el análisis de los textos puede ser descompuesto en varios pasos; el primero de los cuales consistió en lecturas sucesivas de las notas de campo con el fin de desentrañar regularidades que pudieran ser descritas como temas distinguibles en el texto analizado.

Cada uno de estos temas se transformó en un archivo, en donde se editaron los extractos del texto correspondiente, distinguido durante las lecturas sucesivas del material.

### **5.3.1. - Formulación De Temas.**

Del trabajo de análisis de las regularidades del texto se obtuvo los siguientes temas:

Tema 1: El juego de la casita.

Tema 2: Ritos disciplinarios

Tema 3: Autodefiniciones de los actores.

Tema 4: Distinciones de género.

Tema 5: Juego de los boletos

Tema 6: Actividades educativas en el centro

Tema 7: La televisión (En la interacción y discurso)

Tema 8: Interacciones agresivas.

Tema 9: Definición de las reglas del juego, descripción de los juegos por parte de los actores.

Tema 10: Relatos acerca de la escuela.

Tema 11: "Orden" Prescripción y definiciones.

Tema 12: Los piojos.

Tema 13: Las Drogas y "los Volaos".

Tema 14: La delincuencia.

Tema 15: Diferencias en prácticas comunicativas; Profesor/Alumno.

Tema 16: Definición de lo correcto, lo verdadero, lo moral en la escuela por parte de la profesora.

Tema 17: Descripciones de la vida en la población.

Tema 18: Juego Institucionalizado

El segundo paso consistió en revisar estos temas con miras a ordenarlos en categorías más amplias que dieran cuenta del problema teórico que dio origen a esta investigación. En este proceso se trató de no perder de vista las áreas de interés definidas antes, además del interés teórico que dio origen a esta tesis.

Como resumen de los pasos dados hasta este momento. Para llegar a formular las categorías en que se ha ordenado la información recabada. Presentaremos a continuación un cuadro en que se ha ordenado y expuesto sintéticamente los tres pasos del análisis, y como se ha acotado la clasificación de los datos.

**Tabla N°1: Cuadro resumen pasos de análisis.**

1ª Etapa: Áreas de interés para segunda fase de observaciones.	2ª Etapa: Temas descritos en la revisión del texto producido.	3ª Etapa: formulación de categorías.
Descalificación de los interactuantes como ejecutores de código inválidos.	Tema 8	<b>Orden</b>
Solicitudes de control de parte de los actores hacia la observadora(exigencias de posicionamiento claro).		
Referencias personales acerca de sus experiencias de escolarización, fracaso en esta experiencia.	Temas 2, 10, 11, 15 16, 18 → 3, 4, 6, 7, 12.	<b>Educación/ Orden</b>
Los juegos y la forma como se organizan, como una expresión de sus nociones de orden y control.	Temas: 1, 5, 9, 18, 3, 8, 12.	<b>Juegos.</b>
Descripciones y explicaciones, acerca de los espacios físicos en que desarrollan sus vidas.	Temas: 13, 14, 17,3,7.	<b>La población</b>

□

### 5.3.2. - Formulación De Categorías.

□

Estas categorías fueron propuestas con el fin de realizar análisis y aportar un mapa para acercarnos a las vivencias del grupo estudiado

### 5.3.2.a. - EL ORDEN.

Fuertemente vinculado con las nociones de control y disciplina, el orden aparece espontáneamente como tema en la conversación. Lo que entendemos por orden cruza las autodefiniciones de nuestros actores, se manifiesta frecuentemente en las prácticas observadas y es parte del discurso de los niños.

El orden organiza el mundo y lo divide, clasifica, ordena, cada cosa en su lugar, permite que no nos perdamos y generemos un mapa de nuestra realidad. Por esta cualidad de cruzarse en todos los significados, se la ha señalado en primer lugar, comprendiendo este concepto como una forma más abstracta de referirse a los aspectos disciplinarios de nuestra realidad, disciplina que es la "práctica" de control, manifestación de como se distribuye el poder en las relaciones sociales. (el cuadro N°1 del marco teórico presenta un esquema desarrollado por Bernstein de esta comprensión)

Este concepto reaparece en la interacción cuando la clasificamos y significamos nuestras acciones y las de los demás como correctas, normales, integradoras o desviadas, anormales o incorrectas.

Entonces las acciones como práctica interactiva tiene en el nivel del individuo un rasgo ético que se expresa en las realizaciones.

Se consideró en esta categoría los temas ordenados como: "Ritos disciplinarios", "Juegos, formalización"(definición de las reglas), "Orden; prescripción y definiciones", "La delincuencia", "Las drogas", "Definición de lo correcto, lo verdadero, lo moral en la escuela por parte de los profesores",

"Distinciones de Género", "Juego institucionalizado".

El cambio en la administración del centro, que hemos descrito en capítulo anterior, significó una alteración en el orden, el movimiento disciplinario hacia el autocontrol propuesto por el nuevo director, se manifiesta en profundos cambios que son comprendidos por el equipo interventor como democratización y frente a los que los niños afectados reclaman un restablecimiento del "orden". Orden con que tradicionalmente se distribuían los recursos de inversión social en estas poblaciones recursos cuyo uso puede ser considerado una expresión de control social, ya que estas agencias interventoras transmiten un modelo de sociedad en el que los niños se ubican (posicionan) en un rol pasivo de beneficiario del Estado representado en el SENAME. Orden también que prescribía las acciones y personas válidas en el espacio del C.A.D., centro cuya estructura física ha sido violentada y transformada por efecto de las nuevas prácticas disciplinarias.

El siguiente es un extracto de una conversación informal sostenida por la observadora con un grupo de niñas, en éste, se refieren al cambio vivido por el centro, expresando quejas respecto del cómo ha afectado el cambio a la estructura material de dicho centro.

"Observadora: - Ahora del CAD, qué les parece el CAD como está funcionando ahora -.

Yesenia : - (en su turno) Ta mas o menos, si -. Si poh -.

Macarena : - Si porque, lo han pintado -.

Yesenia : - lo que pasa es que...

Macarena : - Losostros creemos-.

Yesenia : - espérate puh Maca -.

-Es que lo niños de aquí de la isla son, como, son todos malos aquí

-. Es como que ellos mismos destruyen el CAD poh -.

Observadora : - Y por qué creen ustedes que son así -.

Macarena : - Qué es malo poh -.

Yesenia : - Por que ellos siempre...

Macarena : - les gusta robar -. Las cosas -.

Yesenia : - Aquí arriba siempre roban -.

Macarena : - el CAD estaba beno, bueno y le robaron no se que cosa, o sea se querían robar la tele, pero, pero, como se dice, quebraron todos los vidrios, pintaron esa sala, la sala de pinpon, que le dicen -.

Yesenia : - Pintaron entera negra tía -.

Macarena : - Pero antes estaba toda limpiecita -. Todo güeno el CAD, antes,(A pesar de que hablamos del presenta la niña parece hacerme una alusión cómplice respecto del tiempo que el CAD -. Era CAD -. Y funcionaba desde las nueve de la mañana con el desayuno) en la mañana cuando íbamos, pasábamos bien pero ahora no -.

Yesenia : - Porque ahora los niños de ahí(Indicando con un gesto de la cara hacia la esquina) piden las paletas, y todas las cuestiones,..."

(C. de C. Nº2: 24/04/98)

Las niñas nos dan también pistas respecto de su nostalgia del orden anterior, que las definía como usuarias privilegiadas de los beneficios del Centro.

Cuando se les pidió a los actores que definieran el concepto de orden que habían triado a la conversación, esta definición refirió a los aspectos concretos de este concepto, es decir, la capacidad de éste de prescribir y proscribir acciones.

En el siguiente extracto los actores expresan dichas definiciones concretas.

Al hablar de orden lo hacen en términos de conductas proscritas.

Observadora : - Por ejemplo, ¿qué es el orden pa ustedes -? ?

Macarena : - que no fumen, que no mariguaneen -.

Yesenia : - O que no hagan lo que quieran en el CAD,

Macarena: ...que no aspiren neoprén, que no, que no se anden echando garabatos, por las calles, mucho menos por las calles -. - *(en este sentido es importante hacer notar que el orden es un concepto claro sino mas bien una serie de prescripciones que han de ser seguidas para que éste exista, en esta definición los actores hacen uso de lo que Bernstein llama código restringido, en los términos analíticos ofrecidos por el marco teórico, quizás esta restricción se relaciona con la imposibilidad existente en dicho código de hablar de sí mismo, limitándolo a aspectos concretos de la realidad sin darle la posibilidad de explicarla. Esta orientación restringida es según el autor un aspecto especial de la posición de estos niños en la división social del trabajo, podríamos también comprender las orientaciones elaboradas como una herramienta cognitiva que permite la crítica y la deconstrucción de la realidad (si la consideramos una construcción histórica), lo que siempre resulta peligroso pues encierra el potencial de crear realidades, posibilidades y prácticas alternativas; es necesario entonces que la escuela se transforme en una agencia de control, que supervise y regule el uso de estos códigos a través de su quehacer, confirmando que los niños de estos sectores son incapaces de pensar (C. de C. N°2: 18/06/98). El discurso naturaliza la escuela como vía legítima y excluyente de educación y socialización, "si no lo aprendiste en la escuela fracasaste". obs. 3/11/98.)*

Yesenia : - Aparte ellos deberían hacerlo afuera del CAD -.

Macarena : - Ellos deberían, como les diré -.

Ellos deberían respetar el CAD poh, porque no sé ... porque están haciendo esas cosas malas, que no deberían hacer -.

Como señalamos en esta nota, este hecho de referirse a los aspectos concretos de esta categoría podría considerarse una expresión del uso de los códigos restringidos.

Estas proscipciones se orientan hacia muchos aspectos de sus vidas, de sus relaciones, de sus situaciones familiares, de sus modos de ser. Por esto los niños portan atribuciones valóricamente ambivalentes respecto de situaciones tales como la delincuencia, la violencia, las drogas.

El siguiente es un extracto en que los niños se refieren a su actitud hacia quienes consumen drogas:

Estamos conversando cuando estos se niegan a ir a un determinado sector argumentando que ahí se encuentra el Lucho Ortiz aspirando.

