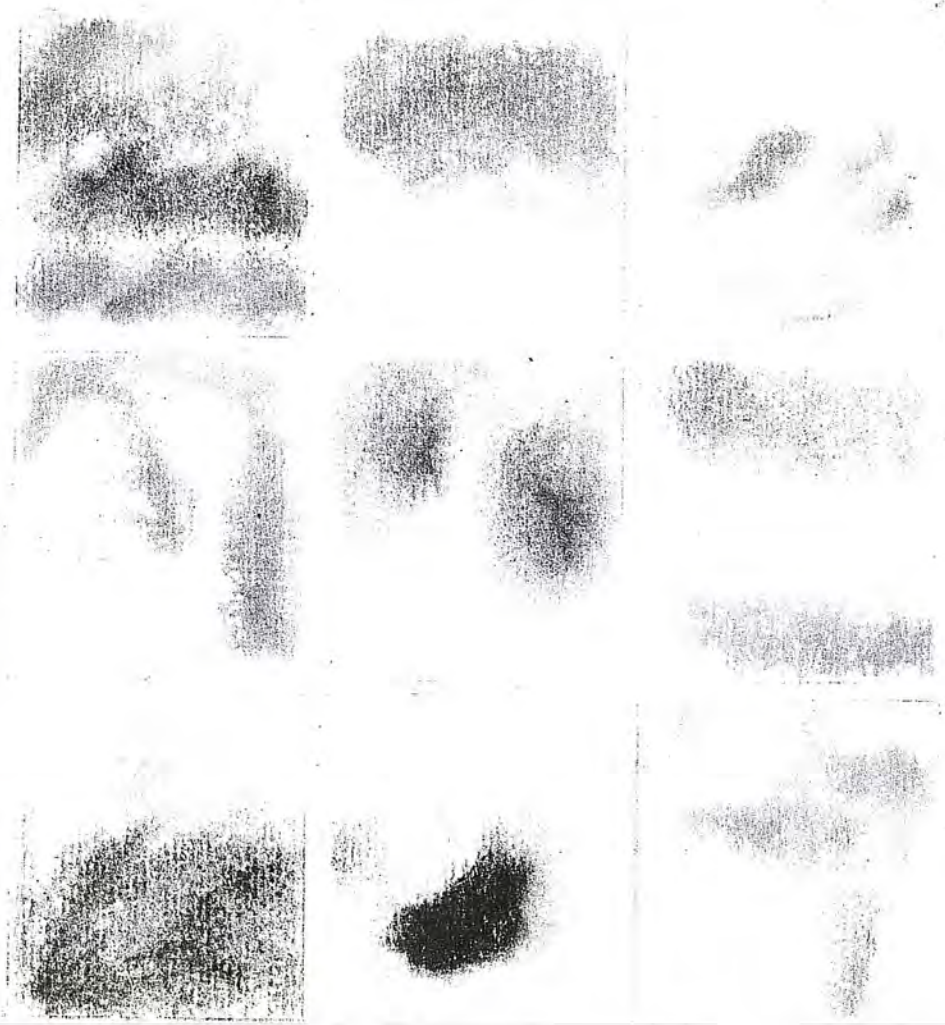
piie

programa interdisciplinario
de investigaciones
en educación

piie estudios



Jenny Assaél

CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA

Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas.

Jenny Assaél
Elisa Neumann

SANTIAGO DE CHILE
Junio de 1989

PIIE
Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación
Brown Sur 150-Ñuñoa
Teléfonos: 2231940 - 496644
Telex: CK 340412
Fax: (56) 2-2231940
Santiago - Chile

AGRADECIMIENTOS

El proceso de investigación etnográfica requiere de un prolongado trabajo en el terreno. El análisis de miles de páginas de registro y de entrevistas lo hace más arduo y difícil. Mayor desafío aún representó para nosotras el condensar toda esa experiencia en un informe de investigación que siquiera cercanamente reflejara la riqueza y complejidad de los procesos observados. Muchas personas nos apoyaron y motivaron sin embargo en la tarea. En primer lugar, todos los profesores, alumnos y padres con los cuales trabajamos durante más de un año. A medida del avance de nuestra investigación ellos fueron reforzando nuestro compromiso, ya que a través suyo pudimos conocer y comprender la difícil situación que hoy deben enfrentar los distintos actores del proceso educativo.

Particularmente enriquecedora resultó la discusión con aquellos compañeros del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) que trabajan junto a nosotros en el Area de Investigación acerca de la Escuela. Entre ellos debemos especial reconocimiento a Iván Nuñez y a Rodrigo Vera, de quienes recibimos permanente apoyo. Agradecemos también a nuestra compañera de trabajo en etnografía, Arlette Adduard, quien nos aportó sus valiosas sugerencias.

Salomón Meckled, editor del PIIE, mejoró en parte importante la redacción y presentación final de este trabajo. Sandra Cancino y Silvia Retamal no escatimaron esfuerzos en la transcripción de registros e informes esenciales a esta investigación.

Este trabajo no hubiese sido posible sin el aporte financiero del International Development Research Center de Canada (IDRC), el cual nos permitió realizar todo el trabajo en el terreno y gran parte del análisis acerca de los modos de enseñar en la escuela. Reconocemos también el aporte del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) al proyecto."Clima emocional en el aula y su incidencia en el rendimiento escolar". El presente informe es el resultado directo de los trabajos de investigación que financiaron las dos instituciones señaladas. Se finalizó en Septiembre de 1987.

Jenny Assaél
Elisa Neumann

INDICE

PRESENTACION 7

I. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACION 11

1. El enfoque etnográfico: una nueva aproximación al problema del fracaso escolar. 11
2. Definición del problema de investigación 14
3. Hipótesis interpretativas de trabajo 17

II. METODOLOGIA Y DISEÑO DE INVESTIGACION 19

1. La etnografía 19
2. Diseño de Investigación 23

III. LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y PROFESIONALES EN LAS QUE EL MAESTRO REALIZA SU PRACTICA PEDAGOGICA 27

1. Dependencia institucional de la escuela 27
2. Organización interna de la escuela 35
   2.1. La unidad técnico-pedagógica 35
   2.2. Organización del trabajo docente 38
3. Las condiciones de empleo y trabajo 41
4. Valores, actitudes y concepciones en torno a la práctica docente 45

IV. CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR Y SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR. 51

1. La percepción que posee el maestro respecto al niño y su familia. 51
2. El concepto de fracaso escolar 54
3. La educación diferencial 58
4. La colaboración de los padres. 61

V. EL TRABAJO DOCENTE EN PRIMER AÑO BASICO Y EL CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA. 65

1. Características generales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en primer año básico: los modos de enseñar. 65
2. El fracaso escolar y aprendizaje de la lecto-escritura. 83
3. Socialización y disciplina. 91
4. Algunas diferencias en las estrategias docentes y en el clima emocional que generan. 101

VI. CONCLUSIONES 109

VII. ANEXO 119

PRESENTACION

Durante las últimas décadas, las investigaciones sobre educación en Chile han dedicado un gran esfuerzo a la realización de trabajos empíricos cuyos objetivos son conocer los factores que estarían favoreciendo el fracaso escolar en los niños provenientes de sectores populares, donde se dan altas tasas de repitencia en los primeros niveles de enseñanza, las que se asocian con la deserción escolar definitiva del niño.[1]

Dichos estudios han puesto énfasis en el papel que juegan las características individuales, familiares y ambientales en el fracaso escolar. Sin embargo, no logran dar cuenta de la globalidad y complejidad del problema pues no profundizan en el conocimiento de los procesos que se dan al interior de la escuela, que podrían estar explicando la deserción temprana o el bajo rendimiento de muchos de los niños que ingresan a la educación básica.

En la búsqueda de explicaciones más globales y profundas de este problema, se han iniciado en Chile, desde hace algunos años, estudios que centran su

1. Schiefelbein, E.; Grossi, M.G. "Análisis de la Matrícula Escolar en Chile" CIDE, Doc. de Trabajo Nº 10, Santiago, 1978. Bravo, L. y Morales, H. "Relación entre deserción y repitencia escolar en alumnos de Educación Básica". ANALES de la Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile, N. 1, Stgo., 1979. Briones, G. "La Distribución de la educación en el Modelo de Economía Neoliberal (1974-1982) en "Desigualdad Educativa en Chile", Ed. PIIE, Stgo. 1985.

atención en las relaciones sociales y en los procesos pedagógicos a través de metodologías cualitativas[1]. La relevancia de los resultados encontrados ha impulsado al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) a iniciar, desde 1982, una línea de estudios etnográficos sobre este fenómeno[2]. Su característica esencial ha sido la observación sistemática y prolongada de la cotidianeidad escolar, a fin de lograr la reconstrucción de los procesos sociales y pedagógicos al interior de la escuela y del aula, que permiten identificar aquellos elementos que pueden estar incidiendo en el fracaso de los niños de sectores populares. Estos estudios han permitido desarrollar una nueva forma de comprender y abordar este problema en toda su complejidad y hetereogeneidad.

Es así como hemos llegado a postular que el sentido y las significaciones que atribuyen a este fenómeno los distintos actores sociales que participan en la escuela, así como las relaciones sociales que contribuyen a generar, estarían conformando una " cultura escolar específica".

Dichos actores tienden a explicar el fracaso fundamentalmente a partir de elementos externos al proceso de enseñanza, sin cuestionar lo que ocurre en dicho proceso. De este modo, los docentes tienden a desligarse de responsabilidad en el problema, y aquellos alumnos que presentan dificultades para adaptarse a las exigencias de la escuela son segregados y marginados en su vida escolar, lo que afecta su rendimiento. De la misma manera, las estrategias generalmente empleadas (cursos diferenciales, educación especial, etc,) constituyen también una manifestación de las concepciones desarrolladas en la escuela en torno al fracaso, y como tales no ayudan sustantivamente a su solución.

1. Véase, entre otros: Siegel, P. "La globalización de la Enseñanza ¿Método técnico Pedagógico o Estilo de trabajo con los niños?" en Anuales de la Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile. Nº 1, Stgo., 1979. Filp., J., Cardemil, C. "Profesores Eficaces en escuelas urbano-marginales", CIDE, Santiago, 1982.

2. López, G.; Assaél, J; Neumann, E. (1982-1983) "El fracaso escolar en la escuela básica chilena". Assaél, J.; Neumann, E. (1984) "La interacción social en la escuela. Valores actitudes y concepciones subyacentes". Assaél, J.;'Adduard, A. (1986-1987) "Procesos de enseñanza y socialización en octavos años básicos".

Al enfocar el problema educativo como un proceso complejo en el cual intervienen no sólo dimensiones objetivas y estructurales sino también las significaciones sociales que los actores elaboran en torno a su realidad, surgen nuevos problemas de investigación. Dentro de esta "cultura escolar específica" ha sido posible observar que el clima emocional que se establece en el aula juega un papel importante en el aprendizaje. En aquellos cursos en que predomina un ambiente tenso y amenazante un número importante de alumnos abandona la escuela en el transcurso del año escolar y varios presentan graves problemas de rendimiento[1].

En este estudio se intenta profundizar en las relaciones sociales y en el clima afectivo al interior de la escuela y del aula, y en su relación con el rendimiento escolar.

Este tipo de investigaciones, que se adentra en la cotidianeidad de la escuela y de sus procesos pedagógicos, permiten ir identificando aquellos elementos que favorecen el fracaso, dónde y cómo surgen, asi como aquellos factores positivos, gérmenes de cambio, que podrán ayudar a dar respuesta a preguntas tales como:

> ¿ Cual es el margen que poseen la escuela como institución social, y sus actores, para disminuir, si no eliminar el fracaso escolar? ¿Qué transformaciones debería realizar la escuela para disminuir y/o eliminar el problema del fracaso escolar y favorecer una educación más eficiente y democrática?

La presente investigación intenta ayudar a dar respuesta a estas preguntas. Para su global comprensión, éstas requieren necesariamente de múltiples estudios acerca de la realidad escolar, la que por su complejidad y heterogeneidad no se agota desde una aproximación única.

1 Assaél, J. Neumann, E. "Mecanismos de discriminación al interior de la escuela" en Revista "Dialogando" Nº 3, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, 1984.

