



**FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

«La práctica pedagógica desde los jóvenes estudiantes»

Evaluación de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el aula, a partir de las percepciones de jóvenes estudiantes de los 2 liceos municipales y 2 liceos subvencionados, de la ciudad de Valparaíso.

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y
Título Profesional de Socióloga.

ANDREA DEL CARMEN LAGOS MANCILLA

Profesor Guía:
OSCAR DÁVILA LEÓN

Noviembre, 2009

Dedicado a:

*Mis papás, que a pesar de mis tropiezos y la extensión
de este proceso, creen que lo que estoy haciendo tiene
un fin, y que ES posible dejar una huella.*

Gran parte de lo que soy, se los debo a ellos...

Gracias!

Agradecimientos

En este lugar dejo manifiesto mis sentimientos de gratitud a todas las personas que fueron parte de este proceso, tanto en el de formación de esta naciente investigadora de lo social, como en el proceso de búsqueda y desarrollo de lo que aquí presento. La tarea no fue fácil, fueron horas de desaliento, pero cada paso trajo consigo una recompensa: conocer a personas que se han convertido en SUJETOS de mi vida.

Sin orden predeterminado, sólo estructural, desde el «ala Condell», gracias a todo el equipo CIDPA que me recibió mucho más que bien: Raúl, Eliana, Claudio, Héctor, Jimena, Paulina, Astrid, José Luis, Gonzalo, Felipe, Óscar y Juan, por sus conversaciones, sin ser la mejor de las conversadoras, éstas ocupan un lugar muy importante en estas líneas, me traspasaron el sentido por el trabajo educativo: todo se puede cambiar, aunque de vislumbre dificultoso, sólo hay que comenzar a trabajar.

A los sujetos JÓVENES ESTUDIANTES que fueron parte de este trabajo, sus voces quedaran aquí, sé que todo lo expresado tiene una finalidad, liberar sus sentimientos y aprehensiones, pero por sobre todo reconocer que son una fuente infinita de aprendizaje.

A mis compañeras y compañeros de Sociología, que se convirtieron en grandes amigos durante este camino de 5 años, por su apoyo, por creer, por soñar un poco, por compartir sus experiencias y su confianza, especialmente a Pilar, Yanina, Jechu y Rodrigo, mil cariños!

*Por último, a mis amigas de la vida, quiero que sepan que agradezco mucho el apoyo a la persona detrás del personaje de casi-socióloga: Cinti, Feñis, Leslie, Denys, M^a José y Caro. Algunas personas no están nombradas en este espacio, sin embargo no puedo olvidar su tiempo y disposición.
Estamos para cosas grandes!*

Por esto trabajé este largo tiempo, aquí los resultados, un trabajo individual que se nutre de las experiencias vividas por la autora y de quienes aceptaron ser parte de este trabajo.

RESUMEN

La educación es un tema contingente, del cual surge una discusión que vincula a todas las esferas de la vida cotidiana, por lo tanto, es un tema social, que en la óptima situación debería ser discutido desde todos los frentes que participan de esta actividad. Como sociedad se han establecido objetivos para la educación formal, pero ellos, al parecer, no responden necesariamente a las necesidades de los jóvenes estudiantes y sus familias, porque los objetivos son poco claros y las condiciones para llevar a cabo la tarea de educar son diferenciadas.

¿Para qué estamos educando?, será para el trabajo, para lograr el desarrollo, formar a las nuevas generaciones bajo cierta perspectiva o todo junto. Pero, sí se dice que no hay claridad en los objetivos, ¿hacia dónde han estado enfocadas todas las acciones por parte del Estado en los más de 15 años de reforma? Este proceso ha sido bastante gradual y lleno de contradicciones a su haber, por lo que es necesario plantear éstas y otras interrogantes que de cruzan al enfrentarse a la temática educativa, porque tenemos como sociedad, un enorme interés en saber por qué la inversión en educación no ha dado los resultados esperados, y al mismo tiempo una baja motivación para generar conocimiento empírico de lo que sucede en las aulas de los liceos del país. Si se desea mejorar la educación, para todos, partir desde la práctica al interior de las aulas, puede contribuir con algunas respuestas.

Este trabajo es motivado por la inquietud y necesidad de generar procesos reflexivos desde el aula, levantando información empírica sobre el trabajo escolar realizado en los liceos municipales y subvencionados seleccionados de la ciudad de Valparaíso, visibilizando condiciones y relaciones que se establecen en el espacio escolar, específicamente en el aula, momento de interacción profesor-estudiante, que está mediada por recursos y modelos de aprendizaje y didácticas, pero que además enfrenta formas de vida o como lo llaman algunos autores, culturas o mundos. Así entenderemos «práctica pedagógica en el aula», y veremos cómo los jóvenes estudiantes la perciben y la significan, es decir, la valoran.

Palabras Clave: Valoración, educación, jóvenes estudiantes, estilo de prácticas pedagógicas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LA EDUCACIÓN EN SOCIEDAD: EL PROBLEMA	4
1. Antecedentes	4
1.1. Compromiso social y cuestión educativa	4
1.2. Masificación de la escolaridad y crisis de la institución	7
a. Consecuencias de la masificación de la escolaridad	7
b. La reforma y sus resultados	11
c. El liceo	15
1.3. La práctica pedagógica: el problema en tres momentos	16
2. Objetivos	18
2.1. General	18
2.2. Específicos	18
3. Relevancias del problema	19
3.1. Relevancia teórica	19
3.2. Relevancia práctica	19
3.3. Relevancias para la sociología	20
4. ¿Quiénes son?: la selección de los casos	21
CAPÍTULO II	
DESDE DÓNDE SE MIRA: EL ENFOQUE TEÓRICO	22
1. De la «gran» teoría a la «micro» teoría	23
1.1. La reproducción por Bourdieu y Passeron	24
1.2. La teoría de las transmisiones educativas de Bernstein	28
1.3. Al interior del aula: interacción profesor-estudiante	32
1.4. Representaciones escolares de los estudiantes y docentes	34
2. ¿Quiénes van al liceo?: jóvenes estudiantes	37
2.1. De la noción al concepto, pasando por el sujeto	37
2.2. Visibilizando a un sujeto: hacia un concepto de juventud	40
2.3. El papel de las ciencias sociales	41
3. Enfoque educativo actual	45

3.1. Modalidades pedagógicas, entrando en la reforma	46
CAPÍTULO III	
PARA ACERCARSE AL AULA: LA METODOLOGÍA	51
1. Tipo de estudio	51
2. Tipo de diseño	52
3. Universo y muestra	52
4. Técnicas de producción de información	54
4.1. La observación	54
4.2. Los grupos focales de discusión	55
4.3. Los grupos y la dinámica de introducción	56
5. Técnicas de análisis de la información	58
5.1. La codificación	59
6. Calidad del diseño	60
7. Condiciones éticas	61
CAPÍTULO IV	
DIRIGIR LA MIRADA A LA PRÁCTICA: LOS RESULTADOS	62
1. Punto de entrada: acercándose a la educación pública	65
2. Entrando al aula	72
2.1. Las clases	74
a. Relación profesor estudiante	77
b. Abuso del conocimiento especializado	79
c. ¿Dónde fue la autoridad?	81
d. Los que aquí y lo que allá	84
3. Los estilos de prácticas pedagógicas	87
3.1. Hacia la construcción de nuevos estilos pedagógicos	86
3.2. Construcción de imágenes	88
3.3. La comunicación en el aula	89
3.4. Los estilos de prácticas pedagógicas desde los jóvenes estudiantes	90
a. Práctica enraizada	93
b. Práctica formal	94
c. Práctica comprensiva	94

CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	96
1. La práctica desde los jóvenes estudiantes	99
2. La práctica de investigadora	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	
Anexo I: Matriz de los grupos focales de discusión	i
Anexo II: Pauta grupo focal de discusión	ii
Anexo III: Resumen para liceos: presentación de la actividad	iii
Anexo IV: Carta solicitud actividad	iv

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1: Tasas de asistencia neta y bruta educación media por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar. Años 1990, 1996, 2003, 2006	9
Tabla 2: Selección de liceos	21
Tabla 3: Actitudes de los estudiantes hacia los profesores	35
Tabla 4: Factores que regulan la relación profesor estudiante	36
Tabla 5: Muestra de liceos	53
Tabla 6: Caracterización de los grupos focales de discusión	57
Tabla 7: Estilos de enseñanza del profesor	87

CUADROS

Cuadro 1: Niveles de exploración de la teoría de códigos	29
Cuadro 2: Condiciones para enseñanza/aprendizaje	47
Cuadro 3: Claves comunes en las escuelas efectivas	48
Cuadro 4: Sistema de relaciones pedagógica, didáctica y su relación con el contexto	73
Cuadro 5: Aspectos más significativos de la reforma	87
Cuadro 6: Esquema de clasificación de las prácticas pedagógicas	92

GRÁFICOS

Gráfico 1: Promedios SIMCE, segundo medio, 2001-2006	52
Gráfico 2: Serie histórica de establecimientos por dependencia administrativa, según período. Años 1990-2007	67
Gráfico 3: Matrícula de niños y jóvenes por dependencia administrativa, según período. Años 1990-2007	68

SIGLAS

CNME	:	Comisión Nacional para la Modernización de la Educación
CONICYT	:	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CORMUVAL	:	Corporación Municipal de Desarrollo Social de Valparaíso
FONDECYT	:	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
FICOM	:	Financiamiento Compartido
GFD	:	Grupo Focal de Discusión
H	:	Hombre
HC	:	Modalidad de Educación Humanista Científica
INE	:	Instituto Nacional de Estadísticas
JEC	:	Jornada Escolar Completa
JUNAEB	:	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
LGE	:	Ley General de Educación
LOCE	:	Ley Orgánica Constitucional de Educación
M	:	Mujer
MECE-BÁSICA	:	Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Básica
MECE-MEDIA	:	Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Media
MIDEPLAN	:	Ministerio de Planificación
MINEDUC	:	Ministerio de Educación
OF-CMO	:	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios
OFT	:	Objetivos Fundamentales Transversales
P-900	:	Programa Nacional 900 Escuelas
PISA	:	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)
RAE	:	Real Academia Española
TP	:	Modalidad de Educación Técnico Profesional
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UTP	:	Unidad Técnico Pedagógica

INTRODUCCIÓN

El creciente interés por explicar los procesos, que de alguna manera perpetúan las desigualdades, han dirigido las miradas al espacio escolar, esto que se ha convertido, tanto en una necesidad teórica como práctica. Para Casassus, en las relaciones que se dan en este espacio están las respuestas del porqué los sistemas educativos en América Latina no han logrado estándares de calidad, y lo que han conseguido es una creciente segregación del sistema, que para el caso de Chile es notable, este proceso se basa fundamentalmente en los mecanismos de diferenciación al interior de las escuelas (Casassus, 2003).

La investigación educativa, como una parte fundamental para vislumbrar los procesos que suceden en las instituciones escolares, debiera hacer un esfuerzo en comprender esa «caja negra», en la cual se sitúan sujetos que interactúan, que no son indiferentes del contexto, es decir, lo que pasa al interior de los establecimientos no puede seguir siendo un misterio. En estos procesos de interacción no sólo se pueden encontrar factores explicativos de las desigualdades o segregación del sistema educativo, sino que además dan señales de prácticas y patrones culturales que hay detrás de estas acciones. Si pensar la educación desde el desarrollo integral del ser humano para poder integrarse, la mínima condición para ello, es abrir los espacios y visibilizar a los sujetos que son parte la comunidad educativa¹.

La siguiente investigación trató de abordar la temática de la interacción de estudiantes y profesores, pero desde la perspectiva de uno de los sujetos de la comunidad educativa, los jóvenes estudiantes, los cuales poseen discursos contenidos de sentimientos de contradicción y ambivalencia frente a un profesor, cuya imagen es a veces clara y coherente, pero otras tantas, es vaga y contradictoria.

La tarea docente está compuesta de varios procesos que convergen en el aula, esto quiere decir, que la práctica que se despliega al entrar en contacto con el estudiante, tiene un antes, que es el proceso de planificación, y un después que es la evaluación. En síntesis, es un

¹ La comunidad educativa de los establecimientos educacionales está compuesta por los y las estudiantes, los profesores, padres y apoderados, asistentes de la educación y directivos. También, existen conceptos más amplios que incluyen a la comunidad local en donde se emplaza la escuela o liceo. Referencias pueden ser encontradas en Mineduc, 2002.

ciclo que no se cierra completamente con las unidades entregadas por el profesor, sino que se debiera ir construyendo con el estudiante, para así lograr aprendizajes. Además, estos interactúan en un espacio, altamente normado, cuyas características no sintonizan con los códigos de los jóvenes.

El contenido de las siguientes páginas está organizado en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento de la problemática educativa. En general, como ésta se relaciona con el Estado y se proyecta en el momento actual de la educación en nuestro país, es decir, un sistema alicaído, en el que no encuentran definiciones precisas de lo que se espera del proceso.

El Capítulo II, se centra en explicar el abordaje teórico de la investigación, mediante un paso de la «gran» teoría a la «micro» teoría, para quedar ubicados en el interior del aula, siguiendo después con la conceptualización en torno a los jóvenes, para finalizar con una descripción del enfoque educativo chileno, acompañado de la presentación de algunas investigaciones evaluativas de las políticas educativas de los últimos años, fundamentalmente cómo los programas han llegado a las aulas.

En el Capítulo III, se presenta el enfoque metodológico, el cual es cualitativo. Primero, porque el tipo de problemática se enfrenta a los sentidos y percepciones que los jóvenes estudiantes tienen del trabajo docente, en el que se intentó indagar en los significados que las acciones tienen para ellos. Acorde a lo anterior, se utilizaron dos técnicas, por un lado se utilizó la observación, como una forma de conocer cómo interactúan en la sala de clases estudiantes y profesor, la que fue de tipo no participativo, manteniéndose siempre al margen de las labores que se realizaban en el aula. Por otro, se utilizó los Grupos Focales de Discusión, técnica que enfrenta dos formas de poder generar y contrastar el discurso y opinión de los participantes sobre un tema específico, esto es, la técnica de discusión permite el intercambio de opiniones y generación de consensos entre los participantes y la focalización permite un rol más activo al moderador para dirigir de las opiniones hacia un punto relevante. Para el análisis de la información, se revisaron varias propuestas, las cuales se convirtieron en las fases de análisis, enfatizando en sacar el mayor provecho de la información. En un primer

momento, se realizó un análisis de contenido más descriptivo, cuya finalidad era plantear las temáticas que surgieron de los grupos focales, para luego pasar a un análisis de contenido teóricamente guiado.

En el Capítulo IV, se muestran los resultados del análisis de la información, de los que se puede destacar algunas líneas argumentativas de los discursos de los jóvenes estudiantes, en las se detectan justificaciones frente a una actitud o acción del profesor, bajo clave de una matriz cultural específica. Además, si bien son justificadas, también encontramos actitudes de indiferencia frente a un profesor que no es capaz de gestionar la autoridad frente al grupo curso.

Las prácticas pedagógicas se exteriorizan de muchas maneras, dependiendo de cómo cada profesor maneje su relación con los jóvenes estudiantes, sea distante o cercana, demuestre un dominio de los contenidos que presenta y sea capaz de motivarlos. Dos polos que serán desarrollados en el capítulo.

Por último, en el Capítulo V, está compuesto por las conclusiones del trabajo de campo, las cuales sintetizan y problematizan cómo ciertos profesores han pasado de dominar sus clases a guiarlas, y otros en cambio, se han quedado en el sólo dominio impositivo de su autoridad. Efecto que pasa por reconocer a los jóvenes estudiantes, como sujetos de la acción educativa. Además, se presentan algunas reflexiones de la investigación como proceso formativo.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN SOCIEDAD: EL PROBLEMA

1. ANTECEDENTES

1.1 Compromiso social y cuestión educativa

Hoy hablar de la educación no significa desempolvar una tarea pendiente, sino que es una tarea presente, es hablar de un tema contingente, del cual se discute en todas las esferas sociales. Nadie quiere dejar fuera su opinión, y muchos no quieren ceder su espacio a otras opiniones. Se distinguen, en tal discusión, puntos de consenso cuando nos referimos a la equidad y calidad que debe estar resguardada para todos los chilenos y chilenas, sin distinción, pero las formas de asegurarla distan de ser consensuadas, en sobremanera cuando se refiere a temas como el fortalecimiento de la educación pública, la selección de los estudiantes, las subvenciones y el financiamiento del sistema, por nombrar algunos.

El tema Educativo es un tema social y desde siempre ha estado relacionado con el Estado, Tenti Fanfani lo explica en los orígenes mismos de los Estados Nacionales en el siglo XIX, período en el cual se hizo necesaria una institución que asegurara la cohesión y orden social, en cuyo contexto instituciones como la Iglesia habían perdido esa ingerencia (Tenti Fanfani, 2004). En Latinoamérica, esta asociación surge en los inicios de la vida independiente, mediatizada por la idea de generar la Nación. Durante el siglo XX, la alianza se fue ampliando y fortaleciendo la participación de nuevos sectores sociales, pero en los años 90 se vislumbra un debilitamiento de las políticas educativas, difuminándose con ello el objetivo principal de la educación, la integración social (Casassus, 2006).

La pregunta que surge es en relación al rol del Estado para con la educación y: ¿cuán comprometido ha estado nuestro país con esa tarea en los últimos años?, porque tenemos por un lado, una fuerte preocupación por los recursos que llegan efectivamente a las escuelas y liceos del país, elementos de infraestructura indispensables para las tareas de aula, énfasis que

ha estado y está presente en la Reforma Educacional en curso,² y que se *debería* traducir en más equidad, pero por otro lado, surge la discusión sobre la investigación en el área educativa, que *debería* acompañar el proceso anterior, en que se pueden distinguir dos aristas, una es la investigación pedagógica realizada por docentes, poco desarrollada en nuestro país, y otra, la realizada por disciplinas afines, como la psicología, el trabajo social y la sociología. Ambas actividades se han desarrollado de forma independiente, no existiendo un nexo, especialmente en el plano educativo.

Un ejemplo de lo anterior, son los recursos asignados por los programas de Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica), institucionalidad que administra y promueve la investigación en las diversas áreas del conocimiento, a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) en los cuales los proyectos hacia la educación «representan menos de un 3% del total de proyectos aprobados y menos del 2% del total de recursos asignados a la investigación», idea planteada de forma enérgica por Víctor Pérez, rector de la Universidad de Chile (Pérez, 2008).

No es casual que después de la visibilidad de la crisis de la educación, consecuencia del movimiento estudiantil del año 2006, surjan iniciativas como el «Primer Concurso Nacional para la creación de Centros de Investigación Avanzada en Educación», cuyo principal objetivo es levantar evidencia del actual estado de la educación, después de más de 15 años de reformas. Los primeros dos, bajo esta iniciativa, se inauguraron durante el año 2008: el «Centro de Investigación Avanzada en Educación» dependiente de la Universidad de Chile y el «Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación» dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los énfasis de ambos proyectos, son trabajar sobre la gestión, en sentido amplio, de los establecimientos educativos, y poder llegar a proponer políticas para el sector que respondan de forma concreta a los diversos contextos sociales, sean locales o regionales, para poder llegar a formar sistema, que según Cristián Cox, director del segundo centro, es la deficiencia que presenta la investigación educacional, panorama en

² Las políticas educativas de los 90 abordaron de manera sistemática la baja calidad de la educación y la inequidad de la distribución social de sus resultados.

el cual muchas investigaciones son irrelevantes «respecto a las necesidades del sistema escolar hoy día, tanto al nivel de políticas, como al nivel de las prácticas» (Cox, 2008).

¿Cómo se unen el nivel de la política y el de la práctica? Consiguiendo articular, por un lado el enorme interés por conocer por qué la inversión en educación no ha dado los resultados esperados y por otro, superando la baja motivación para generar conocimiento empírico de lo que sucede en las aulas de nuestros liceos.

Se requiere actualmente de conocimientos, en un sistema donde surgen nuevas demandas, «es crucial determinar qué patrones de enseñanza se requieren para lograr que estudiantes y grupos curso sin capital cultural en sus medios de origen, logren resultados de aprendizaje altos» (Correa, 2008). No se puede seguir mirando los resultados de aprendizaje, sin tener en cuenta las prácticas diferenciadas que hay detrás, menos los orígenes sociales de la población juvenil que asiste a los establecimientos del país, si queremos pensar en una educación con equidad.

También, no hay que olvidar las acciones directas del Estado para con la educación, cuyas políticas públicas en los años 90 han estado enfocadas a superar la baja calidad de la educación y la inequidad de la distribución social de sus resultados. Así mismo, después de una década en la que ha cambiado el rol y compromiso del Estado con la educación, nuevos actores, como el mercado, han mermado su desarrollo y se hace evidente que la situación administrativa del sistema de hace insostenible, si no se consideran nuevos ámbitos de acción, como por ejemplo, el centrar la gestión en los aprendizajes, es decir, dotar a las instituciones a cargo de proveer educación de responsabilidad por sus resultados y capacidades de gestionar el área pedagógica de las escuelas y liceos. En caso de estar frente a objetivos educativos que traten de conseguir la integración social de sus estudiantes, y que esto mismo toque armoniosamente con los que los estudiantes esperan conseguir de su proceso educativo, y no ir ciegamente a la consecución de estándares internacionales que ensombrecen el quehacer educativo.

1.2. Masificación de la escolaridad y crisis de la institución

En el apartado anterior se hacía mención, en parte, a un paisaje complejo, en que la educación como cuestión social, se relaciona con el Estado y su compromiso (Tenti Fanfani, 2007), a su vez cómo este compromiso se vincula con la investigación y generación de conocimiento. Pero el compromiso del Estado no se explica solamente por la importancia que le asigna a la investigación en este ámbito, sino también en el esclarecimiento de los objetivos educativos. Los que van respondiendo a un contexto histórico determinado, pues —como se verá— la revisión de algunos procesos históricos permiten entender la actualidad de las demandas del sistema educativo y los énfasis por los cuales han pasado las políticas públicas para el sector.

Entre los procesos que permiten anteceder la problemática, se consideran fundamentales la masificación de la escolaridad, el proceso de reforma en su conjunto, sobre todo las implicancias que ha tenido sobre el ordenamiento y las orientaciones del sistema escolar chileno.

a. Consecuencias de la masificación de la escolaridad

La masificación de la escolaridad es un hito dentro de los sistemas educacionales, que permitió el ingreso de amplios sectores de la población al sistema educacional. Esto ha tenido por consecuencia un efecto sobre las orientaciones de este proceso, pues en sus inicios estaba enfocado a la preparación de cierto sector social, en que la escuela era un paso en su formación para el cumplimiento de su rol socialmente prescrito.

Lo anterior, va en consonancia con las teorías que definen a la escuela como estrictamente reproductora de la cultura y posición social de las clases más favorecidas, pero se ha hecho manifiesto que también es reproductora de pobreza, e incluso reductora en su plano opuesto (Casassus, 2003). La promesa de ascenso social, que trajo consigo la masificación de la escuela, no se cumpliría por el paso en la institución escolar o por la obtención de los títulos secundarios, que a estos tiempos es condición necesaria pero no suficiente. La educación encuentra en esta última idea, los desafíos de poder ofrecer a los

miles de estudiantes, reales oportunidades de desarrollo y crecimiento que vayan más allá de las intenciones.

En nuestro país es claro y evidente que la masividad ha logrado importantes avances en todos los niveles de enseñanza —parvularia y básica—, en especial de la enseñanza media, la que incluso es señalada como la «educación de la juventud» (Weinstein, 1994, p.263), es decir, que actualmente independiente de la situación socioeconómica de los y las jóvenes, gran parte de ellos están en los liceos del país. Es ahí, donde se establece el primer punto en que se ubica esta investigación, puesto que la enseñanza media se ha convertido en un periodo temporal específico de la vida de las y los jóvenes, es su etapa de estudiantes y además su etapa de jóvenes.

Junto a lo anterior, se han desarrollado concepciones o estructuras teóricas sobre el sector juvenil, sólo como reseña se puede mencionar:

Primero, que estos sujetos, segmento etario u otro calificativo que use para diferenciarlos como sector social, es una noción socialmente construida (Martín Criado, 1998), y por lo tanto hay que tomar en cuenta desde dónde se mira a los jóvenes y lo que es distinto, lo juvenil. Porque muchas de las delimitaciones de este periodo, que aluden a una falta de desarrollo, o lo que falta para poder ser un adulto, toman en cuenta características biológicas y psicológicas del sujeto, que estaría inmerso en un periodo de desorden o desorientación (Duarte et al., 2003). Con esto se hace énfasis a que este segmento social debe integrarse a la sociedad, mediante una etapa que tiene el objetivo de corregirlo y prepararlo para asumir responsabilidades, propias del mundo adulto, en el cual la escuela y el liceo cumplirían con la finalidad de concluir este proceso, que comienza en la familia. Esta visión construida desde los «adultos» negaría la existencia de este periodo, el que se considera desde otras perspectivas, lleno de potencialidades a desarrollar en tiempo presente.

Segundo, la idea de integración de la juventud, está a cargo o mediada por instituciones, «naturalizadas» a estas alturas (Reguillo, en Seoane, 2007), las cuales a través del proceso de socialización lograrían la integración social del individuo, en que las alternativas eran por medio de los estudios o el trabajo. En ese contexto, y con el Estado como

principal proveedor, con cierto nivel de educación se podía acceder a un trabajo que permitía mantener un nivel de vida sin sobresaltos (Sandoval, 2002). El esfuerzo y el mérito eran herramientas suficientes para tener alguna posibilidad de mejorar la posición social.

Actualmente la tensión que se produce entre el sistema educativo y el mercado del trabajo es evidente, la situación ha llegado a un límite en el cual no cumple con las expectativas de todas y todos, cuyos efectos socioculturales no son menores. Si bien hay mayores oportunidades para poder acceder al proceso de escolarización, las condiciones en las cuales viven esta experiencia los jóvenes son más bien diversas. De modo particular, los «efectos en quienes permanecen en el sistema municipal, que en Chile concentra a las clases más desfavorecidas y a los grupos de más tardía incorporación al sistema escolar» (Dávila et al., 2006:21), son más visibles, tanto por los bajos niveles de los distintos tipos de capital, como por ser «portadores de una nueva visión de mundo, que posee una serie de tensiones y dilemas» (Ibídem). De cierta forma la condición de ser joven hoy, se ve influenciada tanto por la situación en la que vivencian la juventud, como por el alargamiento del proceso de escolarización, además de la obligatoriedad y la retención, para los jóvenes este proceso va adquiriendo nuevos significados.

Si bien los avances en materia de cobertura son destacables, un 94,6% en la enseñanza media al año 2006 (Tabla 1), indagar en estas cifras no sólo corrobora las diferencias al interior del sistema educativo, a pesar de que han tendido a reducirse lentamente, mantienen aún una distancia significativa.

TABLA 1

Tasas de asistencia neta y bruta educación media por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar 1990, 1996, 2003, 2006 (porcentaje)

TASA NETA							TASA BRUTA					
Año	I	II	III	IV	V	T	I	II	III	IV	V	T
1990	50,9	55,9	61,3	69,3	77,8	60,3	69,7	76,6	85,9	92,6	102,9	82,1
1996	47,1	57,0	67,8	76,5	78,7	62,1	64,5	78,7	89,7	105,5	97,9	83,4
2003	61,6	68,5	73,4	79,1	81,8	70,5	83,6	93,2	99,2	106,0	106,4	94,9
2006	63,1	70,8	74,5	77,9	82,0	71,6	81,6	94,8	101,6	103,0	104,6	94,6
Dif.2006-1990	12,2	14,9	13,2	8,6	4,2	11,3	11,9	18,2	15,7	10,4	1,7	12,5

Fuente: extraído de Encuesta Casen, en Mideplan, 2006.

Las diferencias, que se muestran en la tabla 1, indican que entre los quintiles I y V (20% de la población de menor ingreso y 20% de la población de mayor ingreso respectivamente), hay un 23% de diferencia en la tasa bruta de asistencia, es decir, que estudiantes secundarios, independiente de su edad en relación con la población en edad de asistir, presenta un nivel de rezago de un 18% en el primer quintil, mientras en el quintil V esta cifra supera el cien por ciento al ser mayor la población escolarizada en relación con la población en edad de asistir al nivel secundario. La misma situación se expresa cuando se revisan los datos de la tasa neta, las diferencias entre uno y otro quintil son de un 19,9%, siendo el primero el que presenta el menor porcentaje de población que por su edad debiera estar asistiendo a ese nivel.

Hay una alerta manifiesta que algo no anda bien, pues la focalización en los liceos más vulnerables, a través desde la implementación de las reformas en el área (desde 1996), no logran el objetivo de cubrir ampliamente a esta población, situación que se explica por una indefinición del sistema educativo actual. La ministra de educación, Mónica Jiménez, así lo asegura en uno de sus discursos pronunciados en un encuentro sobre «Liceos Prioritarios», en el que manifiesta esta preocupación:

«Sin embargo, la indefinición acerca de sus fines, de su función social, política, económica, cultural y formativa, y de la propia estructura de la educación media, ha determinado una situación de ambigüedad y mermado la funcionalidad de sus propuestas de gestión en los distintos ámbitos» (Jiménez, 2008).

La profundidad de la implementación que pretendía la reforma no ha llegado al aula, y esto se debe a problemas, tanto estructurales del sistema educativo, que tendrían bajo una supuesta crisis a la institución, como culturales. El camino ha sido, a lo menos pedregoso, en sobremanera en aquellos establecimientos donde se debe nivelar, en términos de Bourdieu, los capitales sociales de los jóvenes estudiantes:

«Los procesos de masificación escolar han sido acompañados de una distribución desigual de los aprendizajes (estudiantes más pobres con resultados educativos más bajos) y un proceso continuo de ‘estratificación’ del sistema escolar (establecimientos para ‘estudiantes de origen favorecido’ y otros para ‘estudiantes de origen popular’, estos últimos a menudo asociados al ‘nuevo público escolar’³)» (Castillo, 2006:13).

³ Castillo explica que el concepto de «nuevo público escolar», proviene de otros autores (Bautier y Rochex; Dubet y Martuccelli; Tenti Fanfani), el cual hace referencia al segmento social que se integra por primera vez a la educación secundaria, es decir, son la primera generación de sus familias en integrarse a la escolarización, situación que ha sido favorecida por la masificación.