Observadora: Bueno, porque les dio tanto susto que el lucho estuviera aspirando Neoprén.

Las niñas comienzan a molestarse empujándose o haciéndose cosquillas.

Mario se apresta a responder por el grupo, mientras pone cara de que sabe la lección.

Yesenia: Pónelo al medio Mario, si se escucha todo.

Mario: Porque el Aspira Coca...

Macarena: ...todas esas cosas, Neoprén...

Mario: ...Fuma pito, y aspira neo. Por eso.

Observadora: ¿Y que tiene que haga eso?...

Mario: da miedo poh tía, da miedo porque ese es un sentido malo que el se está haciendo porque el se, se echa a perder la cabeza.

Observadora: Y ustedes no lo han ayudado no le han dicho nunca ná.

Mario: No porque, ... Si mi mamá le icía pero no hacía caso.

Observadora: Y ustedes porque creen que hace eso

Mario: Porque, porque la mamá no está aquí, puh. Y se siente solo a lo mejor.

Ellos se explican la drogadicción de Lucho a partir del abandono sufrido.

Las drogas, la violencia, la delincuencia se hallan presentes desde la definición misma de la comunidad en la que conviven, por lo tanto respecto de su propia definición como parte de dicha comunidad. Esta cotidianeidad se traduce en una ambivalencia valórica se expresa en los relatos que ellos hacen de su población, de sus vidas.

Cuando le solicitamos a una niña que explique como es su población nuevamente nos encontramos con que la definen por ejemplos concretos de características que le atribuyen a su convivencia en la comunidad, el ser "cahuinero" es una forma de relacionarse, y se es Cahuinero cuando no se encubren algunos aspectos delictivos de su experiencia.

El siguiente es un ejemplo de esta afirmación.

Observadora: Y que, por ejemplo, cómo diríai tu que es aquí, o sea la gente conversa, se saluda...

Romina: Ehh, me gusta como es la gente, a veces, porque algunas no deberían ser así

Noelia: Cahuina.

Romina: Claro, que hay una pelea y toos salen al tiro a la calle

Noelia: salen a sapear.

Romina: Claro y después salen a ...

Observadora  
peleas?

¿Hay muchas

Romina: si

Noelia: Shhi, hay así (haciendo un gesto con el dedo en el cuello como una navaja que corta) hay así (haciendo un gesto ahora como una puñalada)

Romina: eh, de matanza y too.

Observadora: ¿Y tu hay visto una pelea?

Noelia: yo he visto en mi presencia en mis propios ojos con mi padre, cierto?(pidiendo la confirmación de Romina quien asiente con la cabeza)

Romina: yo también mi padre, con mi tío, porque le pegó a mi tía, le pegó a mi tía así que mi papi se tuvo que meter, y le pegó con un martillo en la cabeza, mi papá. `Porque le iba, le iba a cortar con una cuchilla a mi tía.

Observadora: Si allá cerca de mi casa también hay peleas, yo una vez vi un, bueno y Felipe también pelea, peleaba, una vez vi una, como le pegaban unas patás en la cabeza, duele me imagino.

Romina: A no, no duele ná, pero algunos aguantan.

Noelia:(en un tono reflexivo) Y despué lo va pillando de a uno por uno... (mas bajo, casi como para sí misma) La cana.

En este relato son los propios padres de los actores los que estarían realizando acciones que el orden condena, por lo que para situarse desde la perspectiva que el orden social ofrece, los niños deben negar estos aspectos de su realidad, o simplemente excluirlos de sus valoraciones.

Estas prescripciones y definiciones que aplican a su comunidad las encontramos de nuevo cuando al tener contacto con las personas que trabajan en su formación, la sola mención de que se está interesado en los niños de la "Isla" trae a la conversación, los problemas sociales que a sus juicios portan estos niños, con el propósito de ayudar al investigador en su interés.

Estos problemas sociales que portan los niños lleva a los educadores a priorizar de algún modo la formación moral por sobre la intelectual. En la escuela se trata de que valoren el trabajo honrado.

En el siguiente ejemplo puede graficar el cómo, lo que para la profesora parece ser central respecto del desarrollo de la clase, el comportamiento adecuado de los niños por sobre el hecho de si los contenidos son asimilados

La inadecuación de las conductas de los niños pretende ser modificada a partir de un duro discurso del que rescatamos algunas frases relevantes.

Quando volvemos a clases vuelve la profesora jefe indignada les pide que se queden de pie. Entonces comienza una larga reprimenda en duros términos de los que pude rescatar algunas frases

(Empieza) El animal a excepción del hombre puede pensar....

alguien de aquí piensa...

¿tienen atrofiado el cerebro?

¿Se les habla diez mil veces y nada...

Funcionan al sistema del garabato y el combo.

A mí no me educaron así a mí me educaron con respeto y estoy tratando de educarlos así

Los que trabajan son giles, no importan.

¿Están usando ese cerebro

es mas fácil robar delinquir, pueden ganar mas pero hasta que los pillen y los encierren, los violen...

Que es mejor trabajar y vivir honradamente.

(C. de C. Nº 2: 12/06/98)

Este es un claro ejemplo de la importancia atribuida a la formación ética por sobre la intelectual, los profesores pretenden que los niños se mantengan dentro de la legalidad y el orden.

Si consideramos el hecho de que la fuente de recursos de muchas de las familias y de algunos de los niños trabajadores es el comercio informal o

ambulante, lo que aunque no es propiamente delincuencia sí se halla marginado de la legalidad, la pretensión de formación moral en la escuela un sinsentido que se contrapone con la evidencia de que las vías por las que acceden al consumo, y la integración ilusoria de este acto, se hallan casi siempre fuera del orden social ("lo legal").

Como sugerimos anteriormente, éste puede ser señalado como otro espacio conflictivo en la construcción de identidad para estos niños, las prescripciones de orden los ponen frente a la necesidad de dejar fuera de la realidad los aspectos proscritos de su vida y de su grupo pertenencia a la hora de construir sus relatos.

#### Cruce entre categorías: **ORDEN Y EDUCACIÓN**

La educación y el orden se entrecruzan desde la definición de la función social de ambos conceptos, las personas son educadas en el orden, integran durante sus esta experiencias educativas formas para organizar el mundo e interpretar cómo y cuándo proceder. El cruce que se produce entre ambas categorías es entonces comprensible y esperable por lo que nos encontramos con temas que pueden ser analizados desde ambas categorías tales como " Definición de lo correcto, lo verdadero, lo moral en la escuela por parte de la profesora.", "Ritos disciplinarios", " Distinciones de género" todos estos, manifestaciones del orden de las que la vida en las escuelas se encuentra fuertemente teñida.

La escuela según lo indica el siguiente relato parece ser un espacio muy importante en el que los niños son socializados en estas valoraciones.

Observadora : -- ¿y ustedes donde aprendieron esa cosa del orden, donde las aprendieron?

Macarena:- Yo en el colegio que mi mamá me enseña -. Me dice que no tengo que hacer las cosas malas porque... es malo...

Yesenia : - Es que primero la mamá lo enseña después en el colegio, así -.

Macarena : -- si puh nos enseñan todos los tíos -. Mis tíos son buenos mis tíos me enseñan -.

Observadora : -Tus tíos los hermanos de tu mamá

Macarena : - Sihi -.

Observadora : - Y a ti quien te enseña Yesenia esas cosas?

Yesenia : - Eh, mi hermano, es que, es que, ellos ya son mayores de edad ya -.

Observadora : - Ah

Yesenia : - Entonces por eso -.

(C. de C. N°2:24 /04/ 98)

En este extracto podemos percatarnos de que la escuela es un lugar importante en la socialización dentro de estas comprensiones respecto del orden.

La escuela se sirve del orden para llevar a cabo su función de reproducción y control. Este puede ser comprendido como el cruce principal entre las categorías de orden y educación.

### 5.3.2. b.- JUEGO

Los juegos son un espacio central en la producción de significados para estos niños sobre todo si consideramos el juego como una actividad simbólica, por lo que portan mucha información. Dada la amplitud con que este tema pudo ser registrado se ha presentado como segunda categoría de análisis.

Otra característica de esta categoría es que es fácilmente accesible al observar o al entrevistar a los actores, a pesar de que en ocasiones las explicaciones son un poco confusas, les interesa darlas.

El juego es frecuentemente observado durante la permanencia en el campo.

Esta categoría sirvió entonces para agrupar y analizar los temas: , "Juego de la casita"; " Juego de los boletos"; , " Juegos: formalización"; , " Juegos: Descripciones"; " Juego institucionalizado".

Como señalamos el juego fue uno de los espacios de interacción entre los niños, más fácil de observar, entre los juegos observados, uno que adquirió relevancia dada su presencia constante en las notas de campo es el "juego de los boletos" que tiene un objetivo final de intercambio, por lo que contiene un fuerte componente que podríamos llamar "*moral*", cómo estos niños se relacionan con las reglas(respetándolas, rompiéndolas, ignorándolas, etc.) podría orientarnos a comprender quizás como ellos usan o no usan los códigos, como se presenta "*lo todavía por realizarse*" de Bernstein, (1994), o como se "*resisten*" a los códigos en términos de Giroux (1992).

La siguiente es una descripción de este juego, que permite apreciar como se lleva a cabo la mencionada función de intercambio:

“El juego de los boletos consiste en voltear los boletos con la mano de un golpe. Se define quien comienza el juego, cada vez, a través del cachipún. Luego cada jugador apuesta un boleto y se turnan para dar el golpe. El que voltea un boleto se queda con él. (En otros grupos de niños es frecuente que este juego se usen láminas de álbumes de los monitos de moda como Sailor Moon, Dragon ball, los caballeros del Zodiaco, dependiendo de lo que las empresas dedicadas a este rubro consideren rentable, de modo que el objetivo de este juego en estos casos es ganar láminas para completar el álbum de moda. En el caso de los niños observados, ocasionalmente juegan con láminas de las que no coleccionan los álbumes, e incluso juegan con algunas que ya no están en el mercado.)”( → C. de C. Nº 1: 09/12/97)

Estas reglas se indujeron de la observación recurrente de niños jugándolo. Se pensó en atender a la forma en que los niños se relacionaban y regulaban durante el ejercicio de este en la segunda fase de observación, lamentablemente en ésta no volvió a aparecer, una de las niñas explicó, mientras se confirmaba con ella las reglas de este juego, que había pasado de moda.