En los primeros capítulos se da cuenta de las herramientas conceptuales y metodológicas con las que abordamos los procesos internos de la escuela; se fundamenta nuestra aproximación metodológica que surge, necesariamente, de nuestra concepción acerca de la escuela. No es ésta una visión parcializada, sino que se busca sus múltiples relaciones e interdependencias con la realidad social y política en la que se inserta.

En los capítulos siguientes se ordena el material recogido a través de las observaciones de la cotidianeidad escolar y de las entrevistas realizadas a los distintos actores sociales de la escuela. En ellos se da cuenta de las significaciones y relaciones sociales construidas en torno a la realidad escolar, de la percepción de los maestros acerca de las familias de sectores populares, y de cómo éstos factores y procesos contribuyen a la conformación del clima emocional en el aula con su incidencia en el rendimiento escolar.

I. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACION.

1. El enfoque etnográfico: una nueva aproximación al problema del fracaso escolar.

En Chile, como en la mayoría de los países de América Latina y del Tercer Mundo, el fracaso escolar ha constituído y constituye un problema persistente, que ha desafiado los numerosos esfuerzos realizados con el objeto de investigarlo y solucionarlo. Año tras año, miles de niños se encuentran -pese a toda la preocupación por el problema- en la situación de encarnar alguna de las variadas formas de fracaso escolar.

El fracaso escolar es un problema de múltiples dimensiones. La más evidente es la que se manifiesta a través de la repitencia, fenómeno que se encuentra asociado con la deserción escolar definitiva. Otra, menos obvia, es la persistencia en el sistema educativo de niños y jóvenes que se constituyen como sujetos pasivos, desmotivados y con bajas expectativas, que internalizan muchas veces en forma persis-tente una autoimagen gravemente deteriorada. No es por azar que los niños que "fracasan" en mayor proporción sean los que provienen de los sectores de bajos ingresos. La persistencia de esta situación revela que nos encontramos en presencia de un problema cultural e histórico, cuyas raíces pueden ser mucho más profundas y/o extendidas de lo que aparece a primera vista.

Estudios realizados en el país muestran que una de las causas importantes del fracaso escolar es la dificultad en la adquisición de la lecto-escritura. Un número importante de niños que repiten lo hacen porque no saben leer; aquéllos que lo

logran con dificultad tendrán un fracaso progresivo y acumulativo que posteriormente los conducirá a la repitencia y deserción[1]. Estos resultados parecieran ser aún más graves en la medida en que durante el primer año básico el objetivo central es la adquisición de la lecto-escritura, a la que se destina una gran cantidad de tiempo. Además, algunos estudios exploratorios muestran que en los niveles de quinto básico el rendimiento lector es aún insuficiente, lo que interfiere seriamente con la capacidad de aprendizaje de los alumnos[1].

En general, el problema del fracaso escolar se ha enfocado desde perspectivas sociológicas, psicológicas y educacionales. Sin embargo, estas distintas formas de aproximación tienen un rasgo común: minimizan el rol de la institución escolar en este problema. No se preguntan acerca de las características de la escuela que podrían estar favoreciendo el fracaso escolar de los niños de sectores populares, potenciando muchas veces aquellos factores sociales y personales de los alumnos que afectan su rendimiento. Se han realizado muy pocas investigaciones críticas acerca del desempeño del sistema educacional en este sentido.

Se han estudiado en forma insuficiente los factores escolares que inciden en el fracaso, y si se les menciona es a nivel general y abstracto.

Por un lado, se ha enfatizado el desarrollo de las capacidades que hacen posible el aprendizaje, lo que requiere de un ambiente socio-cultural que brinde estímulos y oportunidades en calidad y cantidad suficientes. De allí que se tienda a considerar el fracaso escolar como producto de las deficientes condiciones familiares y sociales que rodean al niño. Desde esta perspectiva se desarrollan estrategias remediales antes de que el niño ingrese a la escuela (programas de nutrición, estimulación precoz, jardines infantiles)[1]. De esta forma de aproximación se deriva también el modelo de las dificultades de aprendizaje, que ha impulsado el desarrollo de tests-diagnósticos cada vez más sofisticados y la creación de cursos especiales y diferenciales. Nuestra experiencia tiende a indicarnos que estos cursos de acción contribuyen a la segregación del alumno, a su marginación, y a la demora en la atención del niño dado que la demanda es cada vez mayor[2].

1 Bravo y col. "Estudio sobre deserción y repitencia escolar", Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1978. Bravo, L. "Repetición de curso y promoción automática en Educación Básica" en "Investigaciones sobre psicopedagogía y psicopatología infantil" Anales, Escuela de educación, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1972.

1. Fluxá, F. y Zúñiga, A.M. "Comprensión y Velocidad de lectura en niños de quinto año básico" en Anales, Escuela de educación. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1974.

1. Ver por ejemplo, Bralic et. al. "Estimulación temprana. Importancia el ambiente para el desarrollo del niño, UNICEF, 1978.

Por otro lado, se desconoce en gran parte el mundo cultural de los sectores populares y las particularidades del desarrollo de estos niños. Los estudios al respecto sólo centran su atención en las carencias, es decir, aquellas habilidades que están disminuídas en función de los niños de clases medias. No se ha estudiado en profundidad qué habilidades específicas desarrollan los niños de estos sectores, habilidades que pudiesen ser aprovechadas por la escuela. Esta concepción del problema conlleva, explícita o implícitamente, una desvalorización del alumno y de su medio cultural. De este modo se carece de información que posibilite el desarrollo de estrategias de enseñanza que se adapten a las características de estos sectores[1].

Es así como hemos postulado que existiría una "cultura del fracaso ", la que hemos definido como la red de significaciones que la sociedad y los actores que participan en la escuela han construído con respecto al fracaso escolar.

La investigación tradicional en el campo educativo no ha dado cuenta de las relaciones sociales al interior de la escuela, de las relaciones con el conocimiento, de los modos de aprender, de la cotidianeidad escolar y de las significaciones sociales construídas en torno a estas realidades. Por lo tanto, no ha logrado diseñar

2 López, G.; Assaél, J.; Neumann, E. "La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?" Ed. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago, 1984.

1. Ver ejemplo: Donaldson, M. "Children's Minds". Ed. W. Collings Sons y Co. Ltd. 1978. Filp, J. et. al. "Estudio preliminar del umbral entre la educación pre-escolar y primaria en Chile" CIDE, Santiago, 1979 y Yarrow L. et al. "Child effects on adults behaviour" Developmental Psychology, 1971.

fectivas estrategias de cambio al no tomar en consideración los elementos nternos de la escuela que favorecen dicho cambio, ni tampoco aquéllos que se ponen a él.

Nuestro planteamiento es que, para lograr un cambio radical de las prácticas edagógicas que de algún modo están favoreciendo el fracaso escolar, debe ansformarse la cultura de la escuela, lo que implica vencer obstáculos no sólo rganizativos, curriculares y técnicos, sino también resistencias subjetivas interalizadas en los actores del proceso educacional y en la sociedad toda. En este roceso, la investigación cualitativa puede efectuar importantes aportes, al roponer nuevas maneras de comprender los problemas educativos: en otras alabras, ciertos marcos interpretativos que faciliten la discusión de determinaos problemas y la búsqueda de soluciones.

2. Definición del problema de investigación.

El presente estudio intenta profundizar en el análisis de la conformación del ima emocional en el aula, así como de sus implicancias en cuanto al rendimiento los alumnos que se encuentran en el primer grado de enseñanza básica, en cuelas de sectores urbanos-populares.

Por clima emocional entendemos la cualidad predominante de las relaciones ectivas en el aula. Estas relaciones son construídas -en gran parte- a partir de percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y jetivos que se derivan de dicha percepción. Son elementos de la subjetividad l maestro que inciden en su manera de actuar y contribuyen a sustentar las ncepciones pedagógicas con las que opera.

En la configuración de este clima emocional se articula un gran número de mentos objetivos y subjetivos de la realidad socio-cultural e institucional ntro de la cual actúa el docente. En esta investigación se profundizará en unos de aquéllos que nos parecen relevantes para la comprensión del problema. se trata de estudiar la incidencia de cada uno de ellos en la conformación de este clima, sino más bien de conocer en profundidad cómo ellos se hacen presentes en el quehacer cotidiano del docente.

Numerosas investigaciones acerca del fracaso escolar, así como las investigaciones realizadas en el PIIE acerca de la realidad escolar y de las relaciones sociales al interior de la sala de clases, han demostrado que en general existe una disposición más favorable de los docentes para trabajar con alumnos provenientes de clase media y alta, así como también mayores expectativas de rendimiento por parte de estos niños. Asimismo,la investigación ha mostrado que los alumnos de estos sectores tendrían mayor capacidad para adaptarse a las demandas de la escuela. Al contrario, se ha descubierto que, en las escuelas urbano -populares, los niños muchas veces no poseen los patrones de comportamiento exigidos por la escuela, lo que dificulta su adaptación, y también tiende a reforzar, de alguna manera, las bajas expectativas de sus maestros[1].

Si entendemos a la escuela como una institución social estrechamente ligada al conjunto de la sociedad, y por tanto jugando un papel importante en ella, no podemos analizarla haciendo abstracción del contexto socio-político en el cual está desempeñando un rol[1].

Es necesario considerar también que cada escuela particular forma parte de un sistema educativo que tiene ciertas características. En Chile, en general, y con mayor fuerza bajo el gobierno militar, el sistema educacional es un sistema altamente jerárquico,burocrático y autoritario. Si bien los planes y programas

1 Ver entre otros: Seve, L.; Verret, M.; Snydfer, S. "El fracaso escolar" Ediciones de Cultura Popular, México; 1979.
Rist, R. "Student social class and teacher expectation. The selffulfilling property in ghetto education", Harvard Educational Review, V. 48, 1970. Becker, M.S. "Social-class variations in the teacher-pupil relationschip" en Achievement in American Society". Ed. Rosen B.C. Crockett, H.J. Nunn, C.Z. y Coleman, J.S. U.S.A., 1969; Filp et al (op. cit.).

1. Ver entre otros, Baudelot y Establet, "L'école Capitaliste en France" Librairie François Maspero, París, 1971; Paradise, R. "Socialización para el trabajo. La interacción maestra alumna en la escuela Primaria" Tesis de maestría. DIE, Instituto Politécnico Nacional, México, 1979.

estructurados a nivel del Ministerio de Educación contemplan una mayor flexibilidad curricular, continúa siendo semejante Estado quien controla y fiscaliza los contenidos de la Enseñanza. Además, los docentes que no han participado en su elaboración, que no cuentan con instancias de reflexión colectiva, y que muchas veces poseen escasos elementos teóricos y técnicos, difícilmente podrán flexibilizarlos en el aula. Es así como, al interior de cada escuela y de cada sala de clases, se mantiene y consolida con mayor o menor fuerza esta estructura jerárquica y autoritaria. Algunos indicadores de ello son, por ejemplo, el predominio de un fuerte poder y control de los directores en las escuelas; la existencia de consejos de profesores de carácter vertical y burocrático; el aislamiento del ejercicio docente; predominio de fuerte autoritarismo del docente en el aula, mínima participación de la comunidad en las escuelas, entre otros [1].

Otro de los elementos tradicionalmente estudiados en cuanto a su incidencia en la calidad educativa se refiere a las condiciones materiales de trabajo con que cuenta cada escuela(infraestructura, material didáctico, etc). Dichos elementos, al parecer, inciden también en la motivación que tiene el docente para desempeñar su rol, lo que evidentemente repercute en sus formas de enseñar.

No podemos analizar y entender los procesos de enseñanza en la sala de clases, sin conocer al maestro. En este sentido, es necesario considerar sus condiciones socio-económicas (sueldo, status); el grado de reconocimiento que tiene por parte de los directores, del resto de los maestros, los apoderados, los alumnos; su propia valoración; el grado de compromiso con su quehacer; el nivel de comprensión de lo que hace, su poder de decisión, etc.

1 Ver por ejemplo. Egaña L. y Magendzo, A. "Marco Teórico y Político del Proceso de Descentralización Educativa (1973-1983) en "Desigualdad Educativa en Chile, Ed. PIIE, Santiago, 1985.