Jorge Castillo se aventura en plantear una hipótesis al respecto, la cual dice que el sistema escolar aparte de presentar desigualdad en los resultados, existen en su génesis procesos educativos diferentes, los que se originarían en las representaciones que los docentes hacen de sus estudiantes, tanto por fuentes internas como externas de información, antes de cualquier tipo de evaluación técnica, «poniendo en su reemplazo características asociadas al ‘habitus’ o modo de desenvolverse de sus estudiantes (relacionados estrechamente con su origen de clase)» (Castillo, 2006:17). Esto traería perversas consecuencias, pues fortalece un sistema de dominación a través de la reproducción de las desigualdades.

b. La Reforma y sus resultados

El informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (CNME), es la base de los procesos de reforma que iniciaron en la década de los noventa. El diagnóstico era preciso, y no requería mayores interpretaciones, el sistema educativo necesitaba revitalizarse, porque sus resultados no eran acordes a las necesidades del país. En relación a la enseñanza media se visualizan:

« [...] además de presentar problemas de inequidad, ineficiencia y falta de calidad similares a la básica, padece de una severa crisis de orientación y de relación con su medio externo; esto es, con el sistema de educación superior, con sector productivo y el mercado de trabajo, y con el mundo contemporáneo de la información y el conocimiento» (CNME, 1994:37).

El sistema escolar, entró en un proceso de múltiples cambios, llamados genéricamente Reforma, lo cual implicó específicamente abordar en el nivel medio los problemas de desigualdad en el acceso, la masificación de la escolarización, la reducida eficiencia (años que un estudiante de demora en egresar y la deserción del sistema) y los bajos resultados en las mediciones nacionales, entre otros (CNME, 1994).

Un conjunto de desafíos que, siguiendo a Weinstein (2001), dan forma a cuatro líneas de acción incorporadas al nivel medio:

1. La cobertura escolar y su contraparte, la deserción, que persiste, pese a una década de esfuerzos;
2. La calidad y pertinencia de los aprendizajes, y su respectivo debate que aún se debate;
3. Forjamiento de un espíritu ciudadano en los jóvenes;

4. Inserción postmedia, tanto en el ámbito académico como en el laboral (Weinstein, 2001).

Sin embargo, no dan cuenta del necesario trabajo de profundización lo que, según este autor, está aún pendiente, porque no han sido definidos con claridad, ya que a pesar de lo extensivo que ha sido el debate al respecto, los intereses ideológicos que hay de por medio no han dejado elevar la discusión a un tema que es relevante y que involucra a toda la sociedad: ¿cuál es la educación que se quiere para el país? y ¿qué se entiende por educación de calidad?

Como se ha mencionado, los desafíos son enmarcados bajo los conceptos de calidad y equidad, como las metas a conseguir, en el cual el énfasis del término calidad ha tendido a prevalecer bajo una explicación basada en los resultados de aprendizaje, es decir, en los conocimientos que son adquiridos por los estudiantes. Se entiende, entonces, por calidad los resultados de los aprendizajes que las niñas, niños y jóvenes estudiantes logran al finalizar cada proceso, de eso pareciera depender el éxito o no de la reforma, pero habría que agregar las condiciones en las cuales este proceso se realiza, tanto materiales (infraestructura, libros, computadores), como docentes, ya que la preparación de éstos también desempeña un papel muy importante, junto a la pertinencia de los contenidos, de los cuales se espera sean acordes al desarrollo del país.⁴ Esta última idea cuenta con gran consenso público, acerca del rol estratégico que le compete a la Educación, porque se ha hecho de uso público, influenciado por informes y declaraciones internacionales, que es la educación el vehículo movilizar al desarrollo.

La conexión entre los contenidos y los objetivos de los sistemas educativos, que Casassus desarrolla bajo el concepto de «Identidad Pedagógica» (ocupado con anterioridad por Basil Bernstein) —la que puede ser percibida con claridad en el discurso institucional— refleja la orientación de cierto tipo de destrezas cognitivas a desplegar en los jóvenes estudiantes. Una de ellas es la *Retroyectiva*, la más tradicional, en la cual la finalidad es la construcción de la identidad, ocupándose de la historia para construir futuro, involucrando a

⁴ A pesar de que son dimensiones bastante discutidas, por lo que evoca al país que se quiere construir, por lo tanto a una existencia o no de identidad educativa. El término calidad aún no logra un consenso, para revisar el proceso y énfasis del término se recomienda revisar el trabajo de Casassus, 2002.

todos los ámbitos sociales. La segunda, es la *Proyectiva*, la cual no se ocupa de la historia, sino de generar habilidades y destrezas instrumentales para utilizar en el mercado, que van cambiando según las exigencias de este. Por último, la *Introyectiva*, la cual comprende en el proceso la incorporación el Yo, es decir, la búsqueda de sentido asimilando el contexto, cuya principal fuente es el sí mismo (Casassus, 2002). La segunda sería la identidad que caracterizaría al sistema educacional chileno, y la reforma intentaría llegar a la tercera.

Para contextualizar estos «macro» conceptos en el espacio escolar, Weinstein (2001), sugiere que hay un vínculo que se ha roto, y que debe ser reforzado, y que a pesar de todo el trabajo realizado desde la implementación de las primeras reformas, entre la que se puede destacar las más importantes: las curriculares durante 1995-2000 (Mece Media y Básica),⁵ los resultados no han sido los esperados, responsabilizando básicamente a la calidad pedagógica de los docentes, visión que es a lo menos un tanto discutible, ya que gran parte del profesorado no ha logrado permear en su práctica las nuevas exigencias que el currículum exige, lo que implica un cambio de foco radical con respecto a los antiguos requerimientos, basados en la transmisión de conocimientos, para poner el énfasis en la incorporación de habilidades y actitudes. Para que ello suceda el magisterio alude a que la institucionalidad no ha dotado de los soportes técnicos necesarios.

Los esfuerzos realizados por la reforma educacional chilena, desde su implementación a la fecha ha contado con doce programas,⁶ dos de cobertura universal, por eso su importancia: Mece Básica y Media, seis de cobertura focalizada: el Programa 900 escuelas, Educación rural, Montegrande, Liceo para todos, El Inglés abre las puertas, Campaña para la lectura, escritura y matemática de kinder a cuarto básico, tres dirigidos a la formación inicial y uno relacionado a las tecnologías de información y comunicación: Red Enlaces (Mineduc, 2004).

En todos los programas se encuentra relegada la incorporación de «lo social», es decir, el abordaje de los mundos juveniles con cierta mirada que se aleje un poco de la problemática y llegue más a la temática juvenil, sólo están contenidos en lo que se conoce como educación

⁵ Marco Curricular de la Educación Básica (Decreto Supremo de Educación N°232) y Marco Curricular de la Educación Media (Decreto Supremo de Educación N°220), ambos con actualizaciones el año 2005 y 2002, respectivamente, contienen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación.

⁶ Para profundizar en cada uno de ellos se recomienda Mineduc, 2004.

transversal, todas aquellas temáticas (más bien problemas) emergentes que afectan, tanto a la sociedad en general, como a los jóvenes en particular. El énfasis ha sido dotar de infraestructura, lo que ha provocado un vacío inevitable en el trabajo sobre las prácticas mediante las cuales se les enseña a las niñas, niños y jóvenes estudiantes, ya que existen muchos métodos o estrategias que pueden ser utilizados, pero el diálogo con el tipo de estudiante al cual van dirigidas está ausente. Es decir, que la pobreza de los aprendizajes no pasa estrictamente por los recursos didácticos disponibles, sino que es un problema mucho más complejo, que relaciona la forma tradicional de hacer clases y que tiene profundas raíces en la cultura escolar, más un entramado de factores propios del contexto y de los actores educativos (Bellei, 2003).

En síntesis, para lograr los objetivos o líneas de acción ya mencionados, y otros correspondientes a los demás niveles, el conjunto de las políticas de la década pasada, se ha caracterizado por abordar 4 líneas de acción, bajo la perspectiva de la calidad y equidad:

1. La cobertura, cuyo desafío ha sido expandir el sistema educativo a toda la población, se encuentra con dos fenómenos paralelos, uno se relaciona con el crecimiento de la población de los grupos de edad relevante, y otro, el aumento de las expectativas educacionales de las familias de menores ingresos. Ambos fenómenos han afectado el nivel de matrícula, pues la elevación de tal número se explica en menor medida por el primero, y el segundo se convierte en un factor decisivo de movilidad social. Asimismo, la política ha sido focalizada en la deserción, con acciones específicas a la retención de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, por ejemplo la Jornada Escolar Completa (JEC), que tiene por objetivo la compensación de aquellos sectores, pero también la protección. Puntos que a pesar de ser debatibles, han sido interpretado como un gran avance, aunque con niveles diferenciales de desarrollo, ya sea por ubicación geográfica (rural/urbana), situación socioeconómica o dependencia administrativa (municipal, subvencionada o particular).
2. La práctica docente, el esfuerzo ha estado en generar cambios en las formas institucionales de trabajo profesional y formas de trabajo con los estudiantes, tanto en aquellos que se encuentran ejerciendo la profesión como de quienes estudian pedagogía. Dimensiones que serán desarrolladas en la próxima sección del apartado.
3. Resultados de aprendizaje, a través de programas focalizados para aumentar los resultados de las mediciones nacionales, los cuales han evolucionado en forma desigual: por estrato socioeconómico y por dependencia. Constataciones que muchas veces aminoran los esfuerzos realizamos en más de 15 años de reforma.
4. Equidad, el balance en esta área es positivo, pues se ha avanzado en asegurar oportunidades de acceso y permanencia en el sistema. También, pero en menor medida, en referencia a los resultados, tienden a subir pero, como se decía desigual y lentamente. Además, cuando se refieren a los procesos educativos, éstos tienden todavía a una fuerte segmentación social de los contextos de aprendizaje (Cox, 2003).

Esta investigación ahondará sobre la segunda línea, la cual va en perspectiva de los problemas de profundización que no ha logrado la reforma y de la cual hay menos conocimiento empírico, distintos a los seguimientos programáticos realizados por el Mineduc

o por entidades asociadas,⁷ cuyo enfoque se queda en los bordes de la escuela, es decir, en la implementación formal de las herramientas con las que cuenta.

d. El liceo

Si el punto central se pone en la organización escolar, encontramos dos problemas que afectan el rendimiento. Por un lado, problemas relacionados con la formación y el uso de los recursos humanos docentes, y por otro lado el problema relacionado con la gestión de los establecimientos y con la administración del sistema escolar en general. Sobre el primero que involucra directamente a los docentes, se ha planteado que una mala formación y desvaloración social de su labor ha afectado su trabajo, es decir, que hay en las salas de clases profesores desmotivados y con bajas expectativas sobre sus estudiantes. Pero es sólo una parte del problema.

Siguiendo a Weinstein (1994), los estudiantes valoran a sus profesores, pero ¿en cuanto a qué variables? Las imágenes que ambos actores establecen en la relación cotidiana, que según los roles de cada cual es inherentemente asimétrica, el estudiante es siempre el aprendiz y el profesor es quien posee los conocimientos, pero hay espacios por los cuales se cuegan las formas propias en que cada uno reinterpreta el rol que le corresponde, sea de docente o de estudiante. A pesar de que la relación estudiante-profesor está mediada por reglas rígidas y supuestamente infranqueables, desde el mundo adulto (Duarte, 2003); esta relación desde el punto de vista del enfrentamiento, puede llegar a que dos generaciones se conviertan en extrañas en sus lenguajes, pero igualmente puede suceder lo contrario y dar lugar al conocimiento mutuo y aportar al desarrollo, previo reconocimiento, de ambos sujetos.

⁷

Proveniente de evaluaciones de los programas P. 900 y Rural, Mece Media y los seguimientos ministeriales. Para mayor información sobre los informes y referencias bibliográficas, ver Cox 2003.

1.3. La práctica pedagógica: el problema en tres momentos

Si bien la práctica pedagógica trasciende al aula, ya que es un ciclo que comienza en la planificación de la asignatura, que pasa por una puesta en «escena» en el aula y termina con la evaluación. Una propuesta analítica realizada por Cox, diferencia tres momentos o ámbitos de la práctica docente: el trabajo profesional en la institución educativa, las relaciones de trabajo con los estudiantes y la enseñanza propiamente tal (Cox, 2003:81). Según el autor, son las dos últimas las que presentan signos contradictorios, propios de una transición, provenientes de un cambio en el paradigma educativo contenido en el marco curricular vigente;⁸ opinión que es compartida con Bellei (2003), quien dice que las prácticas educativas, tal como se presentan en el aula, son diversas y dependen de múltiples factores, pero que se pueden mejorar. Esto quiere decir, que las formas de transmisión del conocimiento (enseñanza), necesitan —bajo el nuevo paradigma— visualizar a quién se está enseñando, en un proceso recíproco de construcción del conocimiento. Cómo este sujeto, estudiante, percibe el proceso de enseñanza, es lo que entenderemos como práctica pedagógica vista desde los jóvenes estudiantes.

Las relaciones de trabajo de los profesores con los estudiantes, son ante todo sociales y es por ello que se definen dependiendo del contexto en las cuales éstas se realicen. Mucho se puede hablar del ideal, o el contexto adecuado para que los estudiantes aprendan, pero lo real es que existen diversos contextos, más aún, cuando habitualmente se los separa por dependencia administrativa, dentro de estas mismas hay diferencias; no sólo los recursos con los que se cuentan, sino que los propios estudiantes que acuden a sus aulas son diferentes, el sistema educativo es más diverso de lo que se presenta.

Esta investigación abordó dos de las tres dependencias, las cuales pasaron de ser una dificultad en el camino, para transformarse de una oportunidad única de contraste.

Ahondar en la práctica pedagógica, centrada en el aula, es dar cuenta de un «proceso complejo que debe lidiar con la modificabilidad del ser humano y a la vez de cumplir con ciertos parámetros entregados por el centro y por la necesidad de educar a los estudiantes»

⁸ Se pasa de un enfoque educativo estrictamente conductista, en el cual el profesor es transmisor de conocimiento disciplinario, a otro sociocognitivo, en el que el profesor construye el conocimiento atendiendo al contexto social de los estudiantes y sus conocimientos previos (cf. Bellei, 2003).

(Carrillo et al., 2007:16). Esto quiere decir, que los profesores deben responder a las exigencias curriculares, y además trabajar con cierto tipo de estudiante, que ya no es el mismo que hace unos años. Este proceso, desde la perspectiva de los estudiantes, centrado en su experiencia escolar, es dar vuelta el foco, permitiendo mirar la práctica, no desde el ideal, sino desde las dificultades que presenta el trabajo cotidiano que llevan a cabo con sus profesores.

Para guiar el proceso de conocimiento de la problemática propuesta, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las valoraciones que tienen los jóvenes estudiantes de los liceos municipales y subvencionados de la ciudad de Valparaíso, de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores dentro del aula?

Entendiendo que la valoración de los jóvenes estudiantes es un conjunto de percepciones que se construyen en la relación diaria del espacio del aula, que dicen otorgar a través del reconocimiento, estimación o aprecio del valor o mérito de alguien o algo.⁹

⁹ Se utiliza la segunda acepción desde el diccionario de la Real Academia Española (RAE).

2. OBJETIVOS

Para responder a la pregunta propuesta anterior se ha planteado el siguiente objetivo general con sus respectivos objetivos específicos.

2.1. General

Analizar las valoraciones que los jóvenes estudiantes, pertenecientes a dos liceos municipales y dos subvencionados de la ciudad de Valparaíso, tienen respecto de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el aula.

2.2. Específicos

- i. Describir la relación pedagógica y didáctica que se establece entre estudiante y profesor en el aula.
- ii. Establecer los criterios calificadores mediante los cuales los estudiantes evalúan a un buen o mal docente.
- iii. Describir las percepciones que los estudiantes poseen respecto del manejo de la disciplina y las normas por parte de los docentes en el aula.
- iv. Contrastar los elementos que tensionan o favorecen la relación estudiante-profesor.

3. RELEVANCIAS DEL PROBLEMA

3.1. Relevancia teórica

La relevancia teórica de esta investigación está contenida en las perspectivas que se han conjugado para mirar las prácticas pedagógicas. Esto revela que la sociología no es una disciplina aislada y con problemas propios, sino que le son atingentes también a otra área, como por ejemplo la pedagogía, el desafío está en lograr complementar sus conocimientos para poder comprender los fenómenos que intentan abarcar, sin perder de vista las limitaciones que tiene, tanto el investigador, como la disciplina.

Además, hacer converger uno de los abordajes de juventud con la sociología de la educación, es un hecho importante, en cuanto genera renovadas miradas y visibiliza a los sujetos. Rompiendo la linealidad y atonicidad de los estudios de educación por un lado, y los de juventud por otro.

Este trabajo, que se propuso unir academia y práctica, a través del levantamiento de información empírica sobre el trabajo escolar realizado en los liceos municipales y subvencionados, es un aporte desde el conocimiento práctico, ya que ayudará a renovar los enfoques con los cuales se ha mirado la escuela hasta hoy, es decir, muy ajeno a los sujetos y alejado de las prácticas que en ella se producen.

3.2. Relevancia práctica

La relevancia práctica es considerada parte del compromiso investigativo, porque se intenta ser la base de acciones que ayuden a superar la problemática. En este caso las propuestas son claras, el entendimiento de los jóvenes estudiantes y la acción de abrir espacios de diálogo que los involucren, son además un desafío, que a pesar de estar en una maciza institución, son claves para entender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Realizar hoy investigación educativa desde la sociología, es aporta conocimiento empírico que apoye acciones hacia la educación —con un énfasis en los sujetos— donde éstos tengan la oportunidad de expresar la educación que quieren, es decir, las formas de trabajo

bajo las cuales quieren que se realicen las tareas de aula, porque intuimos que ellos quieren estudiar, pero las formas aún están en un proceso de transición que no los integra como sujeto o actor del proceso educativo.

Comprender los fenómenos que suceden en el aula, es entrar en una problemática atingente y completamente actual. En este espacio se parten las desigualdades y otras expresiones culturales que precisan ser esclarecidas desde el mundo juvenil, ya que se plantea una total naturalización de ciertas acciones, en que se asume, como ciencia social, la labor de desnaturalizarlo.

Evidenciar prácticas desiguales, aportar minuciosamente al problema de la calidad y equidad educativa, sin la pretensión de dar respuestas finitas, pero sí poder poner en perspectiva lo que los jóvenes estudiantes nos cuentan y revelan de la experiencia escolar.

3.3. Relevancia para la sociología

La relevancia sociológica de esta investigación —no excluyendo a las anteriores— se explícita en ser una contribución las sociologías de la educación y juventud, pero en la intención de converger las miradas, y ser a su vez un puente de encuentro, entre lo que se considera más técnico, lo educativo, y más cercano o preocupado del sujeto, es decir, lo juvenil.

Estos campos de especialización de la sociología pueden y deben ser interrogados en las tareas que se ha impuesto, y avanzar inter-disciplinariamente en perspectivas de análisis de la realidad social. Pero no sólo en un supuesto ideal, puesto que las críticas a la disciplina se visualizan desde diversos frentes, porque abordar un problema que no es parte de la práctica sociológica cotidiana, como la enseñanza —dejando en otra categoría la docencia universitaria— es relevante tomar en consideración los aportes propios de la pedagogía, y hacerse parte con una mirada que supera los casos específicos o la excepción, como les sucede a muchos docentes.

Entrar al aula desde la sociología no a buscar un dato o información que se quiere corroborar, sino construir conocimiento a partir de las experiencias, haciendo práctico lo que se ha construido.

4. ¿QUIÉNES SON?: LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

La selección de los cuatro liceos para la investigación, ubicados en la ciudad de Valparaíso, estuvo orientada hacia la información, es decir, sobre las expectativas de indagación que éstos pondrían entregar. Además, por un criterio de accesibilidad y tiempo —ocupación importante— porque no todos los liceos dan autorización de acceso a sus estudiantes y el tiempo destinado al trabajo de campo no alcanzaría a cubrirlos a todos. Se trató en un principio de tipificarlos, dentro de su mismo contexto (el sistema municipal) y conseguir casos con máxima variación, donde las circunstancias estructurales dieron como resultado los tipos a los que se procuró acceder (Flyvbjerg, 2004), con la finalidad de conseguir información de calidad y poder profundizar en ella.

Los liceos a los que se logró acceder fueron, por un lado, dos que están bajo la administración de la Corporación Municipal de Desarrollo Social (CORMUVAL), uno de modalidad Técnico Profesional (TP) y el otro con la modalidad Humanista Científico (HC), y los otros dos son subvencionados particulares de larga trayectoria en la ciudad, ambos de la modalidad HC.

Se eligió estos casos por la clasificación socioeconómica, Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) realizada por el Ministerio de Educación (Mineduc) al momento de realizar las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad Educacional (SIMCE) y que contabiliza el porcentaje de estudiantes en esa situación; la tabla 2 sintetiza esa información:

TABLA 2
Selección final de Liceos

	Dependencia			
	Municipal		Subvencionado	
	Liceo 1	Liceo 2	Liceo 3	Liceo 4
IVE	medio bajo	medio bajo	medio	medio

Fuente: Herramienta de Análisis SIMCE, disponible en www.simce.cl

Contrastar ambas modalidades fue una decisión de la investigación, debido a que en un primer momento la propuesta era contrastar dentro del mismo sistema municipal. Pero ante la negativa en el acceso, se eligió a dos subvencionados en su reemplazo, considerando características de semejanza, puntajes SIMCE y clasificación socioeconómica media.

CAPÍTULO II

DESDE DÓNDE SE MIRA: ENFOQUE TEÓRICO

El enfoque teórico que se adoptó en esta investigación responde no sólo al objeto, que en este caso es la educación como el gran tema que está detrás, sino también a los sujetos. Se intenta converger las miradas sobre una población de sujetos ubicados estructuralmente, o más bien, como se hará mención en secciones posteriores, a sujetos ubicados y construidos socialmente.

La línea conductora de las páginas siguientes, comienza con una discusión general sobre la Escuela, como una de las principales y más grandes instituciones del Estado nación moderno, tanto por su antigüedad como por su desarrollo territorial a lo largo de todas las historias nacionales. En Latinoamérica en especial, ha sido un componente desde el logro de la independencia y fuente de cohesión en torno al principio de Nación. Se piensa la Educación, «como conjunto de prácticas e instituciones que tienen objetivos específicos de aprendizaje» (Tenti Fanfani, 2004:9), y constituye una dimensión fundamental de las sociedades contemporáneas. Desde este punto de partida, la educación es una de las principales dimensiones sociales, así como también lo son la economía, la salud y la seguridad, entre otras, sobre las cuales se desarrollan articuladamente acciones por parte del Estado, lo que se conoce como «políticas públicas». Entonces se comprende que tal función —la educación— no se desarrolla en el vacío, es más, «estudiantes y maestros desarrollan sus prácticas en contextos organizados. La escuela es una organización, es decir, constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y limitan las prácticas de los agentes» (Tenti Fanfani, 2004:10). Las reglas, recursos, y además la realidad espacial o física —en la organización escolar— se diferencian en cuanto pueden facilitar y al mismo tiempo limitar las acciones educativas llevadas a cabo, las que históricamente han ido adquiriendo diversas formas.¹⁰

¹⁰ Sobre las formas de los sistemas educaciones se recomienda el texto de Tenti Fanfani, 2004.

En síntesis, la educación puede ser vista desde un enfoque que se concentre en las políticas públicas (acciones del Estado) o como organización (serie de reglas y recursos que perfilan su acción). Acorde a lo anterior, esta investigación se ubica en la serie de interrelaciones entre sujetos que se dan al interior de las escuelas. Esto tiene como consecuencia abandonar, en parte, las grandes teorías o «macro» sociología, para concentrarse en el campo de las prácticas y los sujetos, es decir, entrar en la realidad compleja que sucede en el interior de las aulas, en la cual se relacionan e interactúan estudiantes y profesores. Esto no quiere decir, que no se necesite de una teoría sociológica que ayude a explicar el estado actual del sistema educativo chileno, sino que ahondaremos en aquellas teorías que nos permitan entrar al aula y a la vez dejar hablar a uno de los sujetos, los estudiantes, que ante todo son jóvenes.

1. DE LA «GRAN» TEORÍA A LA «MICRO» TEORÍA

Desde los inicios de la sociología su interés ha estado centrado en el campo educativo, pero es Durkheim quien abordó los sistemas educativos como una rama particular de la sociología. Los primeros desarrollos, en que predominaban las teorías totales, de tipo deductivo, pensaban a la sociedad como un aparato que se imponía a los individuos y sus prácticas, en los cuales la educación tiene como función «la transmisión de la cultura, la socialización de los individuos y la adquisición de ‘habitus’» (Bonal, 1998:20). Esto llevó a plantear que había sólo estructuras y que los sujetos respondían adaptándose a lo que la sociedad les proponía (Tenti Fanfani, 2007), principios básicos del estructural-funcionalismo, en que la complejidad no tiene cabida, y todo es explicado sobre la base de los grandes temas.

Teorías posteriores respondieron centradas no sólo en las prácticas, sino en las trayectorias de las sociedades, relevando así el papel de la historia, es decir, que para comprender cualquier fenómeno no hay que olvidar que:

« [...] la historia vive objetivada en las cosas materiales que constituyen el ambiente donde se desarrollan las prácticas sociales (el espacio físico escolar, los sistemas de transporte, las obras públicas, las maquinas y herramientas y otras), en los productos simbólicos (sistemas normativos y legales, lenguajes, tradiciones y costumbres, sistemas de ideas y representaciones, saberes, entre otros» (Tenti Fanfani, 2007:228-299).

En la historia del sistema educativo chileno hay una serie de acontecimientos que tuvieron y tienen explícitas consecuencias. Lo que hoy es el sistema educacional, corresponde a la serie de medidas llevadas a cabo durante el periodo de dictadura militar, en el que se desmanteló y amarró su posterior desarrollo una vez recuperada la democracia, esto es sólo una parte de su desarrollo, porque la despreocupación desmedida por la educación, o consecuencia de acciones desafortunadas durante la década de los 90, se hace evidente cuando tenemos enfrente un tri-sistema, que reproduce condiciones socioeconómicas de origen de los jóvenes estudiantes.

1.1. La reproducción por Bourdieu y Passeron

La vigencia de la Teoría de la Reproducción y la preocupación por la educación por parte de la sociología, desde las teorías funcionalistas a las más críticas, corresponden a preocupaciones que no son sólo intelectuales, sino que son reflejo de una lucha y enfrentamiento social, Bonal hace las siguientes preguntas al respecto:

« ¿Por qué, si todos los grupos sociales tienen el mismo interés en la lucha por la educación, se producen cambios tan escasos en la participación de las distintas clases en el sistema educativo y en las posiciones sociales de privilegio? y, en consecuencia, ¿qué es lo que motiva que esto ocurra cuando en cambio ha aumentado el acceso de las clases populares a la educación?» (Bonal, 1998:76).

Esas preguntas y otras, intenta responder la Teoría de la Reproducción, la cual concibe que la forma en cómo se realiza la transmisión cultural, mediante el sistema educativo, es consecuencia que ciertos grupos tengan asegurado su posición social, es decir, pone en entredicho a la teoría funcionalista que plantea que una de las bondades del sistema educativo es proveer movilidad social. Más preciso, esta corriente teórica es la que piensa a los sistemas educacionales como reproductores de las diferencias sociales.

Si bien, este enfoque teórico se preocupa de los «grandes temas», como la reproducción social, éstos sirven para introducir el camino hacia el aula. El sistema educacional reproduce condiciones de inicio, es decir, no promete su cometido. A pesar de que en nuestro país, aún tiene gran vigencia el discurso que plantea a la educación como el vehículo que permitiría llegar al desarrollo, es decir, compromete a cada uno de nosotros con

ese objetivo, son cada vez más miles de estudiantes que enfrentándose al «gran filtro», que es la Educación Superior, ven frustradas sus expectativas personales. A continuación veremos cómo se explica este proceso.

Los aportes más destacados son los de Pierre Bourdieu junto a Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein, quienes se centran en «explicar la forma en que la educación ejerce su poder y sus formas de control sobre los educandos sin que aparezcan espacios para el cambio posible y sin que se profundice en el estudio de las culturas dominadas» (Bonal, 1998:79). A pesar de no considerar el cambio, pues esta crítica se basa sólo en los primeros escritos de estos autores, en el desarrollo posterior se aprecia la incorporación de conceptos que sí lo tienen en consideración, como por ejemplo la teoría de la estructuración del discurso pedagógico de Bernstein.

La teoría de Bourdieu y Passeron nace como respuesta a lo que el Funcionalismo no daba espacio o preocupación: la supuesta igualdad de oportunidades del sistema educativo y la reproducción del sistema social, connotado positivamente, mediante la otorgación de títulos o credenciales, en un contexto donde los sistemas educativos han pasado por un periodo de masificación, en el que la educación sería el medio de acceso a mejores posiciones sociales, es decir, hay una profunda relación entre educación y reproducción cultural, de la cual el efecto esperado estaría condicionado al éxito de algunos y al fracaso de otros:

«Ambos se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia» (Bourdieu y Passeron, 2003:xix).

A pesar de las críticas a su obra, especialmente a *Los herederos* (1964), los autores defienden su investigación como conocimiento válido y que tiene una finalidad, que no es sólo dar cuenta de las desigualdades de la sociedad francesa, que se plasmaría a la llegada de estudiantes de diversos orígenes a la universidad, «es porque conocemos las leyes de reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar» (Bourdieu y Passeron, 2003:xxi).

En esta obra los sociólogos franceses «reflejan la influencia del origen social del alumnado en el rendimiento académico» (Bonal, 1998:81). Con este trabajo ya se dan pistas sobre los inconvenientes que encontrarían los estudiantes de las clases más bajas, y éstos serían de orden más cultural que económico. La institución escolar al ser poseedora de una cultura cercana a la clase dominante, legitima cierto tipo de aptitudes y conductas propias de esta clase, es ahí donde se hace posible un tipo de selección «en base a la proximidad o alejamiento de los individuos de la cultura dominante» (Bonal, 1998:77). Un capital cultural elevado, o lo que llaman los autores disposiciones culturales o *habitus* acordes a la cultura escolar, abre las puertas, por lo que «no es neutra, aunque se presente como tal, y la ‘distancia’ de los individuos respecto de la misma, determinada por su origen social, es la base de la función de selección y diferenciación social que realiza la escuela» (Bonal, 1998:81). La acción escolar, que se basaba en ideales de igualdad, potencia contenidos y habilidades que sólo algunos traen de sus hogares.

En su obra posterior, *La reproducción*, Bourdieu, profundiza en las diferencias que actuarían en el fracaso o éxito de los individuos en general. Estas diferencias, a las que llamó «capital social o cultural», se irían acumulando a lo largo de la vida, y el mayor contacto con la cultura dominante daría mejores herramientas para enfrentar los futuros desafíos. Es decir, que los estudiantes con un determinado « piso cultural » tendrían preescrito su asenso social según su capital cultural.