Otro juego que se repitió frecuentemente durante el tiempo que pudo observarse el C.A.D. fue el juego de la casita, llamó la atención a uno de los lectores el hecho de que cuando organizaban este juego en espacios imaginarios, las casas jugadas tenían muchas habitaciones y ascensores las que difícilmente podrían corresponder con su experiencia de casa, ya que es común que los niños

vivieran hacinados en pequeñas viviendas, comúnmente llamadas mediaguas, de dos o tres habitaciones en las que se distribuía comedor, cocina, baño y dormitorios.

Los niños juegan de acuerdo a una pauta de casa propia de otros sectores sociales de la población, ¿dónde aprendieron este modelo?, ¿Cómo llegaron valorarlo como el ideal, la fantasía de la casa?.

Podemos interpretar este hecho desde la experiencia de hacinamiento cotidiano en que viven los niños, la cual hace que espacios físicos personales sean añorados y fantaseados en el juego.

Es importante agregar la televisión como elemento de análisis de esta incongruencia, ya que frente a este aparato la observadora apreció los momentos de mayor atención de los niños. Podríamos imaginar entonces que otra forma por la que podrían internalizarse estos modelos de vida es a través de la televisión.

Probablemente todos estos aspectos y otros como la propia escolarización y la escuela como una agencia de socialización secundaria pueden ser usados como explicación, sin embargo, parece más importante preguntarse como concilian los niños estas fantasías y modelos con su experiencia cotidiana, y si no la concilian cómo viven este fraccionamiento entre lo que se supone que debe ser y lo que realmente es.

En algunas ocasiones la observadora tuvo la oportunidad de participar de los juegos de los niños, en estas ocasiones pudo percatarse de que los niños

durante el desarrollo de estos juegos iniciaban organizaciones y acordaban reglas para jugar. El análisis de los estos aspectos podría ayudar a entender las formas concretas de su relación con el orden, ¿Cómo se va volviendo una necesidad al jugar en grupo darse ciertas reglas?, ¿Por qué algunas se hacen para romperse?.

Pronto se acercan . Nos instalamos en la cuneta, no quieren ir al CAD. En cuanto saqué el micrófono el juego pareció evidente. Decidimos jugar a las entrevistas -.

00

Observadora:(Probando la grabadora) Ahí sí -.

- Hola.-

Es interesante agregar, que la grabadora de pronto se convirtió en el centro de la interacción. Las niñas organizaron poco a poco respecto del uso y la función de ésta.

Al principio Macarena se quedó con los audífonos y Yesenia se quedó con el micrófono en la mano mientras yo sostenía la cajita entre mis manos dentro del bolso, estábamos las tres sentadas sobre la cuneta -.

Yesenia : -¿Se escucha? -. Un saludo para la tía María Elena -. Ya -. ¡Chao! -.

Macarena : - Oy, que fuerte tía -. ¿Cómo se graba?

Observadora : - así puf -.

Pasándole el micrófono -.

Macarena : - bueno yo quiero mandarle un saludo a la tía María Elena, que la he echado mucho de menos,...

Observadora : - Qué les parece que las haya estado mirando -.

Macarena : - ...y que vaya... ir pa' la casa -.

Yesenia : -(Con un gesto en que descarta a Macarena, y concentra su atención en mí) -. Espérate, (a mí) ¿Qué? -.

Observadora : - Que, qué les parece a ustedes que yo los hubiese mirado...

Macarena : - Bien puh...

Yesenia : - Sí -.

Observadora : - Y como les, como...

Yesenia : -(Se adueña del micrófono y dice por encima de mi pregunta). -Chao-

-Ya Yari habla tú -.

La niña esquivo con este gesto, este interés mío, y detiene el diálogo con este gesto, que deja la conversación en cero de nuevo. Todo esto, considerando que este es un juego y "hacemos como" -. Tras este incidente hacemos la primera formalización del juego -.

Observadora : - (Proponiendo) Yo hago unas preguntas, ¿Ya? -.

Yesenia : -Ya -. Y nosotros le contestamos ¿ya?

Observadora : - Si puh -.

Yesenia : - con el micrófono -.

Observadora : - con el micrófono -.

Macarena : - Ya -.

-Oo-

Observadora : - Se acuerdan cuando hicimos una entrevista con hartos niños -.

Yesenia : -Si -.

Macarena : -Yo no me acuerdo -.

Yesenia : -Si tía, yo me acuerdo -.

Observadora : -Tu estabai ahí -.

Macarena : -Oye, tú no estay hablando con el micrófono -(a ludiendo a la regla implícita, de hablar cuando se tiene el micrófono, Una metáfora "Tu tienes la palabra y derecho a usarla" -. regla que Yesenia estaba faltando) -.

-00-(C de. C. Nº 2: 24/04/98)

En este ejemplo podemos ver que en el transcurso del juego los niños van formalizando reglas, éstas se hacen necesarias, por ejemplo, para determinar el

uso del micrófono, a pesar de que son definidas colectivamente pronto se rompen, es quizás ésta una pista respecto de cómo estos niños se relacionan con el orden.

Cruce entre categorías: **JUEGO Y ORDEN.**

Este tema de las reglas del juego y de la forma en que los niños se relacionan con éstas, se encuentra e su interés con lo que concierne al orden, expresado en otro tipo de práctica tan central como es el juego, podríamos considerar este bosquejo de área a explorar, como una sugerencia de esta tesis.

### 5.3.2.c. - LA EDUCACIÓN.

La educación es un tema central en la vida de cualquier niño, es su derecho y deber de todos nosotros proporcionársela, los niños se familiarizan tempranamente con este concepto y pronto asisten a la escuela para ser educados convirtiéndose entonces la educación en un propósito vital que da orden y sentido a esta etapa de sus vidas en que permanecen escolarizados, es debido a esta trascendencia que se decidió formularla como categoría de análisis.

En esta categoría se incluyeron, para su análisis los siguientes temas: "Actividades Educativas en el centro", "La televisión. (en la interacción y el discurso)", "Relatos de la escuela", "Diferencias en las prácticas comunicativas; *Profesor / Alumno*", "Definición de lo correcto, lo verdadero, lo moral en la escuela por parte de la profesora", "Autodefiniciones", "Ritos disciplinarios", "Distinciones de género".

Los profesores no sólo realizan clasificaciones físicas entre los niños, sino que también lo hacen en términos éticos.

Es posible reencontrarse con dichas clasificaciones éticas a la hora de revisar las producciones textuales en que los niños hablan de sí mismos (tema de las "Autodefiniciones"), sorprende la frecuencia con que los niños hacen autodefiniciones negativas que refieren nuevamente a principios disciplinarios, los niños hablan de sí mismos diciendo que son desordenados, flojos, malos o

mentirosos, ser niño malo es propio del niño de la Isla. Esta parece ser la identidad que los niños negocian en sus interacciones.

Los siguientes son extractos del cuaderno de campo en que los niños se refieren a sí mismos y a su identidad como niño de la Isla.

Observadora: la misma pregunta de hace un rato porque no se grabó, es acerca de que creen que yo necesariamente, como pa que me dieran el título, debiera aprender de los niños como ustedes.

Romina: debiera aprender que nosotros tenemos harta imaginación y que nosotros mentimos, porque no somos tan santos, pueh.

Observadora: Mnh

Romina: Hacimos embarrás,

Observadora: Por qué mienten cuando mienten.

Romina se ríe y Kathy responde.

Kathy: Nos gusta derrepente.

Romina: Los niños son así poh.

Kathy: a veces cuando uno no quiere decir la verdad, miente.

Romina: O dice ahí viene alguien y no viene na(risás).

Observadora: Y por que se molestan tanto entre ustedes así de decirse sobrenombres.

Kathy: Yo los días Lunes igual poh, le digo a mi mamá. "mamá ahí viene mi papá" y no viene nah pu, y mi mamá sale pa juera a ver.

Kathy se ríe nerviosa cuando llegamos a este tema.

Romina: (respondiendo a su risa e interpretándola) Ella le tiene miedo al papá.

Cuando la niña hace esta afirmación Kathy comienza a reír con muchas ganas, y cada vez mas nerviosa.

Frente a esta risa Romina se enoja,

¡Ya puh habla cacho!

Observadora: Tiene la mano muy pesá Cachito.

Kathy: Ah?

Observadora: Tiene la mano muy pesá tu papá.

Kathy:(Todavía riéndose) Si.

Observadora: Y cuando se enoja ¿se enoja mucho?

Kathy: Si

Observadora: Y qué lo hace enojar

Kathy: Cuando nosotros peleamos, cuando nosotros somos,  
no los compartimos las cosas..

(C. de C. N1: 30/12/97)

Kathy se acercó a mi para mostrarme que en la mano llevaba una abeja, cuando le pregunté si era para el insectario de Romina me indicó que no.

Kathy:- ...Pa' echárselas a las chiquillas.-

Observadora: -¿Pa' echárselas?! ¿en los Bolsi...-

Kathy: \_Si puhh! nosotras como niñas malas, ahora le echamos las abejas a ella, a él, a ella.- (risa)

Observadora:- ¿Así que usted es una niña mala...?-

Kathy: -Si poh...-

Observadora: -¿Y por qué es una niña mala?-

Kathy: -Por ejemplo, ellas hicieron una casita y nosotros les sacamos las latas que tenía y la dejamos desarmada- (Todo esto contado con un tono coqueto y burlón).(a Paola que se viene acercando)-¿Cierto?.-

Paola: ¿-Ciertô qué?-

Kathy: -Que nosotros somos niñas malas, porque le echamos abejas y después le escondimos las latas, las botamos pa'bajo el cerro.-

Observadora:(a Paola) -¿Oye como te llamai tú?-

Paola: -Paola Jara's Peralta.-

(C. de C. N1: 21/11/97)

Yesenia: Tamos haciendo brujería,

Macarena: Brujería.

Yesenia:(A Yaricsa) ya puh di, brujería.