3. Hipótesis interpretativas de trabajo.

Las hipótesis de trabajo que se presentan han sido fruto de nuestro proceso de investigación etnográfica. No son hipótesis formuladas previamente para ser verificadas a través de la recolección de material empírico [1].

1 - Las características que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela se encuentran fuertemente influenciadas por las formas de organización y funcionamiento del sistema escolar, así como por la forma en que el docente percibe su rol; por la manera en que concibe a los niños de sectores populares; y por los supuestos que maneja en torno al proceso pedagógico.

2 - El profesor que trabaja en escuelas de sectores populares, donde la mayoría de los niños provienen de hogares socio-económicamente muy desposeídos, tiene bajas expectativas del rendimiento de sus alumnos. Para el maestro estos niños provienen de hogares "desintegrados", con un bajo nivel cultural,con grandes dificultades para adaptarse a las normas y exigencias de la escuela, y sin grandes posibilidades de continuar sus estudios secundarios. De allí que para este profesor la principal responsabilidad sea la de socializarlos (hábitos de higiene,normas de conducta, valores) y entregarles las herramientas de conocimiento mínimas necesarias -lecto-escritura y matemáticas- para que sus alumnos puedan luego incorporarse al mundo del trabajo.

3 El maestro tiene escasos elementos para comprender la realidad socio-cultural de los sectores populares y trabajar a partir de ella, lo que dificulta la incorporación de las motivaciones, necesidades e intereses de estos niños en su quehacer docente.

Además, en la medida en que estos alumnos tienen dificultades para adaptarse

1 En el capítulo de Metodología se explicita el trabajo de hipótesis en una investigación etnográfica.

ı una realidad de la escuela que les es ajena, se sienten en muchas ocasiones lescalificados, desvalorizados y sancionados. La escuela y el maestro se constiuyen para ellos en realidades amenazantes, lo que interfiere con su aprendizaje. Asimismo, los continuos fracasos y el distanciamiento progresivo profesorlumno disminuyen su interés y motivación por el aprendizaje.

A su vez, existen también tensiones en las relaciones entre padres y maestros. Las familias de estos niños no están muchas veces en condiciones de cumplir con as exigencias de la escuela (aportes materiales y económicos; responsabilidad en a educación de sus hijos) por lo que en la mayoría de los casos optan por alejarse le la escuela. Estos comportamientos son interpretados por el profesor como lespreocupación y negligencia, y son por tanto fuertemente rechazados y criticados. Además, para el docente la labor con estos alumnos tiene poca probabilidad de éxito al no contar con la colaboración del hogar.

Por otra parte, la fuerte presión que recibe el maestro para que cumpla con planes y programas; para que promueva de curso a sus alumnos (lo que se ha acentuado con la municipalización y privatización de la enseñanza); la gran sobrecarga de trabajo; la falta de recursos materiales y didácticos; la ausencia de espacios de discusión y reflexión colectiva, obstaculizan su labor docente. En este marco el maestro tiene muy pocas posibilidades de revisar y cuestionar su práctica, de tomar conciencia respecto de su quehacer. De este modo, el profesor se siente trabajando en condiciones adversas que lo sobrepasan. Se suma a ésto a desvalorización y falta de incentivos económicos para el ejercicio de su profesión; todo lo cual incide en una baja motivación respecto al ejercicio de su trabajo pedagógico.

II. METODOLOGIA Y DISEÑO DE INVESTIGACION

1. La etnografía.

La preocupación central de nuestras investigaciones etnográficas es el conocimiento de la vida escolar en sus formas concretas, cotidianas, y la integración a ellas de sujetos particulares, evitando la abstracción formal. De hecho, la etnografía permite observar la interacción social en situaciones "naturales", acceder a fenómenos no documentados, contextuar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber cultural de un grupo de personas y la forma cómo ese saber cultural es empleado en las interacciones sociales[1]. El análisis de estos fenómenos en el ámbito escolar requiere de reconstrucciones detalladas de procesos educativos y de sus contextos específicos. Exige, además, el desarrollo de conceptos teóricos que permitan el análisis comparativo de los fenómenos estudiados.

Entendemos la realidad escolar como una trama o red de interrelaciones que conforman los procesos de enseñanza y socialización institucionalizados en el sistema escolar, en un contexto histórico y social que determina su estructura y función. Por tanto, el conocimiento de la escuela y la detección de sus principales problemas implica la "reconstrucción " de las prácticas escolares como manifestación de una realidad socialmente condicionada. Es en la sala de clases, en la

1. Rockwell, E. "La Etnografía en la Investigación Educativa: Posibilidades y Limitaciones" (mimeo), Bogotá, 1980.

ida cotidiana de la escuela, donde se manifiesta permanentemente una serie de autas de relación socialmente establecidas y cuyos significados manifiestos y ıtentes deben ser develados, a fin de comprender los procesos sociales que onforman la realidad escolar.

El dar cuenta de este tipo de fenómenos requiere de la reconstrucción detallada particularizada de los procesos escolares. Por lo tanto, es necesario un cercamiento a través de la observación permanente y prolongada en el tiempo. ,os significados socialmente establecidos sólo pueden ser desentrañados durante l transcurso del proceso. Se intenta reconstruir la realidad a partir de los contecimientos observados y de las significaciones que los propios sujetos torgan a los acontecimientos, y no como una mera atribución impuesta por el ıodelo o categorías que utilice el investigador. De este modo, en relación al roblema de investigación no se parte de hipótesis que se quieren verificar a lo ırgo del proceso de estudio. Más bien el problema es entendido como un campo e observación donde se procura comprender las características culturales de la scuela que podrían estar favoreciendo el fracaso escolar de los niños de sectores ıopulares. En este sentido, se trata de profundizar en la comprensión del ıroblema para que los propios actores y responsables de los procesos de nseñanza-aprendizaje puedan plantearse a su vez el mismo problema en su omplejidad y heterogeneidad.En otras palabras, aquí se procura plantear un ıroblema "desde abajo", a objeto de tener como interlocutores básicos a los ıropios profesores que intentan superar el problema del fracaso escolar. Estos leberán apropiarse de los "resultados" de investigación reflexionando en torno ı ellos a partir de su propia experiencia.

Es importante señalar que esto no significa desconocer la importancia de la eoría para acceder a la comprensión de la realidad; sólo queremos decir que las categorías y conceptos previos -presentes en toda investigación- deben ser lexibles y posibilitar la comprensión de las categorías del sujeto observado. Esta lexibilidad se requiere también para reconocer los cambios que las categorías pueden ir experimentando en el transcurso de la investigación. Es por ello quese lice que el producto etnográfico es necesariamente una síntesis de dos modelos de la realidad social, la del investigador y la del sujeto de estudio.

La escuela es una institución de la sociedad: permea a los individuos que en ella participan y es a su vez permeada por fuerzas históricas y comunitarias que la rodean. Por lo tanto, para que una etnografía escolar sea adecuada, debe incluir tanto los acontecimientos internos de la sala de clases y de la escuela como el estudio de las fuerzas que la moldean. En este sentido, si bien ubicamos nuestra unidad de estudio en la trama de interrelaciones que ocurren en la institución escolar y en los significados sociales que los distintos actores educativos construyen en torno a su realidad, el análisis no se agota en la interpretación de dichos fenómenos. Es necesario ligar los fenómenos observados al contexto social y cultural en que se encuentra inmersa la institución escolar. El análisis no permanece sólo a nivel de la sala de clases. Es necesario relacionar los acontecimientos observados con la realidad de la escuela, con el sistema escolar y con el contexto social y cultural en que se encuentra inmersa. Se trata, por tanto, de procesos complejos que requieren ser aprehendidos globalmente, ya que no son susceptibles de ser divididos o descompuestos en partes si se quiere comprenderlos en profundidad, y sería sobresimplificar esta realidad el aislar y otorgar un peso cuantitativo a un número determinado de variables.

Este tipo de investigaciones obliga a estudiar en profundidad un número reducido de escuelas. Esto podría cuestionar la factibilidad de desarrollar conceptos teóricos generales. Sin embargo, los estudios se insertan en una sociedad que posee una cultura y relaciones específicas establecidas socialmente. De esta manera, suponemos que el conocimiento en profundidad de un hecho particular nos está permitiendo acceder al conocimiento de las significaciones sociales subyacentes. Cabe señalar que las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por significados socialmente construídos y por lo tanto comunes a los sujetos que participan de un mismo contexto socio-cultural. Es decir, se hace ciencia de lo particular y cotidiano a fin de desarrollar marcos interpretativos susceptibles de ser aplicados en otros contextos y situaciones.

Existe una relación dialéctica entre empiria y teoría. El análisis de diferentes contextos educacionales, y el contrastarlos permanentemente, permite ir descubriendo nuevos problemas, superando el sentido común, y dando lugar al

desarrollo de nuevos conceptos teóricos que permiten nuevas observaciones con mayor profundidad. Vale aquí recordar lo planteado por Geertz:" Los estudios se construyen sobre otros estudios, no en el sentido de que unos avancen desde donde otros llegaron, sino en el sentido de que, mejor informados y mejor conceptualizados, se sumergen más profundamente al interior de los mismos temas"[1].

La etnografía aplicada a la investigación educacional lleva sólo dos décadas de implementación, lo cual explica el escaso desarrollo teórico con que aún cuenta. Sin embargo, los problemas escolares ofrecen una rica gama de posibilidades para que el etnógrafo entre a estudiarlos. Si bien el paradigma de investigación cuantitativa ha sido el dominante y el más privilegiado, se piensa que los procesos de pedagógicos al interior de la escuela involucran el desarrollo de actitudes, valores, creencias, nociones de mundo y nociones de sí mismos que requieren ser estudiados de modo cualitativo. El prestar principal atención a aspectos como aptitud, actitudes, notas o cuociente intelectual, puede medir sólo aspectos seleccionados de las influencias que operan sobre el niño. Estos índices pueden proveer guías para conocer el desempeño de los niños pero no nos dicen nada acerca de las complejidades mediante las cuales estos "productos" (notas, CI, etc) son generados[1].

Se trata de desarrollar una nueva forma de abordar el problema educativo que dé cuenta de las prácticas escolares sustentadas cotidianamente en la escuela; que permita conservarlas en toda su riqueza y complejidad, más que desarrollar formulaciones abstractas desligadas del acontecer real. Es decir, crear un objeto teórico que explique cómo se constituye socialmente la realidad que se estudia, que presente sus determinaciones y, por lo tanto, que dé la posibilidad de efectuar transformaciones.

1 Geertz, G. "La Descripción amplia: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en "The Interpretation of Culture" Capítulo 1. Basic Books, N. York, 1973.

1 Rist, R. "Técnicas Etnográficas y el Estudio de una Escuela Urbana" en urban Education, Vol. X, Nº 1, 1975.

2.- Diseño de investigación.

El estudio se desarrolló en base al material recolectado por las investigadoras en tres escuelas básicas ubicadas en diferentes sectores urbano-populares de Santiago.

Parte del material fue recolectado y sistematizado en la investigación: "La cultura escolar ¿responsable del fracaso?[1]", en la que se observaron 2 escuelas básicas en diferentes comunas urbano-populares de Santiago. Este material fue nuevamente analizado. Además, se observó una escuela de una de las comunas ya estudiadas que atendiera a alumnos de más bajo nivel socio-económico. Esto, con el fin de facilitar la comparación entre escuelas y cursos observados, así como la contrastación de hipótesis.

En cada escuela se realizaron observaciones periódicas dentro del aula durante el transcurso del año escolar. Se profundizó en el análisis de los primeros años básicos por su importancia como instancia de socialización para el aprendizaje y el comportamiento en la escuela. Además, el éxito en este curso es fundamental para la permanencia del niño en el sistema escolar, especialmente de aquéllos de nivel socio-económico bajo.

Las técnicas etnográficas utilizadas fueron la observación sistemática directa en la sala de clases y la entrevista en profundidad.

Se observaron en promedio catorce horas cronológicas en cada uno de los seis primeros años básicos estudiados. Además se entrevistaron a cincuenta apoderados, a cincuenta y cuatro alumnos, y a los profesores y personal directivo de cada escuela. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas textualmente.