Al visualizar el campo social como un campo de lucha por el dominio, los grupos o clases sociales que están en posiciones aventajadas tienen en su poder la acción pedagógica, o por lo menos en poder influenciarla. Su esquema analítico se centra en especificar la relación que existe entre cultura, conocimiento escolar e intereses de los grupos o clases integrantes de la sociedad y cómo se puede apreciar la sociología de la educación, para este autor, es parte de la sociología del poder en las sociedades contemporáneas. Pero también se inserta en la sociología del currículum,¹¹ pues «el programa oficial se corresponde, de manera mediata y compleja, con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales dominantes» (Tenti

¹¹ «Esta sociología postula una relación entre distribución del poder y la distribución del conocimiento que realiza el sistema educativo» (Tenti Fanfani, 2004:84).

Fanfani, 2004:79). De modo general, tenemos que los contenidos y las prácticas educativas, están permeadas de la cultura escolar, que como se decía no es neutra, responden a intereses que accionan a través de la imposición cultural, cuyo dispositivo es la escuela.

Toda acción pedagógica termina siendo violenta a través de la imposición, porque oculta las relaciones de poder, y sobre todo, porque llega hasta el punto de naturalizarlas:

«Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza» (Bourdieu, en Bonal, 1998:82).

Al mismo tiempo, su arbitrariedad, para Bourdieu, juega en dos sentidos, porque tenemos por un lado los contenidos (el currículum), y por otro los modos de inculcación (modelos pedagógicos). Ambos son arbitrarios en su tiempo, a lo largo de la historia han dominado ciertas formas, algunos han sido modificados, y otros no son cien por ciento puros. Pues no podemos pensarlos en forma abstracta, ya que estos dos elementos pasan por un tiempo y espacio que las puede modificar, «ninguna relación pedagógica es absolutamente arbitraria como una relación de fuerza pura entre el que enseña y el que aprende» (Tenti Fanfani, 2004:80).

La cultura escolar es tan fuerte que logra legitimarse como única y verdadera, que las clases o grupos desfavorecidos caerían en un cierto determinismo,¹² es decir, «los agentes se encontrarían atrapados por prácticas y mecanismos, conscientes o inconscientes, que operan en el sentido de su reproducción» (Bourdieu y Passeron, 2003: xxii). Es tanta la efectividad y sutileza que logra encubrir la práctica pedagógica, que los grupos en condición de subordinación no la perciben como violencia, sino que llegan a traspasar la responsabilidad del fracaso al ámbito personal.

Las revisiones posteriores justifican la decisión de optar por esta teoría, pues se concibe que el trabajo teórico no termina con el trabajo de su fundador. Nuevas lecturas nos permiten hacer nuevas observaciones, descartando algunos principios o bien afirmando otros. La teoría no es una plantilla, y hay que tener en cuenta a qué sociedad hacen referencia los autores que son y serán mencionados. Casassus, por ejemplo, quien realiza una investigación comparada a nivel latinoamericano, publicada el año 2006, utiliza conceptos de la teoría de la

¹² Se reconoce que ésta es una de las principales críticas a su teoría.

Reproducción, en la cual trata de explicar la desigualdad de esta parte del continente; en este estudio se plantea a la escuela como un aparato de socialización de la cultura, que ayuda a perpetuar las posiciones de poder. Además, dada la masificación de la escolarización, se hace necesario integrar al análisis el nuevo «público escolar» que trae consigo cierto habitus, o cultura, que se ve enfrentada en el espacio institucional, a un otro diferente y restricto.

El autor nos abre una puerta al incorporar nuevos elementos, que igualmente están presentes en la obra de Bourdieu, pero Casassus al enfocarse en la educación primaria, permite mirar los procesos y no las consecuencias la desigualdad futura. La educación formal y obligatoria desencadena otros procesos, que se dan en diferentes niveles.

«Cuando se dice y se repite que no hay más que un 6% de hijos de obreros en la enseñanza superior» (Bourdieu y Passeron, 2003:13), ¿no es una frase que escuchamos actualmente? La desigual representación de clases en la universidad sería sólo una parte de las desigualdades que generaría la sociedad, ya que existen también otras, como por ejemplo: género y etnia.

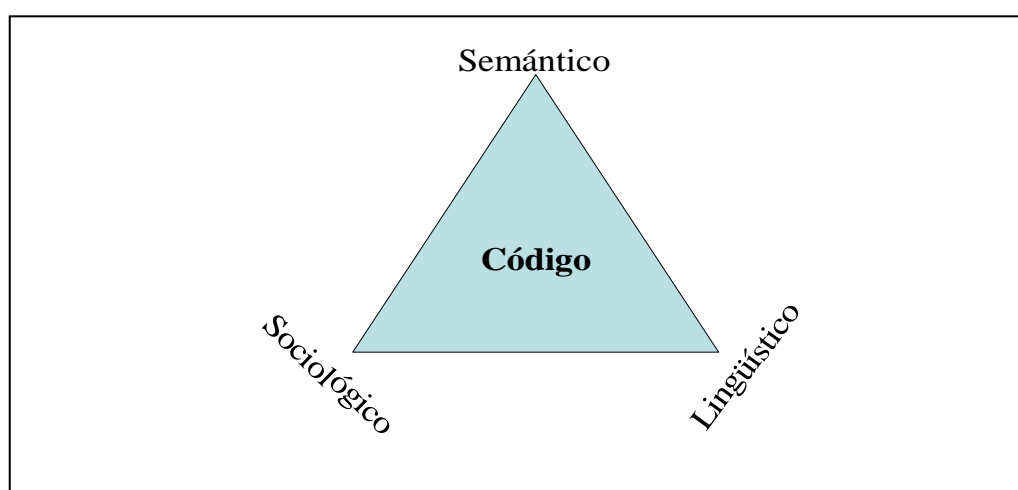
El sistema escolar sigue funcionando bajo la lógica de la igualdad formal de todos los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2003), premisa que no hace más que homogenizar condiciones, negando las diferencias.

1.2 La teoría de las transmisiones educativas de Bernstein

Para comprender los planteamientos de Bernstein, hay que anteceder hacia donde se dirige su teoría. Primero, explora el nivel micro-interaccional donde los dispositivos pedagógicos y las formas que adoptan las reglas del dispositivo, actúan sobre el conocimiento, sobre la comunicación y sobre la identidad pedagógica de los sujetos. Segundo, en este nivel, los sujetos recontextualizan el conocimiento oficial (Bernstein, 2000). Estas dos características hacen que se sitúe su teoría en la transmisión cultural, por eso es que se considere también dentro del pensamiento reproductorista y la vez parte de la llamada sociología del currículum —cuyo interés como ya se decía— está en la estructura del conocimiento escolar. Pero el mismo autor se encarga de esclarecer ciertos conceptos que han

sido aproximados a la teoría de Bourdieu, por ejemplo en su texto, *La estructura del discurso pedagógico* (1993), hace una explícita diferencia entre su concepto de *código* y el de *habitus* de Bourdieu, si bien este último se concentra en las formas de transmisión, «habitus es más general, más amplio y exhaustivo en su regulación. Se trata esencialmente de una gramática cultural especializada por la posición de clase y los campos de práctica» (Bernstein, 1993:15). En cambio, código aclararía las reglas gramaticales, la construcción de éstas y cómo serían transmitidas y difundidas por la sociedad.

CUADRO 1
Niveles de exploración de la teoría de códigos



Fuente: Elaboración en base a Bernstein (1993)

Además, explica que la construcción teórica del concepto de código pasa por una evolución que va de la mano de su exploración empírica, la cual aborda 3 niveles, los cuales hacen referencia a las categorías que implica el concepto de código (cuadro 1).

Si bien la presente investigación no se ha centrado en estos tres aspectos o niveles, el último (transmisión y difusión del conocimiento, más cercano a lo que Bernstein llama sociológico) es el que fue utilizado para mirar las prácticas pedagógicas, pues como plantea el autor, éstas están contenidas de formas de comunicación, relaciones prácticas de transmisión y adquisición, que poseen principios de control y reproducción de ciertos patrones culturales.

Sobre la práctica pedagógica y el proceso de recontextualización, hay una distinción; por un lado la primera es vista como transmisor de cultura, el que a la vez tiene un contenido, es decir, lo que ella transmite. Para comprender esto, se puede decir que la práctica pedagógica tiene un contenido, que serían los conocimientos, habilidades y actitudes (que

para nuestro caso estarían comprendidos en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, el currículum), pero por otro lado, éstos se diferencian en las formas en cómo se transmite, es decir, cada docente tiene su propia forma de enseñar, la que a la vez deja algo más en las y los estudiantes, a eso se llama proceso de recontextualización. Éstas serían las claves para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela, la que se puede sintetizar de la siguiente manera:

«Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social, y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser una importante área de interés sociológico» (Bernstein, en Bonal, 2000:91).

Bernstein trata de conectar lo «macro» y «micro» sociológico, a partir de las relaciones educativas, que tendrían su proyección en las relaciones de poder y principios de control que rigen la estructura social, el autor define que los códigos educativos (principios reguladores del currículum, la pedagogía y la evaluación), dependen de la «clasificación» y la «enmarcación», entendiendo el primero como los límites entre los contenidos que se enseñan, en cuanto a su separación, interrelación e integración, y el segundo se refiere a la relación profesor-estudiante o las formas de control sobre cómo se transmite el currículum, esto significa que los límites de lo que se puede o no se puede transmitir están muy claros. Lo que se traduce, en que si los estudiantes pueden o no tener opción de sobre la relación pedagógica (Bonal, 1998 y Tenti Fanfani, 2004)

Antes de profundizar en los términos propuestos, al igual como se mencionó con Bourdieu, Bernstein se refiere a la sociedad inglesa, donde las clases que la constituyen mantienen diferentes relaciones con el lenguaje. «Pertener a una clase social determinada (por ejemplo, a la clase obrera urbana) supone la adquisición y el uso de un determinado ‘código lingüístico’, diferente en su estructura y capacidad, del código que desarrollan las clases dominantes (por ejemplo, la burguesía)» (Tenti Fanfani, 2004:84). Las clases sociales generarían diferentes códigos dados sus respectivos contextos. Uno basado en las identificaciones, expectativas y supuestos compartidos, que no necesitarían mayor

elaboración de significado llamado «restringido» y otro que sí necesitaría de un trabajo de significación llamando «elaborado».

En la escuela imperarían los códigos del segundo tipo, y se espera que los estudiantes los incorporen con cierta facilidad, pues ellos tendrían una serie de elementos lingüísticos incorporados y aprendidos en la familia. Esta idea es básica para comprender programas compensatorios, JEC principalmente, pues el tiempo sería un factor importante para la adquisición de los nuevos códigos: «en términos de criterios de equidad, hay una vinculación estrecha entre el factor tiempo de trabajo escolar y aprendizaje en contextos socialmente vulnerables» (Cox, 2003:75), ya que demandarían mayores tiempos para poder adquirir los códigos, que estudiantes de sectores medios o altos traen de su socialización primaria (familia).

Ahondando en los conceptos de *Clasificación* y *Enmarcamiento*, mediante la relación con el contexto de nuestro país, se intentará ejemplificar y esclarecer su contenido:

- El primero, clasificación, puede ser fuerte o débil, es decir, los elementos que contiene el currículum pueden estar más o menos diferenciados o separados. En Chile están estrictamente limitados en asignaturas o contenidos, donde se establece la secuencia y tiempos designados para cada disciplina, a lo que Bernstein agrega, esto generaría unas identidades altamente específicas. Por lo que se considera que nuestro currículum tiene una clasificación fuerte.
- El segundo, enmarcamiento, también puede ser fuerte o débil, pues la capacidad de participación de los agentes de la relación pedagógica, puede residir principalmente en el docente o dejar espacios para que los estudiantes contribuyan. También involucra la definición del conocimiento, el cual puede ser muy limitado o inexistente, pues estudiantes y profesores pueden o no definir los contenidos que van a ser tratados. Se puede decir que nuestro país, en general, presentaría un fuerte enmarcamiento, puesto que los conocimientos, considerados legítimos, vienen desde fuera del aula y el modelo predominante se basa en la exposición del profesor, sin intervención de los estudiantes.

Aclarados los términos de clasificación y enmarcamiento, se continúa con los factores que regularían la relación profesor-estudiante, entrando así en el ámbito más pedagógico.

1.3. Al interior del aula: interacción profesor-estudiante

Se revisó en el apartado anterior el paso de la «gran teoría» a la «micro teoría», que permitió la generación de un marco conceptual esencial para entrar al aula, pero necesitamos pistas para comprender lo que sucede dentro, es decir, profesor y estudiante no actúan en un medio completamente libre, sino que está reglado. El paso de la institución al aula, se articuló bajo cierto abordaje y cierta interpretación de este tipo de interacción.

Hay que tener en cuenta que la escuela funciona bajo «principios no negociables, no justificables, distantes a las prácticas sociales rutinarias, están ‘fuera del mundo’» (Dubet, 2003:4) y quienes trabajan en esas instituciones, los profesores y su trabajo diario «son legítimos porque representan algo que les es superior y que no puede discutirse» (Dubet, 2003:4). Bajo esta perspectiva la relación profesor-estudiante tiene un carácter institucional, y cada cual se atañe al rol que le corresponde. La seguridad de su trabajo y su desenvolvimiento sin percances estarían resguardadas por estos supuestos.

François Dubet discute estas afirmaciones, ya que estaríamos frente a un declive de las instituciones, entre ellas la escuela. Las funciones y roles que estaban resguardados, en los contextos actuales son difíciles de contener. Este mismo tema, bajo la perspectiva de la «pedagogía sociologizada» de Martucelli (2009), centrándose en el estudio de las instituciones secundarias, quien ha trabajado con Dubet, plantea que los problemas cotidianos que debe enfrentar el profesor hoy en el aula son consecuencia de una crisis de la autoridad, pero que no se sustenta solamente en el debilitamiento del rol docente, sino que se relaciona con la crisis que enfrenta la institución escolar en general. Entonces tenemos en el aula, situaciones que no pueden ser controladas por los profesores, que terminan en enfrentamientos. Esto quiere decir, que la crisis de la educación, como fenómeno social, no se explicaría sólo por factores estructurales, sino que también se explicaría por fenómenos determinantes que suceden en el aula. Además, el problema de la autoridad no es algo actual, sino que ha sido un tema contingente en todas las sociedades, tanto en su connotación negativa, con referencia al uso de la violencia, o con una positiva, más cercana a la de los liderazgos.

Tal como lo plantea Bourdieu (1990), la lucha por la autoridad, de ejercer el poder de unos sobre otros, es un problema generacional, los más jóvenes luchan por los puestos que les son negados por los mayores o adultos. Esta situación se presenta en el ámbito familiar y asimismo, donde ha sido más visible, en el trabajo. En la escuela, no sería tan diferente, porque los profesores también quieren legitimar su conocimiento, en donde se utilizan formas que salen de todo modelo pedagógico, pero ese «exceso» muchas veces es legitimado por los estudiantes.

Para explicar lo anterior, hace mención a varios factores. Primero, podemos remitirnos a una formación inicial docente alejada de los estudiantes, que ante todo son jóvenes, y como la sociedad cambia, los jóvenes también han cambiado, tanto por la masiva incorporación de un «nuevo público escolar» (sectores desfavorecidos), como por los cambios culturales. La formación reconoce a un estudiante que es abstracto y sin capacidades de respuesta o pregunta ante lo que se le está entregando, los que asisten a la escuela son más que estudiantes:

« [...] reintroducir a los niños en el horizonte de la formación docente. Ellos son los que le dan sentido a todo el esfuerzo educativo de la sociedad. El estudiante abstracto y conceptual del discurso pedagógico demasiadas veces se aleja de los niños de carne y hueso, que conviven diariamente con los maestros y tienen derecho a ser tomados en cuenta en sus múltiples características particulares» (Tenti Fanfani, 2007:245).

Segundo, la baja valoración social de la profesión docente —fenómeno con características propias, que responde a procesos que se vienen desencadenando no sólo en nuestro país— es una discusión que está presente en el ámbito académico, como una preocupación, ya que se ha tratado de incentivar a que los estudiantes con mejores rendimientos opten por la pedagogía, pero las tendencias dicen lo contrario, para muchos jóvenes es una segunda opción. Las condiciones estructurales que ofrece, por ejemplo la educación municipalizada, no motivan a seguir la carrera de pedagogía; los bajos sueldos, escaso equipamiento, serían la consecuencia de un malestar docente (Tenti Fanfani, 2004).

Otro factor estructural, es el cambio del papel de la escuela en la selección social, como se planteaba en la teoría de la reproducción, la selección de los estudiantes sucedía de forma casi natural. Martuccelli, plantea que la segregación de los públicos escolares según su

origen social, «es un hecho innegable» (Martuccelli, 2009), marca indiscutiblemente las trayectorias de los jóvenes estudiantes:

«Es durante éstas [escuelas] que opera una parte no despreciable de la selección social: los ‘buenos’ estudiantes ven así incrementarse año tras año sus oportunidades sociales de acceder a una formación universitaria o terciaria de calidad, mientras que los ‘malos’ estudiantes tienden a ser orientados hacia formaciones profesionales cortas» (Martuccelli, 2009:110).

Es así como se da origen a fenómenos, como la excesiva importancia de la evaluación, en la cual la presión viene de la familia y de los profesores, más para aquellos estudiantes de origen popular, que deben pasar por una serie de pruebas, que dirigen, se quiera o no, su destino social. En este plano, las notas pasan a ser un discurso constante, en torno al cual gira la actividad de los estudiantes, es decir, para poder superarse todo depende de ellas.

« [...] el dramatismo de la evaluación escolar que opera a veces como un mecanismo de apuntalamiento de la autoridad del profesor opera también, en otras ocasiones, como un elemento de desestabilización. En verdad, pareciera existir un umbral evaluativo a partir del cual las notas dejan de colaborar con el mantenimiento de la autoridad» (Martuccelli, 2009:112).

Con esto se genera toda una dinámica, en la cual los sujetos se limitan al plano estrictamente pedagógico, relacionado con la obtención de resultados.

Por último, menciona el cambio en las relaciones de fuerza entre los estudiantes y los profesores, la que se vincula a la legitimidad que ha adquirido la cultura juvenil. Esto será desarrollado en términos generacionales más adelante.

Recapitulando, todo el proceso de cambio en torno a la autoridad en la sala de clases, para Martuccelli, se jugaría en los bordes de la forma escolar, pues el primer contacto de los profesores con los estudiantes es al entrar a la sala de clases, primero logrando el silencio, y segundo, el desafío de mantenerlo temporalmente durante 45 minutos que dura la clase.

1.4. Representaciones escolares de los estudiantes y profesores

Otra de las formas en que se ha investigado la relación estudiante-profesor, es utilizando la teoría de las representaciones, que tiene expresión también en la teoría del etiquetaje.

La primera, gira en torno a clasificaciones y expectativas que ambos sujetos hacen del otro. Desde el estudiante, dice Tenti Fanfani, éstas «categorizaciones» tendrían un efecto específico en la construcción social. A pesar de que el énfasis no ha estado en el tema de la

«influencia recíproca», es probable que este proceso se realice, pero suponiendo un equilibrio de poder entre las generaciones:

«Es verdad que los maestros y los niños no tienen el mismo potencial de poder. Los niños no tienen la misma probabilidad de determinar la naturaleza de su medioambiente escolar o de particular en la sustancia del currículum. Pero el niño dispone de modos muy sutiles y sofisticados de rechazar las categorizaciones producidas por los docentes y de desafiar las etiquetas que éstos les aplica» (Carew y Lawrence, en Tenti Fanfani, 2004:132).

Si bien sabemos que el equilibrio de poderes está lejos de suceder, se puede plantear que ambos potenciales ya no son fijos, es decir, como plantea Martuccelli (2008), que el traspaso de la autoridad, ya no sucede naturalmente con el traspaso del rol de docente. Se sumaría a esa situación, lo que Tenti Fanfani clasifica como actitudes hacia el profesor, las que dependen de la manera en cómo el profesor haya manejado la autoridad dentro del aula. Este último autor, presenta una pauta para clasificar a los estudiantes, de acuerdo con lo que denomina «estado o sentimiento suscitado en el niño mediante la evocación de la figura del maestro» (Tenti Fanfani, 2004), que permite comprender las diversas facetas de la interacción profesor-estudiante, las cuales se resumen en la tabla 3.

TABLA 3
Actitudes de los estudiantes hacia los profesores

Actitud general de aceptación	Se expresa cuando las respuestas indican una consiente orientación positiva de aceptación, sensación de bienestar, alegría, aprecio, lealtad o admiración frente a la figura de la maestra/o. En general junto con el sentimiento positivo, las respuestas ofrecen indicios acerca de los motivos o factor que está asociado con él, tales como las cualidades profesionales, el tipo de relación que mantiene con los estudiantes o bien por sus características o cualidades morales.
Actitud general de rechazo	Aparece cuando la figura del profesor suscita en el estudiante sentimientos de temor, reacciones críticas, desfavorables o simplemente negativas. En este caso también se ofrecen argumentos que justifican esta toma de posición, tales como el exceso de tarea o trabajo, la eventualidad del castigo, la situación de examen y las características morales del maestro/a.
Indiferencia	Cuando la evocación del maestro/a no suscita ningún estado o sentimiento particular.
Actitud de ambivalencia	Cuando la figura del profesor suscita una valoración contradictoria de aceptación, valorización y de rechazo/crítica. Esta ambivalencia se expresa en tres ejes: Opone <i>la persona</i> del maestro (que por lo general se valora positivamente) al rol que ejerce en la institución escolar. Opone <i>el sacrificio</i> y las dificultades de la posición de estudiantes a los beneficios y ventajas que se asocian con la educación. Además, la ambivalencia consiste en la oposición entre un prejuicio negativo y la experiencia práctica con el maestro/a.
Actitud de expectación	Ésta aparece cuando el estudiante se muestra expectante e interesado en conocer el estado de ánimo o el humor cotidiano y variable del maestro. En este caso el estudiante no manifiesta frente al maestro/a una actitud positiva o negativa simple sino una actitud variable en función de la predisposición que él cree encontrar en el maestro/a a partir de ciertos indicadores externos e inmediatamente visibles.

Fuente: elaboración en base a Tenti Fanfani, 2004.

Este esquema de clasificación puede llegar a ser una fuente de conocimiento práctico acerca de la interacción entre ambos grupos, porque ya no es suficiente que la institucionalidad determine los roles, para que los grupos puedan generar instancias de reconocimiento y aprendizaje mutuo, es así como tampoco pueden seguir asentándose en la forma de socialización clásica, que es unidireccional (Baeza, 2001; Cerda, et al., 2000), sino que debe dar lugar y abrir la posibilidad de generar espacios intergeneracionales, lo que depende de factores estructurales, como también de disposiciones subjetivas.

Aquí, se dan cita una serie de factores que repercuten en las conductas sociales, donde la opinión generada respecto del otro, actúa como facilitador o inhibidor de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las opiniones de los estudiantes, como parte de este sistema, no están ajenas a este mundo de interpretaciones. Son de común recurrencia los momentos en los cuales, los estudiantes, emiten juicios de valor, categorizan y evalúan la labor docente sobre la base de elementos propios de sus representaciones respecto del «deber ser», que su núcleo ha establecido como parámetros. Cada una de estas categorías y elementos que participan de ella, tienen su correspondencia en el léxico coloquial establecido entre sus pares, lo cual es propio de su etapa de desarrollo.

Para complementar lo anterior, Tenti Fanfani (2004), presenta un trabajo de Bernstein llamado *Class and pedagogies: visible and invisible*, en el que plantea la existencia de factores que regulan la relación, es decir, elementos que estarían por sobre esta relación, los cuales serían explícitos o implícitos, según como se manifiesten en ciertas acciones, es lo que llama el lado visible o invisible de la pedagogía. En la tabla 4 son resumidos:

TABLA 4
Factores que regulan la relación profesor-estudiante

Factores de jerarquía	El poder propio de la relación., explícitos como: «yo tengo el control porque soy el profesor» o implícitos como: «cada uno a su puesto». Los límites existen aun cuando no se expresen órdenes específicas y explícitas. De este modo bajo una apariencia de libertad existe un control.
Reglas de secuencia	Regulan el orden en que se desarrolla la experiencia de enseñanza/aprendizaje. Donde las reglas deben ir de la mano con la etapa de desarrollo o edad de los estudiantes. El profesor es quien «sabe» qué es lo más adecuado para cada etapa del desarrollo escolar. No es que exista una secuencia determinada de antes, sino que las expectativas no son explícitas.
Criterios de cumplimiento	También pueden ser explícitos o implícitos. Estas modalidades se muestran mediante un ejemplo: cuando un profesor les pide a los estudiantes que dibujen una casa, los critica si no le ponen una ventana, se dice que el criterio de cumplimiento es explícito. Si en cambio, les pide que cuenten sobre su dibujo, sería en ese caso implícito

Fuente: elaboración en base a Tenti Fanfani, 2004.

2. ¿QUIÉNES VAN AL LICEO?: JÓVENES ESTUDIANTES

La reflexión en torno a lo juvenil, como sujeto y como objeto, a partir de las construcciones teóricas o más bien desde la literatura sobre los jóvenes, plantea que a partir de la segunda mitad del siglo pasado irrumpen en la escena social. Así podemos encontrar toda una teorización en torno a la imagen del «joven estudiante». Ésta, y como otras definiciones han sido socialmente construidas (Martín Criado, 1998). Han mirado y miran aún a los jóvenes desde ciertas perspectivas que es preciso esclarecer. Primero, para contextualizar a los jóvenes que mira esta investigación en particular y, segundo, para generar una invitación a cambiar «los lentes» y construir conocimiento desde los jóvenes. Entendiendo claramente que los estudiantes son antes jóvenes, diversos, pero no totalmente extraños entre sí.

2.1. De la noción al concepto, pasando por el sujeto

Tal como plantea Martín Criado, «La «juventud» es una pre-noción. Producida como categoría de sentido común de percepción de la sociedad, a partir de unas dinámicas sociohistóricas» (Martín Criado, 1998:16). Estas imágenes, que no sólo han sido elaboradas por las ciencias sociales, han contribuido a la formación de un sujeto que desborda a la realidad.¹³ Éste ha sido fragmentado por la historia de occidente en general, y de nuestro país en particular, dejando huellas profundas y manifiestas en las poblaciones jóvenes y en las no tan jóvenes.

Siguiendo al mismo autor, el cual presenta algunas pistas sobre el surgimiento en occidente de la imagen de la juventud, asociado a un período de la vida, dice que éste no existió hasta muy entrado el siglo XX. Reguillo (2000) lo establece específicamente después de la II guerra mundial, como una «invención» que surge con la necesidad de visibilizar a las víctimas de acontecimientos bélicos como sujetos de derecho y derivado del nuevo orden internacional. A esto se pueden agregar una cantidad de matices y consideraciones, con

¹³ Se hace referencia con esta afirmación, que los sujetos son construidos desde las ciencias sociales, y que estas construcciones se alejan de la realidad social que es vivida por los jóvenes. Acortar esa brecha o reconstruir ese puente es una de las tareas pendientes, no sólo de la sociología, sino de las ciencias sociales y disciplinas en general, que trabajan con poblaciones jóvenes.

respecto a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de juventud, es decir, tal «invención» del concepto de juventud ha pasado desde una simple definición grupal, sin sustento teórico, hasta una definición subcultural, sin considerar aspectos contextuales y situacionales.

Muchas de las delimitaciones de este periodo aluden a una falta de desarrollo o lo que falta para poder llegar a ser un adulto, las cuales toman en cuenta características biológicas y psicológicas del sujeto, que estaría inmerso en un periodo de desorden o desorientación. Con esto, se hace énfasis a que este segmento social debe integrarse a la sociedad para poder corregirlo y prepararlo para asumir responsabilidades, propias del mundo adulto. Visión que es construida evidentemente desde los «adultos», los cuales negarían la existencia de un periodo particular, si bien lleno de cambios psicológicos y sociales, no es sólo conflictivo y señal de alerta en cuanto a las problemáticas que generaría.

Esta visión sobre la juventud, tendría su raíz en la matriz patriarcal de nuestra sociedad, la que a su vez estaría detrás del conflicto generacional. Esta matriz tiene un origen en las diferencias de género, que se generan una vez ocurrida la apropiación violenta de los roles, por parte de la mujer del rol reproductor y del hombre del rol productor. Esto funda la asimetría que con el tiempo se va complejizando, dando origen a lo que conocemos como organización de base patriarcal de las sociedades modernas. Luego surge la familia, como elemento básico, en base a la cual se organiza la sociedad, donde los roles son asignados según el género; esto fortalece la reproducción de la asimetría patriarcal, generando imágenes en torno a los géneros, es decir, se le atribuyen a cada uno, características de debilidad e inferioridad a la mujer, y de fuerza e independencia a los hombres, proporcionándole a este último la capacidad de control sobre las relaciones de género. Control que oculta su origen y niega su posibilidad de cambio (Duarte, 2002).

Ubicados en el plano de las generaciones y en el espacio escolar, «esta asimetría social se gestó en un paulatino proceso histórico que tuvo características específicas de acuerdo con la cultura y tipo de sociedad» (Duarte, 2002:97). Lo común a estos procesos, es que las personas «mayores» fueron asumiendo el rol de educadores de las nuevas generaciones, en que transmitir sus conocimientos era una responsabilidad que les competía a ellos, según

Duarte, es esta noción la que fortalece y establece el poder adulto sobre otros grupos, sobre los más jóvenes y sobre los más viejos. Además, «este poder adulto se reforzó en la medida que se construyeron una serie de símbolos, discursos y normas que avalan el rol social atribuido» (Duarte, 2002:98). Esto legitima un periodo al cual aspiran los jóvenes, en que la etapa adulta representa todo lo que se quiere ser y llegar a realizar.

En resumen, la relación de género basada en una perspectiva patriarcal, en que los roles están fuertemente limitados, es lo que llama Duarte: articulación adultocéntrica de la sociedad (Duarte, 2002).

Superar esta posición, por lo menos desde las políticas públicas en juventud ha sido uno de los desafíos más difíciles de dejar atrás; a pesar de lo vanguardista que puede sonar el discurso institucional al respecto, las intervenciones para la juventud han sido durante mucho tiempo enfocadas como problemas: drogadicción, sexualidad, deserción del sistema escolar, por dar algunos ejemplos, en vez de ir dirigidas a mejorar las condiciones de vida a través de acciones enfocadas en la educación, empleo, vivienda y salud, es decir, trabajar en torno a temáticas articuladamente.