Yaricsa: Yesería

Las niñas se ríen del error que cometió la niña.

Yesenia: Nosotros nos reímos de las personas tía, somos malas.

Macarena: Ya puh diga brujería

Observadora: Brujería.

(C.de C. N2: 24/04/98)

En este punto una de las limitaciones de este texto se vuelve relevante es la imposibilidad de describir siempre el correlato emocional que acompaña a estas afirmaciones, lo que permite que apegados a la letra perdamos los matices que los niños aportan a la negatividad de estas autodefiniciones, las que, por ejemplo, en algunas ocasiones fueron comunicadas con orgullo.

La escuela y la organización de la escuela está repleta de conceptos que refieren al orden, la educación es por cierto una forma de ingresar al orden social, para lo que uno de los requisitos básicos es que el niño llegue a internalizar que lo correcto es la obediencia, el orden y la "normalidad", estas valoraciones son tratadas como verdad, para esto el profesor se convierte en un agente de control, no sólo a través de la disciplina sino que también mediante el discurso, los contenidos y la forma en que los presenta.

"El profesor se encuentra frente a la clase revisando y completando las libretas de notas, uno de los niños que se sienta en los primeros bancos de la fila de al medio constantemente lo interrumpe.

La sala organizada en tres filas muestra distintos tipos de actividad por fila; en la fila que se ubica frente al escritorio del profesor se puede apreciar que los niños se encuentran bastante concentrados en el trabajo encomendado por el

profesor, este trabajo es interrumpido sólo para hacerle consultas.

En la sala de en medio se ubican los niños mas desordenados están constantemente parándose, peleando entre ellos y acusándose al profesor.

Cuando un alumno de esta fila de en medio le solicita permiso para conseguir sacapuntas se produce la siguiente secuencia interactiva:

“ Profesor: Tienen que comprar sacapuntas cada uno, si es personal.

Alumno: Si a mi se me quedó en la casa.

Profesor: El sacapuntas es igual que los calcetines anda todos los días con usted.

Alumno: No los días feriados no anda conmigo.

(Cuaderno de Campo N°1:15/12/97)

El profesor procede en la relación con los niños con una suerte de violencia enmascarada imponiendo sus definiciones de mundo y aquellas que realiza de los niños como verdaderas en la secuencia anterior podemos ver que cuando el niño escapa a la definición del profesor éste hace uso de sus medios de control dejándolo sin salida.

La nota, la interrogación oral o escrita, no pueden considerarse formas de verificar aprendizajes sino más bien actividades a través de las que los profesores actualizan estas definiciones respecto de los niños.

El siguiente es un extracto de la transcripción de una clase donde los niños son interrogados.

"La clase se inicia con el ingreso de la profesora a la sala se para enfrente de la clase y espera alrededor de tres minutos a que los niños se queden tranquilos, ella los induce al silencio llamándolos por su nombre.

Luego informa que el resultado de la prueba fue tan pésimo que ahora va a hacer un control en clases, para poder ponerles buena nota.

Éste comienza con un ejercicio sencillo, que consiste en que los niños reconozcan los sustantivos de una oración.

- Las flores en la casa de mi mamá son hermosas.
- El chofer de la micro conversa con una señora.
- La campana de la escuela suena muy fuerte.

El segundo ítem es "escribe el artículo determinante de cada sustantivo.

\_\_\_ Cartera    \_\_\_ alumnos    \_\_\_ Volantines  
\_\_\_ Avión

Romina que está en frente de mí mira con una expresión de horror a sus compañeros más cercanos.

Yesenia también se vuelve hacia mí asustada, otras niñas que no conozco se vuelven también hacia mí.

Noel (hermano de Noelia) pregunta y pregunta acerca de la segunda parte hasta que da con la respuesta y se la dice a sus compañeros que han permanecido atentos a la conversación.

Los niños se lo agradecen con muestras de júbilo y directamente.

Los niños preguntan una y otra vez que hay que hacer, lo que nos indica que no han entendido las instrucciones.

Un niño de la segunda fila se dirige a la profesora en tono de broma: "haguen más pue señorita".

La profesora en respuesta se burla de su error. Y les dicta la instrucción de "Escribir dos palabras compuestas".

Profesora: Sr., García puede dejar de mirar para atrás y comenzar a trabajar por favor.

La profesora se pasea entre las mesas, supervisando el trabajo de los niños.

Los niños permanecen silenciosos.

Profesora: Esto es lo mismo que les hice en la prueba que les fue tan mal.

La siguiente instrucción escrita en el pizarrón es: "Escribe el singular de las siguientes palabras:

Lápices

Codornices

Cruces

Varias preguntas indican que los niños no han entendido las instrucciones dadas para este ejercicio.

Lucky un niño de trece años que es un asistente frecuente del centro comunitario, tiene escrito su nombre en varios lugares de la sala con lápiz o con corrector, no me imaginé que fuera en un curso tan pequeño pero así es, la primera vez que supe algo de él fue cuando Cintia, una de las niñas con las que he perdido el contacto, me hizo un relato del acto del día de la madre que se realizó en el centro comunitario, en el que Lucky fue el animador.

La pregunta que siguió, y que es la quinta parte del control es la que parece desconcertarlos más.

"Escriba tres sustantivos

Concretos

Abstractos

Colectivos"

Varios niños levantan la voz para afirmar que no saben de que está hablando. La profesora entonces comienza a interrogarlos en voz alta acerca de las características de cada uno de estos sustantivos.

Los niños responden, preguntando a coro.

Mario amenaza a su compañero de banco mientras avisa a la profesora de la amenaza.

Mario: señorita, yo le voy a pegar al Martínez si sigue molestando.

Los niños conversan con la profesora haciéndole preguntas que parecen enojarla más. "

(Cuaderno de Campo N°2:12/06/98)

Este es un ejemplo de como funcionan los niños frente a las interrogaciones, algunos de los niños que participan de esta actividad llevan a cabo respuestas desviadas que parecen permitirles conservar su integridad como seres activos escabulléndose del mundo de definiciones que ofrece la profesora, estas respuestas evidentemente van contra el orden, pero parecen obedecer a un orden alternativo, puesto que es observable que varios compañeros aprueban e incluso admiran a quienes realizan estas transgresiones.

En la siguiente selección podemos percatarnos de una secuencia interactiva que ilustra la forma en que algunos niños reaccionan durante estas evaluaciones.

"Lucky consiguió que su compañero de banco le diga las respuestas.

Ahora consiguió que la niña que se sienta a mi lado se lo diga.

García informa en voz alta que no le importa sacarse mala nota, Mario le contesta que a él sí porque quiere pasar de curso.

La profesora le quita el cuaderno a Lucky, el niño se enoja y pateo la mesa, la profesora se enoja mas y se pasa un buen rato parada junto al niño reprendiéndolo, mientras ella hace su discurso varios compañeros que se hallan fuera de su campo visual se escabullen de sus puestos en la sala, para cambiarse y pasearse, sin poner atención a lo que la profesora dice."

(Cuaderno de Campo N°2:12/06/98)

Cuando el niño escapa a las definiciones de sí mismo que le ofrece el resultado de estas evaluaciones, el curso lo aprueba tácitamente ignorando a la profesora y su discurso negativo.

Desde este ejemplo podemos movernos hacia la idea de resistencia, cuya contrastación era de interés para esta investigación, sin embargo, en la práctica la resistencia como tal no fue observada, los niños más que crear realidades alternativas, parecen usar los mismos principios de control para producir sus respuestas desviadas.

Un elemento importante y que también estaría apoyando estas afirmaciones es el relacionado con que sí bien los niños reproducen el discurso respecto de la función de promoción de la escuela, al mismo tiempo aprueban y apoyan las afirmaciones que descalifican este discurso.

En el siguiente ejemplo podemos apreciar como el niño que se ha ubicado en una posición marginal respecto del discurso de la escolarización es respaldado por el grupo quien celebra sus afirmaciones, pese a que son hechas desde fuera de lo que ha funcionado como el orden en nuestra interacción.

Observadora: ...¿ Y ustedes que creen, por ejemplo, pa'que creen que les sirve la escuela.

Alexis:(Como respondiendo una lección) ...Para aprender...

Claudio: (Desde fuera) Pa'Nah Poh.Pa' enfermarse de la cabeza

. Romina: (Al mismo tiempo que Claudio)Para aprender, para seguir estudiando lo que uno quiera estudiar puh.

Claudio: hale.-

- no enseña ná la escuela.(riendo)

Cintia: (Con un gesto molesto)...aah...

Noelia: Para trabajar.

Kathy:(Completando) La escuela sirve mucho.

Katherine: porque si no hubiera escuela no podríamos trabajar.

Claudio:(Siempre desde fuera del dialogo) Saale, no debería existirle la escuela.- (risas)

- Toos ignorantes. (risa)-

El grupo, no obstante su discurso celebra con risas las afirmaciones que hace Claudio.

Observadora: O sea en la escuela aprenden o no aprenden.

El grupo a coro: (Coro típicamente escolar)Siii...

Claudio: (Enérgicamente)No.

-Yo no entiendo nada.

El grupo vuelve a reír de las opiniones de Claudio.

Observadora: A quien mas le cuesta la escuela.

Claudio: A mi no, me gusta ser mongólico no mas.

Cesar: A mi no.

Kathy: A mi a veces.

Cintia: A mi a veces.

Noelia:(A su hermana)¿Te cuesta?

Observadora: ¿Qué es lo que mas le cuesta?

Cintia: A mi no.

Cintia: Historia.

Macarena: a mi ciencias naturales.

varios niños siguieron respondiendo, mientras Claudio interrumpió.

Claudio: Lo que a mi más me gusta, sabe que lo que a mi más me gusta... el recreo.

Katherine R: A mi me gusta Castellano.

Solange: A mi no me gusta Castellano.

Claudio: A mi me gusta el recreo.

Jesús: (desde lejos sobre el skate)-A mi me gusta técnico manual.-

Romina: A mi me gusta matemáticas.

Claudio: A mi me gusta el recreo no mas.

Kathy: A mi me gusta...Artes plásticas.

Alexis: a mi me gusta el desorden.

Noelia:( A Alexis) Aaaaah

Romina: A mi me gusta música.