El procedimiento empleado para el análisis del material recolectado se implementó a través de las siguientes etapas sucesivas y simultáneas.

1 Op. cit.

a) **Lectura cronológica de los registros:** En cada uno de los cursos observados se leyeron cronológicamente los registros con el fin de estudiar la evolución en el tiempo de los procesos de enseñanza y las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí. Esta lectura y discusión de los registros fue amplia y abierta, tomándose nota de todas las preguntas, comentarios e intuiciones que suscitaron. De este modo, se logró desarrollar un cuerpo de hipótesis que ayudó a la comprensión de los eventos y situaciones que contribuyen a la conformación del clima emocional en el aula, y que sirvieron de guía para las nuevas observaciones y entrevistas.

b) **Primera descripción analítica:** Los registros fueron releídos nuevamente, focalizándose la atención en aquellos elementos que permitían validar las hipótesis, y especialmente en aquellos que las contradecían. Esto, con el fin de precisar las hipótesis, descubrir las regularidades de cada curso y describirlos en función del clima emocional predominante en el aula.

c) **Lectura analítica en equipo de las entrevistas:** A través del análisis de las entrevistas se buscó información que la mera observación no permite documentar. Para comprender en profundidad los eventos y situaciones observados en el aula es necesario conocer también el discurso verbal de los actores, donde se develan las visiones de mundo, las orientaciones valóricas y la percepción de sí mismos y de los otros. Este discurso fue contrastado con lo observado, focalizándonos en aquellos elementos que aparecían como más significativos para comprender el clima emocional en el aula. A partir de este análisis se reformularon y precisaron las hipótesis ya elaboradas y se formularon nuevas hipótesis.

d) **Revisión de textos:** Las hipótesis se contrastaron a la luz de los planteamientos teóricos y se confrontaron con resultados de otras investigaciones.

e) **Historias escolares:** Se analizó en profundidad el proceso escolar y la historia familiar de alumnos exitosos y fracasados con el fin de analizar la forma cómo perciben y vivencian su ámbito escolar y el efecto que ésto pueda tener en su rendimiento.

f) **Elaboración de la etnografía:** La lectura cronológica y comparativa de los registros, el análisis de entrevistas y de historias escolares permitieron comprender los procesos que contribuyen a la configuración del clima emocional en el aula y la red de significaciones que lo acompañan. De esta forma fue posible aproximarse a una interpretación o reconstrucción del proceso social que da cuenta del fenómeno observado.

III. LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y PROFESIONALES EN LAS QUE EL MAESTRO REALIZA SU PRACTICA PEDAGOGICA.

La práctica pedagógica del maestro pareciera estar permeada fundamentalmente por el tipo de estructura institucional en la cualdesarrolla su labor docente- la escuela-, por sus condiciones de empleo y trabajo, y por los valores, actitudes y concepciones en torno a la práctica docente.

1. Dependencia institucional de la escuela.

Una de las transformaciones más sustantivas del sistema educacional que pareciera afectar fuertemente los procesos pedagógicos al interior de la escuela es el proceso de municipalización [1]. Por un lado, la lógica de tipo empresarial, destinada a lograr eficiencia en el manejo de los recursos, que dependen del número de alumnos, acentúa en muchos casos las deficientes condiciones materiales y de recursos humanos con que cuenta cada escuela.

Es así como en las escuelas observadas se aprecian graves restricciones materiales y limitaciones de recursos humanos, problemas que se acentúan en la escuela ubicada en un sector más pobre dentro de la comuna, que tiene menor infraestructura y menor número de alumnos, situación que se aprecia claramente a través de la entrevista a la encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica de una

1 La municipalización transfiere la gestión y administración de las escuelas a las municipalidades, quedando los aspectos técnicos y normativos en manos del Ministerio de Educación.

escuela. Esta a su vez trabajó como orientadora en la otra escuela estudiada, perteneciente a la misma comuna, pero de ingresos más elevados.

"El personal directivo de la escuela lo compone la directora y yo. Yo soy jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica. Mi labor es supervisar y coordinar la docencia. Pero dado que sólo hay director, me tengo que ocupar también de lo administrativo... En otras escuelas hay director, subdirector e inspector. Aquí no hay nada de eso. Como ve estoy bastante recargada... también desarrollo labores como orientadora.. como los maestros chasquillas, que hacen de todo pero nada bien, tengo que hacer de todo, pero muy superficial, no puedo dedicarme bien... El problema mío es que trabajé en una escuela grande, que tenía otro nivel. Cuando llegué aquí sufrí un poco... como que de primera perdí, perdí en cuanto a ambiente. Como que en una escuela chica hay mucha labor que no se puede hacer. La escuela es más pobre, no se tiene comedor. Aquí es como pasar metida en todo, pero no se hace nada bien... Si yo estaba de orientadora, preparaba los cuestionarios, preparaba talleres... Si se hace de todo uno pierde la calidad de lo que se hace... Podría lograrse mucho más con un apoyo de la Corporación. Necesitamos personal auxiliar, secretaria,un inspector... Necesitamos mobiliario, tenemos un mobiliario muy malo... Si tú pides a la corporación que te repare algo, solamente te arregla pocas cosas, arreglos de cañería, luz. Pero otro tipo de arreglos... o hacer algo nuevo, no lo hacen. Esto tendría la Corporación que hacerlo. Claro, nosotros ni siquiera tenemos implementos deportivos, aquí no hay, las pocas pelotas que hay las ha comprado el Centro de Apoderados. Se envían los puros sueldos, ni siquiera papel de Oficio. Nosotros material didáctico no tenemos."

Asimismo, el criterio eficientista-económico pareciera manifestarse en la distribución del horario del profesor -el mayor tiempo posible directamente en el aula- y en el aumento de número de alumnos por curso.

"Pienso que es una forma poco práctica que tiene la corporación de

arreglar los horarios... Para asegurarse su cargo todos tienen que tener un curso, ser jefe de curso. Entonces los profesores tienen temor de que se les ocupe en otras actividades. Porque la Corporación lamentablemente parte de la base: Usted es el profesor Jefe, usted tiene que tener treinta horas pedagógicas. Entonces cuando comienza a disminuir el horario, para dedicarse a otras actividades, no lo podemos hacer porque estamos arriesgando al profesor. Imagínate que hay un profesor que tenga aptitudes para el folklore, podría hacer un taller, pero no lo podemos hacer. Desde que nosotros pasamos a la corporación eso es lo que se ha perdido. En este sentido la corporación te mide todo en pesos..."

"...Antes el profesor trabajaba tranquilo, el director, el profesor que estaba a cargo tenían como más libertad... de lograr horarios más flexibles... ahora existe un poco de temor, la gente está aterrorizada porque hay que tratar de trabajar lo mejor posible y distribuir las horas y el cumplimiento estricto de todo, estricto, reglamentario, obligatorio...". (Encargada U.T.P.).

La mercantilización de la educación pasa a ser lo fundamental, quedando el aspecto pedagógico en un segundo plano.

"Si no se viera tanto la parte económica, pienso yo que en estos momentos en que han disminuido las matrículas, porque nos desesperamos los profesores, porque están en juego nuestros puestos,... el niño como es dinero... entonces tienen que aumentar la matrícula, para poder pagar a los profesores, pero en el aspecto pedagógico, menos niños hay más posibilidades de que el profesor pueda trabajar más relajado y pueda trabajar en el material.... La calidad de la enseñanza no existe, sino la competencia. ..Ahora la corporación exige matrículas y aumentar las matrículas, porque no es para aumentar la enseñanza, sino por aumentar los pesos, porque cada niño son 1.000 o 1.500 pesos mensuales que entran. El peso yo creo que es la problemática... yo creo que la mayoría de los profesores no está conforme... por mucha presión de tiempo, anda de un lado para

otro, entonces no se apega a los niños y además no hay ninguna motivación para el profesor...". (Encargada U.T.P.).

Por otro lado, pareciera existir una fuerte dependencia y control directo desde la corporación municipal, con un acentuado poder jerárquico y autoritario que incide en el tipo de relaciones que se dan en las escuelas, tanto entre los distintos estamentos, como entre los mismos profesores.

"Se jerarquiza mucho más las funciones, es un método militar, en que te van centrando las autoridades y parten desde el sueldo, asumen las responsabilidades las personas de confianza y a ésas las tienen bien y como ellas están tan bien no se dan cuenta". (Encargada U.T.P.)

Esta fuerte jerarquización tiende a separar los distintos estamentos por un lado; y por otro, a ordenar y controlar, sin otorgar niveles de participación.

"La relación de la escuela con la Corporación es a través de la Directora. A nosotras no nos toman en cuenta. Nada más vienen a llamar cuando nos quieren decir algo, nos quieren llamar la atención, cosas así". (Encargada U.T.P.).

De este modo, a nivel de la corporación se realizan reuniones por estamentos (directores-Jefes U.T.P.) necesariamente informativas y de control, donde no se da discusión acerca de los problemas de rol, desempeño y problemas pedagógicos de las escuelas, pues existe un fuerte temor de que la crítica sea entendida como "mal desempeño" o falta de lealtad, y por tanto sea causal de despido.

"En las reuniones de los Jefes Técnicos se han hecho reuniones de evaluación, se estudian los decretos, los reglamentos, no hay conflictos. Al analizar todos tienen problemas, pero nadie los lleva... Una vez salió algo, se planteó un problema y la corporación al día siguiente lo sabía esta juridicción es de la confianza del Alcalde. Entonces los que estamos más por debajo, estamos terriblemente mal, terrible, esto no se lo vayas a decir a nadie...." (Encargada U.T.P.).

Para los profesores no existiría de parte de la Corporación una preocupación real por los problemas de las escuelas. Además no hay reconocimiento de la labor docente ni estímulo al perfeccionamiento.

"La corporación ni siquiera te organiza un pequeño acto, algo que estimule al profesor de la escuela, nada... No hay un estímulo mínimo, te fijas... No te pagan ni siquiera asignaciones, sabiendo la responsabilidad que yo tengo acá, no me subieron nada. Por eso te digo que uno podría dar mucho más, podría dar mucho más, pero como que se aburre... Yo pienso que falla algo, que los jefes anden más en terreno, no solo cuando hay que celebrar algo, porque lo ideal sería que vinieran a ver cuando hay algo positivo, o a conversar con la gente, qué piensan ustedes..."

"Es triste cuando tu estás trabajando y tratando de hacer las cosas bien o mal de acuerdo a como tú puedas darlas, pero en lugar de decirte muchas gracias, la corporación te manda a llamar y te dice, mire esto y lo otro y te llevas una gran sorpresa, y tú dices por qué no me lo dijeron a mí... Tenemos en estos momentos un director que es militar retirado, entonces él tiene disciplina militar... yo no puedo ir a plantearle una inquietud, por su disciplina militar."

Para los profesores la preocupación central de la Corporación es el control, muchas veces ligado al empleo de la amenaza.

"Estamos pasando susto porque ha disminuido la matrícula. Si no aumenta la matrícula, hay que dejar un kinder. Entonces ¿qué ocurre con el otro profesor? La escuela lo va a poner a disposición del servicio y la corporación lo manda a otra escuela".

".El otro día hablábamos de que uno ni siquiera puede reclamar... esto yo no lo puedo opinar. Me echan. Cuando estamos solos los profesores se desatan y conmigo igual". (Encargada U.T.P.)[1].

1 Si consideramos que estas entrevistas fueron realizadas durante los años 1984-1985 —es decir, antes de la exoneración masiva de profesores (enero-marzo, 1987)— es fácil imaginar que el clima de tensión y amenaza en que trabaja el profesor es aún mayor hoy en día.

Todo este control administrativo repercute en relaciones laborales de cierta tensión al interior de la escuela. Por un lado, las instancias directivas deben responder ante la corporación supervisando y controlando; por otro lado, deben ganarse la confianza de los docentes con que trabajan.