Asimismo, el enfoque de los estudios de juventud, que sustentan las acciones hacia esta población, niega muchas veces la capacidad de participación de los jóvenes, y esto se hace manifiesto en espacios institucionalizados como el liceo, porque los conceptos que subyacen, como la participación, remiten a formas normadas y limitadas de poder hacerlo.¹⁴ Entonces, mirar desde los jóvenes este espacio, o más bien, las relaciones, puede que se haga infructuoso, pero se estaría deslegitimando un fenómeno que criticó al sistema, que volcó no sólo las miradas al liceo y a las condiciones en cómo hacen clases en nuestro país, sino a esta población de miles de jóvenes que tienen algo que decir, son ellos quienes asisten diariamente a los liceos.

¹⁴ Se recomienda el trabajo de Reguillo (2003) en torno a la temática de participación juvenil en las sociedades contemporáneas.

2.2. Visibilizando a un sujeto: hacia un concepto de juventud

Provocar el tema de la juventud no es fácil, primero porque en sí misma la palabra tiende a llevarnos a la homogeneización de situaciones, y segundo porque es ingresar a un mundo de conceptualizaciones diversas e incluso contradictorias, las cuales responden a un contexto histórico, en donde el campo productor de literatura sobre juventud ha sido por siempre dominado por ciertas perspectivas que no siempre miran lo amplio, quedándose en lo particular o, como ha sido en nuestro país, en la problemática, enfoque que tiene muchas consecuencias e implicancias en campos que van más allá del mundo académico, sino que son referencias de política pública y parte del discurso político. Podemos visualizar muy claramente que el trabajo de las ciencias sociales no se hace en el vacío, siempre tendrá, el investigador y los equipos, un compromiso político, no necesariamente partidista y en sentido muy amplio, con algún ideal.

Si bien las referencias bibliográficas se han centrado en la premisa que los jóvenes deben ser preparados para el mañana, esto no es casual, Bourdieu (1990) lo plantea como una división de las tareas que establece límites entre viejos y jóvenes con la finalidad de separar los campos de acciones de ambas generaciones. Si bien, plantea el autor, los jóvenes luchan por ocupar el lugar de los más viejos, y esto último se traduciría en una lucha por el dominio de los campos; desde el mundo de los adultos esto ha sido fuente y justificación de ejercicios de control sobre los jóvenes, mediante asignación de roles, no siempre explícitos, ya que se consideran en una constante amenaza de lo que puede o no hacer este grupo social.

Lo anterior puede ser interpretado como un «ceder y tirar» constantes adscritos a roles definidos desde el mundo de los adultos, quienes establecen las pautas mediante las cuales se debe regir el «deber ser» de los más jóvenes, y otro parámetro, alternativo al anterior, comprende que la juventud no es una etapa incompleta, sino que es una etapa en sí misma, que tiene fortalezas y necesita espacios para desarrollarse en diálogo con otras generaciones¹⁵. Todo esto debe ser tomado en cuenta cuando nos acercamos a la juventud desde la academia o la teoría.

¹⁵ Comprender la juventud como una población que no está limitada por edad y que no está en contraposición con otras generaciones, sino todo lo contrario, se fortalece del diálogo intergeneracional e intrageneracional, en espacios como la escuela.

Se hace esta aclaración, ya que se ha aprendido que la *juventud*, ha sido mirada desde el «escritorio», como se suele decir al no acercamiento a las condiciones juveniles, es decir, que el contenido de la producción no refleja necesariamente lo que los jóvenes dicen de sí mismos, sino que muchas veces es lo que se quiere escuchar, un juego de palabras más o menos engañoso, del que se puede salir «airoso» poniendo los acentos y focos donde corresponde.

La perspectiva que fue acogida por esta investigación entiende a los jóvenes como un:

«Sector de la población que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos» (Duarte, 2002:100).

El paso para reconocer que no hay una sola juventud, va por el camino de la incorporación al concepto de que estas juventudes no se rigen completamente por el «deber ser». Tampoco es lo que dice la mayoría, según las encuestas. Es decir, hay múltiples formas de ser joven hoy, y que si bien estas formas dependen de factores sociales, culturales y económicos, son vivenciadas de maneras diversas por los jóvenes.

En relación con lo anterior y en el plano de esta investigación, los jóvenes a los que se dirige tienen un atributo común: ser estudiantes, experiencia bajo la cual se tiende a homogeneizarlos como grupo. Sin embargo, existen formas de ser estudiantes que dependen de sus condiciones, las cuales moldean, en cierta forma, esta experiencia. Significa entonces, que no se pueden separar ambas características o atributos, es por eso por lo que se habla de jóvenes estudiantes.

2.3. El papel de las ciencias sociales

En nuestro país cuando se habla de las nociones, según el *Segundo informe nacional de juventud* (INJUV, 2004), se considera que éstas son imágenes que han orientado la construcción social que poseemos como sociedad, cuando pensamos a la juventud.

Desde las más diversas disciplinas todos han mirado a la juventud, pero los énfasis han sido distintos y múltiples, en su mayoría con la intención de intervenirla o ser base de una política pública, pero ¿cuál es la intención de la investigación social?

Cuando nos preguntamos sobre las finalidades de las investigaciones, o más bien de la necesidad de recurrir a los sujetos, en búsqueda de sus opiniones, percepciones o evaluaciones de la subjetividad o significado que un joven, en este caso, le da a los fenómenos, pocos se detienen a decir que son ellos los que hablan, a través de las interpretaciones que se trata de impregnar de cientificismo y trabajo sistemático, tan anhelado por nuestra disciplina, la sociología.

Tenemos toda una producción intelectual, principalmente de las ciencias sociales, dentro de este ámbito la sociología, en una de sus vertientes y, respondiendo al momento que vive la disciplina y la escuela que está detrás de tales perspectivas, que responden básicamente al funcionalismo norteamericano, cuyos precursores y desarrolladores levantan en la época de los años 60 y 70, una imagen, que más que real es ideal, asociada al cambio social, la cual «pareciera exceder las expectativas, posibilidades y capacidades reales de los mismos para llevar a cabo ciertas dimensiones del cambio que podrían y deberían ser realizadas por las generaciones que detentan el poder real» (INJUV, 2004:22). Se pone en interrogación esta premisa, porque si bien la juventud puede tener o tiene esa capacidad transformadora, son quienes están en el poder hoy, los que no ceden los espacios, es por eso, como se decía en el apartado anterior, es un juego de «ceder y tirar», porque se les asigna, por lo menos en el discurso, un rol, pero cuando llega el momento de permitir la participación de esta población se vuelve a las tradicionales perspectivas biologicista y desarrollistas (planteada por Hall en 1904 en EE.UU.), y se termina diciendo que en la etapa de la juventud, no cuentan con las capacidades para ejercer tareas políticas, sobre todo cuando se refieren a los estudiantes de enseñanza media. A pesar de que no se dice explícitamente de la forma en que se presenta aquí, se descarta a los jóvenes de cualquier tarea «adulta» por el hecho de no estar en la etapa biológica acorde a la edad.

Pero como nada es casual, al igual que en las décadas precedentes a los 80, las expectativas de transformación social y económica, pero esta vez mudándose a la imagen de joven urbano popular, todo se condensa en las problemáticas que generaría la exclusión. ¿No sería, tal vez, necesario invertir la frase?, y decir que es la exclusión política, social y económica la que genera las problemáticas, versión que era respaldada por la oposición política de esos años. Mientras en el otro polo, se presenta al joven urbano popular bajo el papel de anómico y delincuente, características propias de los jóvenes pobres, siendo ésta una respuesta antisistémica por parte de estos sectores (INJUV, 2004).

Detrás de las clasificaciones, que para Reguillo banalizan a esta población, las cuales se extienden más rápido que las imágenes positivas, visibilizan a:

«Cierta tipo de jóvenes en el espacio público, cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido y desbordaron el modelo de juventud que la modernidad occidental, en su 'versión' latinoamericana, les tenía reservado» (Reguillo, 2000:21).

Todo esto ha surgido de la investigación sobre la juventud. Aunque Reguillo no trata de invalidarla, sino mostrar las imágenes propuestas por la investigación social, igual que el propósito de este espacio, que fueron producidas en la época, la autora destaca que el tema debería ir en el camino de superar la búsqueda constante de algún posicionamiento del investigador con respecto a la juventud, y caminar hacia el entendimiento de los mundos juveniles, más que definirlos o calificarlos, es decir, indagar en los sentidos a través de la construcción de sujetos (Reguillo, 2000). Para ello, es fundamental conjugar adecuadamente las formas de acercamiento a los mundos juveniles, por un lado las herramientas teóricas con las cuales mira el investigador a los jóvenes, y por el otro, las herramientas metodológicas que permitan comprender qué es ser joven desde los jóvenes, a través de ellos. Es la misma tarea que se desprende cuando se trabaja o interviene con estas poblaciones. Es decir, se plantea que las formas que involucren la interacción con ellos, lo cual ha sido un desafío para las ciencias sociales, deben considerar en su perspectiva el poder «construir miradas desde lo social que integren éstas y otras versiones de lo que la comunidad —incluidos los y las jóvenes— dice que sus jóvenes, de sus necesidades, sueños, estilos de vida, expresiones, agrupaciones, resistencias» (Duarte, 2001:1-2).

Una de las mayores consecuencias que ha tenido la forma en que ha sido construida, sólo una de las nociones de juventud, es que ha influido y se ha vuelto parte del sentido común cuando nos referimos a los jóvenes. Pues, se han ido imbuyendo papeles buenos y malos, papeles extremos que no aportan al entendimiento, sino a la polarización de las miradas respecto de la juventud.

Los jóvenes que las más de las veces han sido invisibilizados, por una sociedad adultocéntrica que sólo los considera en cuanto a «dato, como número, como beneficiarios/as, como parte de las estadísticas, como problema o dificultad, como tablas vacías que han de ser llenadas de contenidos, conceptos, normas, deberes» (Silva, 1998:27), y no en cuanto a personas y sujetos con perspectivas propias, con sueños y condiciones que les son únicas, que aplacan sus conflictos y los expresan en forma particular y/u organizada, deja muy claro que la sociedad no ha sabido responder y reconocer lo diferente, pues los jóvenes tienen formas alternativas de plantearse frente a la vida.

3. ENFOQUE EDUCATIVO ACTUAL

No hay una declaración, al menos en el marco curricular vigente en nuestro país, de algún modelo o corriente pedagógica que esté detrás. Al referirnos a este tema se alude también a las formas de trabajo, es decir, la forma en cómo los contenidos son transmitidos a los estudiantes. Pero en sus líneas se puede identificar, una tendencia hacia el *Constructivismo*, cuyo principio se sustenta en una forma de trabajo pedagógico que tiene como centro la actividad de los estudiantes, sus características, conocimientos y experiencias previas, algunas de las cuales también son compartidas por el enfoque *sociocognitivo*.¹⁶

Se considera clave tener estos antecedentes en cuenta, porque se concibe que la práctica educativa al estar plasmada de elementos culturales, por los cuales se ha hecho un esfuerzo sobresaliente por tratar de cambiarlos, según este modelo al tenerlos en cuenta así se lograrían en los estudiantes aprendizajes significativos.

Ibar Varas (2003) hace revisión de las tendencias predominantes de la educación actual. En su trabajo plantea que es el *Constructivismo*, el enfoque que ha alcanzado un desarrollo y adscripción notable por aquellos países que han emprendido procesos de Reforma Educativa, tanto en Europa como en Latinoamérica, Chile entre ellos.

Aunque sus orígenes, filosóficos y epistemológicos, son un tanto difusos, el autor arriba citado dice que, en un informe publicado por UNESCO en la década de los años 70 del siglo pasado, se pueden encontrar algunas señales esclarecedoras acerca de los enfoques:

«El título de ese informe puede considerarse un antecedente importante de los esfuerzos del constructivismo: Aprender a ser. Hoy podría complementarse con otros rasgos que van emergiendo de las prácticas educativas constructivistas: aprender a pensar, construir el conocimiento, desarrollar la imaginación, estructuras conceptuales, estructura de representación, etc.» (Varas, 2003).

Pero no es tan sólo un uso de palabras, porque en uno de los textos de diagnóstico y situación de la educación de nuestro país, antecedente al proceso de reforma, el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (Mineduc, 1997), es una

¹⁶ La perspectiva del paradigma sociocognitivo, considera que son necesarios nuevos modelos de aprender a aprender. [...] en el cual el profesor, es un mediador del aprendizaje, mediador de la cultura y arquitecto del conocimiento (Damián, 2006).

comprobación que las nuevas modalidades pedagógicas que pretendió impulsar, se desarrollan bajo la premisa: para aprender a aprender. Es así como se hace un llamado, en ese documento, a modificar los estilos pedagógicos, es decir, transformar las formas de enseñar, las cuales deben dar un espacio a los estudiantes y responder a las necesidades de desarrollo.

En la revisión que realiza el autor, se encuentra que no existe una clara diferencia que defina qué es el constructivismo, es decir, si es una teoría, un enfoque, una corriente o un marco conceptual, más bien es una fuente de donde han surgido teorías del aprendizaje, como también teorías sociales, cuyo conjunto son, según G. Briones, «desarrolladas fundamentalmente desde la psicología cognoscitiva, que se refieren cada una de ellas a diversos aspectos de la construcción del conocimiento» (Briones, 2002:147).

El exponente más destacado, es el educador y psicólogo suizo Jean Piaget, y otros dos autores, Lev Vygotsky y David Ausubel, quienes han aportado conceptualización sobre el aprendizaje escolar, en una perspectiva psicologista.

3.1. Modalidades pedagógicas, entrando en la reforma

Describiremos, de modo general, lo que quiere lograr la reforma, en referencia a lo que llama las modalidades pedagógicas, para lograr calidad de enseñanza, y que es lo que deberíamos encontrar en las aulas del país.

Esto involucra nuevos estilos pedagógicos, centrados en la participación activa de los estudiantes, donde las escuelas y liceos del país sean capaces de encontrar «modalidades de enseñanza que desarrollen las aptitudes de los estudiantes para pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, participar en trabajos sistemáticos de grupo, usar la imaginación y adaptarse a circunstancias cambiantes» (Mineduc, 1997).

Se pueden destacar de este documento pequeños extractos, los cuales fueron elementos atingentes para el análisis de las prácticas pedagógicas:

1. La gestión de cada establecimiento debe ser capaz de establecer sus modalidades, y además de reconocer que alumnas y estudiantes son diferentes, por lo que requiere de una fórmula flexible que los incluyan a todos.
2. Los profesores deben contar con el apoyo de material didáctico.
3. Las formas y los métodos pedagógicos elegidos se hagan cargo de formar a la persona en su integridad, no limitándose exclusivamente al desarrollo de las habilidades

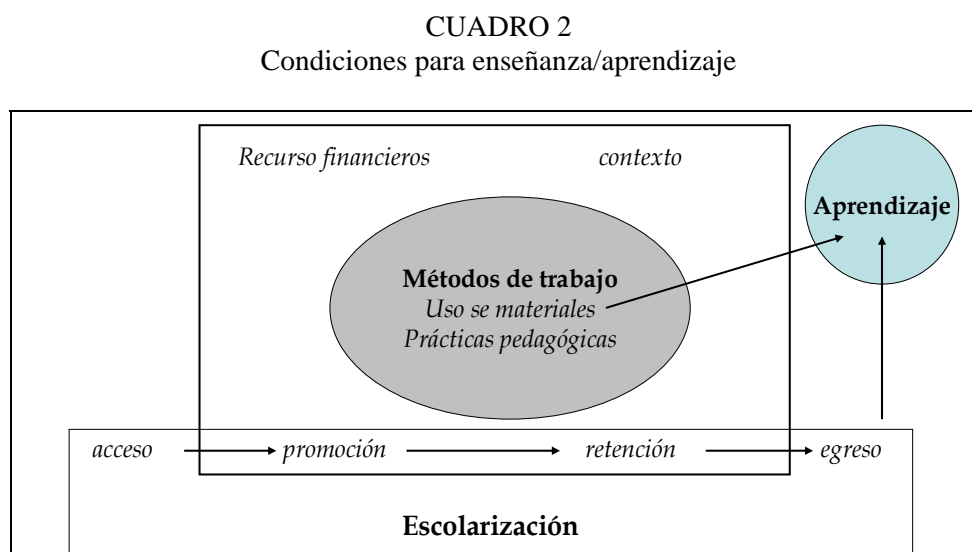
intelectuales. La adquisición de un saber hacer que debe comprometer al individuo entero, mente y cuerpo, y que debe poder hacerse valer en los más diversos dominios y situaciones de la vida real. Es conveniente, asimismo, que se comience ya al finalizar la enseñanza básica, una preparación para la vida del trabajo que facilite a los niños plantearse problemas y buscar soluciones, para ello se utilizan estrategias como actuar en equipo (MINEDUC, 1997).

Todo el trabajo descansa en la motivación que logre el profesor al interior del aula, donde éste debe recibir todos los apoyos necesarios, sean materiales o técnicos. Todo esto para asegurar el éxito de su función, y para lograr que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos exigidos por los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la Educación Media, contenidos en el currículum (Mineduc, 2005).

En cuanto a los Recursos pedagógicos, las acciones que deben apoyar toda práctica pedagógica, «pues ellos son esenciales para apoyar el currículum efectivamente enseñado y aprendido y evitan que una parte valiosa del tiempo escolar se malgaste en dictados y copiados» (Mineduc, 1997), se señalan:

- Guías docentes* que orienten de manera práctica la aplicación del currículum y permitan monitorear el avance de los estudiantes.
- Bibliotecas de aula* para los niños de modo que, a medida que desarrollan sus habilidades de lectura y comprensión, puedan acceder a libros y otros materiales escritos.
- Biblioteca de préstamos y consulta* para docentes y estudiantes.
- Organización de la sala de clase* que facilite el trabajo en grupos reunidos en torno a actividades diferentes; y, en los cursos más avanzados, con medios audiovisuales y ordenadores que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Finalmente, se debe innovar en *materia de textos*, descentralizando su adquisición hacia los establecimientos y dando a éstos la mayor libertad de elección (Mineduc, 1997).

Gráficamente, Bellei (2003), ubica los diversos elementos antes mencionados de la siguiente manera.



Fuente: Elaboración en base a Bellei (2003).

Mediante el esquema del cuadro anterior, Bellei (2003) presenta una forma de enfrentar la temática de la calidad educacional y que ha sido utilizada en las evaluaciones empíricas que se han hecho de la reforma, tales condiciones se manifiestan en indicadores para cada uno de los niveles, los cuales son: equipamiento para condiciones de enseñanza/aprendizaje, formas de enseñar para métodos de trabajo, mediciones nacionales; SIMCE e internaciones; PISA para aprendizajes y cobertura y acceso para escolarización.

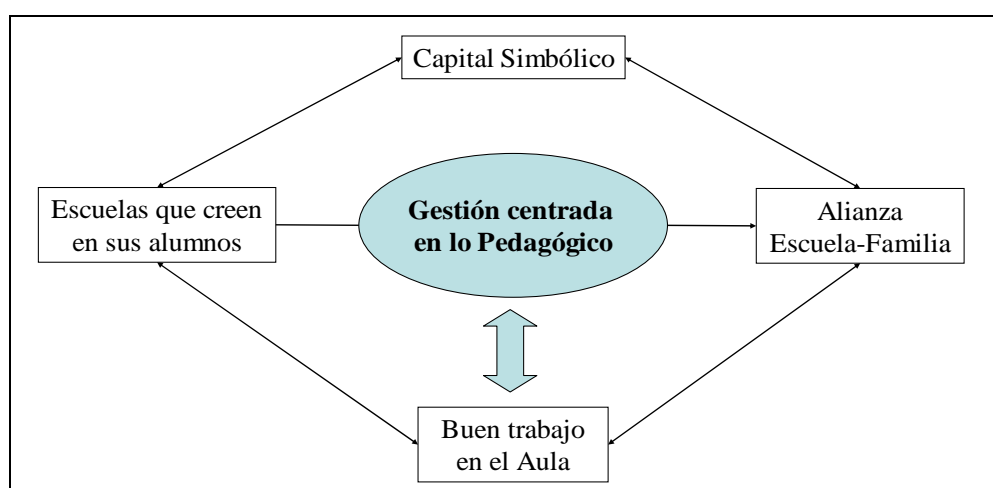
Todo tipo de investigación y evaluaciones realizadas en nuestro país han recorrido estos niveles, unos sólo centrados en una dimensión y otros tratando de relacionarlas. Esta es una forma analítica, según el autor, de visualizar la investigación, focalizada en evaluar los reales impactos de las políticas públicas educativas desde que comenzó la reforma.

Otros trabajos, como los realizados por Raczynski y Muñoz, quienes se han encargado de evaluar también la reforma, pero con un enfoque de pobreza, dan evidencias que algo no está funcionando en la reforma, es decir, donde se plasman los menores efectos de este proceso:

«Los esfuerzos desplegados en tal sentido han sido contundentes, los resultados obtenidos, importantes —en el plano de la cobertura, equipamiento e insumos destinados al proceso educativo—, e incipientes y lentos en el de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y no se ha logrado aminorar la brecha en los resultados, de acuerdo con el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes» (Raczynski y Muñoz, 2005:7).

Ambos autores se han dedicado a estudiar aquellas escuelas que son efectivas en tales contextos. Ellos destacan que las claves se encuentran en la gestión, pero no administrativa, sino centrada en lo pedagógico, como muestra el cuadro 3:

CUADRO 3
Claves Comunes en las escuelas efectivas



Fuente: Presentación Mineduc (Muñoz, 2007).

Con seguridad podemos decir que los casos exitosos son excepciones. Estos establecimientos han recibido el apoyo técnico necesario para «despegar», como dice Muñoz, pero la realidad del grueso de la educación municipal carece de este apoyo, y muchos de ellos trabajan con los recursos escasos disponibles. Lo que sí se puede destacar, es el necesario apoyo institucional que debe haber detrás de cualquier acción educativa, pues la desarticulación hace perder los horizontes de la tarea que se ha emprendido.

Dentro del discurso docente hay una integración de conceptos como: «‘aprendizajes significativos’, ‘estudiante protagonista del aprendizaje’, ‘aprendizaje activo’, ‘aprendizaje mediado’, ‘proyecto educativo’, ‘trabajo colectivo docente’, ‘actividades curriculares complementarias’» (Raczynski y Muñoz, 2005:8), pero éstos no siempre encuentran un con las formas de enseñar, es decir, no se lleva a la práctica. Los cambios, compartiendo la opinión de Bellei (2003) y Cox (2003), en el núcleo esencial que se espera transformar, pero estos cambios han sido lentos. Aún se encuentran «prácticas tradicionales que valoran la memorización y reproducción mecánica por parte de los estudiantes, de los contenidos tratados por el docente en la clase, contenidos que trabajan sobre la base de copias del pizarrón, dictados o exposiciones de los profesores» (Raczynski y Muñoz, 2005:9).

Esto da pie a dar vuelta el foco de la investigación en el área educativa, dar un paso y dejar de centrarse en los insumos y las variables de contexto, es decir, en la infraestructura y recursos pedagógicos con que cuentan los establecimientos y en los grandes números de la educación, para centrarse en la organización y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en su interior (Raczynski y Muñoz, 2005:12), sin desvincularlos entre sí, ni del contexto.

Acerca de estas investigaciones, trabajos como los de Baeza (2003), también coinciden en el apoyo institucional y fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educacionales. Este autor hace una sistematización del trabajo realizado por Raczynski, Bellei y Muñoz, y establece los elementos comunes que se encuentran en las investigaciones revisadas y realizadas por estos. Primero, debe existir claridad de objetivos y adhesión a los principios educacionales por los cuales aboga la institución, pues cuando se pierde este norte, o

más bien cuando no están plasmados en un proyecto educativo coherente, se hace más difícil emprender el rumbo correcto. Además, si se suma a esto, la ausencia de articulación de los actores educativos y falta de expectativas docentes y por parte de los jóvenes estudiantes, esto no hace más que ennegrecer el panorama (Baeza, 2003).

En cuanto a las metodologías de enseñanza, la preocupación de esta investigación, se puede decir que las escuelas efectivas presentan una *pedagogía flexible*, esto significa que las clases están ligadas al contexto de los estudiantes y no sólo ligadas a las exigencias de tiempo y contenido del currículum, lo que permite un logro de aprendizaje significativo:

«Las escuelas consideradas se caracterizan por el uso de una metodología de enseñanza, que busca el logro del aprendizaje autónomo de los estudiantes/as. Donde los estudiantes aprenden haciendo y los contenidos que se entregan se contextualizan, acercándolos a la realidad de los estudiantes/as, las clases implican habitualmente trabajo en grupo y una activa participación de los estudiantes/as, lo que se complementa, en varios casos, con la utilización de guías de aprendizaje o materiales concretos, elaborados por los propios profesores» (Baeza, 2003:5).

En síntesis, las escuelas y liceos tienen una tarea que es impostergable, difícil de emprender mientras no exista la voluntad de hacerlo. Lograr que todos los niños logren los mismos aprendizajes o lleguen a un mismo nivel, es casi una ilusión, más aún si no existen objetivos claros de tal acción. Traspasarles la responsabilidad de su proceso educativo, construcción individual del conocimiento, a los jóvenes estudiantes, como lo que propone la Reforma, se distancia cada vez más de las exigencias de la sociedad, demostrando que no hay una claridad de los objetivos educativos que se persiguen, o si puede haber claridad en cuanto «se espera de ellos y ellas adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad-adulto» (Duarte, 2002:102), es decir, que se adapten al modelo sin mayor cuestionamiento.

CAPÍTULO III

PARA ACERCASE AL AULA: LA METODOLOGÍA

Acercase al Aula, como plantea el título de este capítulo, mostró un desafío para esta investigación, porque el aula es uno de los espacios menos explorados por la sociología, reducido a dos sujetos que se interrelacionan por normas que vienen desde fuera de ella, pero que permean claves culturales propias de cada mundo presente. Además, los sujetos a quienes se dirigió esta investigación, no hace más o menos difícil esta tarea, ya que el enfoque teórico ayudó a elegir las técnicas, sin perder de vista a los protagonistas de la interacción en el aula.

Para enfrentar esta situación el enfoque elegido fue el cualitativo. Porque el tipo de problemática se enfrenta a los sentidos y percepciones que los jóvenes estudiantes tienen del trabajo docente, en el cual se intentó indagar en los significados de las acciones que tienen para ellos.

1. TIPO DE ESTUDIO

El alcance de esta investigación fue en un primer momento *Exploratorio*. Primero, porque se vislumbró poco desarrollo de investigaciones intra-aula, desde un enfoque cualitativo, que se alejara de aquellas investigaciones que atienden sólo a la utilización o no de recursos del aprendizaje en el aula o, en otro extremo, que se centrara sólo en la experiencia de los estudiantes en el espacio escolar, es decir, el liceo. Segundo, por los enfoques centrados en la institución más que en los sujetos. Sin embargo, los antecedentes recopilados a lo largo del proceso investigativo ha permitido entrar en el aula y poder proyectar los resultados hacia un alcance más *Descriptivo* de los fenómenos que se dan en el aula, a través de la experiencia de los jóvenes estudiantes, que a pesar de no ser un estudio representativo de toda la realidad educacional, se pudo, en parte, llegar a dar explicaciones de algunos fenómenos que son recurrentes en el aula.

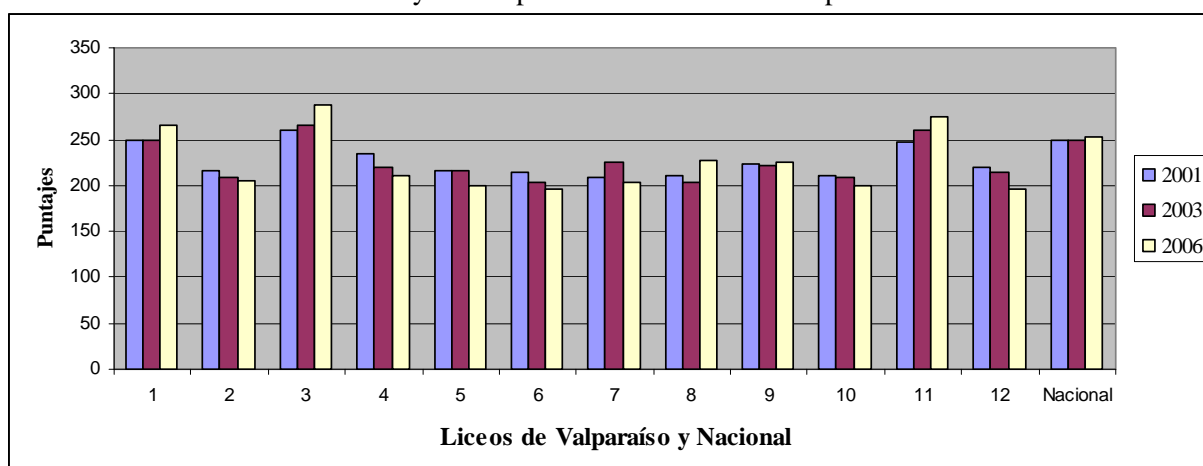
2. TIPO DE DISEÑO

Conocer las valoraciones, entendidas como significados subjetivos establecidos por cada sujeto en un contexto de interacción social, de las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en las aulas por parte de los estudiantes, llevó a optar por un enfoque metodológico *cualitativo*, dada la naturaleza de la información, entre los que se encuentran, los discursos, percepciones, sentidos y significados que están detrás de las prácticas e interacción cotidiana de los estudiantes y sus profesores. En esta investigación la información proviene directamente de los sujetos, en este caso los estudiantes.

3. UNIVERSO Y MUESTRA

El *universo* de esta investigación estuvo compuesto por los liceos municipales de la ciudad de Valparaíso, 12 en total, que están bajo la administración de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social (Cormuval), divididos en las modalidades Técnico Profesional (TP) y Humanista Científico (HC). Elegir este grupo se sustenta, en cuanto a la población que atienden, los sectores más desfavorecidos. Además, por los bajos resultados en las mediciones nacionales, a pesar de que internamente hay liceos que presentan resultados muy por debajo del promedio nacional, hay algunos que presentan resultados iguales e incluso más altos, como se puede ver en el gráfico 1.

GRÁFICO 1
Promedios SIMCE, segundo medio, 2001-2006.
Nacional y municipales de la comuna de Valparaíso



Fuente: herramienta de análisis disponible en www.simce.cl.