Paola: A mi me gusta pintar.

Solange: A mi lo que me gusta es ciencias naturales.

Hermano de Jesús: A mi me gusta matemáticas.

Claudio entretanto continúa pegándole a Alexis quien por defenderse me empuja. Esta situación se va volviendo muy molesta por lo que decido intervenir.

Observadora: No le pegues ya.

Claudio:(Se ríe y sigue empujándolo)

Alexis: Yah pero saca el codo de ahí.

Observadora: -Oye ya puh sin violencia.

Claudio: Si poh sin violencia no se resuelve nah poh.

Romina y Noelia: Ya poh tía siga preguntando.

Observadora:(Dirigiéndose a Claudio) Oye si a ti te digo.

El resto ríe.

Observadora: Ya no se, no se agarren.

Pausa

Eh...en la misma pregunta, ¿Siempre le entienden a los profes cuando les ...

Cintia A veces.

Romina: A veces porque, algunos hablan muy rápido y dicen ah entendieron ya, pasemos a lo otro.

El resto del grupo va respondiendo anónimamente, y respaldando las opiniones de los que hablan.

Claudio: No, y cabró picante, cochino, egenerao.

Romina: Eh, empiezan a tratar así.

Varios respaldan con un si esta opinión.

Observadora: Los tratan mal?

Romina: - Si, "Ah ustedes no saben ná."-

Claudio: - Se creen pitucos y son mas pobres que uno, si puh loca , espues derrepente le salen lo garabatos.-

Cesar: Déjeme tener(Tomando el micrófono. esto provoca un tironeo con el resto de los niños que también quieren sostener el micrófono.

Observadora: Ay, cuidado que están haciendo.

Cesar: Ay tía deje tenerla.

El grupo a coro :noo.

Cesar: ¿Ya tía?

Observadora: no, mi amor.

Risás.

-Oye hablando de lo mismo, como decían ustedes los profes a veces los tratan mal ?.-

Claudia: -Si uno se siente mal.-

El grupo: Si

Claudio: No.

Katherine: una compañera se fue por que la señorita le pegó

Observadora: Le pegó. ¿A quienes le han pegado en el colegio?

Varios niños: Contestan a coro. - A mi-

Cintia: -A mi no-

Claudio: A mi me han llevado a la oficina.

Cintia: -Yo me porto bien por eso.-

Observadora: A ver espérenme, voy a contar a quienes le han pegado.

(C. de C. N°1:30/12/97)

La escuela, según se trasluce en este extracto, es un ámbito difícil de integrar como positivo a sus vivencias colectivas, aquí se violenta su cultura y sus personas. Además las evaluaciones que de ellos se hacen, también otorgan motivos a los adultos para maltratarlos según podemos captar en el siguiente extracto.

Observadora: Y que reclamarían ustedes, por ejemplo si miran su vida, así las cosas que tienen en la vida, el colegio, la casa todo, ¿Qué reclamarían que los demás hicieran por ustedes, o sea, que los trataran mejor, o sea, que cosa les gustaría que los demás supieran de ustedes para, para conocerlos?

Romina: que mire en la escuela los tratan super mal, porque los dicen idiotas, y nosotros como niños, igual que ellos y a ello nunca les gusta que los traten así puh, a nosotros tampoco, ellos tienen que entender eso.

Algunos niños de aquí les pegan y todo cuando llegan con alguna mala nota, no quieren llegar a la casa porque le van a pegar, así, en mala eso.

Kathy: derrepente no muestran las pruebas, puh.

Romina: Así puh

Observadora: Esa es la Cacho.

Kathy:(risas) no, yo la muestro.

Romina: Allá donde unos niños así, uno tiene que ir calladito, les revisan los cuadernos, too a ver que, si le encuentra algo malo, le pegan así, lo malacostumbran así, siempre van a tener miedo, siempre lo van a tratar mal, después cuando grande va a ser así mismo, como ellos.

Observadora: Ustedes creen que muchos niños tienen miedo aquí.

Kathy y Romina: Si

Romina: De la mamá, del papá, algunos mas de la mamá, algunos mas del papá, yo no tengo miedo de mi mamá, ni de mi papá, porque ellos no me pegan.

(C. de C.Nº1:30/12/97)

Resulta interesante atender al hecho de que esta niña sugiere una forma como se reproducen sus limitaciones.

Cruce entre categorías: **EDUCACIÓN/ORDEN**

Debido a que en el contexto escolar uno de los primeros aspectos que se

atendió en las notas fueron las prácticas de clasificación como formas de control y de expresión de relaciones de poder (dominación de códigos)(c. de C. N°1: 12,15,16 /12/97) nos encontramos con una muestra de lo que se ha definido como "Teorización enraizada"(Hammersley y Atkinson, 1994) referido a que en estos métodos el diseño de la investigación y el análisis se entrecruzan *al* recoger información y registrarla, ya que inevitablemente se procede guiado por la teoría que definió el campo de interés.

Se atendió al *cómo* se ordena a los niños en filas y a través de este orden se les clasifica y comprime a su posición, esta es una forma de realización tácita de la que se puede extraer significados, e intentar descifrarlos desde las características superficiales de las interacciones.

En el caso de las observaciones referidas era evidente que la fila ubicada inmediatamente frente al profesor se mostraba tranquila y concentrada en las labores escolares, mantenía una relación fluida y frecuente con el profesor, para esto podría significar que el profesor seleccionó un grupo de alumnos con la intención de dejar juntos a los más tranquilos y "ordenados", o que los niños se comportan de ese modo debido a la proximidad y dominio visual que tiene el profesor de sus acciones.

La fila de en medio en este caso específico parecía estar integrada por los alumnos más conflictivos, era la fila en que se presentaba la mayor prevalencia de actividad no autorizada, peleas y discusiones entre ellos y el profesor eran frecuentes, en esta fila el sexo masculino era evidentemente dominante.

En la fila de la puerta se hallaba en una situación intermedia que no pudo ser clasificada por la escasez de información recogida. En observaciones en contexto escolar posteriores este interés se diluyó por el afán del investigador de retomar el discurso de la profesora y de atender al tipo de interacciones entre profesor alumno. Los temas consignados como "Diferencias en las prácticas comunicativas; *Profesor / Alumno*", "Definición de lo correcto, lo verdadero, lo moral en la escuela por parte de la profesora", son organizaciones resultantes de esta atención distinta.

Este es un ejemplo de cómo la educación se sirve del orden para llevar a cabo su función, de control además de definición de habilidades de los niños, tratar con los niños como grupos homogéneos facilita también el trabajo del profesor, ya que representa un ahorro en términos de que le entrega esquemas para tratar con los niños.

### 5.3.2.d. LA POBLACIÓN

Ser de “la Isla” de San Roque acompaña cierta identidad, cada vez que la investigadora solicitó permiso para observar en la sala, pudo constatar que los profesores eran capaces de señalar a quienes habitaban en este sector. La gente que trabaja con ellos también les atribuye ciertas características connaturales a su hábitat y los incluye en una categoría a partir de la explican sus formas de ser.

Cuando los niños se refieren a su población hacen frecuentes alusiones aspectos tales como la drogadicción, la delincuencia.

En el siguiente extracto las niñas entregan diversas definiciones respecto de los niños de la Isla, hemos destacado en cursiva los aspectos que consideramos grafican mejor estas afirmaciones.

Yesenia : -lo que pasa es que ...

Macarena : -Losostros creemos-.

Yesenia : -espérate puh Maca -.

*-Es que lo niños de aquí de la isla son, como, son todos malos aquí -.*

*Es como que ellos mismos destruyen el CAD poh -.*

Observadora : -Y por qué creen ustedes que son así -.

Macarena : -*Que es malo poh* -.

Yesenia : -Por que ellos siempre...

Macarena : -*les gusta robar* -. *Las cosas* -.

Yesenia : -*Aquí arriba siempre roban* -.

Macarena : -el CAD estaba beno, bueno y le robaron no se que cosa, o sea se querían robar la tele, pero, pero, como se dice, quebraron todos los vidrios, pintaron esa sala, la sala de pinpon, que le dicen -.

Yesenia : -Pintaron entera negra tía -.

Macarena : -Pero antes estaba toda limpiecita -. Todo güeno

el CAD, antes,(A pesar de que hablamos del presenta la niña parece hacerme una alusión cómplice respecto del tiempo que el CAD -. Era CAD -. Y funcionaba desde las nueve de la mañana con el desayuno) en la mañana cuando íbamos, pasábamos bien pero ahora no -.

Yesenia : -Porque ahora los niños de ahí(Indicando con un gesto de la cara hacia la esquina) piden las paletas, y todas las cuestiones,

Macarena : --Se las llevan-

Yesenia : -Y nosotros no podemos ir a esa sala -. Aparte de que el CAD es de aquí -.

Macarena : -Si pueh, ...los niñitos -.

Yesenia : -Y las tías tienen que poner una orden, una orden, porque ahora aquí los cabros hacen lo que quieren -.

### Aquí encontramos nuevas definiciones de la población.

Macarena : -encuentra bonito aquí usted -.

Observadora -. Si es super bonito, la isla es super bonito, tienen bonita vista , pa toos lados donde miren es bonito -.

Macarena: Pero -. eh, Sólo que son los niñitos grandes, que ... -. andan así.-

Observadora : -y después tu te vay a poner a pololear con uno de esos y te vai a casar

Yesenia : -No yo no voy a pololear con ninguno de aquí ...

Macarena : -Yo no me voy casar -.

¿Y usted que ?

Observadora: ¿Y con quien vai a pololear?

Yesenia : -No se, con alguien de allá abajo, porque los de arriba no tienen na -.

Macarena : -¿ Y tu que dicis Yarisá?

Yesenia : - Pásasela a ella no mas el micrófono -.

Tía hágale una pregunta a ella -.

Observadora : - que opinaí Yarisá -.¿te vai a casar con un niño de acá o con un niño de abajo?

Yesenia : - Di puh, pregunta ahí con un niño de abajo -.

Yarisa : - Con un niño de abajo -.

Observadora : - Todas se quieren casar con un niño de abajo

-.

Macarena : - Tía ve a ese niñito, lo echaron de la casa -.