"...Nuestros cargos ¿para qué son? Justamente para apoyar y disminuir el trabajo del profesor, pero no para estar yo bien con la corporación, pero yo no me presto para un juego de llevar lo que tú estás supervisando, estar controlando al profesor y servir de puente en la corporación para decir esto marcha bien o esto marcha mal, por ahí está lo fundamental de lo que se está aglutinando, en Chile... Estamos jugando, aunque no queramos, tenemos que prestarnos para el mismo juego... uno tiene que actuar con mucho tino... porque aquí de inmediato cualquier cosa es al profesor a quien se le pregunta, cómo actúa ese profesor ante situaciones de inspección el profesor está conciente de eso... entonces como estamos dentro de este constante funcionamiento, no sabemos cómo los demás nos ven a nosotros, confían en nosotros o no confían, entonces para que confíen debemos esforzarnos doblemente.. los profesores están como a la defensiva, muchas veces no entran con la confianza." (Encargada U.T.P.)

En este contexto es difícil desarrollar procesos tendientes a posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y de innovación de las prácticas pedagógicas en la escuela, puesto que la relación entre los estamentos directivos y los docentes se encuentra contaminada por un control jerárquico y autoritario.

"... esto es delicado, a nosotros como que nos cuesta muchas veces reconocer nuestras limitaciones... o que sencillamente el profesor pregunte; les cuesta... siempre les digo colegas, pregunten, que el preguntar no es signo de ignorancia, todo lo contrario, tienen más inquietudes, pregunte más, para hacer más cosas... por otro lado está lo que yo te hablaba antes, que como están en un ambiente de desconfianza, no de absoluta confianza, si pregunto mucho, van a creer que yo no sé nada, te fijas, y pueden después acusarme, entonces no preguntan, por eso uno tiene que estar

alerta para ir entregando en las pocas reuniones que se les puede hacer a los profesores, instrumentos para ayudarlos". (Encargada U.T.P.).

Además, tanto las instancias directivas como el cuerpo docente se sienten no solo vigilados directamente a través de la corporación, sino también a través de los padres y apoderados, los que serían una herramienta de control indirecto en la medida en que pueden ser un arma de denuncia y presión en la corporación.

" ...Ahora mismo en la escuela hay problemas porque han surgido una serie de escuelas. Entonces ahora no se halla qué hacer para captar niños. Por una parte a uno le han hecho sugerencias de que incluso a ciertos apoderados y a ciertos niños uno no le podría decir ciertas cosas, tendría que tomarlo así con pinzas, no decirle algunas verdades... para que los apoderados no se fueran a otra escuela donde los trataran así suavecitos... Entonces hay ese problema que hay que evitar la evasión de los niños, y no llamarles la atención en forma hablada..." (Profesora).

"...El apoderado que te quiere crear a tí un problema, o que no simpatizaste con un apoderado, al tiro saben defenderse, no les cuesta nada llegar a la municipalidad y con el Alcalde hablar si quiere, entonces uno ha perdido esa tranquilidad". (Encargada U.T.P.).

La escasez de recursos materiales y el clima de permanente tensión obstaculizan el desarrollo de iniciativas pedagógicas y la creatividad docente.

"Mis objetivos son los mismos que puede tener cualquier jefe técnico-pedagógico. Lograr que los profesores trabajen en un ambiente de más confianza, más a gusto, puedan dedicar un tiempo a la educación, mejorar en metodología, disponer de una biblioteca, de un taller científico para ciencias naturales, mejorar las actividades extraescolares, pero lamentablemente no están al alcance de uno. (Encargada U.T.P.).

Por otro lado, en la medida en que los aspectos técnicos y normativos

dependen del Ministerio de Educación, el recargo administrativo de los docentes se acentúa, pues deben responder a dos tipos de supervisión y evaluación. Este recargo también estará afectando la calidad del proceso educativo, en la medida en que parte del tiempo que el docente debería dedicar fundamentalmente a sus alumnos y a la preocupación pedagógica es invertido en tareas administrativas. De este modo, si bien la supervisión del Ministerio es percibida como menos controladora que la de la Corporación, no existe una real evaluación que aporte nuevos elementos a la discusión pedagógica, sino más bien se trata de llenar formularios burocráticos.

"... La supervisión la hacen más a nosotros, viene la supervisora que le corresponde a la escuela, supervisa los libros de clase de los profesores, todo el material, piden nada más que lo que se supervisa y yo pido lo que sé que la supervisora me va a exigir a mí, eso yo se lo pido a los profesores... yo soy el nexo... a mí me pide toda la documentación, que tenga los libros de clases, las unidades de trabajo, los cuadernos de planificación que los profesores tienen y pregunta como entrevistando... todas las preguntas en relación a cómo está funcionando la escuela... pero realmente es una labor de supervisión la que hace, no es como para controlar para nada, si descubren fallas sencillamente dan instrucciones y sugerencias para mejorarlas". (Encargada U.T.P.).

"... nuestra queja es que hay mucho trabajo de papeleo, para ese tipo de trabajo deberían haber administrativos para no sacar a los profesores del curso...". (Profesora).

"... La supervisión siempre ha existido, pero el problema es que llegan a esta altura del año y no en marzo... todo el año han estado dando instrucciones y hay cualquier cantidad de supervisiones, no sólo pedagógica, por secretaría ministerial en la parte pedagógica, la administrativa, cómo escribir el libro que te propusiste para el año... hay también supervisiones por la asistencia, para ver si cuadra con las subvenciones que se han recibido... estaban realizando inventario... hay otra a nivel

administrativo donde están los horarios de clase, el horario que tiene el profesor de trabajo, y ahora están supervisando las edades de los niños de 1er. año..."(Profesora).

Al parecer los efectos de la actual administración educacional han incidido negativamente en la calidad de la enseñanza. Las dependencias duales, y la falta de coordinación; el clima amenazante en que se desenvuelve el quehacer docente que inhibe la reflexión pedagógica; las severas restricciones materiales, no pueden sino afectar el proceso pedagógico. Frente a esta situación no se visualizan soluciones efectivas y oportunas.

"Estamos en camino a un increíble fracaso escolar, por eso que el Ministerio está creando una serie de exigencias, los exámenes orales, los exámenes escritos. Pienso que esa exigencia no es para mejorar la calidad. Yo te lo digo como Jefe Técnico, después con todas esas exigencias ningún niño queda repitiendo el año, nosotros teníamos un 3,5% de repitencia y este año tenemos un 0,26%, yo no sé qué opinar, las estadísticas qué es mejor, porque hubo menos fracaso, pero esos niños en qué condiciones fueron promovidos, los exámenes, claro, el niño estudió, pero se mejoró realmente, se logró en ese niño el objetivo, acuérdate que tuvimos que ayudarlo tanto y tanto con los exámenes y si le fue mal dió examen y dió otro examen hasta que lo sacamos a empujones al niño, también dice si al niño le falta una décima, el director está autorizado con el Jefe Técnico para subirlo". (Encargada U.T.P.).

2. Organización interna de la escuela.

2.1. La unidad técnico-pedagógica.

Pareciera que al interior de las escuelas la unidad técnico pedagógica juega un rol relevante, no sólo en términos pedagógicos sino también en cuanto al funcionamiento administrativo de la escuela, incluso en las actividades extraprogramáticas. En ese sentido sería, de alguna manera, una de las instancias más

importantes a través de la cual tanto la municipalidad como el Ministerio de Educación implementan y controlan sus políticas.

A través de una entrevista a la encargada de la unidad técnico-pedagógica se puede apreciar las distintas labores que deben realizar en la escuela.

Una de sus funciones importantes es la supervisión académica:

"... Supervisar la docencia, el tipo de clase, si llega el niño, cómo enseña, si tiene dominio del grupo curso, ¿evalúa diferenciado a los niños con problemas? ¿Evalúa los objetivos que planificó?, si son pruebas objetivas, que estén bien elaboradas, si son pruebas de ensayo que sean correspondientes con la edad del niño; ¿por qué hay muchos insuficientes? ¿qué pasa? Ver hasta qué punto cumple con los planes y programas, con el 4.002.. Las mismas evaluaciones, ahora se exigen exámenes escritos y oral ¿cómo formar las comisiones?."

De alguna manera, pareciera que es un rol conflictivo, y por tanto, trata de alguna forma de matizarlo intentando una buena relación con los docentes. Sin embargo, la mima encargada manifiesta que generalmente el rol de las encargadas de unidades técnico pedagógicas es el control del trabajo del docente. Quizás, en la medida en que es una situación difícil, tienda a no reconocerla en ella misma, aunque en la práctica , al relatar su quehacer, confirma dicho rol.

"... Hay profesores que les gusta trabajar juntos, otros trabajan en su casa, planifican, lo hacen solitos, yo les respeto su forma de ser, nunca me gusta corregirlos, ponte tú las planificaciones, ellos te formulan el objetivo, te especifican las actividades, yo nunca les corrijo, ellos me presentan las calificaciones, yo se las tengo que timbrar, porque si después vienen del Ministerio, uno tiene que saber en qué unidad va el profesor. Yo siempre les digo acá a los profesores: colegas, yo esto tengo que hacerlo por el Ministerio, no por un control, y es por eso que yo sugiero una prueba, les corrijo oralmente conversando, les digo algún ítem que es muy difícil para

el curso, le sugiero que lo cambien, pero no me quedo en nimiedades, en palabritas que a veces se corrigen porque el objetivo se formula con un infinitivo y el profesor no puso el infinitivo... lamentablemente hay muchos cargos de jefatura técnica se les olvida que están con profesionales igual que uno, que uno no es más que una coordinadora".

De hecho reafirma su rol de control y supervisión cuando ante la pregunta ¿para qué ha servido la UTP? responde:

"... Lo que más ha ayudado es a mejorar la calidadde la enseñanza, a detectar algunas fallitas que son serias, que dañan al alumno. Por ejemplo, los niños con problemas de aprendizaje, cuántos niños repiten dos o tres veces. Ahora ha disminuido porque el jefe de la U.T.P. tiene que estar preocupado de esto. Algunos no les gusta, se sienten controlados. Aquí el Jefe de la U.T.P. tiene que exigir, ver qué es lo que pasa, dónde está la falla que el niño repite tantas veces, se rinden cuentas en los consejos técnicos por asignaturas, qué pasa en este ramo que el 80% de los niños tienen insuficiente, o en este otro que a los niños les va demasiado bien. Ahí empiezan a detectarse situaciones... Se ven también otras cosas, maneras de ser del profesor, hay algunos que son excelentes personas pero no tienen dominio del grupo curso. No se hacen despidos, porque es muy difícil, contratos nuevos no hay..."

Además, realiza otra multiplicidad de funciones, muchas de las cuales, si bien no parecieran estar pre-definidas, van surgiendo, en gran medida, por las necesidades de asistencia que requieren los niños de estos sectores. Son probablemente éstas las que le otorgan mayor satisfacción y sentido a su trabajo.

... Aquí mi contrato no es de encargada de orientación; mi responsabilidad termina de Jefe Técnico, y yo misma porque quiero me doy más trabajo... Veo que en la escuela hay un material humano muy rico, a la vez hay muchas cosas que hacer... la pobreza, y nosotros tenemos un Departamento de bienestar de acuerdo a las necesidades; yo estoy constante-

mente mandándolos a la Asistente Social, nosotros podemos decirle que vayan a la Municipalidad. Sin embargo, los escuchamos, hacemos una carta a la Municipalidad con personas que ya conocemos para que no vayan de oficina en oficina... nuestro trabajo no se puede limitar solamente a nuestra obligación... hay muchas necesidades económicas, no podemos limitarnos a la enseñanza, entonces atendemos otras actividades.. uno ve que llegan con hambre, entonces tiene que partir uno de darle de almorzar y así pueden aprender... Hemos hecho también, revisar bien los horarios y conocer también la realidad del profesor, que trabaja o no en otra escuela y comprometerlo a que venga, por ejemplo cosas concretas.... hay una profesora de teatro y ella se queda más tiempo y tenemos un grupo de teatro.. también gimnasia rítmica..."

2.2. *Organización del trabajo docente.*

Las observaciones de salas de clases, las entrevistas en profundidad, y conversaciones informales con maestros, muestran que la forma de organización y administración de la escuela refleja el concepto de una práctica de ejercicio de la profesión docente no compartida colectivamente.