Se puede apreciar en el gráfico 1, los puntajes de la ciudad de Valparaíso, son bastantes heterogéneos y no tienden, en su mayoría, a ascender, sólo 4 de los 12 liceos presentan una elevación progresiva de los puntajes promedios.

El propósito que impulsó la investigación fue hacer un contraste entre aquellos liceos que tenían altos puntajes con aquellos que tenían un avance lento o decreciente. Pero la accesibilidad a los liceos de altos puntajes que fueron seleccionados en un primer momento, fue negado y entorpecido por trámites en la Corporación Municipal, pese a ello, se replanteó la muestra, reemplazándolos por dos liceos subvencionados, que cumplieran con similares características, básicamente puntaje y población atendida por estos establecimientos.

La *muestra* se basó en criterios de orden estructural, pues la clasificación socioeconómica realizada por Mineduc, está compuesta por la escolaridad de los padres, el ingreso familiar y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), en el cual el tramo medio bajo presenta estudiantes con padres con escolaridad declarada entre 9 y 10 años de estudio, un ingreso entre \$167.501 y \$275.000 y un 25,01% y 12,51% de estudiantes en situación de vulnerabilidad social y el tramo medio presenta estudiantes con padres con escolaridad declarada entre 11 y 13 años de estudio, un ingreso entre \$275.001 y \$450.000 y un 12,51% y 25% de estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Dentro del sistema municipal la máxima clasificación es medio y el mínimo bajo (sólo un establecimiento), por lo tanto, se seleccionó a los medio bajo (mayoría de los establecimientos), y se reemplazó para la categoría medio con los dos liceos subvencionados, la muestra quedó entonces como se presenta en la tabla 5.

TABLA 5
Muestra de liceos

	Dependencia			
	Corporación Municipal		Subvencionado	
	Liceo 1	Liceo 2	Liceo 3	Liceo 4
IVE	Medio bajo 86,5%	Medio bajo 86,6%	Medio 56,9%	Medio 47,1%
SIMCE promedio 2006	203	227	269	280
Ubicación	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana

Fuente: herramienta de análisis SIMCE, disponible en www.simce.cl.

La *unidad de análisis* de esta investigación son los estudiantes de los liceos municipales de la ciudad de Valparaíso, por lo tanto, la muestra está compuesta por este grupo de jóvenes estudiantes. En la investigación sólo este grupo fue parte de la muestra, a pesar que se dejó abierta la posibilidad de integrar a otros grupos que son parte de la interacción dentro del contexto del liceo; siendo así se consideraron anexos a la muestra profesores y directivos, pues fue inevitable no conocer sus opiniones, sin embargo el objetivo era retratar las prácticas pedagógicas, sólo desde la visión de los jóvenes, a pesar que profesores y equipos directivos también forman parte la comunidad educativa.

4. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Para estudiar la interacción estudiante-profesor en el contexto del aula, se identificaron varios aspectos que permitieron identificar la técnica de producción de datos. Por un lado, las prácticas pedagógicas se dan en el ambiente cotidiano, son acciones, por lo tanto, lo pertinente es la utilización de una *técnica de observación*, como una técnica complementaria, junto a una técnica que nos permita indagar en los sentidos y discursos que las y los estudiantes tienen de la relación con el docente; la elegida acorde a los objetivos fue *grupo focal de discusión*, de donde se extrajo la mayor información, ambas técnicas son cualitativas.

Todo lo anterior se complementa con conversaciones informales con los orientadores de todos los establecimientos; ellos contaron, de forma muy general, algunas de las características de los estudiantes y del trabajo de los profesores.

4.1 La observación

Aunque no se planteó la observación como una de las técnicas principales de información, fue de gran ayuda, por una parte para poder acercarse al campo. Entrar al aula para una persona que no ha tenido contacto anterior con los jóvenes estudiantes, aparte de su propia experiencia de paso por el liceo, fue un desafío poder generar empatía y manejar las miradas de extrañeza por parte de los estudiantes.

La estrategia que se eligió, fue mantenerse en un plano secundario de la clase, en cual el rol tipo de observación en el trabajo de campo se caracteriza por ser un completo observador, donde la principal actividad es la observación y un alto distanciamiento de las actividades desarrolladas por el profesor en el aula (Valles, 2003). Esta tipología, que es elaborada por Junker, es más teórica que empírica, por lo que una vez en el campo el distanciamiento total no es posible en este tipo de experiencias, sí cuando los estudiantes han asimilado al observador, como parte de la clase, pero este no fue el caso por las pocas sesiones de observación que se realizaron.

La observación se realizó en dos de los cuatro liceos, sólo en los municipales. Debido a que el tiempo apremió y los profesores se encontraban en la etapa final de sus respectivas asignaturas. De las dos experiencias, se realizó un registro de audio y fotografía de las clases. Se centró la observación, en las formas de relacionamiento profesor-estudiante, destacando dos acontecimientos clave: el saludo y comienzo de la clase. Las clases fueron seleccionadas dentro de un mismo horario y de acuerdo con la confirmación de los profesores que permitieron el ingreso. Se privilegió que los cursos, en los cuales se realizó la observación, fueran quienes después participaran en los grupos focales de discusión, lo cual se cumplió y permitió mayor confianza y acercamiento con los estudiantes.

4.2. Los grupos focales de discusión

Si bien se conocen por separado los Grupos Focales y los Grupos de Discusión, metodológicamente se complementan en la práctica, pues encontramos en el discurso elementos que aluden al *deber ser* y *el saber*, es decir, coexisten percepciones y lo que según la comunidad es lo bueno, correcto o normal (Canales, 2006). Las diferencias, radican entonces, en cuanto a su estructura y definición teórica. Canales plantea que ambas responden a dos tradiciones en la teoría y la investigación social del «sentido común», «centrada una en lo que este tiene de *saber* (o principio de realidad), y la otra en lo que tiene de *deber* (o principio de lo debido o ideal social)» (Canales, 2006:265).

Por lo tanto, se elige esta opción metodológica siguiendo Martínez, quien entiende los Grupos Focales de Discusión como una técnica que permite discusión y focalización —como su nombre lo indica—. Discusión porque indaga mediante «la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros» (Martínez, 2004), y focalización porque centra su interés en un tema específico, «es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto» (Martínez, 2004). En cuanto a la última característica, es importante destacarla, ya que las autoridades de los establecimientos, a pesar de no poner restricciones al trabajo, el tiempo que los estudiantes podían estar ausentes estuvo restringido por las horas pedagógicas (45 minutos), es por eso que se favoreció esta técnica, pues en la necesidad de responder a los objetivos —levantar la opinión común acerca de las prácticas pedagógicas y no sólo el como deben ser las clases— se buscó armar una pauta que aprovechara la conversación en el tiempo establecido.

4.3 Los grupos y la dinámica de introducción

Se realizó un grupo focal por liceo seleccionado, a excepción de uno que pidió la realización de un segundo grupo, porque los estudiantes se habían comprometido, y al momento de la realización, fueron cambiados por otro curso.

La selección de los participantes no pudo ser realizada por la investigadora, por lo que fueron informados a los orientadores de cada establecimiento los siguientes criterios de conformación que se requeriría para cada grupo, estos son: i) igualdad de género; ii) no más de 10 estudiantes; iii) en un primer momento se optó por estudiantes de 3° ó 4° medio, es decir, grupos mixtos, pero se prefirió trabajar con estudiantes del mismo nivel, porque después de la primera experiencia surgió un elemento no considerado: que no tuvieran profesores comunes, eligiéndose para las demás dinámicas sólo estudiantes de 3° medio, porque se sumó el cierre de año de los 4° medios, por lo que no estaban disponibles.

De lo anterior se desprende la importancia de las relaciones, siguiendo a Ibáñez, entre los criterios que no son de representatividad estadística, sino criterios de comprensión

(pertinencia); a pesar de que el grupo no se formó en la dinámica, sino que venían siendo parte de un grupo cursos de antes, se forma en su discusión puntos de consenso y divergencia, en cuanto a experiencias comunes. Esto es muy relevante es este caso, debido a que se necesitaba que conversaran de experiencias que vivenciaban junto, es decir, como grupos curso, en la cual surgirían puntos de disenso y consenso respecto a los profesores y su forma de trabajar con ellos.

Los grupos contaron con la participación de 7 a 9 estudiantes en igualdad de género, de 3° ó 4° año medio de los distintos cursos existentes el primero, y los demás del mismo curso. Se llevaron a cabo en las dependencias de los mismos liceos en horario de clases, considerando no cometer ningún tipo de interrupción de sus clases. Los estudiantes participantes fueron contactados antes por los orientadores, quienes los invitaron a participar en la dinámica sin mayor preámbulo, es decir, no sabían de qué se tema de trataba, por lo tanto, no venían con una predisposición a las preguntas.

Todas las dinámicas, sin excepción, fueron un aporte, por lo que las experiencias se realizaron sin mayores complicaciones.

Una descripción general de los grupos, composición y características se resume en la tabla 6.

TABLA 6
Caracterización de los Grupos focales de discusión

INDICADORES	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPOS 5
N° Liceo	1	2	3	3	4
Curso	3° medio	4° medio	3° medio	3° medio	3° medio
N° Participantes	8	8	6	7	9
Género (%)					
Hombres	50	62	50	57	56
Mujeres	50	38	50	43	44
Duración	46 minutos	40 minutos	1 hora	35 minutos	25 minutos
Dependencia	Municipal	Municipal	Particular subvencionado	Particular subvencionado	Particular subvencionado

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en la tabla 6, los tiempos de duración fueron variables, ya que en las últimas dinámicas surgieron conversaciones y preguntas durante la dinámica que no fueron parte de la grabación, al igual que la explicación y presentación de la dinámica. Se trató de dejar hablar a los participantes, pero muchos de ellos esperaban las preguntas y se referían al

moderador durante la dinámica, lo que fue siendo superado al pasar los minutos. Las experiencias y conocimientos del tema son muy importantes para poder dirigir, pero no es suficiente, cuando los estudiantes no están acostumbrados a conversar de forma espontánea frente a alguien, del cual esperan preguntas.

Se tuvo cuidado con los espacios dispuestos para la dinámica, porque al tratarse de salas de clases (4 de los grupos se realizaron en ese espacio), los elementos simbólicos que ellas poseen, podían reproducir ciertas estructuras, es decir, que vieran al investigador como un profesor más, con toda la carga que su imagen conlleva. Además, se dejó que ellos mismos se ordenaran en las sillas, no designando ningún tipo de orden, sólo señalando el espacio a utilizar.

5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El material producido en los grupos focales de discusión fue transformado en texto, preparación que fue sistemática y cuidadosa con los detalles, que se iban complementando con las notas de campo y la observación, es decir, la grabación de la dinámica está acompañada de tonos, pausas y gestos que no son indiferentes al momento del análisis de la información que nos entregaron los jóvenes estudiantes.

La técnica para lograr reducción y ordenamiento de la información fue el *Análisis de Contenido*, de Laurence Bardin, complementado con la preparación y análisis propuesto por Coffey y Atkinson. Entendida en su primera aproximación como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Bardin, 1996) y en la otra, como una técnica mediante la cual se logra generar conocimiento desde el trabajo empírico (Coffey y Atkinson, 2005), basados en lo que se conoce como teoría fundamentada.

La intención fue lograr ordenar los tópicos que surgieron de la información, por lo cual en un primer momento se realizó un análisis de contenido más descriptivo, cuya finalidad era plantear las temáticas que nacieron de las dinámicas, para luego pasar a un análisis de contenido teóricamente guiado; momento en el que se vuelve al marco teórico de la

investigación, el cual se convirtió en una herramienta que ayudó a comprender los fenómenos descritos por los jóvenes estudiantes.

El investigador debe tener en cuenta, según Bardin, que la reproducción de la información debe ser tal y como se comunica al analista, teniendo en cuenta el contexto en el que produce tal información y la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad (Bardin, 1996)

5.1. La codificación

Teniendo en consideración a los autores mencionados anteriormente, se comprendió que la codificación es un proceso en sí mismo, pero que es un paso previo y de preparación para el análisis. Bardin distingue dentro del análisis de contenido polos cronológicos, en los cuales el pre-análisis es el constitutivo de la codificación:

1. Pre-análisis: organización del material, el cual comprende ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, dando paso a un plan de análisis.
2. El aprovechamiento del material, revisión sucesiva para generar nuevos códigos.
3. El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación, una vez terminada la tarea anterior, se organiza la información para entrar en la tarea del análisis.

La tarea que se emprendió en la codificación fue «la identificación de temas y patrones clave [...], ser capaces de organizar, manipular y recuperar los segmentos más significativos [...], para poder llegar a generar conceptos a partir de la información, siendo la elaboración de códigos la manera de lograrlo» (Coffey y Atkinson, 2005:45).

6. CALIDAD DEL DISEÑO

La validez de la investigación, al ser cualitativa, se sustenta en la rigurosidad del levantamiento de la información y la correcta utilización de las técnicas y en cuanto «sus resultados ‘reflejen’ una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada» (Martínez, 2006).

Se tendió a una revisión continua, es decir, tras la realización de los grupos focales de discusión, fueron percibidas ciertas dificultades que negaban una conversación fluida, por lo que se intentó nivelarlas y ponerlas en práctica en la siguiente dinámica, es decir, se procuró una constante revisión de la información.

Martínez, diferencia entre validez interna y externa, para la primera se tendrá que considerar:

«Es necesario calibrar bien hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes [...] y la credibilidad de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas» (Martínez, 2006).

El posicionamiento del investigador con respecto al investigado, puede generar distorsiones de la información entregada, pues existe un límite entre la confianza que se logra en la conversación y la información que los participantes están dispuestos a compartir. En ningún momento se trató de generar un estatus diferente entre ambos, a pesar que en momentos surgía de forma natural, desde los jóvenes estudiantes, un lenguaje semejante al que utilizan con algunos profesores, formal y asimétrico, posición que fue superada en el transcurso de la conversación.

En cuanto a la validez externa, es necesario tener en cuenta que la información que es producida no es comparable, y hace alusión exclusiva a los grupos en estudio.

7. CONDICIONES ÉTICAS

Uno de los temas poco discutidos dentro de la investigación, especialmente en las ciencias sociales, siendo un tema no menos importante como los señalados con anterioridad, es la protección de la identidad de las instituciones e individuos que fueron parte de la investigación. Si bien, una de las condiciones éticas más nombradas es el asegurar a los participantes la no utilización de sus nombres, sobre todo, en el caso en el cual las autoridades quisieran conocer que dijeron cada uno de los jóvenes estudiantes, no sólo es un requisito más, sino que es un derecho de las personas que participan en este tipo de actividades conocer todas las condiciones de uso de la información y temas que serán tratados, cuyas finalidades fueron presentadas y dadas a conocer previamente a cada uno.

Todo lo anterior fue resguardado de varias formas:

1. Cada uno de los jóvenes estudiantes participó de la dinámica de forma voluntaria, y se dejó espacio para que así lo consideraran antes del inicio de cada actividad.
2. La selección fue estructural y no obedeció a ningún tipo de discriminación de los sujetos.
3. Se procuró un ambiente apacible y de plena escucha a cada uno de los participantes.
4. La grabación es de uso exclusivo del investigador y las presentaciones son utilizadas como una herramienta de identificación de las líneas argumentativas dentro del texto.
5. Dentro del texto se identificaron a los participantes con una etiqueta genérica.

En el caso de las instituciones, las cuales fueron identificadas según el orden del trabajo de campo, el consentimiento informado se resguardó mediante la presentación de la investigación, para lo cual se realizó un resumen con los objetivos y las tareas que se realizarían con los jóvenes estudiantes. Además, no se profundizan, dentro de los resultados, antecedentes que permitan su identificación. Esto se justifica, pues dos de las instituciones fueron seleccionados por sus malos rendimientos académicos, lo que no se convirtió en un referente de la institución, menos en una justificación de su forma de trabajo.

CAPÍTULO IV

DIRIGIR LA MIRADA A LA PRÁCTICA: RESULTADOS

El debate acerca de la escolarización no se entiende ajeno a la discusión sobre los nuevos públicos escolares, pues son ellos —quienes por primera vez se integran al proceso de escolarización— parte de los cambios que han afectado al sistema escolar, y a la sociedad en general. Es por ello, que la renovación de las apuestas del sistema escolar es inminente, pues necesita adaptarse no sólo a los cambios del sujeto educativo o estudiante, sino también a un constante e inseparable cambio de la sociedad.

La escuela media, se ha ido transformando, y por ello se ha convertido en un punto de interés de las políticas públicas, asimismo también para la investigación. En el contexto latinoamericano, según plantea Tiramonti, es el nivel medio el que se presenta como uno de los más críticos, pues ha presentado a lo largo de los años «falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce, como en la calidad de las experiencias educativas que propone» (Tiramonti y Montes, 2009:9). Esto hace alusión, tanto a la pérdida de sentido de la experiencia escolar para los jóvenes, como a la inadecuación o inflexibilidad de la cultura escolar a los jóvenes estudiantes.

Educar a la juventud hoy es un tema por abordar, y es justamente lo que se buscó ofrecer a través de esta investigación, una propuesta que consideró a los sujetos de educación en un espacio escolar específico, el aula, por sobre el plano institucional y sus exigencias. Se procuró dar lugar a uno de los actores, con la intención de debelar inquietudes y vagas certezas presentes en las salas de clases. A pesar, que no es el único actor, porque el profesor también tiene algo que decir, y los posibles espacios de la experiencia escolar van más allá del aula, es ahí donde —según la perspectiva que se asume en esta memoria— se juega el éxito o fracaso del proceso de escolarización, tanto estudiantes como profesores construyen parte importante de su práctica, desde el acontecer diario en este pequeño espacio.

La educación secundaria abre inquietudes por los saberes y las prácticas, que interrogan el sentido de la educación. Así, cuando hablamos de cultura hablamos de

currículum, cuando hablamos de prácticas pedagógicas hablamos de formas escolares mediante las cuales se transmite conocimiento. Pero éstas a su andar, son estructuradas y llevadas al aula de las más incomparables maneras, la encrucijada está en encontrar criterios afines sobre el sujeto al que se está educando, viendo sus potencias, en vez de sus debilidades y contextos adversos.

Al mismo tiempo, el trabajo educativo no puede desligarse de las preocupaciones sociales, así como no debe abandonar su rol problematizador de lo que sucede más allá de fronteras del liceo. Los actores educativos deben integrar a su tarea objetivos formativos, para la ciudadanía, para la vida o para la democracia, claros y precisos que sean incorporados en la misión de cada escuela, y que sus actores se sientan representados en ellos.

Las prácticas pedagógicas, fueron excusa y consecuencia, para entrar en una «caja negra», un mundo complejo, pero no por ello difícil de comprender, sólo precisamos entrar por las puertas adecuadas.

El mundo institucional de la escuela y el mundo juvenil confluyen en un espacio, en el cual los reclamos, suspensiones y atrasos, son parte del cotidiano andar de los liceos, y menos presente, en tal paisaje, fue la participación, la cual no es su principal fortaleza o está regularizada por conductos poco atractivos para los jóvenes estudiantes.

Estos últimos, participantes de esta investigación, fueron en general heterogéneos, es decir, desordenados y/u ordenados, con buenas y malas notas, más o menos expresivos que otros presentes en las dinámicas. Lo común en ellos, es que tienen percepciones de lo que es y deber ser el trabajo docente, o más bien manifiestan de forma tajante las actitudes que consideran incorrectas por parte de sus profesores hacia ellos, y cuales, por el contrario, son rescatadas en forma positiva en pro de una buena relación, que va más allá de la «buena onda» o empatía que el profesor genere en ellos, sino que tiene aristas que topan en la utilidad de la clase, lo que ellos llaman una clase «como corresponde».

La interacción estudiante-profesor presenta en ocasiones características contradictorias, ya que no todas las experiencias son iguales, esto quiere decir, que las formas de interacción pueden diferir, tanto por asignatura como por profesor. Los diálogos en momentos se centran

en ciertas disciplinas, las humanísticas, científicas o técnicas, o en un profesor específico, independiente de la asignatura que imparta. Lo común y lo distinto en relación con las valoraciones de las prácticas pedagógicas, en el contexto de aula, fue lo que se intentó recoger y caracterizar mediante esta investigación. Considerando las prácticas pedagógicas como un eje articulador de lo que sucede en el aula —donde la reforma no ha logrado llegar— es decir, conseguir modificar los estilos pedagógicos que son utilizados actualmente por los docentes, pues los tradicionales idean el conocimiento fragmentado y parcelado, cuando lo que demanda la sociedad es un conocimiento sistémico e interrelacionado con la realidad cotidiana.

Este capítulo presenta los resultados del análisis, el cual se organiza en torno a las temáticas que surgieron en las dinámicas de conversación con los estudiantes. Comenzando con una aproximación a la educación pública, que permite establecer el contexto educativo de los grupos de estudiantes que fueron parte de este trabajo.

Asimismo, se hace mención al objetivo general que estuvo detrás del proceso investigativo: «Analizar las valoraciones que los jóvenes estudiantes, pertenecientes a dos liceos municipales y dos subvencionados de la ciudad de Valparaíso, tienen respecto de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el aula».

Y los respectivos objetivos específicos que ayudaron operativamente a conseguirlo: i)

Describir la relación pedagógica y didáctica que se establece entre estudiante y profesor en el aula. ii) Establecer los criterios calificadores mediante los cuales los estudiantes evalúan a un buen o mal docente. iii) Describir las percepciones que los estudiantes poseen respecto del manejo de la disciplina y las normas por parte de los docentes en el aula. iv) Contrastar los elementos que tensionan o favorecen la relación estudiante-profesor.

1. PUNTO DE ENTRADA: ACERCÁNDOSE A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Antes de comenzar con el desarrollo del tema de las prácticas pedagógicas, se hace un alto que se considera de importancia. La educación como eje articulador de la discusión en esta investigación, surge como contexto y pretexto para problematizar cuáles son las tareas que quedan por abordar en el campo educativo, sobre todo cuando nos referiremos a la educación pública.

En nuestro país se ha transfigurado a la educación en un bien público/privado, en que es más defendida la libre enseñanza que el derecho a la educación, cuestión técnica que ha carecido de la esencia política necesaria para ser definida. Se plantea esto, con la finalidad de esclarecer los discursos, y por ende las discusiones técnico-políticas en torno a la educación, pues las lógicas que han orientado los procesos transformadores se han quedado en lo primero —lo técnico— siendo que en el campo de lo político se define lo público.

El proceso al que se hace alusión, surge en un contexto político cuya legitimidad es ampliamente reprobada. No surge en democracia, menos en un contexto que favoreciera los principios que se busca resguardar con la educación: la equidad e igualdad. La lógica económica se apodera de un mercado inexistente hasta esos días, en el cual se transa el derecho a la educación, bajo la regla de la libre enseñanza: todo aquel que quiera enseñar, bajo los intereses que estime conveniente lo puede hacer. Perdiéndose del todo el interés público, es decir, el interés social de la educación, por uno más fuerte: el lucro. Así, se comienza a entramar una historia cuya consecuencia ha sido la desigualdad, tanto a través de los mecanismos de financiamiento, con la creación del Financiamiento Compartimiento (FICOM) en los inicios de la década de los 90, como también la normativa que reforzó lo que se había realizado o no se realizó durante los años 80,¹⁷ terminaron por difuminar el rol del sostenedor, porque se traspa la responsabilidad exclusiva del Estado al Municipio, dejándole a éste último el rol de cautelar el derecho a la educación sin las herramientas

¹⁷ El proceso de reforma es «impulsada, por una parte, por el estado de postración en que se encontraba el sector al término del régimen autoritario y, por otra, la entrada en vigencia, el mismo día del cambio de régimen (11/03/1990), de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE), que determinaba un plazo perentorio para que el Ministerio de Educación elaborara un Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, para toda la escolaridad (sistema educativo)» (Galaz, 2009).

necesarias para ello, esto quiere decir, que el Estado se desprende de su tarea y el municipio no logra convertirse en un gestor cualificado para esa encomienda (Egaña, 2007).

Estas son algunas claves estructurales, que han generado vicios y fallas en el sistema y un estado insostenible para el sector municipal, sólo aludiendo al estado financiero, mientras la administración subvencionada se ha fortalecido en los últimos diez años.

Además, lo expuesto se corrobora en los magros resultados que obtienen en las mediciones internacionales y nacionales¹⁸, es decir, el esfuerzo en generar condiciones materiales para la educación se diluyen por alguna parte. Según, la interpretación de Valdebenito (2008) y Galaz (2009), es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) la que se ha convertido en un marco restrictivo de las acciones de la reforma, pues establecen la elaboración de los currículum para el sistema educativo, lo cual devino también en que «desde los inicios de la Reforma Educacional el énfasis estuvo puesto en la calidad e inequidad de los resultados de aprendizaje más que en el proceso de enseñanza» (Galaz, 2009). Existe una relación, entre el énfasis del proceso de reforma y el amarre constitucional a través de la LOCE, porque la búsqueda de resultados no ha mirado el proceso de enseñanza, sino que ha mirado sólo el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Más aún,

«Se dio por hecho que mejorando las condiciones de infraestructura, los medios para el aprendizaje, el apoyo económico a las familias de más bajos ingresos o con escaso *capital cultural*, era suficiente como para mejorar los resultados de aprendizaje. En ese contexto se perdió de vista la *enseñanza en sí misma*, como una disciplina que posee un cuerpo de conocimientos propios —*la didáctica*—y, junto con lo anterior, a quienes enseñan: los *profesores*» (Galaz, 2009:132).

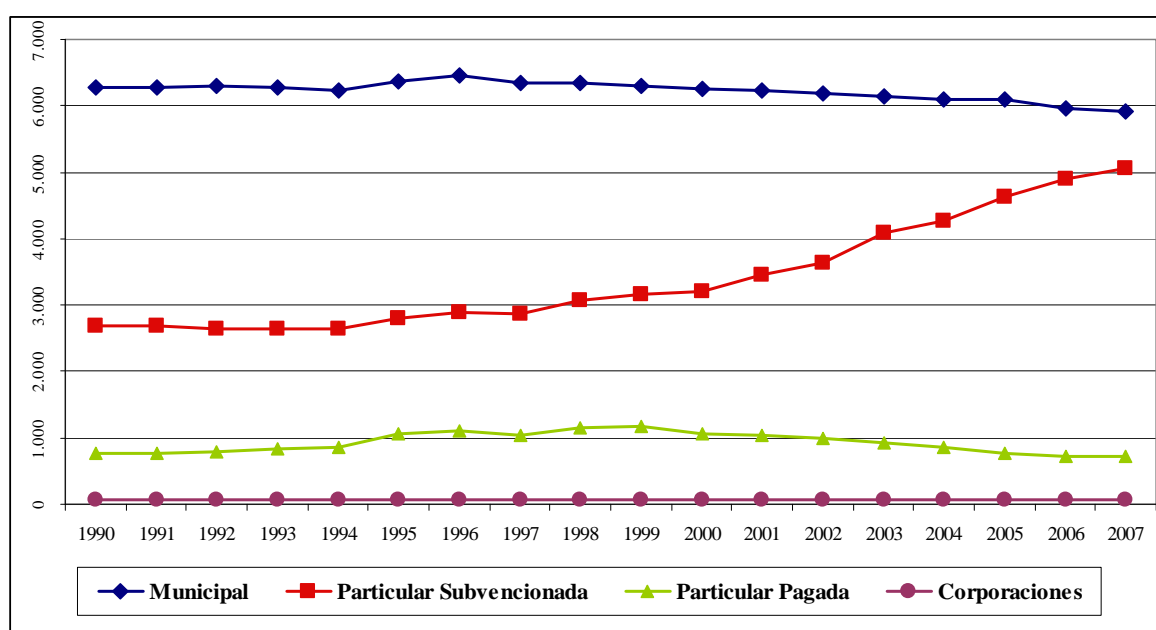
Como ejemplos referenciales los dos liceos municipales que formaron parte de esta investigación, cuya historia en la ciudad es de larga data —más de 40 años—. Encontramos que su matrícula ha ido disminuyendo, uno de ellos llegó a tener más de 1200 estudiantes. Hoy no llegan a más 580, distribuidos en 19 cursos de 31 estudiantes promedio.

De forma general y como antecedente, la tendencia descrita anteriormente es una señal del estado general de la educación pública municipalizada, que se profundiza en el nivel de

¹⁸ La evaluación nacional a la que se hace referencia es el SIMCE, y las internacionales en las que ha participado Chile son: Cívica (educación cívica) y TIMSS (matemáticas y ciencias) de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); PISA (ciencias naturales y lectura) de la Organisation for Economic co-operation and development (OCDE) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de UNESCO.

enseñanza media, en cual en los últimos años ha presentado una constante disminución de la cantidad de establecimientos que están bajo administración municipal, como lo muestra el gráfico 2, el cual considera todos los niveles, prebásicos, básicos, medios y mixtos:

GRÁFICO 2¹⁹
Serie histórica de establecimientos por dependencia administrativa según período.
Años 1990-2007



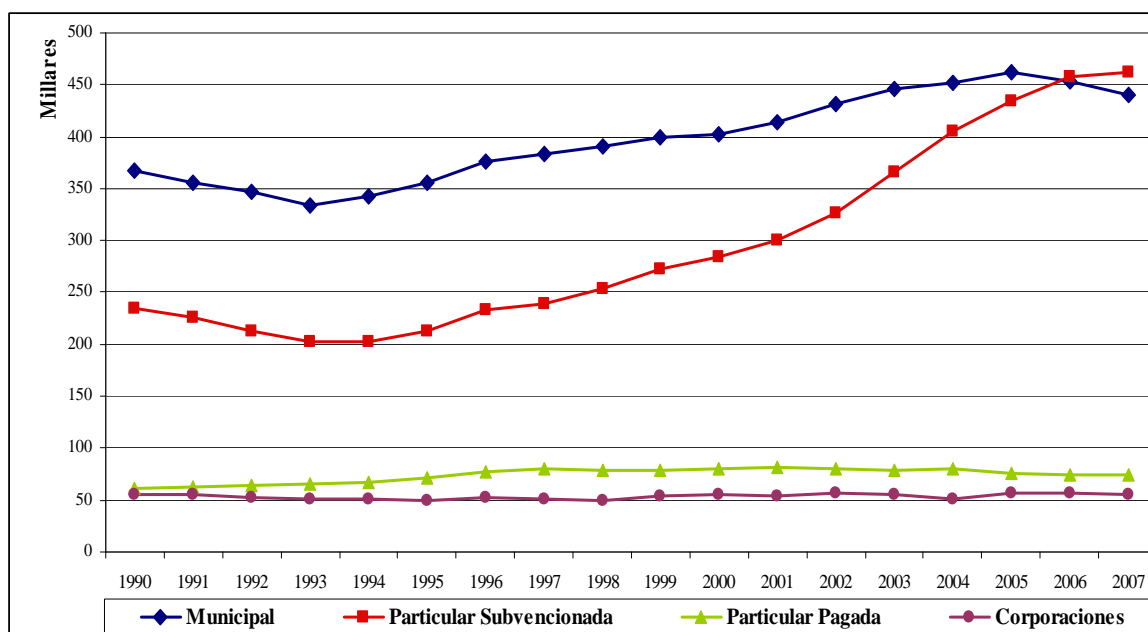
Fuente: Estadísticas educativas (Mineduc, 2007).