Observadora : - Y donde vive ahora -.

Macarena : - El también roba -.

Observadora : - Pastero -.

Yesenia : - Mn -.

Observadora : - ¿Y dónde vive?

Macarena : -(Mostrando la quebrada) Allá, es el hermano del que está allá con polerón -.

Yesenia : -Pero algunas veces cuando aquí no hay nadie, se quea -. -. -.

Yaricsa : -Esa casita del Chelo -.

Ante la interrupción dirigimos el micrófono a Yaricsa quien se queda en silencio -.

Macarena : - ya puh sigue hablando -.

Yesenia : - Que no querís hablar -.

Observadora : -- que pasó? ...¿Con el niño?

Yaricsa : - ehh ...

Yesenia : - es que el robaba, entonces por eso que...

Maca : - ...la mamá lo hecho -.

Yesenia:(Ignorando a Macarena y continuando con su relato) la mamá lo hecho de la casa, entonces no tenía donde dormir algunas veces cuando la señora de ahí, de esa casa de ahí -.  
cuando no estaba, no había nadie, estaba el Lucho Ortiz, es que el Lucho Ortiz también es punga, toma, roba,

En los siguientes relatos se hace alusión a aspectos tales como la violencia el abandono y desunión entre vecinos.

Observadora: Oye y si el C.A.D. no estuviera ¿Qué va a pasar

con ustedes como amigos.?

Jesus: -Va a jugar ahí en la calle.-

Claudio: -Nos juntamos allá arriba.-(luego, dramatizando)-  
No vamo' a almorzar. Jeje!!.-

-No vamo' a almorzar -

Romina:(al mismo tiempo que Claudio)Vamos a seguir  
juntándonos.

Kathy: Nos vamo a juntar allá arriba.

Observadora: ¿Se irán a seguir juntando?

Romina: -No creo. Porque los de abajo no se juntan con los  
de arriba.-

Observadora: - ¿Cómo? -

Romina: - Nosotros no venimos pa'bajo nosotros los  
juntamos allá arriba no mah.-

Observadora: Allá Arriba(señalando hacia la izquierda, es  
decir la entrada de la población desde la micro.)

Un grupo de niñas responde afirmativamente al gesto,  
mientras Romina continúa explicando.

Romina: Y ello y ello de allá abajo se juntan ello no mah.

Observadora: ¿Y tú donde vivís?

Claudio:(Interrumpiendo la conversación)Los de al medio se  
juntan al medio

Romina:- Arriba -

Observadora:(confirmando con gestos) Y allá es abajo y allá  
es arriba.

Observadora: Y los de acá cómo se llaman(refiriéndose al  
C.A.D.) al medio.

Romina: Al medio

Observadora: Y se juntan aquí los de al medio.

Romina: - Pero los de abajo, algunas veces...-

Noelia:(completando)...Cuando viven abajo también se  
juntan arriba

Romina: - Algunas veces -

Noelia: - Si.-

Observadora: - Y porque creen ustedes que no se juntan  
todos con todos.-



(C. de C. Nº 2: 18/06/97)

A pesar de lo cotidiano que resulta el consumo de drogas en esta comunidad podemos encontrarnos con este tipo de afirmaciones.

Observadora: Bueno, porque les dio tanto susto que el lucho estuviera aspirando Neoprén.

Las niñas comienzan a molestarse empujándose o haciéndose cosquillas.

Mario se apresta a responder por el grupo, mientras pone cara de que saber la lección.

Yesenia: Pónelo al medio Mario, si se escucha todo.

Mario: Porque el Aspira Coca...

Macarena: ...todas esas cosas, Neoprén...

Mario: ...Fuma pito, y aspira neo. Por eso.

Observadora: Y que tiene que haga eso...?

Mario: da miedo poh tía, da miedo porque ese es un sentido malo que el se está haciendo porque el se, se echa a perder la cabeza.

Observadora: Y ustedes no lo han ayudado no le han dicho nunca ná.

Mario: No porque, ... Si mi mamá le icía pero no hacía caso.

Observadora: Y ustedes porque creen que hace eso

Mario: Porque, porque la mamá no está aquí, puh. Y se siente solo a lo mejor.

Observadora: ah, y dónde está la mamá?

Mario: vive allá abajo con otro caballero.

Observadora: ¿Con quién vive? vive con el papá.

Mario: No, vive sólo.

Observadora: ¿y adonde ?? en la calle?

Mario: Mnn, Sabe onde está la avenida argentina hay como puros hoteles, ¿por ahí?. Por ahí vive el caballero, tiene caleta de plata parece.

Tiene... posición así.

Observadora: ¿Qué es tener posición?

Mario: Tener plata, tener partes que sean del por ser igual que los terrenos.

Observadora: Como posesiones.

Mario: Eh, tener por ser, si fuera esto del, así.

(A Yaricsa) ¿Escuchai?

Observadora: Y tú tenís posición.

Mario: Noo, o sea tengo una casa chica no más.

Observadora: y que te parece eso?

Mario Ná, puh, que total, me siento contento onde vivo.

Observadora: Es bonito acá

Mario: Yoo, estoy contento de vivir acá. A pesar que es malo, quee...siempre hay pelea, todo eso, pero igual puh

Observadora: Y tus hermanos te cuidan a ti.

Mario:(Sin mucha convicción) sii, me cuidan, me dicen que no venga algunas veces pa' cá solo, puras cosas así.

Observadora: aquí es seguro.

Mario: Si, aquí no viene nadien, aquí nunca pasan aspirando se van pa'llá pa'l frente, pero nunca hacen ná.

No le dicen ná, no los molesta a usted.

(C.de C. N°2: 24/04/97)

Retomando la idea de que la pertenencia a esta población es una fuente de identidad nos encontramos con que en los relatos acerca de la población, los niños hablan de "la Isla" como si pese a ser sus habitantes ellos no participaran de las características negativas que le son atribuidas a su comunidad.

Como resumen podemos afirmar que es posible, a partir de esta categoría, describir varios aspectos de las vivencias que los niños tienen de ésta como escindidas de sus comprensiones y relatos del mundo que los rodea.

La trama del fracaso y la inadecuación de sus formas de ser y portarse, se

halla ligada a la historia de estos niños, de sus padres y de la comunidad en la que viven. Esto resulta en un punto a considerar respecto del problema del fracaso escolar y su prevalencia en estos sectores.

Las categorías analizadas conservan en común el presentar y mostrarnos las inconsistencias con que han de enfrentar la construcción de sus relatos de vida estos niños

## 6. DISCUSIÓN

### 6.1. - Conclusiones Generales.

Un resultado muy significativo de este proceso de investigación es el cambio de título entre el proyecto y la presentación final de la presente tesis.

Nuestro proyecto de tesis fue titulado "Fracaso Escolar, Códigos y Disciplina; Una Aproximación Etnográfica", hay dos conceptos que aparecen en este título y que no son considerados para titular esta tesis.

El primer concepto desaparecido, *fracaso escolar*, a pesar de haber configurado nuestro problema de investigación debió ser abandonado ante la evidencia de que es una categoría prevaleciente para el investigador, por lo que en ocasiones llevó forzosamente a este tópico a los actores. La constatación final de que el tema no pudo ser recuperada espontáneamente como una vivencia cotidiana que configure el mundo de significados del grupo, determinó la supresión del concepto en el título.

El segundo elemento descartado es la noción de aproximación etnográfica para comprender el modelo de metodología investigativa, el cambio en este se debió a que los informantes de esta tesis, encontraron una incongruencia en el hecho de que el acercamiento al campo estuviera tan profundamente ligado a una teoría, la que incluso definió las técnicas de registro para la producción del

texto que hemos estudiado<sup>21</sup>. Lo que caracteriza a una etnografía es que el acercamiento al campo determina el problema a investigar, que no es el caso de la presente investigación.

Este desvanecimiento del problema de fracaso escolar tiene varias aristas interpretativas que pueden ser abordadas desde las distintas teorías que configuran el espacio teórico en que nos hemos ubicado.

En términos de la teoría de Bernstein, nuestro marco teórico, podemos afirmar que la idea de fracaso escolar debido a su distancia del ámbito material es un ejemplo de *código elaborado*.

Los niños se refieren a su mundo cotidiano a través de ejemplos de su experiencia material directa, no encontramos en sus códigos lingüísticos palabras que tengan la propiedad de referirse a su entorno fuera del ámbito de dicha experiencia directa y personal de mundo. El fracaso no es definición accesible al uso de sus códigos, no usan este concepto para clasificar, ni para referirse a su realidad, no participa en el juego de la identidad de los niños investigados por lo que no llega a definir sus identidades. El concepto entonces se desvanece durante el ingreso al campo, este desvanecimiento del problema del fracaso escolar (forma de *código elaborado*) puede interpretarse como una expresión del uso de *código restringido* (Bernstein, 1994) en nuestros actores. El fracaso es definido desde fuera; desde los educadores, los interventores, los investigadores, los

---

<sup>21</sup> Nos hemos extendido respecto de este punto en el capítulo 4.

planificadores de políticas de inversión social y en un nivel superior de inclusión en la ideología que subyace a nuestro proceder en sociedad, respecto de estos niños.

No negamos que esta experiencia de fracaso pueda tener un correlato vivencial fuera del lenguaje,( C. De C. Nº2: 18/06/98) el siguiente es un extracto de un relato que en torno a su experiencia de escolarización hace una de nuestras niñas, quien según pudo comprobar la investigadora esta viviendo un proceso de fracaso en la escuela respecto del que aún no se ha hecho consciente.

Romina: No sé. A enojarme, no sé. O sea no sé, yo no soy como las otras cabras que tiran todo a la miechica, y digo ya me voy a irme del colegio, no. Aguanto hasta las finales no mas, y después a las finales no hago ná puh.

Observadora: Noo

Romina: Claro no puh,

Observadora: ¿y tú andái muy perdida en las clases de repente?

Romina: No

Noelia: es que algunos...

Romina: a veces no má cuando estoy enferma

Noelia: ...conversan, conversan, conversan

Romina: Claro y a mi me duele la cabeza, me siento mal y después me dice la señorita está bien entretenerse en las clases así, y no poh, uno se siente mal porque los otros meten bulla así, no sé, como que la bulla, dan ganas de vomitar así, dan dolores de cabeza, me empieza a doler después todo el cuerpo así, y sólo por unos gritos, porque no..., no estoy acostumbrada a eso.