"... Los profesores están contratados por 30 horas semanales. Hay algunos días que tú no cumples el horario completo de clases. En general, el horario es de 8 a las 2 de la tarde, y las cabras salen una y media algunos días, otros días un cuarto pa'las dos. O sea, a veces te quedan 15 minutos, otras veces te queda media hora... Entonces esas medias horas te vas antes si es que has tenido reunión de Consejo" (Profesora Educación Diferencial).

La labor que desempeña el profesor en la escuela se desarrolla exclusivamente frente a sus alumnos, a excepción de su participación en los consejos de profesores que se realizan una vez al mes. Estos últimos se han transformado en una instancia burocrática, destinada fundamentalmente a la transmisión de órdenes.

"El profesor no ha tenido tiempo en estos diez años de ponerse a reflexionar, incluso hasta los consejos técnicos son que hay que tragarse las cosas... son un lote de circulares. Tú recibes información y anotas y anotas... No hay discusión porque en el fondo es una orden. No hay un momento que digamos ¿ qué hacemos? ¿estamos desarrollando la creación del niño o es una máquina que está recibiendo conocimientos?" (Profesora).

Por lo tanto, el profesorado no encuentra espacios de discusión y reflexión acerca de su práctica pedagógica, que le permita enfrentar y superar los problemas y dificultades que de allí surgen.

La carencia de instancias de reflexión y discusión se refleja también en el escaso contacto entre el primer y el segundo ciclo que trabajan en jornadas contrarias, observándose variadas y complejas dificultades en la transición de los alumnos de un ciclo a otro, sin que puedan ser abordadas colectivamente.

Asimismo, la educadora diferencial, quien atiende preferentemente alumnos del primer ciclo, tiene escaso contacto y conocimiento de los profesores con los que debiera trabajar más estrechamente.

Además, el control y la evaluación permanentes crean un ambiente amenazante que no da espacios para compartir y socializar las dificultades. La necesidaad de mostrar idoneidad profesional impide la comunicación totalmente veraz y la realidad a veces se oculta, lo que limita aún más la reflexión pedagógica.

" Tú eres más variable, tú te vas a ir como profesor. Entonces muchas veces esas cosas se esconden y no se ve el problema de fondo" (Educadora Diferencial)

De alguna manera, estos rasgos burocráticos del sistema escolar estimulan la tendencia del profesor, e incluso de algunas autoridades de jerarquía inferior, a desligarse de su responsabilidad por lo que ocurre en la escuela.

"La UTP te da todo hecho. Tiene que aplicar ésto. Sí, pero esto perjudica al niño. Oye, aplícalo, porque si no llega el supervisor y me va a fregar a mí" (Profesora).

Este tipo de organización promueve en el docente la adaptación rígida a las normas, limitándose la creatividad y las posibilidades de innovación.

En este contexto no se ven posibilidades de participación, lo que dificulta que los profesores desempeñen un rol creador en el proceso educativo. Además, se establece una red de relaciones sociales que promueven la adaptación pasiva, sin que se visualicen posibilidades de reflexión o cambio al interior de la escuela.

"Al principio uno intenta hacer cosas diferentes, pero como muchas veces no hay apoyo de parte de otras cosas, o en último caso no hay ganas, entonces se vuelve y se cae y se sigue en el mismo círculo vicioso. Es bastante difícil de romper porque cualquier sugerencia que uno haga, en cualquier tipo de términos, de conversaciones, de cosas así, no se puede hacer. Es una cosa que se va produciendo y reproduciendo" (Educadora diferencial).

La falta de reflexión y discusión pedagógica conducen a la mecanización y automatización del trabajo, tranformando el proceso de enseñanza en tedioso y rutinario para el profesor, quien sufre intensos sentimientos de frustración, lo que se traduce en una escasa motivación para el desempeño de su rol.

"Uno llega con lata, la única meta que se pone son las vacaciones. Hoy día vengo más animada porque me faltan menos días para el fin de semana, cosas así, cuánto falta para el pago, etc." (Profesora).

Asimismo, en la medida en que el proceso pedagógico se rutiniza, difícilmente se reflexiona y critica el estilo pedagógico, el que es percibido como normal, lo que dificulta que el profesor tome conciencia de sus deficiencias.

"Lo que pasa es que son rutinarias. Uno entra a una sala de clases y ve que la profesora le da un tremendo grito a un niñito porque se paró: ¡y si no te vas a sentar la cachetá que te va a llegar! Se hacen tan rutinarias que nosotros no somos capaces de analizarlas, y al verlas escritas y transcritas, así como bastante textuales, nos impacta" (Profesora)

Además, pareciera que la imagen idealizada en torno a la profesión docente contribuye a hacer aún más difícil la reflexión crítica acerca de lo que el maestro realmente realiza en el aula. De este modo se producen contradicciones entre lo que el profesor cree hacer en el aula y lo que efectivamente ocurre. Son estas incongruencias las que movilizarían un monto importante de ansiedad ante cualquier examen crítico, lo que lleva a negar el problema, y si éste se admite, se buscan sus causas en el sistema escolar:

"La ética profesional nosotros no la perdemos porque somos maestros y nosotros vamos a hacer lo mejor y queremos que nuestros niños sean lo mejor eso que está pasando en la sala de clases viene a ser un efecto directo de lo que viene de arriba" (Profesora)

3. Las condiciones de empleo y trabajo.

Las actuales transformaciones del sistema educativo han tenido un fuerte impacto en la situación del profesorado: se ha suprimido la carrera docente pública, pasando el profesor a la condición de trabajador privado, con la consiguiente inestabilidad laboral.

Al parecer, la inestabilidad laboral es un elemento que influye con mucha fuerza en el quehacer del docente, llevándolo a asumir un papel pasivo y conformista.

"Por el factor de cuidar la pega, la enfrentan de una manera bastante conformista y en cosas que realmente no tienen sentido...le dicen una cosa que es totalmente irracional, que no tiene absolutamente nada que ver con

política, pero no es capaz de decirlo. O sea, un conformismo, una pasividad absoluta frente al jefe de la unidad técnico-pedagógica, frente a los directores... y es tanto así que después ni siquiera se discute con los mismos profesores de la escuela". (Profesora).

Contribuye también a generar conformismo la pérdida del status social y laboral del profesor, lo que incide en una desvalorización de sí mismos como personas y como profesionales.

"Hay una gran cantidad de profesores en estos diez años, no sé si antes había, pero menos... los profesores no tienen dignidad ni profesional ni personal...nadie te pide que ataques al gobierno... ni que defiendas un peso, sino cosas de dignidad personal, de decir no..las cosas mínimas del trabajo funcionario, del diario vivir..." (Profesora)

A lo anterior se agrega el énfasis en el trabajo administrativo, lo que lleva al profesor a autopercibirse como un funcionario.

"Gran trabajo administrativo, que es lo más importante para ser un buen funcionario, no un buen profesional. En estos momentos estamos catalogados como funcionarios. Esto se traduce tanto en rutina y cansancio tanto de los alumnos como del profesor. Y por supuesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se lleva a buen nivel" (Profesora)

Por otra parte, debido a los bajos sueldos, muchos de los maestros se ven obligados a trabajar en doble jornada. Esta sobrecarga laboral limita seriamente toda posibilidad de discusión, reflexión y perfeccionamiento conjunto de los maestros.

"... Básicamente es una cuestión de limitaciones de tiempo. El año pasado hubo intentos de hacer los consejos junto con la idea de que la escuela era una sola. Sobre todo con esa cosa de que los problemas del primer ciclo los conocieran los profes de segundo. Pero es una cuestión de tiempo. Hay

profes que trabajan en la tarde en otras escuelas. Entonces la Directora no las puede obligar a quedarse más tiempo, y por otro lado hay profes que trabajan en la escuela en la tarde, pero que trabajan en la mañana en otra escuela"(Educadora diferencial).

En este contexto tiende a desaparecer el sentido de la profesión docente, para constituirse en un medio de asegurar la subsistencia.

"Yo veo al profesor como única víctima y esto que hace lo veo como la única forma que ese individuo tiene de ganarse la vida. El profesor es un ser humano que la forma en que está trabajando es realmente brutal" (Profesora)

De este modo pareciera que existe por parte del propio profesor una desvalorización de su rol, lo que contribuiría a los procesos ya descritos de rutinización y mecanización del mismo.

"Porque el trabajo se convirtió en una cosa de ganarse la plata a final de mes no más. Y ellos saben que se van a ganar la plata y que les va a llegar el sueldo igual, te fijái, aunque lo hagan bien o lo hagan mal. Y ya no hay una motivación por.... como que se sienten que está todo perdido ¿oh?... Es bien como eso... que no, que las cabras no van a cambiar... y que ellas por su lado no tenían los recursos ni el tiempo. Y al final yo te diría que no hay mayor preocupación, salvo las profes de segundo y cuarto, que pese a todas las cuestiones yo diría que algo tratan de hacer y son como menos derrotistas. Y yo te diría que por último tratan de hacer las cosas mejores, o sea tienen como una cuestión del sentido profesional todavía un poco" (Educadora diferencial)

En general entre los maestros existe la percepción de que hay escaso interés en el trabajo que realizan y una baja valoración del mismo.

"Los profes me decían lo típico, que yo era la típica ingenua de siempre,

que creía que les importaba algo mi trabajo" (Educadora diferencial).

Además, en las escuelas que atienden a los sectores de más escasos recursos observamos que existen serias limitaciones materiales que también dificultan un buen trabajo pedagógico.

"... Tampoco se buscan los recursos como para que pudiera pasar algo a nivel del aula. Qué se yo, pedir. Porque a veces en la escuela nos encontramos con que ni siquiera hay tiza, y ellas (Directoras, Jefe Técnico) no hacen un esfuerzo por llamar a la corporación y decir que se está implementando un trabajo distinto, que se necesita por ejemplo, cartulina, que se necesita más lápices de colores. No, ellas dejan el intento allí,. No van más allá". (Educadora diferencial).

"Hay muchas cosas que se pueden hacer, pero lamentablemente uno choca con el material... claro, no se da a veces todo lo que necesita el profesor como para hacer una mejor clase... con lo que se gana acá no se puede poner del bolsillo, y el Ministerio no da mucho, no aporta al profesor..." (Profesor)

A lo anterior se agrega el excesivo número de alumnos por curso, los que además, muchas veces, no disponen de sus propios útiles escolares.

"Hacer otra cosa te implica más esfuerzo. No hay las ganas no más... Antes yo era bien criticona con los profes básicos y lo sigo siendo. Pero de alguna manera los entiendo... Los entiendo porque están con 45 cabros dentro del curso, con las limitaciones que yo sé que se dan por lo menos en esta escuela. Que tú vai a buscar tiza y tú te encontrái con que no hay tiza no más.. Que las cabras no llevan lápices y a menos que tú digamos gastís tu plata y tengai una caja de lápices para entregarle a cada cabro y así seguís con el cuento". (Educadora diferencial)

En estas circunstancias, surgen con facilidad sentimientos de frustración e impotencia.

"Bueno, son limitaciones efectivas, digamos. Y a lo mejor uno que tiene otra conciencia, que está más motivada, uno sigue haciendo el intento por hacer otras cosas. Y pese a eso uno se chorea cuando se encuentra con esa limitación. Yo me imagino que ellas, cuando ya se encuentran con la primera limitación, ya paran". (Educadora diferencial).

El siguiente relato de un docente, quien explica las dificultades para realizar procesos de innovación de su práctica, parece reflejar claramente las condiciones de trabajo en que vive el maestro:

"... Hay un problema de tiempo, de cansancio, jornada completa son treinta horas, veinticinco horas pedagógicas y cinco horas administrativas que debieran cumplirse en jornada contraria para reforzamiento, para estar con el alumno, hacer actividades extra-programáticas. Pero no se da, hemos tratado... hay distintos tipos de causales: falta de tiempo, los profesores trabajan en dos escuelas, lo que se traduce en cansancio, problemas de metodología, si el profesor busca y agota técnicas grupales, que si se buscan se pueden emplear, para motivar a los alumnos, para distraerlos.... Otra causal que es el material didáctico, el niño no tiene y no trae porque la situación no se lo permite... No sé, el profesor sale preparado, deberían aplicarse. Pero para esto debiera preparar mejor su clase, preparar materiales... volvemos a lo mismo, a la falta de tiempo... y si tuviera más comodidades, teniendo otros recursos."