Años a año, y no casualmente, la matrícula de la educación municipal disminuye, y aumenta la subvencionada, no por falta de demanda, sino porque se intensifica con claridad la idea que la educación subvencionada es mejor.

A pesar de no tener las cifras exactas de la ciudad de Valparaíso, en conversaciones con autoridades de los liceos, éstos plantean que donde se manifiesta más esta tendencia es en la matrícula, que sí ha bajado en los últimos años, e incluso han tenido que implementar modificaciones, como el número de cursos y especialidades impartidas, para recuperar matrícula. Situación contraria en la administración subvencionada, pues ha ido en aumento rápidamente. En gráfico 3 se muestra la serie histórica de la matrícula, específicamente de la enseñanza media, de los diferentes tipos de administración:

¹⁹ Los establecimientos correspondientes a Corporación de Administración Delegada, son de la modalidad de Enseñanza Técnico Profesional (TP), que el Ministerio de Educación entrega a Corporaciones o Fundaciones. Desde el año 1990 su número ha fluctuado entre 67 y 73 establecimientos.

GRÁFICO 3
Matrícula de enseñanza media por dependencia administrativa según período.
Años 1990 -2007



Fuente: Estadísticas Educativas (Mineduc, 2007b).

A pesar de que la matrícula subvencionada y municipal, como lo muestra el gráfico 3, suben desde el año 1994, llegando a igualarse en el año 2006, la tendencia general es una pérdida de matrícula en la educación municipal y casi en la misma proporción aumenta la matrícula subvencionada. En cambio, los otros dos tipos (particular pagada y corporaciones) se mantienen sin muchas modificaciones a lo largo de los 17 años que muestra la gráfica. Este proceso ha estado acompañado de políticas educativas enfocadas en la cobertura, es decir, uno de los logros ha sido integrar al sistema educacional a casi todo el sector juvenil, los cuales no necesariamente se han integrado al sistema municipal.

Esta situación de diferenciación no sólo puede ser provocada por un traspaso de la matrícula de un tipo a otro. En general, la matrícula de la enseñanza media tiende a disminuir, debido a la reducción de la población juvenil, que según las proyecciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en un compendio realizado el año 2007 (Mineduc, 2007a), al mismo tiempo que la distribución por tipo administrativo tiende con más fuerza a diferenciarse.

Este último fenómeno, expandiría su influencia en procesos que pasan al interior de los establecimientos, pues se ha hecho de sentido común asociar calidad a cada tipo de

administración, porque existiría un nexo entre la distribución de los conocimientos, que se conjuga con otro tipo de fenómenos que han afectado en el decaimiento de la enseñanza municipal —como ya se mencionaba— el traspaso de la administración de los establecimientos a los municipios y su posterior «amarre legal de estas transformaciones, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)» (Valdebenito, 2008:4-5), han provocado, se acepte o no, consecuencias en términos de la desigual distribución de los conocimientos.

Recapitulando, esto sirve para visualizar al sistema educacional chileno, como un sistema socioeconómicamente segmentado —y como se planteó con anterioridad—, tal situación afectaría a la construcción de imágenes asociadas a los jóvenes que asisten a cada tipo de establecimiento.

El primer grupo, que representaría al sistema municipal, tendría ciertas características de los jóvenes estudiantes entre las que se puede citar:

- En su mayoría tienen una situación económica y social desfavorable. Han llegado al liceo municipal como la única opción, o entre otros de características similares. Además, por problemas en otros establecimientos, conducta, rendimiento y problemas económicos, por mencionar algunos.
- Sus familias tienen padre o madre, o ambos ausentes, por lo cual varios de ellos tienen que ayudar con sustento para la casa, lo que ha sido dificultado por la Jornada Escolar Completa (JEC), ya que antes trabajaban y estudiaban según los horarios del liceo, sea de mañana o tarde.

Ambas características han reforzado una visión del tipo de estudiante al que atiende el sistema de educación municipal, sin embargo, no representa toda la realidad de la población. Más aún, según los orientadores, a pesar de que el trabajo con este tipo de estudiante es un desafío diario, no es una situación que dificulte la tarea, sino que ha necesitado de un trabajo renovado, constante y por sobre todo de apoyo y coordinación de toda la comunidad educativa, por lo cual han tenido que buscar una serie de apoyos institucionales, como las becas de JUNAEB, que cubren a una cantidad importante de uno de los liceos, y a la totalidad

de otro. Además, han trabajado en la formación de redes con empresas, en el caso del liceo TP, y con el INJUV, para abordar situaciones sociales que no pueden ser atendidas por el liceo, como terapias psicológicas, más cuando escasea el apoyo familiar de estos estudiantes.

En ambas instituciones se encuentra un contexto que favorece la contención de los estudiantes, consecuencia primaria de las políticas que han favorecido la retención de los estudiantes,²⁰ pero ¿qué pasa con la enseñanza?

En el otro grupo, los dos liceos subvencionados imparten enseñanza parvularia hasta enseñanza media, es decir, formación continua. La mayoría de los estudiantes que participaron de la dinámica grupal, están desde el nivel básico. Ambos colegios se caracterizan por poseer un perfil muy definido del estudiante que pretenden formar, bajo la modalidad Humanista Científica (HC) y adscripción religiosa. Esta última característica —que le confiere el carácter confesional—, no es de menor importancia, ya que la disciplina y el orden tienen otra connotación. Sin embargo, dentro de las conversaciones no fue un elemento que surgiera como relevante, las imágenes de Rector o algún religioso de la institución no aparecieron en la conversación, y cuando hablan de las autoridades, lo hacen en cuanto a su cargo: coordinadora, jefa de Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Además, los profesores de estas instituciones no son religiosos y no representan ningún referente de este tipo, aunque habría que profundizar en aquello para confirmarlo del todo.

Llegan a estos establecimientos por opción de sus padres, y como ellos mismos cuentan, no son todos católicos y escogieron el colegio por cierto prestigio de la educación que imparten.

En estos dos establecimientos, la imagen que ellos proyectan en sus autoridades, muchos de los jóvenes estudiantes, dicen que los adultos tienen la idea de que son «niños buenos», pero que este calificativo no es positivo, porque los infantiliza y les niega cualquier tipo de acción acorde a su edad, o por lo menos causa alarma cuando ellos hacen algo fuera de lo establecido a su condición de estudiantes y niños. Se puede decir, que son estudiantes en

²⁰ Programa «Liceos prioritarios»: busca mejorar las condiciones institucionales de los liceos, que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, a través de asesorías externas. Y el anterior programa, «Liceo para todos»: enfocado en iniciativas institucionales que fomentaran la permanencia. Ambos programas seleccionaron liceos que presentaban mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa.

espacios escolares más protegidos, donde la cultura escolar es fuerte y se impone, en el sentido de infantilización y regulación de sus conductas y negación de los peligros externos a la escuela. En comparación con el otro grupo, pasa todo lo contrario, se destaca la imagen negativa de los estudiantes y las condiciones adversas en las que viven. La cultura escolar es más débil, porque lo exterior, o la cultura juvenil han entrado con todas sus problemáticas a asentarse a la escuela, contexto en el cual profesores y directivos tienen que enfrentarse a situaciones más complejas.

Como podemos visualizar, los orígenes sociales y contextos educativos de estos estudiantes son disímiles. Asimismo, se presentó una variable que marcará las opiniones: el paso por otra institución, es decir, en varias ocasiones el paso por otro tipo de liceo o colegio, provoca automáticamente que los jóvenes estudiantes hagan comparaciones, en cuanto a lo mejor o peor, o lo que puede ser bueno o malo para ellos. Por ejemplo, cuando hablan de los contenidos que deberían estar pasando, dicen que van atrasados en comparación con otros colegios, o que las situaciones de indisciplina en el liceo son aceptadas y en otros serían gravemente sancionadas. Ante esto, vemos que las diferencias entre establecimientos son mucho más que número de puntajes, sino que hay detrás otras variantes, otras experiencias que marcan la trayectoria de los jóvenes.

2. ENTRANDO AL AULA

Cuando se entra al aula, la primera pregunta que surge está relacionada con la parte formativa de los estudiantes, porque el énfasis de las conversaciones se ubicó en la parte instructiva. La diferencia entre ambos polos, muchas veces encarrilados en forma paralela y muy separada, se justifica cuando los estudiantes hablaban más de los contenidos que es importante adquirir, pero además del ambiente —muy en general— en que eso debe ocurrir. Aunque estrictamente lo instruccional hace referencia *al saber disciplinario*, la formación englobaría a la dimensión instructiva, es decir, sería parte de la enseñanza. Esto deviene, en la pregunta acerca de la educación y el gran peso que tiene aún el conocimiento disciplinario en las aulas de estos establecimientos, y el ligero límite entre enseñanza y aprendizaje, pues suelen ponerse en polos contrarios, como si un proceso sucediera independiente del otro, esto no sería así, y es por ello que son diversas las discusiones sobre el continuo que sigue tal proceso y sus componentes.

Una visión más amplia de la acción educativa y su relación con el conocimiento, es inclusiva de lo disciplinario, pero como un medio para lograr la formación de los estudiantes, en una perspectiva amplia, tal como se plantea en el marco curricular de enseñanza media:

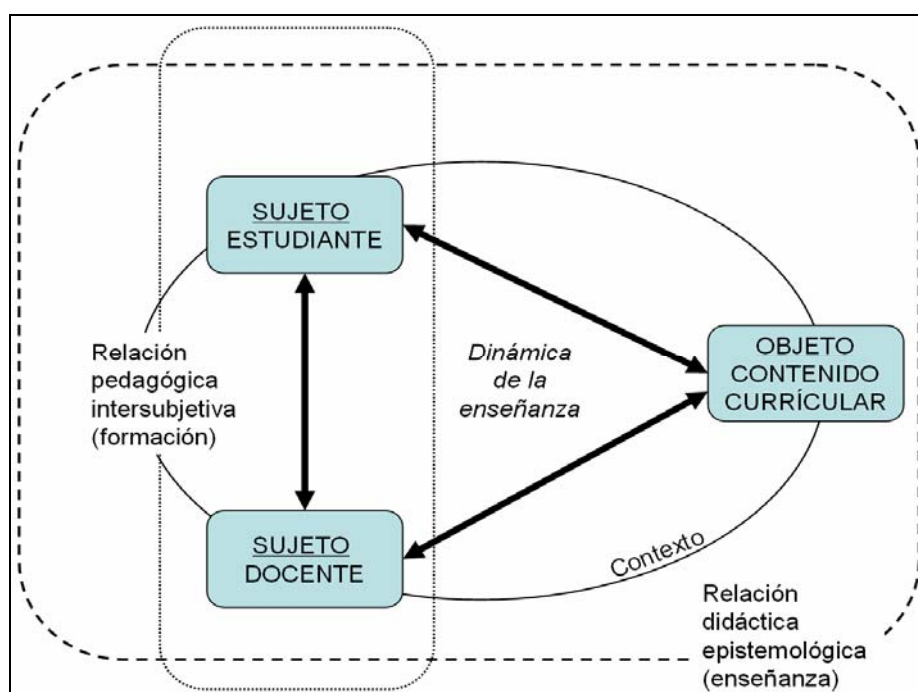
«El conocimiento científico, el arte y la técnica se expresan curricularmente en sectores y subsectores y son concebidos como empresas humanas, por lo tanto históricas, de permanente descubrimiento y redefinición de sus límites. *Ello lleva a ampliar el foco del conocimiento, ofreciendo no sólo los conceptos, criterios o procedimientos, sino también, elementos sobre los procesos de su construcción o descubrimiento.* Con el propósito de comunicar una visión contemporánea y concreta del proceso de conocer y crear, y la naturaleza perfectible de sus logros, el nuevo marco curricular plantea como contenidos diferentes interpretaciones de los eventos históricos, conocimiento de disputas científicas, prácticas de diseño y realización de investigaciones y proyectos diversos» (Mineduc, 2005:4) [cursivas nuestras].

La relación que se establece en el aula, tiene ciertas denominaciones y especificaciones que provienen desde los pedagogos, pues al complejo mundo del aula entran y salen sujetos con ciertos conocimientos y con ciertas disposiciones, que sirven o inhiben el proceso de enseñanza. Es así, como se estableció en el marco teórico una serie de descripciones de esta relación, a la que en ese momento llamamos *pedagogía flexible*, un término amplio, que hace referencia a cómo el profesor debiera contextualizar la planificación

de sus clases. En lugar de esa acepción, se utilizará el calificativo de pedagógica, a la que a su vez también se llamará didáctica, pues es lo más relacionado con la enseñanza (Galaz, 2009).

Si bien, como plantea Galaz, no todo lo que sucede en el aula es «didáctica», este autor se está refiriendo al momento cuando la atención se ubica en el plano de una relación didáctica, pues se hace alusión al *hacer clases*, que implica un tipo de conocimiento disciplinar (el objeto de enseñanza), pero también cómo se debe enseñar la disciplina (disciplina), a lo que se ha llamado comúnmente modelo de enseñanza, de modo que en un contexto determinado, el profesor logre aprendizajes en los estudiantes (Galaz, 2009). La diferencia que se establece, se visualiza claramente en el cuadro 4.

CUADRO 4
Sistema de relaciones pedagógica, didáctica y su relacionamiento con el contexto



Fuente: Galaz, 2009:149.

Pues se presenta en un plano cerrado la relación pedagógica —que ha sido utilizada como referencia en esta investigación— como aquel tipo de relacionamiento que es intersubjetivo. Pero al agregar el elemento más importante que media esta relación, el contenido curricular, se entiende que se hace necesario ampliarlo.²¹ Esto significó un cambio

²¹ Es por ello también que se reformularon los objetivos específicos, pues la claridad en la identificación de los elementos que componen tal relación, se construyó cuando el análisis estaba siendo apoyado con estas nuevas perspectivas.

en la forma de concebir la acción educativa como lectiva, ya que la innovación curricular, contenido en el marco, se basó en un principio educativo muy distinto sobre el cómo lograr el aprendizaje, «los OF-CMO de la educación media se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas» (Mineduc, 2005:5). Según este principio el foco tendría que estar en el aprendizaje, más que en la enseñanza, pero siguiendo lo planteado por Galaz, se da por entendida la enseñanza, pero es un error pretender influir en los estilos de aprendizaje de los estudiantes sino se pone el foco en los estilos de enseñanza de los profesores (Galaz, 2009). Como sigue en el mismo documento, citado con anterioridad:

«Reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que *sea (esta)* práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos [...] A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior» (Mineduc, 2005:5) [cursivas nuestras].

Tal se plantea en las líneas anteriores, es posible que haya una imprecisión conceptual en el currículum, porque la didáctica es parte de la dinámica de la enseñanza, y no se restringe a procedimientos, sino que relaciona a los sujetos (profesor y estudiante) con el objeto de conocimiento (Galaz, 2009).

2.1. Las clases

Lo anterior se concretiza en las clases, pues cuando los jóvenes estudiantes se refieren a ellas convergen una serie de elementos, que ayudan a visualizar los componentes de esta relación, entre ellos la disposición del profesor para hacer la clase y los rasgos de la personalidad que los estudiantes perciben de éstos. Además, de reconocer, al mismo tiempo, su propia disposición.

Detrás de estas descripciones surgen estrategias de enseñanza y recursos para complementar la clase, que son más o menos utilizados por los profesores. También, tienen una postura, en cuanto a la utilidad de los recursos pedagógicos, ya que no siempre son el

mejor complemento. Es decir, que cada asignatura tiene sus propias particularidades, por lo cual no se puede hablar de la enseñanza en general, pero sí se puede hablar de las condiciones de enseñanza para lograr el aprendizaje, subrayando que cada disciplina tiene su forma de ser enseñada, es decir, cuenta con una didáctica distinta, pero se podrían llegar a establecer criterios generales de enseñanza, a través de estrategias que benefician que aprendizaje. Bajo el denominador común, según los estudiantes, la disposición es un elemento que esperan de sus profesores, independiente de la asignatura que impartan.

Cox (2003), plantea que la práctica docente debe involucrar un trabajo multidimensional. En lo que concierne a los estudiantes, este debe involucrar el contexto de ellos, pero además lograr metas educacionales, claramente planteadas:

«Las relaciones sociales y de trabajo en aula con los estudiantes, que definen un determinado clima de los contextos de enseñanza y aprendizaje. La evidencia existente sobre esta dimensión es coincidente en señalar relaciones cercanas con los estudiantes que invita a que más de los contextos y la vida de éstos sea parte de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, con consecuencias positivas sobre su involucramiento» (Cox, 2003:82).

Son pocas las experiencias que se caracterizan por incorporar estrategias de trabajo colaborativo o de exploración, en las cuales los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje sean los estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que antes de cualquier estrategia, para los jóvenes estudiantes está la disposición del profesor para hacer la clase:

«Tiene que ver con la actitud, como persona, no es que queramos una persona que nos deje hacer lo que queramos, sino que llegue con buena disposición» (GFD 5, mujer, 3º medio).

«Uno sabe por ser, cuando en la clase hay dedicación, ó sea no cariño, pero con interés y otros como que llegan, se sientan y dictan, y como ni siquiera se esfuerzan en buscar otras cosas, nuevas, algo interesante, pasan lo mismo que otros años» (GFD 4, mujer, 3º medio).

La disposición, es lo mínimo que esperan de sus profesores. Para ellos, no pueden traer al aula los problemas que los aquejan. Con esto, no están negando que las personas no puedan tener un mal día, pero cuando esto se manifiesta en un trato despectivo unos días, y un trato agradable otros días, ellos sienten que ese cambio de actitud no es correcto, y que no pueden desquitarse con ellos.

Ciertamente, en algunos casos, esta opinión trae consigo una historia, un proceso mediante el cual se construye la relación pedagógica, donde el rol de profesor está totalmente

adscrito al «deber ser», puesto que evocar su imagen genera desconfianza, por situaciones que han enrarecido la relación, como grupo curso, con la mayoría de los profesores:

«Pa' nosotros son profesores y están ahí pa' enseñarnos, nada más» (GFD 4, mujer, 3° medio).

En el lado opuesto, se ubica un grupo en particular que es etiquetado como desordenado, los estudiantes plantean que la imagen que ellos proyectan, hacen la función de un tipo de «telón de fondo», antes que el profesor intente cualquier tipo de relacionamiento. Los profesores llegan con una disposición ya establecida, que en este caso se ejemplifica, a la posibilidad certera que van a tener problemas con ellos, y que además impulsa, prácticas diferenciadas respecto de otros grupos curso:

«También lo podría haber hecho [un trabajo para complementar la nota], pero no lo hace porque nos tiene de desordenados y todo, y no tiene nada que ver, una cosa es que seamos desordenados, con que ella haga las clases bien» (GFD 4, mujer, 3° medio).

Aquí se unen dos dimensiones. Por una parte tenemos prácticas diferenciadas que son percibidas por los estudiantes, que consideran injustificadas, ya que ambos grupos tienen los mismos potenciales, y como lo describen ellos, «somos igual de inteligentes». Y por otro, la negación en el uso de estrategias para facilitar el aprendizaje, y poder hacer su clase más llevadera, es decir, salir del dictado que dura los 45 minutos, sin la mediación de explicaciones, pues esas situaciones terminan provocando una total indiferencia. La fuerza con la que expresan sus palabras, va más allá de que haga mal o bien la clase, sino que el trato hacia ellos es infundado. La calificación de «desordenados» es parte de su historia como curso, y en el contexto de esta investigación, al tener la oportunidad de trabajar con el «otro» curso, se pudo corroborar esta «etiqueta», estos últimos también los reconocen de la misma forma:

Grupo A

«Es que no tenemos muchos problemas de conducta, en comparación con los del B, que son más problemáticos» (GFD 3, mujer, 3° medio).

Grupo B

«Lo que pasa es que nosotros somos un curso normal y el otro tercero son como callados, y se quedan ahí, como foto» (GFD 4, hombre, 3° medio).

Pero para los «desordenados», no sólo la disposición de los profesores hacia ellos es negativa por su comportamiento, sino que además la forma de abordar eventos cotidianos,

como anotaciones por conducta o malas notas, son manejadas con medidas excesivas, en las cuales el profesor involucra a los padres o apoderados, haciéndolos parte del problema, que para ellos sólo involucra al profesor y al estudiante, sienten a ese tipo de situaciones, como un exceso en las atribuciones de le corresponden a un profesor.

La actitud hacia el profesor que se denomina de indiferencia (Tenti Fanfani, 2004), no sólo se recrea hacia el profesor, sino también hacia las asignaturas, ya que la «sobre-perfilación» de los estudiantes involucra la negación del desarrollo de ciertas habilidades por sobre otras. Es lo que pasa también, cuando los mismos estudiantes se diferencian al interior de los grupos cursos, denominándose humanistas, científicos, matemáticos o técnicos, asociando con ello ciertas características que poseen respecto de otros compañeros:

«H: yo considero que... el humanista es como un ejemplo, son todos unidos, a diferencia de los otros electivos.
H: ¿humanista?, sí, mira yo tenía una mala impresión porque pensaba que era por flojera, pero la onda que tienen es súper buena» (GFD 3, 3º medio).

Las clases, son el marco donde se establece la relación profesor-estudiante, pero en vez de encontrar en los relatos discusión acerca de las *formas de hacer clase*, se encuentra un elemento base de la relación: La disposición del docente ante los estudiantes. Que hace alusión más a los criterios calificativos de los docentes, en vez de a sus estrategias. En lo que sigue, se profundiza en los componentes, teniendo como premisa lo anterior.

a. La relación profesor-estudiante

El aula es un espacio limitado, donde se encuentran dos mundos, los profesores por un lado, y los jóvenes estudiantes, por el otro. Esta delimitación de un espacio tan reducido no es sólo con finalidades analíticas. Los autores, como Martuccelli (2008) y Casassus (2003), han planteado que en este espacio están las explicaciones de muchas desigualdades, las que reflejan deficiencias estructurales de integración, pero también raíces culturales muy profundas, que piensan a un grupo social por sobre otro.

Una de las ideas que guió el trasfondo de las desigualdades, fue el que ellas se reflejaran en las formas en cómo se transmite el conocimiento, es decir, diferenciadas y

dependiente de los grupos cursos. La investigación al respecto, dice que son las expectativas las que juegan un rol importante, pues lo que se puede esperar de los estudiantes se relaciona con los objetivos que el profesor plantee (Castillo, 2006). Una de las formas en que se indagó esta idea fue que los jóvenes estudiantes hablaran de la relación con sus profesores.

Los jóvenes estudiantes perciben que esta relación permanentemente se tensiona, pero no es con todos los profesores, y que ésta además no depende de la asignatura, depende estrictamente del profesor. Son ellos los que tienen el manejo de la clase y les dan el rol, socialmente construido, del manejo de la autoridad y respeto, que se funda en la sala de clases.

En las conversaciones surgieron varios tipos «de trato», pero en la búsqueda de un rasgo común en los relatos, *el respeto* se levanta como una acción que debe ejercer el profesor, es decir, esa característica es asociada al manejo de la autoridad. Pero la autoridad entendida, como una acción no impositiva, sino propositiva de confianza y reconocimiento de tal atribución. Así, están presentes en la experiencia de los jóvenes estudiantes manifestaciones tanto negativas como positivas de la autoridad docente, por lo que se complejiza, porque con un profesor puede se le logre una relación integradora, en el sentido que ambos actores compartan un espacio de escucha, o como lo plantea Tenti Fanfani (2004), el profesor logra establecer una actitud general de aceptación, y otros logran una actitud general de rechazo.

Los discursos acerca de la relación profesor-estudiante, no muestra diferencias entre los grupos. En ambos, están presentes elementos calificadores negativos como positivos (buenos y malos docentes), de acuerdo al profesor que se enfrenten. Las diferencias surgen entre los mismos estudiantes, porque en algunos se presenta una actitud más permisiva hacia los docentes, y otros generan una actitud reactiva, todo ello dentro de un mismo grupo. Esta situación, si es invertida hacia cómo el profesor la enfrenta, pone en evidencia el desafío ante un grupo heterogéneo, tan sólo visualizando la actitud hacia el profesor, pues otro punto se devela cuando se hace referencia a las capacidades de los estudiantes que son percibidas por los docentes, y otro igual de importante son las prenociones o advertencias que el profesor adquiere antes de entrar al aula.

b. Abuso del conocimiento especializado

Para Bourdieu y Bernstein, el conocimiento daría estatus a los individuos. Por ejemplo, el haber pasado por la universidad y estar en posesión de un título profesional abriría las expectativas de movilidad, tanto en el ámbito social como simbólico. Esto provocaría cierta diferenciación, y los que están alejados de esa posición lo reconocerían como tal.

En el caso de los profesores, profesión que como se plantea en el marco teórico cuenta con una desvalorada percepción en el ámbito social, hace que la utilización de los capitales logre ser parte de su discurso pedagógico, es más se traduce en ciertas acciones, lo que provoca en los jóvenes estudiantes rechazo:

«M: así como un sabio reconocido, siempre saca eso de sí mismo, porque ha escrito ensayos, y todo, pero...;
 H: Está bien que se sienta orgulloso de sí mismo, pero es mucho;
 H: Aparte que lo hace todos los días, es como ya... viene de nuevo;
 M: Como que te lo refriega en la cara;
 H: Porque nosotros no somos nadie comparado con él» (GFD 2, 4º medio).

Los jóvenes estudiantes reconocen que los estudios tienen valor, ya que ellos aspiran también algún día alcanzarlos, pero que los títulos, reconocimientos y trabajos que realizan los profesores fuera del aula, no deben anteponerse en su discurso y forma de hacer clases, es decir, estos títulos son elementos simbólicos que sirven para enriquecer y mejorar la clase, pero no para utilizarlos en su contra. Los profesores no adquieren mayor o menor reconocimiento de parte de ellos, en cuantos más o menos ensayos o libros, sino que son otros factores los que logran este efecto:

«M: ella llegó así, llegó echándonos todos los diplomas encima, lo que tenía.
 H: ¡eh!, que era periodista y que...
 M: yo soy esto, estudié no sé que más» (GFD 4, 3º medio).

Analíticamente es posible destacar: Primero, que la posesión de títulos para el proceso de transmisión de conocimiento, no sería todo para establecer una relación fácil con los jóvenes estudiantes. Segundo, sumado a lo anterior, la pérdida del rol natural de control de los conocimientos sobre los individuos de su clase, estaría cada vez menos legitimado. Idea que se relaciona, según la experiencia investigativa aquí desarrollada, a la gestión de la autoridad, fenómeno que tiene varias aristas que se desarrollarán en el apartado siguiente.

Pero también nos encontramos con casos en que la experiencia y conocimiento es interpretado por los jóvenes estudiantes de otra forma, pues los profesores logran mayor empatía dando énfasis a la experiencia, por ejemplo a través de momentos de distensión, obtienen interés y motivación en ellos.

Detrás de esta práctica cotidiana se encuentra una construcción en torno al conocimiento y su gestión, como también un valor de las experiencias y preconcepciones que los estudiantes poseen. Límites entre lo que llama conocimiento parcelado y conocimiento sistémico, los profesores deberían orientarse hacia la superación del primero y «buscar el adecuado equilibrio entre la transmisión de conocimientos mediante el uso de múltiples y diversos canales, entre lo que se ubica el profesor jugando un rol importante y los aportes que hacen los y las estudiantes desde sus experiencias y preconcepciones» (Mineduc, 2003:10-11).

En el contexto actual, en que el conocimiento ya no está sólo almacenado en el profesor, sino que está en todas partes y el acceso a él no refiere estrictamente al espacio del aula, el docente debe ser capaz de gestionarlo junto al estudiante.

Una relación pedagógica parte por el reconocimiento de sujetos poseedores de un mundo personal;

«Enriquecidos, por el saber y un conjunto de conocimientos que llevan consigo, es una relación intersubjetiva, con toda la carga de conocimientos, emociones [...] que ni el docente ni el estudiante pueden dejar de lado u omitir. Con la diferencia de que el sujeto docente está preparado tanto como para formar como para enseñar» (Galaz, 2009, p.145).

Cada profesor (docente) debiera utilizar su conocimiento como una herramienta, el cual se divide entre el conocimiento propiamente tal, o lo que conocemos como contenidos de las asignaturas (objeto: contenido curricular del cuadro 4), y la didáctica de la disciplina, que se refiere a las estrategias de enseñanza que un profesor utiliza para que el estudiante (dicente) adquiera aprendizajes significativos, es decir, que llegue a integrarlos a su experiencia y no sólo memorizarlos para una ocasión. Todo esto en un ambiente —como lo llaman los estudiantes— de respeto y reconocimiento.

c. *¿Dónde fue la autoridad?*

Uno de los grandes problemas que tienen los profesores hoy en sus aulas, es la gestión de la autoridad. Pero las formas mediante las cuales se visibiliza el fenómeno, han caído en revelar una imagen que asocia conductas violentas a la población juvenil. Estas interpretaciones ponen como víctima a un profesor que estaría asediado por 45 individuos, en pie de enfrentamiento. Para Martuccelli (2009) el tema de la autoridad y la gestión de ella, no sería un problema de nuestro tiempo, sino que sus raíces estarían en construcciones teóricas en torno al concepto mismo de modernidad (Martuccelli, 2009). En el contexto de esta investigación, en la cual quienes hablan son los jóvenes estudiantes, el tema de autoridad no se propuso directamente, sino que surge en la descripción del manejo que los profesores tienen en el aula del grupo curso. Éste es uno de los temas emergentes que la investigación de propuso profundizar.

Cuando hablamos de *autoridad*, inmediatamente se tiene que hacer referencia a uno de los teóricos más importantes, dentro de la sociología, que ha desarrollado este concepto, así lo reconoce Martuccelli, Max Weber, quien plantea el tema sobre la base de la construcción de tipos ideales de autoridad, los cuales estarían presentes en todos los ámbitos de la vida social. Pero,

«Más allá de su distinción entre diversas formas de autoridad, lo fundamental es su concepción que la autoridad reposa sobre el reconocimiento, por parte de los individuos gobernados, de lo bien fundado de un ejercicio del poder. Este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad. En breve, *la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo*» (Martuccelli, 2008:100).