Podemos apreciar en este relato el correlato somático que acompaña a esta experiencia de fracaso aunque la niña no habla de ello, es quizás esta imposibilidad de referirse a él y tratar con él los términos de la existencia, lo que lo vuelve más peligroso emocionalmente.

Para referirnos a esto en términos psicológicos podemos citar a Erikson cuya teoría del desarrollo ubica al grupo de edad en que se encuentran estos niños, enfrentados la tarea de resolver la *crisis de laboriosidad en oposición inferioridad*. Erikson indica que los niños en edad escolar aprenden las destrezas de su cultura con el fin de prepararse para los quehaceres adultos, así esta es una edad que se llega a ser importante por la productividad mostrada. Si es la escuela la que define dicha productividad, podemos suponer como muy esperable que en el caso de estos niños que la crisis se resuelva por la inferioridad. Las implicancias en el desarrollo de la personalidad de cada uno de estos niños se convertirán en experiencias individuales, sin embargo, quizás este relacionado con el tan frecuente mencionado problema de la baja autoestima en estos niños y sus profesores. (SIMCE, 1996)

Si lleváramos a los niños hacia las definiciones de código elaborado, tales como las definiciones de fracaso escolar, agregaríamos un elemento crítico que dada las condiciones de nuestra sociedad, podría ser fuente de nuevas experiencias de frustración para ellos.

Otra consecuencia posible es que finalmente nos enfrentáramos conjuntamente con lo que Giroux(1986) ha llamado la *naturaleza riesgosa de la*

*educación*, refiriéndose a “la tensión que caracteriza la diferencia entre la promesa y la realidad de la escolarización. La que encuentra expresión concreta en las relaciones y prácticas antagónicas de la mayoría de las escuelas “(Giroux, 1986. P. 154) tensión de la que todos somos testigos, y que podemos revisar en algunos momentos de este estudio.

## **6.2. - Conclusiones específicas y directas.**

El núcleo de esta investigación ha sido la exploración en la vivencia de los niños que han participado del presente estudio, luego de las sucesivas etapas del análisis hemos ordenado los datos recopilados en esta investigación, en las siguientes cuatro categorías con que abordar los temas presentes en el texto recogido, estas categorías organizaron el texto y los significados reunidos para hacerlas accesibles a la discusión teórica. Las categorías propuestas son; “Orden”, “Juegos”, “Educación”, La población”.

El texto y este mapa para leerlo son un intento de traer el interés interpretativo por el mundo de los niños y sus significados a la discusión en torno a las dificultades con que se encuentra la educación para alcanzar sus objetivos de calidad, equidad y justicia en nuestros días, especialmente en los sectores más populares de nuestro país.

### 6.3. - Revisión teórico crítica de las categorías propuestas.

#### EL ORDEN.

Esta es una noción con múltiples significados los que se entrelazan de una manera central en la forma que construimos nuestro mundo; el primer significado encontrado es el de mandato, disposición, prescripción, obligación (prácticas de control); el segundo significado se relaciona con la noción de armonía, regularidad, en este ámbito una definición central es la de disciplina, las que Foucault(1978) define como “aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”(Foucault, 1978. P.141). Un tercer significado para este concepto es la noción de orden como hermandad, comunidad o institución que congrega, desde este significado podemos movernos hacia la noción de orden social como una forma natural en la que nuestra comunidad se organiza.

Cuando se les pidió a los actores que definieran el concepto de “orden” que habían traído a la conversación, esta definición refirió a sus aspectos concretos( las prácticas interactivas, Bernstein, 1994), es decir, la capacidad de éste de prescribir y proscribir acciones. Esta podría considerarse una nueva expresión del uso de códigos restringidos ya que los niños se restringen a los aspectos concretos del concepto. (Cuaderno de Campo N°2: 24 de Abril de 1998). No obstante, si reconsideramos esta interpretación desde la perspectiva del desarrollo intelectual de Piaget nos encontramos con que esta dificultad de referirse a su realidad en

términos abstractos puede explicarse por el estadio de desarrollo intelectual que transitan según su edad (*operaciones concretas*).

Sin embargo, podemos entender esta teoría del desarrollo como una de esas construcciones que al igual que el C.I., al no considerar los aspectos sociales y culturales que definen a los seres humanos se convierten en argumentos racionales para explicar el fracaso y las dificultades del sistema escolar para integrar a este grupo a la vida productiva y cultural.

Esta categoría abre preguntas en términos de como podemos resolver el cuestionamiento que nos deja el hecho de comprender a los seres humanos de distintas culturas desde teorías estándares de desarrollo, cómo la de Piaget, o sometidos a determinaciones sociales tan estrechas, como la de Bernstein que no permitan imaginar los espacios por donde puede atisbarse los principios del cambio social.

De acuerdo a la teoría de Bernstein la restricción será una característica de los códigos que usen estos niños mas allá incluso de la niñez, para Piaget, en cambio el paso del tiempo permitirán, con la correspondiente estimulación ambiental, el develamiento de estructuras intelectuales que les permitan asir las abstracciones propias de nuestro pensamiento; De no darse este develamiento estos niños serán explicados como retardados en su desarrollo. Lo que suceda efectivamente no es materia del presente estudio.

Desde la vivencia de los actores rescatar la función del orden como una forma de valorar su realidad: como positiva en la medida que se acerque al

concepto oficial de orden y como negativa en cuanto se aleja de éste, les permite ordenar su mundo en términos éticos (correcto – incorrecto, bueno – malo, orden – desorden). En otro sentido el orden también se convierte en un esquema de pensamiento, ya que guía la categorización de la realidad usando los valores del discurso oficial, a la vez que sirve para la valoración desde su propia cultura (podemos usar como ejemplo, la descripción que los niños hacen de acciones delictivas de su familia, las que reconocen como tales, y a la vez consideran adecuado el encubrimiento de éstas por parte de su comunidad).

## EL JUEGO

Respecto del significado y sentido que tiene esta actividad para la construcción del mundo que el niño realiza, el "Manual de psiquiatra infantil" de Ajuriaguerra (1993) nos ofrece las siguientes definiciones:

- "Sea lo que fuere, el niño encuentra al otro en el juego o puede emplear algunas reglas y ritualizarse en función de las aportaciones culturales. K. Gross considera que el juego es un ejercicio de preparación en el que el niño juega siempre de una forma que prefigura la futura actividad del adulto, siendo el juego una especie de preejercicio de las funciones mentales y de los instintos."
- "J Piaget. Propone una clasificación fundada en la estructura, que al mismo tiempo sirve de análisis y de evolución del juego al crecer el niño en edad. Señala también tres grandes estructuras:

- Juegos sin especial carácter lúdico, "de ejercicio", en los que se hace cualquier cosa por gusto sin que la utilización lúdica de la conducta modifique su estructura ;
- Juegos que al ejercicio añaden un nuevo elemento estructural, el símbolo y la ficción, o capacidad de representar con gestos una serie de realidades no actuales, ausentes y no dadas en el momentáneo campo perceptivo, juego del "como si";
- Juegos con unas reglas ya tradicionales , transmitidas de generación en generación y que son instituciones sociales propiamente dichas."(Ajuriaguerra, 1993).

Por otra parte Jerome Brunner (1984) nos señala las siguientes funciones fundamentales del juego:

1. Reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores, es un medio para explorar, el juego es en sí mismo un motivo de exploración.
2. Se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines, a menudo los niños cambian los fines para que encajen con medios que acaban de descubrir o modifican estos medios para que se adapten a fines nuevos.
3. El juego se desarrolla en función de un escenario.
4. El juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza lo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo.

*"En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformar mejor a la*

*estructura de ese mundo externo"*(Brunner 1984, pp.212)

5. El juego es una fuente de placer y como tal hay que considerarlo.

Estas afirmaciones en torno al juego pueden ser comprendidas como las bases teóricas que justifican la formulación de esta categoría como relevante para aproximarnos al mundo de significados de estos niños, nos orientan también respecto de las formas en que pueden ser entendidos estos juegos para extrapolar sus actitudes en estos hacia otros ámbitos como la conciencia moral que es en último término base de su actitud hacia el orden social.

Cotidianamente el juego se vive como una situación de intercambio con los otros en que el niño se va definiendo, pues también se intercambian identidades; ser un alguien, descubrir qué tipo de alguien se es (autodefinirse) frente a aquellos con quienes interactúa cotidianamente. Asociarse con éstos y formar sus grupos de referencia.

En términos de la teoría que enmarca nuestra investigación, podemos concluir que nuestro grupo expresa la dominación de códigos en el uso de modelos ajenos a su realidad socioeconómica para organizar y configurar sus juegos, como el ejemplo del juego de la casita señalado en el capítulo anterior.

## LA EDUCACIÓN

El discurso público de la educación ha girado en torno a la idea de promoción social, es una forma de acceder a los beneficios de la modernidad, es también a través de la experiencia de la escolarización que se determinan las habilidades y el lugar que cada miembro ha de ocupar en la sociedad.

El fracaso en esta experiencia es acompañado habitualmente de marginación social. Además justifica esta marginación como legítima.

Para los niños la escolarización se vivencia como una obligación, que impone rutinas, organiza y divide el tiempo entre dentro y fuera de la escuela, categoriza su capacidad intelectual y los provee de definiciones respecto de sí mismos.

Nuestro marco teórico nos ha señalado que para el análisis de los códigos es necesario atender a la relación entre contextos ya que es en esta relación entre contextos que los principios reguladores tienen sentido el ámbito lingüístico en que se generan estos procesos, y nos lleva a considerar las relaciones de

## LA POBLACIÓN.

Este es el espacio físico y de relaciones que entrega la característica particular de estos niños, este espacio constituye la experiencia de mundo más concreta y sus relaciones en ésta constituyen las relaciones y grupos de referencia centrales para su ingreso o no a la cultura.