4.- Valores, actitudes y concepciones en torno a la práctica docente.

Al respecto, pareciera tener gran influencia en las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar la formación recibida por el profesor.

"El profesor al final reproduce el mismo tipo de sistema educacional que él tuvo. En la Universidad existe una educación vertical, en el colegio, en todas partes. Entonces ¿qué es lo que va a entregar?...Muy difícil..." (Profesora)

El tipo de formación impartida se caracteriza por ser expositiva, teórica y sin mayor referencia a la realidad concreta. Además no considera la discusión de los aspectos filosóficos y conceptuales, formando más bien a un técnico que a un profesional en materias pedagógicas. Esto favorece el que el docente aplique mecánicamente un programa, sin que reflexione acerca del mismo ni lo adapte en la mayoría de los casos a la realidad de su curso.

"El profesor en realidad no sabe de qué está haciendo en clases. No tiene un objetivo claro de lo que él persigue... le llega un programa nuevo, él lo agarra y lo aplica al tiro, sin detenerse a pensar adónde apunta. Por eso es esencial que el profesor tenga un posición filosófica... muchos hacen las cosas mecánicamente..." (Profesor)

Pareciera que además ni siquiera el docente se logra formar como un buen técnico pues estaría careciendo de algunos conocimientos básicos en cada una de las áreas del conocimiento. Esta falta de conocimientos produciría una gran inseguridad en el maestro, quien se apega rígidamente al programa, limitando así la participación del alumno.

"Ese profesor que no domina la técnica está muy inseguro...yo motivo una unidad y parto donde los niños quieren... después con toda esa variedad de cosas empezamos a darle secuencia, un orden lógico y un método que es cansador, que no es la forma que las personas tienen de aprender..." (Profesora)

Al parecer, frente a esta formación insuficiente, el profesor tiende a buscar completarla a través de cursos de perfeccionamiento. En general estos cursos tienden sólo a reforzar la concepción del profesor como un mero técnico. De este modo pareciera que para los maestros el cambio educativo pasa por asumir nuevas técnicas pedagógicas, mejorándose así la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la organización escolar, las relaciones sociales al interior de la escuela, así como los valores, actitudes y supuestos manejados en torno a la práctica escolar, aparentemente no son analizados; gran parte de las innovaciones

son "traspasadas" a los maestros a través de cursos de perfeccionamiento, sin que en muchos casos haya una elaboración analítica de parte de los alumnos-profesores.

"El que hice el año antepasado fue el del CIBEX, famoso... Lo aplico en módulos, por ejemplo en naturales, les tengo las materias listas, los módulos que nos dan. Son materias listas, hasta las pruebas. Todo preparado, estupendo." (Profesora)

Lo que el maestro aprende en la mayoría de estos casos son un conjunto de técnicas didácticas para transmitir contenidos, sin que se haga referencia a sus supuestos epistemológicos y metodológicos. De este modo, no se apropia de nuevos esquemas de pensamiento que le permitan aprehender su práctica pedagógica. El resultado es la rutinización de la enseñanza y la incorporación de los "nuevos elementos" a los marcos referenciales previos. Además, en muchas ocasiones las nuevas técnicas no pueden ser aplicadas por el maestro, pues no se adaptan a la realidad material y socio-cultural de la escuela.

"Conocen otras formas, aunque implica una serie de limitantes en cuanto a material... más que una metodología... los materiales que de alguna manera te implican una metodología distinta, ellos la vieron. La vieron con sus ojos, yo se las expliqué... La Juana por ejemplo, hizo un curso. Y a mí muchas veces me tocó ayudarla. Tenía que hacer materiales; y ella me pedía ayuda y sin embargo, después nada de eso lo aplicaba." (Educadora diferencial).

Por otra parte, en la medida en que se transmite un conjunto de técnicas, la evaluación que hace el maestro de los cursos de perfeccionamiento es a menudo crítica.

"No mucho, porque son cosas que uno ya sabe, a veces, no siempre: Por ejemplo, el de ahora, había muy poquitas cosas nuevas" (Profesora)

"A la larga todo curso que uno aprende te sirve. Otro tipo de metodologías ...llevarlas a cabo" (Profesor)

Existe en la escuela una presión implícita por la uniformidad, la que se traduce en un temor a ser distinto de parte de quienes intentan el cambio; y una indiferencia colectiva a los esfuerzos de renovación pedagógica.

"... la directora trata de hacer algunas cuestiones distintas. Por lo menos acepta alternativas distintas, y está por crear alternativas distintas. Ahora que se juegue por eso, no ...fundamentalmente por cuidar la pega, por no exponerse... En general, los directores de la comuna son todos muy planos, muy chatos. Entonces por no ser muy distinta, por no empezar a ser una directora que jode mucho... (Educadora diferencial)

La falta de valoración por los esfuerzos de búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas, la inexistencia de elaboración y apoyo mutuo de los maestros en esta búsqueda incide en que la motivación para persistir en esta tarea sea escasa.

"Hay dos que se motivan por hacer otras cosas y que de alguna manera algo tratan de buscar. Pero sucede, lo que en general sucede, que después de un tiempo también se cabrean. Por lo mismo, porque no se les da ningún apoyo... dan como el apoyo moral al comienzo, pero después todo el mundo se olvida de lo que estás tratando de implementar. Después se termina hasta el apoyo moral, y el apoyo material para nada. Entonces los profes por lo general se terminan choreando. Una experiencia dura un mes, un mes y medio tratando de implementar algo distinto" (Educadora diferencial).

Otro de los elementos que limitan la disposición para el cambio son las valoraciones y actitudes de los maestros hacia los niños de sectores populares, los cuales los conduce a postular que las dificultades de rendimiento de sus alumnos obedecen a factores ajenos a su práctica pedagógica.

...ponen una serie de objeciones... que en parte son objetivas. La cosa de tiempo, la cosa de materiales, que los niños, que los papás, que el nivel económico, que los niños son prácticamente unos delincuentes, que los papás no se preocupan, que son irresponsables, que los niños no van a entender porque tienen dificultades de aprendizaje, una serie de elementos que en algunos casos son objetivos. Pero a partir de esos elementos ellas tampoco tratan de... parten derrotadas" (Educadora diferencial).

En este sentido, pareciera que la modificación de la práctica escolar se constituye en una amenaza para los docentes, pues conlleva la revisión de valores, actitudes y concepciones en torno a la práctica pedagógica fuertemente enraizados en ellos.

IV. CONCEPTO DE FRACASO ESCOLAR Y SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

1. La percepción que posee el maestro respecto al niño y su familia.

Uno de los factores importantes que parece dificultar la práctica docente en los sectores populares es el tipo de formación que recibe el maestro. Esta está orientada al desempeño en una escuela "ideal" y con alumnos ideales, capaces de adaptarse rápidamente a las demandas y exigencias de la escuela, de manera que dicha formación docente, tanto como la escuela, parecieran no contemplar la realidad familiar y cultural de los sectores de bajos ingresos.

"Me costó mucho porque a mí me educaron no con esos problemas... Ya antes me habían mandado a una escuela modelo, escuelas buenas, que no había ningún problema. Tú llegas a las clases con todo tu material y todos te respondían bien, pero después esos cambios tan bruscos, llegar a una escuela tan pobre, entonces ahí yo me decepcioné al principio. Uno viene saliendo de una escuela para educar a niños super normales, niños sin problemas de ningún tipo... estaba acostumbrada con niños que te podían responder. Te vienes a una escuela que no tiene nada que ver, entonces como que se te viene todo abajo". (Profesora).

Otra profesora señala:

"Yo tuve la suerte de trabajar en una escuela excelente aparte de otro ambiente, era otro medio (cultural). Era otra la actitud del alumno al profesor. Uno se sentía más dueña y señora del curso. Lo que el profesor decía era logrado; uno podía hacer grandes avances" (Encargada U.T.P.).

"... Entonces uno ve cosas así como que no pudieran existir aquí en la capital, en el pleno centro social, pero existen. Porque después fui a otro pasaje y vi cosas así increíbles que uno no se las imagina". (Profesora).

Por otra parte, aparentemente los niños de sectores populares presentan mayores dificultades para adaptarse a los requerimientos y demandas que tiene la escuela para llevar a cabo los procesos de enseñanza, lo que interfiere con las rutinas pre-establecidas, causando problemas en la sala de clases. De este modo los profesores presentan dificultades para relacionarse con estos niños, a los que muchas veces califican de rebeldes y agresivos y frente a los cuales experimentan sentimientos de rechazo.

"Los niños de esta escuela son más rebeldes, más indomables, más crónicos. Uno les va a llamar la atención, te contestan como atrevidos, y uno esas cosas no las puede soportar y aunque le corrija el niño sigue igual porque ya es crónico". (Profesora).

Ante esta situación los profesores tienden a localizar la causa del problema sólo en las características del niño y su familia sin revisar también las exigencias a normas de la escuela.

".....familias con graves problemas socio-emocionales, desintegradas. Como que olvidan sus obligaciones, sus hijos y se preocupan de sus trabajos, y si es que lo tienen, y si es que no lo tienen de aburrimiento yo creo que ni siquiera se preocupan de los niños. Hay todo un problema cultural, social; el padre que es borracho, la madre tendría ahí que tomar contacto con la escuela... no saben muchas veces actuar frente a la mayoría de las situaciones que se le presentan al niño". (Profesora).

Por lo tanto los profesores centran sus esfuerzos en lograr la adaptación del alumno a normas y valores que en muchos aspectos son ajenos a la realidad socio-cultural del niño. Las dificultades y fracasos en este ámbito contribuyen a generar una imagen negativa del niño y su familia. De allí que, al parecer, para el docente

su labor en la escuela con respecto a normas, valores, conductas, difícilmente se logra, pues ellos sienten que la familia de estos niños es una influencia negativa que entorpece su labor.

"Depende del ambiente donde esté el niño formándose; porque tú le puedes entregar muchas cosas en la escuela y te lo deforman en el hogar a tí... o sea que yo hasta cierta parte puedo lograr" (Profesora).

"Aunque mucho haga uno, el ambiente que le rodea supera todas esas cosas, o sea que es muy fuerte..." (Profesora).

La aproximación que los profesores tienen frente a los problemas de estos niños, y las estrategias empleadas que no logran los resultados esperados, promueven la idea de que sus comportamientos son inmodificables, a la vez que provocan sentimientos de frustración e impotencia.

"Guillermo lo encuentro cada día peor porque por lo menos a comienzos de año este niño tenía interés en trabajar o, por lo menos, él se preocupaba cuando no hacía algo... yo no sé a qué atenerme respecto a él ... en general para que él pueda realizar algún control hay que batallar mucho con él ... uno le reparte hoja, pierde la hoja, no trae lápiz, no trae goma... entonces es un niño que interrumpe demasiado... en realidad como que a uno le echa a perder el genio ya... porque distrae a lo demás, en fin se producen interrupciones..." (Profesora).

"Entonces, esas cosas la decepcionan a uno... qué culpa tiene uno, más uno no puede hacer". (Profesora).

Al mismo tiempo esta visión pesimista ante los posibles logros a alcanzar con ellos llevarían al maestro a proponerse metas mínimas dentro de las cuales son fundamentales la formación moral del niño, la formación de hábitos y el aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas.

"Se acerca a mí un niño que andaba vendiendo Candy y me dice: Hola señorita ¿se acuerda de mí? Lo único que me acuerdo de usted es que me enseñó a leer. Entonces esas cosas a uno lo llenan. No se avergonzaba vendiendo Candy, él era un niño honrado, porque no andaba robando, andaba vendiendo". (Profesora)

"...También la limpieza es bastante importante, no está mucho en el hogar, entonces no tienen mayores hábitos de higiene... los niños de clase media es distinto, porque el niño llega más ordenado, se preocupan de que anden siempre limpios, no hay preocupación de la madre de arreglar un poco el vestuario, ahora ese hábito de limpieza hay que inculcarle al niño desde chico, que debe andar siempre limpio y ordenado el hábito de aseo se logra el primer año". (Profesora).