La pregunta que realiza Martuccelli, en el contexto de nuestras sociedades, es *¿cómo producir la autoridad en medio de sociedades cada vez menos jerárquicas y cada vez más basadas en lazos sociales horizontales?* (Martuccelli, 2009:101).

Estudios recientes, realizados por la Universidad Católica de Chile (Zamora y Zerón, 2009) y otra en la Universidad de San Andrés de Buenos Aires (Aleu, 2008), indagaron la autoridad pedagógica desde los estudiantes. Aunque ambas investigaciones utilizan enfoques distintos para describir el fenómeno de la autoridad, coinciden en que esta tiene como componentes las «demandas y las aceptaciones, que son consideradas relevantes y legítimas en la interacción pedagógica» (Zamora y Zerón, 2009:18). Tal como es planteado por Martuccelli, la producción de la autoridad ya no es acto mecánico y natural al rol del docente,

es más esto se desarrolla en un ambiente en los cuales la democratización de los vínculos pedagógicos, para el caso de este país es un proceso a medio andar, porque el liceo es aún un espacio altamente autoritario, donde son los adultos quienes tienen siempre la última palabra.

Si partimos de la base que los profesores han perdido la autoridad natural que les entrega esa posición. Además, que esta posición emanaba de su condición de adulto. Como plantea los autores (Aleu, 2008; Martuccelli, 2009), la autoridad ya no está más en la tradición, sino que es el propio docente el que debe construir lazos con sus estudiantes. A través de los rasgos personales del profesor —utilizando el vocabulario de Weber— los jóvenes estudiantes reconocen el tipo de autoridad que es legítimo para ellos, en aquellas personas que poseen rasgos sobresalientes y cercanos, es decir, profesores que ejercen una autoridad de tipo carismático:

«No sé cómo que tiene un carisma que uno sin miedo le pregunta algo, a diferencia con otros profesores, que por ejemplo no le dan ganas de preguntarle, porque le tienen temor» (GFD 2, hombre, 4° medio).

Como construcción de este tipo ideal de autoridad pedagógica, es explicada como una oportunidad para el aprendizaje, y en forma parcelada como un vínculo afectivo (Zamora y Zerón, 2009). Sin embargo, los estudiantes encuentran en algunos profesores el compromiso por lograr aprendizajes, con el justo rigor y exigencias, y también atención y preocupación por ellos.

A pesar, que se pueda tener algunas aprehensiones sobre el concepto de autoridad del clásico autor, lo fundamental es que el ejercicio de la autoridad no reposa necesariamente en el poder impositivo —que está siempre presente en la sociedad— porque las formas que pueda ir adquiriendo son variables, valoradas o no, según el ámbito de la vida social al que se esté refiriendo (Martuccelli, 2009). La premisa que surgió en esta investigación, es que en el ámbito del liceo, hay presentes dos generaciones que se relacionan en torno a este concepto, o más bien esta relación puede ser vista desde esta conceptualización. Un problema poco visto, dada su naturaleza, porque la relación está configurada desde la tradición, y el profesor es legítimamente reconocido en su rol. Ahora, la dificultad de gestionar la autoridad, está en poder construir las condiciones para un ejercicio de la práctica pedagógica, que no limite en formas extremas que violenten a alguno de los sujetos presentes.

Siguiendo a Martuccelli, en el sistema escolar los roles están institucionalmente prescritos, donde no importaban los rasgos personales, sea de los estudiantes o profesores, y bien se dice, ya que los estudiantes son reconocidos desde esa condición, para los profesores pasaría lo mismo, es la función a la que se le reconocería la autoridad. Todo sería distinto, para este tiempo, porque «cuando la autoridad se desplaza y se deposita en la ‘persona’ del actor» (Martuccelli, 2009:105), las dimensiones a tener en cuenta giran hacia las características de cada profesor en particular, y como lo hacen los jóvenes estudiantes, giran hacia las asignaturas.

El respeto es una de las palabras que más se repite en la conversación, el profesor es que debe ganarse y generar respeto, cuyas raíces estén fundadas en la confianza entre ambos:

«Yo el otro día hablé con él, frente a todos cuando estaban ustedes [los señala] y le dije: eso pasa cuando uno demuestra mucha confianza, está bien... a mí me ha demostrado mucha confianza, yo como tal, igual lo respeto como profesor reyes, y así, pero hay personas que le dicen reyes, como de tú a tú, entonces es como que ese respeto ya se perdió, entonces cuando ellos exigen respeto ya es muy tarde, no sé... como para después recuperar» (GFD 1, mujer, 3º medio).

Además, encontramos que estos profesores al no gestionar la autoridad de la clase, se refugian en aquellos jóvenes estudiantes que sí los toman en cuenta, perdiéndose en su actitud la visión de grupo curso:

«M: yo creo que ella no se hace respetar;
H: no sabe coordinar al grupo, porque siempre les hace clase a las personas que están adelante y a los de atrás...» (GFD 4, 3º medio).

Muchos de quienes participaron de la conversación, justifican la actitud de sus profesores, porque el clima de la clase es dominado por el desorden, pero no es la única explicación. Se puede plantear, que manejar la disciplina de las clases es una consecuencia de procesos que han ido deteriorando el relacionamiento de profesores y estudiantes, es decir, acontecimientos anteriores que pueden influir en el comportamiento actual.

Gestionar la autoridad en las aulas se relaciona con la gestión de la disciplina y la norma, que vienen dados desde el exterior de ella, por lo cual el instrumento con que cuenta el docente es sobrepasado por situaciones que no tienen cabida en aquellos instrumentos. Se hace referencia específicamente a los manuales de convivencia, los cuales —sin la intención

de profundizar en su construcción y sentido como medio de regulación de la interacción en el liceo— establecen conductas ideales y sanciones, que dejan de lado el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en la regulación de los comportamiento de los estudiantes. Estrategia que no ayuda ni orienta al docente en su práctica pedagógica.

d. Los de aquí y los de allá

Uno de los elementos que llamó la atención, sobre todo en uno de los colegios subvencionados, es la constante diferenciación entre los cursos y el discurso de ciertos profesores sobre las expectativas sobre ellos. Es común, en uno de los cursos que nos contó sobre su relación con el profesor jefe, el «sentimiento de persecución» con el tema de las notas, la PSU y el promedio de la enseñanza media, su relación se basa en este tema:

«Yo también peleo con el profesor de matemática, no sé como que nos tortura mucho, como que es demasiado sobre exigente con nosotros, porque somos su curso, si él ya es exigente a nosotros nos pide el doble, porque quiere que seamos los mejores, o sea, a veces ya como que nos tira a partir. O sea, a mí cuando me va mal, como que me siento frustrada, porque yo siento que no me debería ir mal, porque... no sé... cuando yo iba, antes de él... me hiciera clases a mí me iba bien en matemática, empezó hacer clases él y me empezó a ir mal. Tengo rencores en contra del, pero ninguna mala onda, me llevo súper bien con él» (GFD 3, mujer, 3° medio).

En cambio, el otro curso etiquetado como «desordenado», no tiene ningún tipo de relación, cuentan que siempre los comparan con el otro curso y perciben una cierta y muy visible despreocupación. En estos dos casos la selección con referencia a las notas, para ellos, ha sido evidente desde su paso a la enseñanza media. Martuccelli, interpreta estos procesos de selección como uno detonador, y lo único que provocan en los jóvenes estudiantes son sentimientos de frustración:

«Para los ‘malos’ estudiantes, la acumulación de malos resultados y la interiorización del fracaso que ello implica, genera una fuerte frustración. Entre ellos y la escuela, la ruptura puede a veces incluso ser total. En todo caso, ven la necesidad de protegerse subjetivamente frente a un veredicto institucional que los descalifica escolarmente» (Martuccelli, 2009:112).

Los mal calificados asumen centrar la responsabilidad de su proceso, personalizándolo en sí mismos, en cual el establecimiento no interviene, porque los jóvenes estudiantes no sienten ninguna preocupación, debido a que perciben que tanto los profesores, como los equipos directivos no tienen expectativas sobre ellos:

«No sentimos apoyo por parte del colegio, por lo menos yo no lo siento así, siento que el colegio está como, ya yo te hago esto porque a nosotros nos pagan por hacerte esto, pero no como un apoyo real» (GFD 4, mujer, 3° medio).

En las palabras anteriores están implícitos algunos temas que es necesario recalcar, pues esta visión de la educación por parte de los jóvenes puede que sea mucho más extendida a los límites de investigación, e interroga las consecuencias culturales que puede estar teniendo el sistema mixto de educación.

Otra dificultad que se surge es la importancia de las notas y los procesos de evaluación, pues han ido perfilando un tipo de relación, en cuanto más un profesor se preocupe por las notas, sienten de parte de los profesores apoyo hacia la evolución de las notas. Asimismo, el reconocimiento de los logros es muy importante, porque sino, no hay motivación. Martuccelli, plantea que las evaluaciones se han tornado un melodrama, porque esto simboliza lo que se puede llegar a lograr, entonces cada vez que un profesor entrega una nota, esa acción está contenida de ciertos símbolos:

«El profe de física electivo, cuando te entrega una nota como que se ríe de ti, ¡ah!, te sacaste un 3, conmigo es así, y como que te pregunta a cada rato cuantos puntos tuviste, y uno dice 12, ¡ah! Eso es un 3, así son, y no tiene que ser así, como que nunca ayuda para nada» (GFD 4, mujer, 3° medio).

Los jóvenes estudiantes responden a estas acciones con una «mezcla de indiferencia y de reticencia —ni resistencia, ni adhesión, sino la voluntad de constituir un espacio personal y/o colectivo, paralelo a la escuela—» (Martuccelli, 2009:119), porque es un espacio que los excluye y que no los considera.

A diferencia con los liceos municipales, donde la relación se centra en temáticas del cotidiano, es decir, problemas familiares o personales, y un poco sobre el futuro, las notas no surgen como un tema, la preocupación por ellas no es tan manifiesto como en los grupos realizados en los colegios subvencionados.

También, encontramos actitudes de los profesores despectivas con respecto a los jóvenes estudiantes:

«Ese profe no me gusta como explica, porque él explica como si todos fuéramos tontitos» (mujer, 3° medio).
«¡Eh!, o ¿no? Sí, también es cierto, como que partiéramos con manzanas, vamos paso por paso» (GFD 4, hombre, 3° medio).

Esto provoca molestia en los jóvenes, porque se sienten inválidos en su condición. Martuccelli, plantea que uno de los caminos para poder superar este tipo de melodrama en torno al rendimiento de los estudiantes, pasa por valorar la diversidad de talentos, que no siempre están asociados a ser buenos en las ciencias o matemáticas, sino en aspectos como el arte, literatura u otro tipo de expresión artístico cultural. Los jóvenes estudiantes son diversos, ese es el punto.

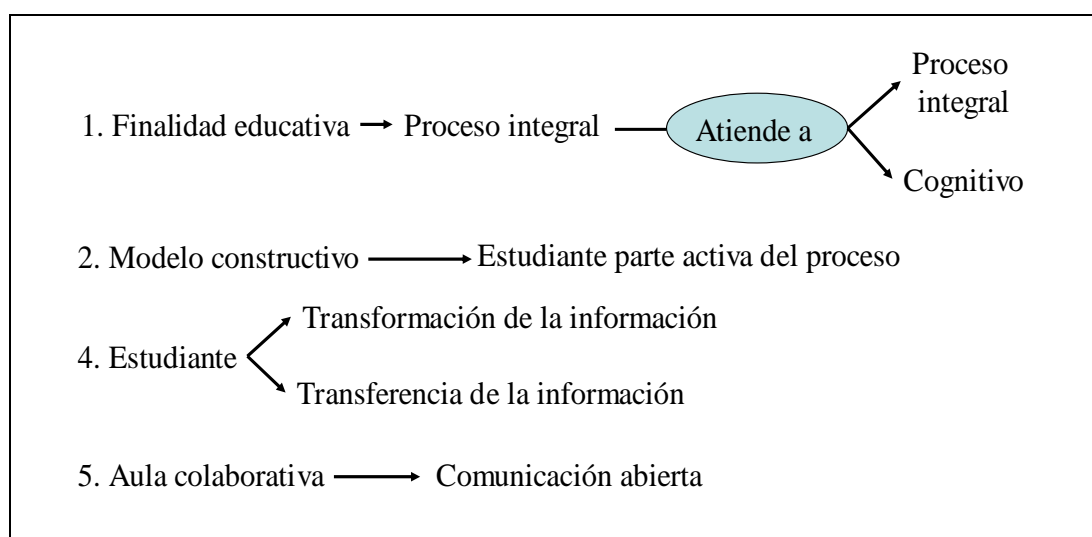
3. LOS ESTILOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

3.1. Hacia la construcción de nuevos estilos pedagógicos.

Para entender hasta donde se ha planteado llegar la reforma educativa chilena, se ha de tener en cuenta el plano general que se propone, porque como se decía, el proceso educativo comprende un espacio más allá del aula.

Martín del Buey, plantea que es un paso necesario antes de entrar a describir los estilos pedagógicos existentes, porque tanto el contexto, el sistema de creencias y el modelo al cual adhiera el currículum, influyen en cómo se enseña. En el cuadro que sigue están contenidos los elementos que sirven para generar una base favorable para el desarrollo de la reforma.

CUADRO 5
Aspectos más significativos de la reforma²²



Fuente: elaboración en base a Martín del Buey (2001).

Pero los antecedentes para el caso de nuestro país no muestran el plano que se describe, aún estamos lejos de poder asegurar estas condiciones, pues basta un ejemplo sobre el modelo constructivo, el cual estima al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una práctica recurrente. Se verá a continuación el por qué.

²² La reforma educativa concibe la finalidad educativa como un proceso integral en donde se debe atender de forma paritaria y no excluyente a las dimensiones afectivas y cognitivas del individuo, superando ya la disyunción de educación informativa y formativa. La reforma educativa propugna un modelo constructivo del aprendizaje en donde el profesor no se debe, ni debe entregar la información cerrada para ser fijada por los estudiantes, sino que ellos forman una parte activa de ese proceso. La reforma educativa propugna que el estudiante trabaje los contenidos que ha adquirido en el aula, y ello implica su transformación, y transferencia. Lejos estamos de la mera reproducción fiel del mensaje. Y finalmente, la reforma educativa propugna un escenario favorable a la colaboración de todos en el aula, donde las vías de comunicación sean abiertas y explícitas (Martín del Buey, 2001).

El estilo de enseñanza, como se planteaba en algún momento, está «estrechamente vinculado al estado en que se encuentra la información y a los lugares de acceso a la misma» (Martín del Buey, 2001). El autor dice que el papel que juega el profesor en la transmisión del conocimiento es una de las funciones que debiera ser repensada, porque no es el único poseedor de ella. Entonces hay que tener en consideración tres temas: i) cómo se transmite la información; ii) cómo es receptada la información; iii) cuáles son las características psicológicas y sociales del receptor.

«Cabe preguntarse por ello y si es posible reasignarle un nuevo papel o profundizar en el papel hasta ahora asumido» (Martín del Buey, 2001), en el caso de adoptar la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es interactivo, es necesario integrar los temas o preguntas anteriores. En la tabla 6, se ordena la clasificación realizada por el autor, teniendo presente que los estilos de enseñanza se nutren del papel que la sociedad les asigna a los profesores y el sistema de creencias que el magisterio posea.

TABLA 7
Estilos de enseñanza del profesor

Lippit y White	El estilo autocrático: aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada
	El estilo democrático: los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de estudiantes a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.
	El estilo llamado laissez-faire: estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los estudiantes, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.
Anderson	El dominador: que es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los estudiantes
	El integrador: es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los estudiantes.
Gordon	El tipo instrumental: propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.
	El tipo expresivo: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los estudiantes; el profesor se preocupa, sobre todo, por satisfacer al estudiante en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.
	El tipo instrumental expresivo: que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los estudiantes.
Flanders	Estilo directo: consistente en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia.
	Estilo indirecto: propio de los profesores que tienen en cuenta las ideas de sus estudiantes, promueven el diálogo e influyen en los sentimientos de los estudiantes.

Fuente: Elaboración en base a Martín del Buey (2001).

Para los jóvenes estudiantes las clases se basan en ciertos puntos de consenso. Desde los elementos que fueron desarrollados anteriormente, y que ellos mismos utilizaron para la organización de la conversación en torno a las asignaturas, permitió construir una tipología de estilos, que no depende necesariamente de la asignatura, sino de características propias de cada profesor. Los estilos presentados por Martín del Buey corresponden también a las características que logra desplegar el profesor en la clase, y la configuración aquí propuesta los considera como una guía, bajo la triangulación de papel de la transmisión del conocimiento, actitud del profesor e integración de los estudiantes a la clase, como sujetos con experiencias y conocimientos previos.

3.2. Construcción de imágenes

El «deber ser» de los profesores, es un elemento que surgió de la conversación y que llamó bastante la atención, es decir, ellos mismos nos cuentan cómo debe ser una clase, y por consecuencia la actitud del profesor:

«Por ejemplo que llegue, la profe nos pasa los datos, nosotros tenemos que tomar apuntes, no nos da, tome ahí tiene la información, no, nosotros tenemos que tomar apuntes, nos explica, hace que nosotros entendamos, nos hace preguntas y las pruebas igual como que [...] son complicadas eso sí las pruebas, porque usa palabras que uno no entiende, pero está bien» (GFD 2, mujer, 4° medio).

Los jóvenes estudiantes plantean, que la práctica de un profesor que se caracteriza por la separación visible de roles de cada sujeto: profesor presenta y explica los contenidos, y el estudiante recibe y entiende los contenidos, bajo un trato igualitario, es lo ideal. Pero al compararla con otra clase, que ellos califican también como ideal, incorporan un nuevo sentido distinto al que le otorgaban a la primera, ya que dicen que la primera es más «memoria», y en esta otra clase, la participación es lo fundamental:

«Es que la otra nos hace copiar no más, en cambio, en la clase del profesor, él nos dice y tenemos que analizar lo que él nos dice» (GFD 2, hombre, 4° medio).

En estas situaciones podemos afirmar lo que plantea Bellei (2003), como transición de estilos pedagógicos. Tenemos por un lado un estilo centrado en los contenidos y otro que integraría como agente activo al estudiante, y ambas son validadas por los estudiantes.

Además, las formas de integración no son interpretadas de la misma forma por los estudiantes. Es decir, por ejemplo, que pasar a hacer un ejercicio adelante, no siempre es la mejor de las experiencias, ya que la forma de evaluar por los profesores los ridiculiza y humilla frente a sus compañeros:

«H: cuando uno sale a la pizarra, es como si te fuera a fusilar.

M: uno como que está esperando que te saque, pero así: no, no no!!!

H: la profe es buena, pero igual el método a mí como que me ya me aburrí» (GFD 5, 3° medio).

La participación de los jóvenes estudiantes pasa a un segundo plano, por debajo que lo que sí es importante para el profesor, y eso es la evaluación.

Hasta el momento surgen varios elementos que ayudarán a generar tipos de estilos pedagógicos que se presentan en el aula, pensándolo como un espacio de interacción y construcción del conocimiento, bajo el principio del reconocimiento mutuo de los sujetos.

3.3. La comunicación en el aula

Escuchar y ser escuchado cuando se hace una pregunta es básico para abrir un canal de comunicación. Para los jóvenes estudiantes es una exigencia, según lo plantea Martuccelli (2008), que para muchos profesores provoca exaltación, cuando uno de ellos lo enfrenta ante cualquier tipo de situación, sobre todo cuando se sienten amenazados:

«La comunicación se ha convertido en una verdadera exigencia para los adolescentes, una fuente de placer, que desestabiliza a muchos profesores, pero que produce sobre todo un seísmo (*agitación*) en una institución escolar que no ha sabido reconocerle la importancia que merece» (Martuccelli, 2009:120).

Los jóvenes, sacándoles su condición de estudiantes, ya no se posicionan en inferioridad respecto a los adultos. Pero eso no se relaciona con faltar el respeto o pasar por encima del profesor. Ellos valoran a aquellos profesores que se comunican con ellos, y no a los que se cierran ante ellos desde su posición de adulto.

Establecer fronteras claras y generar espacios adecuados, en los cuales el reconocimiento mutuo es la condición que ellos nos revelan valorar, para lograr hacer clases. Bien lo expresa Martín del Buey, para la enseñanza no es sólo necesario saber algo, sino hay

que saber enseñarlo. Proceso que incorpora tanto lo instructivo, como lo formativo, ambas acciones deben ser parte de las prácticas pedagógicas.

La integración de lo instructivo y lo formativo para generar oportunidades de aprendizaje, es lo que se propuso como finalidad de la educación en nuestro país, es decir, aprender hoy ya no es visto como un producto que suma contenidos, sino como proceso que suma experiencias. En un contexto en el que la información es el principal elemento fundamental de la educación, y tener claridad en cómo producirlo y distribuirlo es clave.

3.4. Los estilos de prácticas pedagógicas desde los jóvenes estudiantes

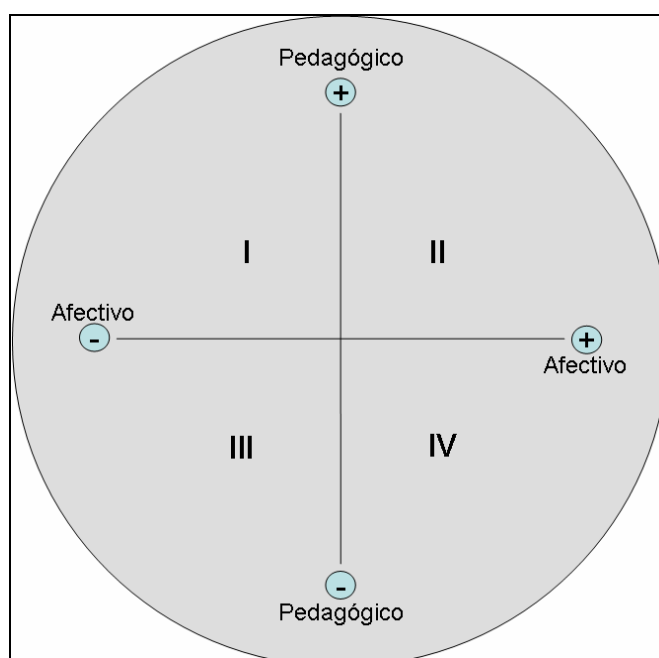
Encontrar claridad en los elementos que deberían estar presentes en las prácticas pedagógicas de aula es a lo menos un desafío, pues el ideal de la práctica encuentra topes en la diversidad de los estudiantes, es decir, cómo encontrar un estilo que responda a todo contexto es inimaginable. Es así, como la definición utilizada por Carrillo (2007) es muy amplia, porque no logra cubrir todas las dimensiones de la práctica pedagógica, excluyendo un elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la relación con el conocimiento.

Es por ello, que la construcción de los estilos de práctica pedagógica que se plantean en esta investigación consideran los estilos de autoridad pedagógica descritos por Zamora (2009), complementado tales estilos con los de enseñanza que son planteados por Martín del Buey, pues como se planteó la relación pedagógica de estudiantes y profesores, es más completa si se considera la didáctica.

El esquema que se presenta en cuadro 5, sintetiza las ideas expresadas en el párrafo anterior. En general, las prácticas pedagógicas, es decir, *el hacer* del profesor se caracteriza por elementos pedagógicos, que se relacionan con la didáctica: Profesores que manifiestan seguridad y planificación en la presentación de los contenidos a los estudiantes, son capaces de enfrentar cada pregunta con ejemplos y referencias explicativas, no cerrando cada premisa como verdad absoluta. Además, logran integrar en su práctica la consulta por los conocimientos previos de los estudiantes, como una parte de la enseñanza. Estas características apoyan y son fundamentales en el plano horizontal, presentado en el cuadro 5,

porque estos docentes tienden a establecer, en la mayoría de los casos, relaciones de confianza y respeto con sus estudiantes, o como lo llama Zamora, suman un vínculo afectivo. El plano II, es lo que Galaz llama relación didáctica.

CUADRO 6
Esquema de clasificación de las prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración propia.

Además, si tomamos, por ejemplo, cualquier actividad y su condición básica, que es que el profesor informe con claridad sus objetivos, los mismos jóvenes estudiantes no la perciben:

«La ortografía, no sé, yo creo que deber ser pa' eso, pero uno se tiene que sentar a copiar y usted cree que las clases [...] y las clases son ahí no más [...] y entonces los estudiantes se aburren, ahí se produce lo que es el desorden (GFD 1, hombre, 3° medio).

Valdebenito (2008), dice que lo anterior se expresaría en la poca claridad de los objetivos del currículum educacional. Pero esto puede ser también, por la poca integración de los objetivos a la práctica de aula por parte de los profesores. Es decir, en el discurso pedagógico puede que estén presentes las nociones básicas sobre las innovaciones curriculares que tienen que llegar al aula, pero éstas se quedan sólo en el discurso y no en la práctica. No es una conclusión nada novedosa, pues todas las evaluaciones y estudios sobre la reforma así lo afirman, pero centrandó su explicación en la formación de los docentes, en vez de colocar atención a los elementos culturales y contextuales a los cuales debería estar preparado todo docente.

a. Práctica enraizada

Este estilo corresponde al Plano III, que se caracteriza por ser una práctica pedagógica monótona, en que los profesores no utilizan recursos pedagógicos para complementar la clase, y si lo hacen, consideran que no sirve de mucho:

«Dice: no tomen apuntes, por ejemplo, nos lleva el data y hace una presentación de power point, entonces no tomen apuntes porque las voy a subir al blog, entonces uno se confía y no toma apuntes por poner atención, y nunca las sube, entonces después lo pregunta en la prueba, y dice: pero si ustedes tenían que tomar apuntes» (GFD 3, mujer, 3° medio).

Además, suelen presentarse situaciones en donde el profesor se sienta a dictar, o como plantea el ejemplo de la clase de lenguaje, la actividad de la clase completa es copiar cierta cantidad de hojas de un texto en el cuaderno. En estas situaciones hay una desconexión total de los jóvenes con el profesor.

Más aún, la relación con el conocimiento, se basa en una constante repetición de contenidos, mucha memoria, y ninguna contextualización.

Este estilo es el más distante en relación con los jóvenes, y ellos expresan que estas clases se caracterizan por la baja motivación, en las cuales la estrategia utilizada por los profesores es sólo la exposición de contenidos, a través del dictado y la exposición. Hay casos en que ocupan recursos multimedia, las que finalmente no logran ser un apoyo. Son clases en las cuales los contenidos se presentan de forma parcelada uno tras otro, lo que les provoca rechazo y desasosiego sobre la asignatura, determinando la responsabilidad de lo anterior en la forma en cómo el profesor hace la clase:

«A mí me va re bien y no me gusta como hace las clases, la forma como hace las clases, es que me da sueño, es como que lata, con la otra profesora me gustaba más» (GFD 3, mujer, 3° medio).

Aún así, hay casos en los cuales se valora la exposición, como una forma de hacer las clases, como una etapa necesaria para iniciar cualquier tema, pero debe ser clara y ordenada, el proceso debe ir complementándose con la participación y otro tipo de actividades, análisis individual o grupal de los textos, pero por sobre todo que se facilite la comprensión.

b. Práctica formal

Este tipo de práctica corresponde al Plano I, la cual se establece en una ubicación intermedia, donde hay una tendencia hacia extremo afectivo negativo (-), o lo que se puede llamar un tipo de práctica más normativo. Esta se manifiesta de varias formas, los jóvenes estudiantes, reconocen al profesor en cuanto a su rol de entregar los conocimientos, percibiendo una relación pedagógica asimétrica y limitante entre ellos y el profesor. Aunque esto pueda ser negativo, ello no corresponde a todos los casos, ahí su matiz, porque es también positivo, ya que los estudiantes encuentran el valor en el contenido que están adquiriendo, separando la práctica pedagógica de quien la ejerce: el profesor. Por lo cual, la práctica debe estar contenida de un trabajo sistemático y planificado, cuando estos elementos no están, perciben la clase como desordena, y la práctica incoherente.

Bajo este estilo están las clases en las cuales la distancia entre profesor-estudiante, no es vista como negativa, ya que el profesor realiza su clase sin mayor inconveniente. El trato hacia ellos es igualitario:

«Y ella como que no tiene ningún vínculo de cercanía con ninguno, si que es con todos iguales, es la profe, es como que hay un grado de jerarquía, la profe y nosotros» (GFD 2, mujer, 4º medio).

Los manifestaciones que puede llegar a tener este tipo de práctica, limitan en lo que se llamó «abuso del conocimiento especializado», puesto que la valoración en la entrega del conocimiento disciplinario es más proclive al plano III, cuando los estudiantes no logran comprender este estilo de práctica, o sólo un grupo del curso logra adquirir el ritmo del profesor. Específicamente, esto sucede cuando los estudiantes reconocen la importancia de los contenidos, pero se han desafiado de llegar a comprenderlos, porque su presentación abstracta por parte del profesor no logra conectar conocimientos previos del estudiante con el contenido expuesto.

c. Práctica comprensiva

Este tipo de práctica se ubica en el Plano II. Estas son las clases ideales para los jóvenes estudiantes, en ellas hay un espacio para la reflexión, y se ha llamado comprensiva,

porque los profesores han logrado, según los estudiantes, una conexión entre ellos y el profesor. El conocimiento en estos casos, es el medio por el cual se construye el aprendizaje. Es lo que Galaz (2009) llama *relación didáctica*.

Aunque lo estudiantes ponen el énfasis en la comprensión que logran los docentes en cuanto a su ser jóvenes, ésta es la práctica pedagógica que pone en el centro del proceso la enseñanza, y en su justa medida los medios, el aprendizaje y el contenido curricular:

«M: porque son como más... es como más confianza, es como más...;

H: Nos hace pensar;

H: Entendimos hartos;

H: Él nos dice el tema, no habla de algo, y tenemos que analizarlo, [...] donde podemos decir lo que pensamos sobre el tema, y todo está bien, mientras le contemos por qué lo dijimos»

(GFD 2, 4° medio).

Los jóvenes estudiantes valoran las clases bajo el estilo «comprensivo», porque representan para ellos espacios de expresión, en los cuales el profesor puede salir en algunos momentos de los contenidos, y establecer un diálogo con ellos de otros temas.