Revisar y atender al cómo se refieren a ellas y cómo esta se encuentra teñida de significados valorados negativamente nos devuelve sobre el tema de la

resolución de la crisis a la que corresponde el desarrollo de su personalidad según Erikson, la crisis de laboriosidad versus inferioridad.

La población, y por lo tanto los aspectos que se relacionan con su pertenencia a ésta, son varias veces descrita en términos negativos, se esperaría que desde este punto de vista la resolución de la crisis hacia la inferioridad.

La vivencia de los niños respecto de esta categoría, puede ser descrita con la siguiente paradoja: por un lado definen su población desde características que son valoradas negativamente según el discurso oficial (drogadicción, delincuencia, violencia), que ellos internalizan y reproducen en sus relatos; y por otra parte su actitud hacia estas características en diversas interacciones es positiva (por ejemplo, en una situación de interrogación en clases en que la mayoría de los alumnos ha obtenido malos resultados, quien escapa de ésta recibe aprobación del resto de sus compañeros).

### **6.3.1. - Reenmarcamiento Teórico: “Violencia Simbólica, Educación como Categoría Comprensiva y la Vivencia de los Actores Pobladores.”**

Por qué la cultura de pertenencia de estos niños es jerarquizada en términos negativos, desde dónde se define la invalidez de ésta, cómo se construyen estas percepciones negativas, de dónde vienen estas valoraciones y se justifica la exclusión. Para abordar este tema usaremos la noción de Violencia Simbólica, ya que en esta teoría la acción pedagógica que podríamos asimilar a la práctica de la educación, nuestra cuarta categoría, es un elemento central en esta perspectiva teórica

Una de las ideas que señalamos en el primer capítulo es la función de la educación como reproductora de nuestra sociedad.

Los teóricos de la violencia simbólica han afirmado que gracias a la relativa autonomía del sistema escolar, éste sirve de modo insustituible a las estructuras sociales.

La acción pedagógica da como resultado la reproducción de las relaciones de clase, la que no parte de una tábula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada "educación primera") por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas frente a la cultura.

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su exteriorización y persuadiendo a los individuos que esta no es social sino natural (Bourdieu, Passeron, 1996. P. 17)

La autoridad de quienes ejercen la acción pedagógica proviene de la legítima autoridad de la escuela, los profesores son entonces agentes.

La escuela es por tanto la institución investida de la función social de enseñar y por esto define lo que es legítimo aprender. Esta acción pedagógica impone como legítima la cultura de la clase dominante, en este proceso enmascara su naturaleza social presentándola como la cultura objetiva

indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales, la acción pedagógica sería la acción que impone significación y las impone como legítimas. La selección de significados que define objetivamente una cultura, de un grupo, de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructuración y las funciones de la cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico biológico o espiritual porque no están unidas por ningún tipo de relación interna a la "naturaleza de las cosas" o a una "naturaleza humana". (Bordieu, Passeron, 1996. P. 49)

La educación como categoría tiene una estrecha relación con el qué y para qué llegan a ser excluidos aspectos propios de la cultura a la que pertenecen los niños del presente estudio. Este proceso se expresa en los relatos de los niños, los que contienen importantes ejemplos de cómo se lleva a cabo la violencia simbólica en la escuela.

Por otro lado, el *fracaso escolar* puede ser comprendido como el resultado visible de un proceso social de resistencia (Giroux, 1992) no necesariamente activo, a través del cuál el niño urbano popular, evita la disolución y el fraccionamiento de su ser que se da en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad dentro del marco de referencia (*enmarcamiento* para Bernstein, 1994) que le ofrece el proceso de escolarización. Esta investigación se constituyó en un intento de enfocar el problema del fracaso escolar desde una perspectiva crítica a los enfoques tradicionales para abordar el tema, los que se han orientado a entender los aspectos individuales de este proceso.

Esta teoría provee un marco explicativo para varios fenómenos descritos en nuestra aproximación tales como las representaciones de casa que los niños se dan en el juego de la casita, las explicaciones negativas acerca de su identidad como "niñas malas" y las descripciones de su mundo poblacional fuertemente teñidas de valoraciones negativas.

### **6.2. - Las Limitaciones de esta Aproximación Investigativa.**

Este estudio se encontró con el primer obstáculo en la elección del medio de registro de los datos, las grabaciones magnetofónicas al aire resultaron difíciles de comprender y transcribir especialmente cuando se recogían en espacios cerrados, como las salas de clase o el comedor del centro, además las interacciones tienen aspectos visuales y se producen paralelas, aquí nos encontramos con la segunda limitación de nuestra investigación el hecho de ser un observador en el campo, limitó la recolección de distintos tipos de información y restringió sobretodo la de interpretación de la información, la soledad del observador dificultó el ejercicio de reflexión recurrente necesario para reconocer sus sesgos y encontrar los caminos para evadirlos.

Existiendo sin duda otras limitaciones materiales no serán revisadas pues no se pueden argumentar como fundamentales.

### **6.6. -. Aportes a la Teoría Crítica de La Pedagogía.**

Esta investigación dada su preocupación por el contexto histórico y social que determina el proceso estudiado, puede comprenderse como un aporte a la teoría crítica. El enfoque centrado en el proceso social de producción de

significados nos permite acercarnos y originar corrientes investigativas que atiendan a elementos centrales en la vivencia individual de la escolarización de este grupo.

### **Los Supuestos sobre los que basar una Pedagogía Radical.**

1. Giroux propone un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. Se necesita un discurso crítico que muestre las reacciones de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones para cambiarlas o mantenerlas.
2. Las escuelas han de ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente. La escuela debe ser considerada como sitio para crear, un discurso crítico tanto alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, como alrededor de las fuerzas económicas que eviten que tales formas emerjan.
3. La intención de la escuela y la pedagogía crítica debe ser vinculada al problema del desarrollo de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a las mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces, insertar interés por lo colectivo en la reconstrucción de una sociedad mas amplia.

Estos supuestos pueden ser reconocidos en nuestra aproximación teórico -

investigativa, especialmente en el objetivo final de entregar elementos para una revisión crítica del proceso de escolarización en estos sectores.

El propósito final de esta investigación ha sido cooperar en la construcción de una pedagogía capaz de mirarse a sí misma críticamente, tanto respecto de los contenidos culturales que selecciona, como de la forma en que imparte dicha cultura.

La mayor riqueza de este estudio es referirse a las vivencias de quince niños reales de los centros escolares de Valparaíso.

## REFERENCIAS

- Ajuriaguerra, (1993). "Manual de Psiquiatría Infantil". Barcelona, España. Editorial Masson S.A.
- Berger & Luckman, (1979). "La Construcción Social de la Realidad". Bs. Aires, Argentina. Ed. Amorrortu.
- Bernstein, B.,(1988)."Poder, Educación, y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural", Santiago, Chile. C.I.D.E..
- Bernstein, B.,(1994)."La estructura del discurso pedagógico. Clases, Códigos y Control" (Volumen IV) (1º edición, 1993). Madrid, España. Ed. Morata.
- Boletín informativo, para profesores. Nos 1 y 2.(1996) "Sistema de Medición de la calidad de la Educación, SIMCE. Santiago, Chile. República de Chile. Ministerio de Educación.
- Bordieu, Passeron. (1996)."La Reproducción: Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza". México D.F., México, Editorial Fontamara.
- Calventus, J., (1996) "Etnografía y Psicología social". Sin publicar.
- Edwards, V., (1989). "Conocimiento Escolar e Identidad del maestro. Dos aproximaciones etnográficas" Santiago, Chile. Doc. Nº 64. P.I.I.E.
- Foucault, M., (1991). "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión." (1ª edición, 1976). México, México D.F.. Siglo XXI Editores.

- Giroux, H.,(1992). "Teoría y Resistencia en Educación." México, México D.F.. Siglo XXI Editores en coedición con el centro de estudios sobre la universidad de UNAM(Universidad Autónoma de México).
- Hammersley y Atkinson (1994). "Etnografía." Barcelona, España. Ed. Paidós
- Illanes, M. A., (1991)"Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. Chile 1890/1990." Santiago, Chile. JUNAEB.
- Comité Técnico, Brunner, J (Coordinador), (1994). "Los desafíos de la Educación chilena para el siglo XXI". Santiago, Chile. República de Chile. Ministerio de Educación
- Jones, D., (1993). "La genealogía del profesor urbano" en Ball, S.J.(compilador). "Foucault y la Educación. Disciplinas y saber" Madrid, España. Ed. Morata.
- Kemmis, S., (1993). "El Curriculum mas allá de la teoría de la reproducción." 1ª edición, 1991. Madrid, España. Ed. Morata.
- López, Assael y Neumann, (1991)."¿La cultura escolar responsable de fracaso? Estudio Etnográfico en dos escuelas urbano-populares. ( 1ª edición 1986). Santiago, Chile. P.I.I.E.
- Lungdren, U. P., (1992)."Teoría del Curriculum y Escolarización."(1ª edición, 1991). Madrid, España. Ed. Morata.
- Magendzo, A., (1986)."Curriculum y Cultura en América latina", Santiago, Chile. P.I.I.E.
- Magendzo, S. & Toledo, M. I.(1990)."Soledad y deserción: un estudio Psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares" Santiago, Chile. P.I.I.E.

- Ministerio de Educación. República de Chile. Sistema De Medición De La Calidad De La Educación, SIMCE. (1997) "Manual de orientaciones para la interpretación de resultados. Cuarto Básico, 1996." Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- Oyola & otros, (1994). "Fracaso escolar. El éxito prohibido" Rosario, Argentina. Ed. Aique.
- Pallarés, E. ,(1989). "El Fracaso Escolar". Bilbao, España. Ed. Mensajero.
- Stenhouse, L., (1985). "Investigación y Desarrollo del Curriculum." Madrid España. Ed. Morata.
- Secretaría Regional Ministerial De Educación,(1996)Estadísticas de retiro en la comuna de Valparaíso, según dependencia. Sin publicar.
- Taylor S.J. & Bogdam R., (1996)."Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación". Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Torres Santomé, J. , (1992). "El Curriculum Oculto" Madrid, España. Ed. Morata.
- UNICEF.(1995) "UNICEF, Informe anual: 1995. Algunos indicadores relevantes sobre la infancia" New York, U.S.A..