Valoran aquellas actividades en que se utilizan recursos, que ayudan a generar un ambiente positivo a las clases, los motiva a aprender, y el proceso se torna más agradable. No sólo recursos materiales, porque incluso nombran estrategias que debieran ser favorecidas o reforzadas por los profesores como el trabajo en equipo.

Los estudiantes logran percibir el plano general de una clase, en que profesor no pone límites en los aprendizajes que pueden llegar alcanzar, este docente reconoce los logros de cada uno, y ambos logran alcanzar gran satisfacción cuando encuentran una utilización o sentido práctico a lo que ven en las clases, es decir, esto me sirve para algo, es más que un saber conceptual, más que un saber procedimental, es llegar comprender el por qué.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Al buscar la perspectiva que permitiera mirar las prácticas pedagógicas como lo planteaba esta investigación, se encontró que la puerta adecuada desde donde describirlas y entenderlas, en relación tanto las finalidades de la educación, como las dimensiones que se ponen en juego en la acción educativa, y dan forma a la diversidad de prácticas que llevan a cabo los profesores, cobra sentido pensarlos en clave de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que se proponen en el currículum, pues el poco desarrollo, o simplemente su no implementación, han llevado a perder el sentido formador de la educación, quedándose recluida en lo instructivo o disciplinario.

Al mismo tiempo, esta idea —la no implementación de los OFT— genera preguntas sobre las orientaciones que guían a la educación hoy en nuestro país, pues como plantea Valdebenito (2008), existe un abandono del plano formativo, específicamente lo valórico, que además se profundiza con la ausencia del sujeto estudiantil y su experiencia de vida, más cuando se trata de la educación técnico profesional (TP), pues esta modalidad es la que más carece de lo cotidiano, dando relevancia principalmente a lo instrumental, contenido en un enfoque curricular por competencias,²³ cuando lo «ideal» es que la experiencia escolar esté integrada por los planos instructivo y formativo, los cuales se nutren, tanto de la experiencia cotidiana del aula, como de los conocimientos previos de estudiantes y docentes. Este «vaciamiento» de objetivos formativos e invisibilización los jóvenes estudiantes, en el caso de esta investigación, es la gran carencia que se percibe en la educación de hoy, y que los jóvenes dicen demandar. La falta de preocupación por lo formativo, o la incorporación de las preocupaciones sociales de forma transversal al currículum, sería una de las claves para dotar de sentido a la experiencia escolar.

²³ Espinoza (2005), plantea al respecto que el currículum por competencias genera una tensión, pues la racionalidad instrumental tiene una base epistemológica sobre sujeto y conocimiento, la cual tiene como premisa la homogeneización, uniformidad y estandarización de los procesos, cuando la formación transversal valora lo plural y la diversidad de los sujetos.

Si bien la discusión acerca de los OFT es muy amplia, pues debieran estar presentes en todas las dimensiones del quehacer educativo, en esta oportunidad nos brinda un marco de referencia, pues estos objetivos organizan la práctica pedagógica en torno a tres preguntas básicas: qué deben aprender, cómo serán evaluados y cómo deben aprender los estudiantes, todas agrupadas en las exigencias curriculares a las que debe responder el docente. Además, la práctica docente, tanto en el aula como en el establecimiento en general, debe ser un ámbito privilegiado para la realización de principios y orientaciones definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales. Así también, el ejemplo cotidiano son dimensiones formativas de la experiencia escolar (Mineduc, 2005), y responder tanto a las necesidades de los estudiantes como a las demandas del contexto son parte del rol, y que se espera asuma el docente.

A modo de discusión acerca del rol que debe cumplir hoy el docente en las aulas del liceo, cabe preguntarse acerca de la preparación que tienen para realizar clases, y si es suficiente la formación académica o inicial que reciben en la universidad. Como primera reacción a estas preguntas, se plantea que los profesores están frente a una encrucijada, y esa se relaciona directamente con los estudiantes que tiene en el aula, porque no basta, según la perspectiva que aquí se desarrollo, ser un profesor de excelencia, con capacitaciones en el plano disciplinario, sino ha logrado enseñar su saber a los estudiantes.

Durante el trabajo de campo surgieron también preguntas que hacían referencia a cómo son estos jóvenes, sus maneras de expresarse, problemas e inquietudes presentes cada día al llegar a la sala de clases. Aunque no todas las dimensiones fueron desarrolladas en este informe, sí se toman en cuenta para no descontextualizar los resultados. Ellos no son indiferentes al trato de sus profesores, y algo les provocó hablar del tema, por lo menos «desahogo» fue unos de los calificativos más repetidos al finalizar cada dinámica, además de la apreciación de ser un espacio para decir «esto no me gusta y esto sí», que no encuentran en otras instancias.

Entrar al aula a través de la experiencia conversacional, permitió que surgieran diversos tópicos. Cada tema tiene un trasfondo y postura teórica, desde donde se miró el fenómeno, sin embargo, en el transcurso del análisis, los temas que fueron profundizados, conservando la misma línea teórica, se complementaron con otras revisiones paralelas.

Siempre buscando responder a los objetivos propuestos para conocer las prácticas pedagógicas.

Un paso para recopilar todo el proceso que conllevó esta investigación, es volver a realizar la pregunta que la guío, mirar los resultados y saber si las estrategias fueron las adecuadas para tal pregunta, la que fue: ¿cuáles son las valoraciones que tienen los estudiantes de los liceos municipales y subvencionados de la ciudad de Valparaíso, de las prácticas pedagógicas que realizan los profesores dentro del aula?

El trabajo propuesto inicialmente fue levantar una imagen, a través de la comparación de los establecimientos que tienen más altos resultados y de los que obtienen menores resultados en las mediciones nacionales, al interior del sistema municipal. Pero esa fue una de las estrategias que tuvo que ser modificada. A cambio se trabajó con colegios subvencionados, esta decisión enriqueció la variedad de experiencias que fueron parte de esta investigación, porque se pudo hacer, hasta cierto punto, comparaciones, pero al mismo tiempo encontrar también, elementos que trascienden el tipo de administración de los liceos.

Los objetivos de lograr levantar los tipos o estilos de prácticas pedagógicas que los profesores llevan a cabo en las aulas, a través del relato de los jóvenes estudiantes, se logró mediante las percepciones y descripción del trabajo que realiza el profesor. Hablaron clara y personalmente sobre los profesores que nos les gustan, y esa condición no pasa exclusivamente por la asignatura, sino que pasa por el relacionamiento que logra el profesor con ellos, es decir, su actitud.

1. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LOS JÓVENES ESTUDIANTES

Se ha tratado de visibilizar a los jóvenes estudiantes, como parte fundamental de la relación que se establece en el aula. Construir los estilos de prácticas pedagógicas, a través de sus palabras, como piensan y sienten la experiencia escolar, hablándonos de su relación con los profesores, que en algunos casos se convierten en los contenedores de sus problemas, mejor dicho, de sus temas y preocupaciones. Lamentablemente es la excepción, ya que son de muy pocos los profesores, según los jóvenes estudiantes, que fundan su práctica en ese tipo de características.

Esa construcción recae fundamentalmente en el rol del profesor jefe. Se encuentra en este punto, un consenso importante, lo que hace surgir un desafío hacia aquellos profesores que no cumplen esa responsabilidad. Siendo la excepción aquellos docentes que han establecido un tipo de relacionamiento más cercado al *didáctico* con sus estudiantes.

En este momento de la investigación se puede decir que aún hoy, está presente un elemento muy enraizado en la cultura escolar: la no aceptación de la condición de jóvenes por parte de los profesores. Si vamos al plano de lo ideal, podemos decir que se está muy lejos de que el liceo se convierta en un espacio de comunicación. ¿Lo fue alguna vez?, es la pregunta que se trae a discusión, porque se ha optado en repensar este espacio, no desde las intensiones, sino desde la institucionalidad —a través de los documentos fundamentales: el currículum— que dirige el camino o la orientación del proceso educativo del sujeto-niño y joven, en perspectiva de trayecto completo, tratando de recobrar el sentido de la experiencia escolar por parte de todos los actores educativos. Utilizando las palabras de Martuccelli, «los individuos siempre conservan iniciativas de acción. El descubrimiento de éstas es el principal objetivo de una pedagogía sociologizada» (Martuccelli, 2009:127).

El trabajo del profesor se va cada día complejizado más, y es labor generar espacios reflexivos de su práctica, para poder generarlas. El camino no está del todo liviano, ya que este espacio tiene que ser generado por los profesores, y éstos no muchas veces se ven dispuestos a transar la forma en que ellos consideran correcta, y por medio de la cual los estudiantes aprenden. Los mismos jóvenes perciben esta dificultad.

El proceso de adecuación o cambio hacia nuevos estilos de prácticas pedagógicas está marcado por el conocimiento que los docentes tienen de: i) sus estudiantes, los conocimientos previos y su realidad cultural; ii) el cuerpo de conocimientos disciplinarios que estructuran la disciplina que enseñan, y; iii) las formas de aproximación para construir conocimientos propios de su disciplina y que constituyen contenido de enseñanza.

Tres ámbitos indispensables planteados por Martín del Buey y Galaz, los cuales son indispensables para enseñar y generar aprendizaje. Construcción de un vínculo necesario que se funda en la necesidad de conocer a los sujetos a los cuales se está educando. Como plantea Bernstein, algunos poseen códigos elaborados y otros restringidos, no será tiempo de poder conocer los códigos elaborados por lo jóvenes, en vez de seguir insistiendo en la idea que ellos son los que poseen los códigos restringidos, ¿no será al revés?, y son los docentes quienes no se dan la oportunidad de escuchar primero, y entender luego a sus estudiantes.

Valorar una práctica pedagógica, se ha convertido en el reconocimiento, por parte de los jóvenes, de un trabajo que los debería tener a ellos como actor principal. Pero que muchas veces se convierte en una pesadilla que dura 45 minutos. La relación profesor-estudiante se dificulta o se favorece, mientras el profesor no los reconozca como agentes activos, y sepa gestionar la autoridad frente a los sujetos que tiene enfrente.

El reconocimiento del rol natural del profesor, es decir, se le respeta porque es adulto, tiene muy poco asidero entre los jóvenes estudiantes. Son los profesores los que tienen que hacerse espacio entre los jóvenes, y no al revés. Ellos están expectantes al profesor, no están en una posición de pasividad. Saben que lo que se juega durante la experiencia escolar, es el futuro, es importante y cuanto más herramientas pueden recibir, mejor preparados se encuentren. En varias ocasiones dijeron que lo que esperan son elementos que sirvan para la vida, poder encontrar el lado práctico. Pero eso es sólo quedarse en los contenidos. Ellos esperan que las prácticas pedagógicas sean de cierta manera. Puede que no sean de la forma más entretenida, porque no es la intención de todas las disciplinas serlo para ellos, sino que logren interesar y conectar los contenidos con la vida, y eso se logra mediante la búsqueda de las estrategias y orientaciones adecuadas.

Hoy, después de una inevitable aprobación de ley que reforma la estructura de la educación, objetivos incluidos, pareciera ser una oportunidad. La Ley General de Educación, si bien deja vacíos y deja otros zanjados de mala manera, es el comienzo de un posible reencuentro de las finalidades más cercanas a los sujetos, que serán redefinidos en su condición de jóvenes. Así como la Comisión de la Modernización de la Educación habló de un sujeto abstracto al cual había que preparar y pensó en los medios y formas, la tarea que se propone aquí, es que cada docente piense su práctica como un eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje situado en los jóvenes estudiantes.

Sin embargo, a pesar que se habla de planos distintos, es decir, que las orientaciones del proceso que se propusieron modificar los estilos pedagógicos, en un plano vertical de la política educativa (una vez que se promulga que pone en práctica), no surgirá efecto con más o menos leyes al respecto. Es necesario establecer orientaciones claras y reflexiones transparentes, acerca de cómo se ha construido el espacio escolar. Porque la cultura contenida ahí, según el enfoque que se ha seguido, complejiza cualquier tipo de cambio.

Las prácticas pedagógicas —enraizada, formal y comprensiva— que aquí se exponen son el resultado de una conversación desde el aula, y son reflejo de formas culturales que están en un contexto institucional que lentamente trataría de responder a las exigencias del contexto social.

2. LA PRÁCTICA DE INVESTIGADORA

Consecuentemente a las ideas que son parte de esta investigación, este trabajo también insta a reflexionar sobre la práctica y la investigación, sobre las dificultades y limitaciones que se presentaron en el camino, las cuales no fueron pocas. Levantar un problema de investigación con relevancia sociológica, no fue simple, porque la investigación educativa, en el campo de la sociología tiene sus limitaciones, puso a prueba los conocimientos y habilidades adquiridos, y por sobre todo estar dispuesto reconocer y apreciar las indagaciones de una disciplina tan valiosa y rica en experiencias, como la pedagogía.

Se plantea lo anterior, porque se reconoce la dificultad de hacer clases, en contextos que cambian constantemente. Las limitaciones que tiene nuestra disciplina, pues tratar de buscar las explicaciones desde fuera es menos fructífero, que desde adentro, y es ahí donde se reconocen las principales dificultades, cómo poder pasar de lo particular a lo general, es decir, cómo la experiencia de aula nos da respuestas sobre como mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, y desde ahí pensar en mejorar los aprendizajes, no como se ha pensado hasta ahora: conseguir resultados.

La directora de uno de los establecimientos así lo percibía, porque planteaba que los «técnicos» presentan las soluciones y lo que debería hacer todo el mundo, pero son los profesores quienes lo llevan al aula, y no hay una sola formula para conseguir resultados, sino las orientaciones generales para conducir los procesos.

* * *

Este trabajo da pie para repensar los procesos educativos desde la práctica,
y sobre todo desde los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Libros, revistas e informes

- BAEZA, Jorge (2001). *El oficio de ser estudiante en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago: Ediciones Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- BARDIN, Laurence (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BELLEÏ, Cristian (2003). «¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?». En Cristián COX (editor): *Políticas educaciones en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BONAL, Xabier (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1990). «La ‘juventud’ no es más que una palabra». En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/CNCA.
- y Jean-Claude PASSERON (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CANALES, Manuel (2006). «El grupo de discusión y el grupo focal». En Manuel CANALES (coordinador y editor): *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- CASASSUS, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- CASTILLO, Jorge (2006). «¿Representación institucional del ‘rol docente’ o representación del ‘joven popular’ como estudiante?». *Última Década* N°24. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- CERDA, Ana María; Jenny ASSAEL, Florencio CEBALLOS y Rodrigo SEPÚLVEDA (2000). *Joven y estudiante ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en liceos de sectores populares*. Santiago: LOM y PIEE.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (CNME) (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI e Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago: Universitaria.
- COFFEY, Amanda y Paul ATKINSON (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Ediciones Universidad de Alicante.
- COX, Cristián (2003). «Las políticas educaciones de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX». En Cristián COX (editor): *Políticas educaciones en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.

- DAMIÁN, Luis (2006). «Los aprendizajes en el sociedad del conocimiento, desde un enfoque cognitivo». En Luis DAMIÁN. *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento*. Santiago: Arrayán.
- DÁVILA, Oscar; Felipe GHIARDO y Carlos MEDRADO (2006). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. 2º Edición. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUARTE, Claudio (2001). «¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles». En Claudio DUARTE et al. *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- DUARTE, Claudio y Boris TOBAR (2003). *Rotundos invisibles: ser jóvenes en sociedades adultocéntricas*. La Habana: Editorial Caminos.
- EGAÑA, Loreto (2007). «Presentación Cámara de Diputados: Consideraciones sobre la Ley General de Educación». *Documentos de Trabajo*. Santiago: PIIIE.
- INJUV (2004). *Segundo informe nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTUCELLI, Danilo (2009). «La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción». *Diversia. Educación y Sociedad* N°1. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: Mineduc.
- (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula?* Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago: Mineduc.
- (2004). *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Mineduc.
- (2005). *Currículum de la enseñanza media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*. Santiago: Mineduc.
- REGUILLO, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- SANDOVAL, Mario (2002). *Los jóvenes del siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago: Ediciones UCSH.
- SILVA, Claudio (1999): *De maratones, vértigo y sospecha. De vuelta a casa... para salir de nuevo*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- (2007): *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- TIRAMONTI, Guillermina y Nancy MONTES (compiladoras) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial y FLACSO.
- VALLES, Miguel (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- WEINSTEIN, José (1994). «Los jóvenes y la educación media». En *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- (2001). «Joven y estudiante. Desafíos de la enseñanza media». *Última Década* N°15. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

B. Tesis y memorias

- CARRILLO, Karina y Wara FAJARDO (2007). «Significados en torno a la inclusión de la cultura juvenil, en las prácticas pedagógicas, por parte de profesores y estudiantes de enseñanza media HC». Seminario de Título (licenciatura en psicología). Universidad de Valparaíso, Facultad de Medicina, Valparaíso, 123 hojas.
- VALDEBENITO, Victoria (2008). «Valorizaciones del currículo educacional desde la cultura juvenil». Memoria (licenciatura en sociología). Universidad de Valparaíso, Facultad de Humanidades, Viña del Mar, 140 hojas.

C. Artículos y publicaciones electrónicas

- ALEU, María (2008). «Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media». Tesis de maestría en educación con orientación en gestión educativa. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.
- BAEZA, Jorge (2003). «Elementos comunes de escuelas efectivas en sectores de pobreza, una primera lectura transversal». Santiago: Mineduc.
- CASASSUS, Juan (2002). «Cambios paradigmáticos en educación». *Revista Brasileira de Educação* N°20. São Paulo: ANPED.
- CORREA, Rafael (2008, 3 de diciembre). «La clave consiste en tener en cada sala de clases un docente competente». Entrevista para conicyt.cl. En: www.conicyt.cl.
- COX, Cristián (2008, 14 de diciembre). «Los últimos 15 años son los de mayor activismo público y privado en educación en la historia de Chile». Entrevista para conicyt.cl. En: www.conicyt.cl.
- DUBET, François (2004). «Conflictos de normas y ocaso de la institución». *Estudios Sociológicos*, Volumen XXII, N°001. México: El Colegio de México.

- ESPINOZA, Olga (2005). «La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un currículum por competencias». *Revista Pensamiento Educativo* N°36. Santiago: PUC.
- FLYVBJERG, Bent (2004). «Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°106. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- JIMÉNEZ, Mónica (2008). «Presentación encuentro sobre liceos prioritarios». Discursos Ministra de Educación. En: www.mineduc.cl.
- MARTÍN DEL BUEY, Francisco (2001). «Aprender a enseñar. Programas de intervención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula». En: www.profes.net.
- MARTÍNEZ, Miguel (2002). «La etnometodología y el interaccionismo simbólico: sus aspectos metodológicos específicos». En: www.usb.ve.
- (2004). «Los grupos focales de discusión como método de investigación». En: www.usb.ve.
- (2006). «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa». En: www.usb.ve.
- MIDEPLAN (2006). «Resultados de la encuesta CASEN 2006. Área educación». Santiago: Mideplan.
- MINEDUC (2004). «La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos». Santiago: Mineduc.
- (2007a). «Indicadores de la educación en Chile 2007. Estudios y estadísticas del sistema escolar chileno». Santiago: Mineduc.
- (2007b). *Anuario estadístico 2007*. Santiago: Mineduc.
- (2007c). «Convivencia escolar. Cómo trabajar la convivencia escolar a través de los objetivos fundamentales transversales en los planes y programas del Mineduc». Santiago: Mineduc.
- MUÑOZ, Gonzalo (2007). «Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza. Investigaciones recientes en Chile». En: www.educarchile.cl.
- PÉREZ VERA, Víctor (2008, 3 de diciembre). «Centro de Investigación Avanzada en Educación: Mejores oportunidades educativas». En: www.uchile.cl.
- SEOANE, Viviana (2007). «Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo Cruz». *Propuesta Educativa* N°28. Buenos Aires: FLACSO.
- RACZYNSKI, Dagmar y Gonzalo MUÑOZ (2005). «Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile». Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- VARAS, Ibar (2003). «Tendencias predominantes de la educación contemporánea». *Investigación y Postgrado*, Volumen 18, N°1. Caracas: Universidad Pedagógica.
- ZERÓN, Ana María y Guillermo ZAMORA (2009). «¿Cómo ejercen los profesores su autoridad en la sala de clases?». *Revista de Educación* N°337. Santiago: Mineduc.

ANEXOS

ANEXO I. MATRIZ DE LOS GRUPOS FOCALES DE DISCUSIÓN

DIMENSIÓN	COMPONENTES	ÍTEM A INCORPORAR EN LAS PREGUNTAS
Contexto de los estudiantes	Nombre Curso Edad Ciudad	Presentación de los jóvenes estudiantes: Para comenzar quiero que se presenten y me digan: Su nombre, curso, por qué llegaron al liceo y hace cuanto.
Práctica Pedagógica (recursos de aprendizaje)	Utilización e incorporación de recursos didácticos a las clases	Textos de estudio Materiales didácticos Bibliotecas: de aula y de liceo (CRA) Integración de la computación en el aula. Laboratorios y talleres temáticos (con equipos adecuados)
Práctica Pedagógica (formas de interacción profesor-estudiante)	Orientación del aprendizaje	Dinámica de las clases: preguntas y respuestas
	Tipo de conocimiento y capacidades	Orientación de los conocimientos y capacidades: para el trabajo o para seguir estudios. Beneficios futuros
	Uso de recursos de la información y trabajo	Incorporación de los recursos dentro de la clase, búsqueda de materiales externos
	Reglas de evaluación	Entrega de trabajos: responsabilidad Pruebas

ESQUEMA SEGÚN LOS ESTUDIANTES: ¿QUÉ SON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?

	ÁMBITOS DE ACCIÓN	DENTRO Y FUERA DEL AULA
	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Heterogeneidad interna
Componentes		Clase dinámica Evaluaciones Organización de actividades Enseñanza
Actores involucrados		Rol estudiante Rol profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Consejero • Guía
Fin		Mejoramiento de la enseñanza

Fuente: Carrillo et al., 2007.

ANEXO II. PAUTA GRUPO FOCAL DE DISCUSIÓN

1. Datos Generales del Grupo

Liceo:

Numero de asistentes: ____ Mujeres: ____ Hombres: ____

Curso:

2. Presentación

¡Hola!

Mi nombre es Andrea, soy estudiante de sociología y estoy haciendo mi memoria de grado para terminar la carrera.

El tema son las formas de trabajo que tienen los profesores con ustedes, es decir, cómo hacen los profes las clases, que recursos utilizan, etc.

Mi interés por trabajar con ustedes, pasa por la preocupación de la educación que reciben miles de jóvenes, igual que ustedes, para así poder reflexionar de forma general sobre el tema, y saber que piensan sobre el trabajo diario al interior del liceo.

Para ordenar la dinámica quiero que se presenten de a uno, de dónde son, que me cuenten en que curso y especialidad están, desde cuando estudian acá, y porqué motivos llegaron a este liceo.

3. Introducción al tema

Trabajo en grupo.

a. La interacción profesor-estudiante:

La relación con sus profesores: ¿cómo es?,

- Dentro como fuera de la sala de clases.
- ¿Con cuáles se llevan mejor?, ¿por qué?
- El rol del profesor jefe (es consejero, guía, en el caso de que no sea, ¿cuál es?).
- Organización de actividades, fuera y dentro del liceo.
- Dinámica de la clase: hacen preguntas, responden preguntas.

b. Utilización de recursos de aprendizaje:

En general, ¿Cómo hacen sus profes las clases?

- Usan (recursos didácticos), libros, fotocopias, fichas, fotos, proyecciones de power point, por ejemplo.
- Las evaluaciones, les dicen que hay un mejoramiento, que van avanzando, los felicitan.

Forma 1: ¿qué clase se hacen más lentas, o sea... que la hora no pasa nunca y en cuáles pasa lo contrario?, me pueden decir ¿por qué creen que pasa eso?

Forma 2: ¿cuáles son las clases más entretenidas?

c. Preguntas Anexas

En cuanto a la *disciplina*, ¿los profes son estrictos?, ¿cuáles?, ¿en qué casos?

Los profesores al comienzo del año les presentan los contenidos del año, les preguntan sobre el interés de ustedes de integrar o sacar alguno de los contenidos, o trabajarlo de otra manera.

ANEXO III. RESUMEN PARA LICEOS: PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Introducción

El sujeto central que dirige esta investigación son los jóvenes, que asisten a los liceos municipales y subvencionados de la ciudad de Valparaíso y las relaciones que se establecen en uno de los espacios de socialización, los cuales permanecen parte importante de su periodo de juventud.

El contexto que permite entrar a la temática parte desde la masificación de la escolarización, lo que permitió el ingreso de amplios sectores de la población al sistema educacional, y por consecuencia ha puesto en interrogación las orientaciones de este proceso. A pesar de mantenerse su función reproductora de la cultura, se ha hecho manifiesto que también es reproductora de pobreza, e incluso reductora (Casassus, 2003), es decir, el objetivo de ascenso social no se cumpliría por el paso o por la obtención de los títulos secundarios, que a estos tiempos es condición necesaria pero no suficiente. La educación encuentra en esta última idea los desafíos de poder ofrecer los miles de estudiantes reales oportunidades de desarrollo y crecimiento que vayan más allá de las intensiones.

El creciente interés por explicar los procesos que de alguna manera perpetúan las desigualdades, es que se han realizado esfuerzos para explicarlos y de igual manera, entrar en el espacio escolar se ha convertido tanto en una necesidad teórica como práctica.

Calidad de la educación y roles en el espacio escolar

Los esfuerzos realizados por la reforma Educacional chilena, están enfocados a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, es por eso que el foco central está en que las prácticas mediante las cuales se les enseña a los estudiantes, y ante las demandas actuales, deberían ser transformadas. Es decir, que la pobreza de los aprendizajes no pasa estrictamente por los recursos didácticos disponibles, sino que es un problema mucho más complejo, que relaciona con la forma tradicional de hacer clases y que tiene profundas raíces en la cultura escolar, más un entramado de factores propios del contexto educativo y de los actores.

Entendemos que La Calidad de la Educación, poniendo énfasis no sólo en los resultados, que en nuestro país considera los indicadores SIMCE y PSU, pasa por integrar al concepto Calidad los procesos y los actores involucrados, en consecuencia con ello es que nos enfoquemos en la interacción que se desarrolla en su interior, tanto para buscar respuestas y generar, en la medida de lo posible, soluciones que surjan desde los mismo actores.

Si el punto central se pone en la organización escolar, encontramos dos problemas que afectan el rendimiento. Por un lado, problemas relacionados con la formación y el uso de los recursos humanos docentes, y por otro lado el problema relacionado con la gestión de los establecimientos y con la administración del sistema escolar en general. Sobre el primero que involucra directamente a los docentes, se ha planteado que una mala formación y desvalorización social de su labor ha afectado su trabajo, es decir, que hay en las salas de clases profesores desmotivados y con bajas expectativas sobre sus estudiantes. Pero ésta es sólo una parte del problema.

Siguiendo a Weinstein (1994), los estudiantes valoran a sus profesores, pero ¿en cuanto a qué variables? Las imágenes que ambos actores establecen en la relación cotidiana, que según los roles de cada uno es inherentemente asimétrica, en donde el estudiante es el aprendiz y el profesor es quien posee los conocimientos, hay espacios en donde se cuelean las propias formas en que cada uno reinterpreta el rol que le corresponde, sea de docente y estudiante. A pesar de que la relación estudiante-profesor esta mediada por reglas rígidas y supuestamente infranqueables, desde el mundo adulto (Duarte y Tobar, 2003), esta relación desde el punto de vista del enfrentamiento, en donde el aula se convierte en un espacio de lucha permanente, puede resultar constructiva, cuando se hace bajo el alero del respeto mutuo, en la medida que aporta al desarrollo de habilidades sociales de ambos actores (Coulon, 1995).

El cómo se enseña a los jóvenes es que se llega a poner atención a las Prácticas que son llevadas a cabo por los docentes, la forma es que éstas son percibidas y recibidas por los estudiantes ayudará a poder fortalecer ciertas prácticas y repensar otras, que en un análisis simple, no favorecen el aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las valoraciones de los estudiantes de los liceos Municipales y subvencionados de la ciudad de Valparaíso de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes tanto dentro como fuera del aula?

Objetivo general

Analizar las valoraciones que los estudiantes, pertenecientes a 2 liceos municipales y 2 subvencionados de la quinta región, hacen de las prácticas pedagógicas de los docentes en la relación cotidiana del espacio escolar.

Retorno de la información recibida

Se considera la investigación como construcción constante del conocimiento, es por ello que los resultados serán dados a conocer mediante el envío de un artículo o informe de investigación.

La información recolectada será anónima y se no hablará en forma particular de los establecimientos.

ANEXO IV. CARTA SOLICITUD ACTIVIDAD

Valparaíso, octubre 2008

**Señores
Corporación Municipal de Valparaíso.
CORMUVAL
Área de Educación
PRESENTE**

REF.: Solicitud actividad

De mi consideración:

Soy estudiante de la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso, el motivo de la presente es solicitar el permiso para realizar una actividad de entrevista en el (nombre establecimiento), específicamente un grupo focal de discusión, a algunos estudiantes (6 a 7 integrantes) que cursen tercero o cuarto medio actualmente, y en el caso de ser posible, poder realizar algunas sesiones de observación para complementar de forma general el conocimiento de la dinámica del establecimiento.

Estas actividades se enmarcan en la realización de mi memoria de grado para la obtención del título de socióloga: «Valorizaciones de las prácticas pedagógicas desde los jóvenes estudiantes», el objetivo es conocer las percepciones del trabajo docente, es decir, cuáles son las dinámicas, actividades o metodologías que son más importantes y significativas para los estudiantes. Considerando que este establecimiento es uno de los que obtiene mejores resultados, entre los liceos municipales de la ciudad de Valparaíso.

Todo lo anterior en el contexto, que da origen a esta investigación, de conocer las relaciones que se establecen en el liceo, darle relevancia al trabajo cotidiano que es realizado con los estudiantes, pues la labor que es llevada a cabo cubre a parte importante de la matrícula actual. Además, conocer cómo ellos perciben el proceso de enseñanza desde las prácticas que sus profesores llevan a cabo en el aula.

Las actividades contempladas, en cuanto a tiempo asignado no debería sobrepasar de 2 a 3 horas pedagógicas, y la observación a las 3 ó 4 sesiones de 30 a 45 minutos cada una, tratando ante todo no entorpecer ni distraer el trabajo de los profesores, ya que el énfasis de la información que será recogida estará en la dinámica grupal.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración, se despide,

**Andrea Lagos M.
Estudiante de Sociología
Universidad de Valparaíso**

**Juan Orellana
Director de Sociología
Universidad de Valparaíso**