2. El concepto de fracaso escolar.

Las explicaciones y estrategias para enfrentar elfracaso escolar en general, son concordantes con la percepción que los profesores tienen acerca de los niños de sectores populares y sus familias. De este modo, los problemas de rendimiento son explicados por los problemas del niño y su medio familiar.

"Salvo en algún caso de dos o tres profesores salió la cosa de que probablemente ellos deberían cambiar de metodología. Y las otras causales eran todas el nivel socio-económico de las cabras y cultural, la irresponsabilidad de los papás, digamos la situación familiar en general" (Educadora Diferencial).

"El fracaso escolar viene generalmente por la mala alimentación y los problemas en el hogar, lo que no se puede remediar" (Profesora).

"Hay niños que tuvieron problemas, la mamá en el parto, que tuvieron que hacerle inducción, forceps, una serie de cosas. Problemas en el hogar, y lo otro sería problemas de pobreza, y también hay factores hereditarios.

Porque yo al ver ahí el panorama pedagógico de los padres el que más ha llegado, salvo raras excepciones 3er. año básico, 2o., que son analfabetos en potencia... Otro problema que he detectado yo, que esos mismos niños tienen hermanos en otros cursos y han tenido los mismos problemas. O sea hay aquí como familias famosas dentro de la escuela... entonces hay un factor hereditario, problemas de parto y el ambiente cultural en que se desenvuelven, más la pobreza..." (Profesora).

"El ambiente de nuestros niños es bien bajo, tenemos aquí una gran cantidad de niños que vienen de hogares donde sus padres son alcohólicos, en estos momentos padres cesantes, niños que viven en campamentos, que duermen en una pieza, que no tienen un cuaderno, no tienen un lugar adecuado para estudiar, eso también incide en el rendimiento, y a la vez esto incide en la problemática emocional afectiva, porque es todo un círculo, el niño come mal, se debilita más su cerebro.." (Encargada U.T.P.).

"Todos son buenos alumnos, es la limitación de la casa, todos pueden ser buenos alumnos... la familia bien constituída, ningún problema... la otra parte económica también, la otra parte, que hayan tenido un nacimiento normal. A veces son excelentes alumnos, el problema que los limita es el medio donde están... El niño que tiene problemas en la casa se trae el problema a la escuela" (Profesora).

En la medida en que para el maestro el fracaso es inherente al niño y su medio familiar, éste no guarda relación con los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, lo que lleva por tanto a revisar la situación particular de cada niño, sin considerar ni reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas.

"... Tengo varios libros de sicología, he estado leyendo de casos de niños problemas para ver si en algún lugar lo puedo ubicar. Pero yo en realidad no sé a qué atenerme" (Profesora)

"No, no se dicen críticas dentro de los profesores, no, pero en un caso extremo yo creo que se podría hacer... Se ven evaluaciones, rendimiento del curso, qué fallas hay, por qué serán, porque estos niños van a clases especiales, se van discutiendo los casos que van con bajas notas y qué fallas del hogar hay.... ese tipo de cosas, el por qué. No críticas al profesor, sino que el hecho del rendimiento del alumno, qué habrá pasado". (Profesor)

"Se va viendo uno por uno, cada uno de los casos. Y bueno, se va discutiendo y se decide si el cabro repite o no repite. En el caso de la disciplina, si se le echa o se le cancela la matrícula o si no se le cancela" (Educadora Diferencial).

Por lo tanto, el alumno con problemas de rendimiento es un niño con "déficit" frente a lo cual se requiere una atención especializada, situación que el profesor no puede enfrentar ni resolver en la sala de clases.

Al respecto señala una maestra:

"Como te digo, habían niños enfermos, niños que no tenían lápiz, que había que hacer tres filas, tres clases diferentes en una hora, los que sabían bien, los que sabían más o menos y los que no sabían nada...Yo vivo la propia realidad, analizo bien con el grupo que estoy trabajando en qué condiciones están, qué conductas traen extrañas y eso lo voy calificando y ahí vemos lo que voy a pasar".

Durante el transcurso del 1er. año básico los maestros realizan un proceso de clasificación de los alumnos que presentan dificultades para aprender, en el cual diferencian fundamentalmente 3 elementos: madurez del niño, problemas de aprendizaje y problemas en el hogar. Esta clasificación tiende a consolidarse a fines del 1er. año básico y a confirmarse durante el 2o. año.

"En 1er. año se nota poco, en primer año no se puede diagnosticar rápido.

Están recién, después puede ser inmadurez y uno dice, inmadurez, lleva qué sé yo, poca preocupación de los padres, o les falta edad, no, ya se va dando cuenta casi al final del año, puede ser en 1er. año y en 2o. con mayor razón". (Profesora).

Los profesores al ser entrevistados acerca de cuáles son los factores o variables que les permiten detectar a aquellos niños que tienen problemas de aprendizaje, no logran estructurar una respuesta, y les resulta muy difícil el objetivar los antecedentes y procedimientos empleados para detectar dichos problemas. Esto pareciera indicar que éste es un proceso que responde a factores subjetivos e intuitivos del maestro, que guarda relación con los sentimientos de frustración e impotencia que promueven los niños de sectores populares.

"... Se nota el niño que tiene problemas de aprendizaje... uno lo nota... no sé, es algo innato. Yo no sé, hay algo que uno nota en el niño cuando él va a aprender, sabe que va a aprender, que tiene inmadurez.." (Profesora).

De allí que para ellos la única solución posible son los profesores de educación diferencial; sin que visualicen modalidades de enseñanza, en la misma clase, adecuadas a los ritmos de aprendizaje y características de aquellos alumnos que presentan problemas de rendimiento, los que van quedando en su mayoría postergados sin recibir atención.

"...Hay problemas afectivos que se descubren en séptimo y octavo, en circunstancia que debieran haberse descubierto mucho antes... ahí vienen los problemas, el fracaso escolar, distanciamiento entre el profesor y el alumno, el profesor no lo quiere tener más en el curso, ahí viene mi labor que no lo rechace, que tenga más paciencia-... "(Encargada de U.T.P.)

"Porque aquí hay niños con demasiados problemas... que poco menos comienzan a cometer actos delictuales, entonces esos niños ya se tienen que ir, les solicitamos el traslado pero no expulsarlos porque no se puede expulsar a ningún niño". (Profesora).

"Uno ve, los niños que tengo en el grupo diferencial han surgido, porque uno ve en un nivel más alto de lo que el niño sabe. La profesora especial va más de abajo... yo prefiero trabajar sólo con niños sin problemas" (Profesora).

"Siempre los estamos ayudando con pautas que se les puede entregar... muy sencillas... que faciliten la detección oportuna de los problemas... averiguar lo que pasa. Cítenle el apoderado, llénenle esta pauta, una listita, en donde pongan una cruz, observar y mandarlos ya, aunque demore cinco meses no importa, pero ese caso no queda así no más".(Encargada U.T.P.)

De este modo, generalmente para los niños que no logran adquirir los mecanismos de la enseñanza de la lecto-escritura durante el 1er. año básico, la única alternativa es educación diferencial.

"Como uno enseña a leer en primero, estaba dedicada a todos los niños y al él le dedicaba un poquito más... este año como que se me vino abajo, como que ya uno no está enseñando a leer, está con la masa entera que todos saben bien, así es que estamos para el curso diferencial". (Profesora).

3. La Educación Diferencial.

Al parecer, para los maestros el educador diferencial es quien debe hacerse cargo de todos aquellos niños que no logran avanzar de acuerdo al ritmo de aprendizaje esperado, pues no conciben ellos mismos la posibilidad de desarrollar estrategias de enseñanza adecuada a estos niños.

"Si un cabro está yendo a un grupo diferencial algo se hace porque yo batallo con ellos, con los profes... los reúno y les pido que les hagan evaluación diferenciadas, orales. Eso no siempre se cumple. Ahora, los cabros que no van al grupo diferencial -y que son un gran porcentaje- quedan bien tirados, porque ahí los profes como que no se sienten muy responsables... Se les pidió las remediales también y generalmente no había nada. Los profes consideran que no se podía hacer nada. La única remedial que siempre ponían era que el niño fuera a un grupo diferencial" (Educadora Diferencial).

Contribuye a reforzar esta forma de enfrentar el problema el tipo de inserción del educador diferencial en la escuela y la forma en que desarrolla su trabajo, el que se centra en la atención individual de los alumnos con problemas de rendimiento, con un escaso contacto con el resto de los docentes.

"Yo trabajo con los niños del primer ciclo, pero a esos niños yo los atiendo en la mañana. O sea, trabajo con los niños del primer ciclo, pero convivo con los profes del 2o. ciclo. Y con los profes del primer ciclo lo estrictamente necesario. Incluso yo me tengo que quedar fuera del horario para conversar con ellos... en general, yo te diría que no se hace un trabajo muy ligado". (Educadora Diferencial).

De este modo, todo niño que presenta alguna dificultad de rendimiento es enviado al grupo diferencial.

"Tengo una lista de 75 niños, de 1o. a 8o... con el 2o. ciclo doy sugerencias que no se cumplen... tengo diez vacantes ahora, trabajando con ellos, después de un mes de trabajo, te encontrái con dos tipos de situaciones. Unos que efectivamente tienen problemas familiares, neurológicos o visuales... y otros que tú estai dos semanas con ellos y se te disparan... básicamente porque el niño prácticamente no está yendo a la escuela, porque tiene un rechazo con la profesora, y otros que estaban al final de la fila, les había costado en un principio y nunca más nadie se acordó de él. Entonces al cabro que no aprendió en el momento que se lo enseñaron y ahí quedó tirado... Yo te diría que trastornos específicos de aprendizaje son un mínimo, mínimo." (Educadora Diferencial).

Los profesores de educación diferencial son una alternativa parcial pues no se modifica la estructura escolar, los procesos pedagógicos ni los supuestos que contribuyen a producir problemas de rendimiento.

"Se ve harto avance, pero en 24 cabros que no es na'pu...yo creo que sería bien importante si fuera tomado de otro punto de vista... un poco orientar todo lo que es el aspecto metodológico. Porque ahí podríai abarcar una cuestión mas amplia. La verdad es que uno trabaja con 24 lo que es muy restringido. Y lo otro queda muy a voluntad propia. De hacer o no hacer algo con los profes, porque dentro de tu horario prácticamente no te alcanza. Puede modificar a lo mejor a los cabros que tú atendís. Pero no es na', que son 24 cabros a nivel de toda una escuela !no es na'¡". (Educadora Diferencial).

Por otra parte, la alta demanda que existe por el ingreso de alumnos a educación diferencial impide que todos puedan ser atendidos, pues no existe un número suficiente de especialistas. Los alumnos que no acceden a estos cursos especiales van quedando rezagados sin avanzar de acuerdo al nivel de su grupo-curso.

"...Más profesores especialistas para grupos diferenciales, para niños con problemas, porque con uno que te tome una escuela, tenemos un solo profesor, con eso se avanza un poco. La matrícula es poquísima y no hay más profesores para que tomen más niños porque creo que llegan a 8o. con problemas. Hay niños de 8o. con problemas." (Encargada U.T.P.).

Además de ser postergado por sus profesores, el niño con problemas es también discriminado por sus compañeros, quienes lo perciben como distinto y como menos capaz que el resto del curso. Más aún, el propio niño se forma una auto-imagen descalificadora.

"No me gusta la escuela... es que me pongo nerviosa cuando hablo y los niños se ríen de mis palabras". (Alumna).

"...El niño se siente mal en el curso, porque ve que los otros niños saben, se siente más mal, él se da cuenta que sabe diferente a lo que saben los otros niños... entonces uno tiene que estar pendiente de que no se dé cuenta, porque generalmente se dan cuenta los niños". (Profesora).

4. La colaboración de los padres.

Para los profesores, los padres juegan un rol primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y al no contarse con su colaboración el niño está destinado irremediablemente al fracaso.

"El profesor hace hasta lo que más puede, mientras los padres ayuden a colaborar, porque si los padres no ayudan en nada, uno no halla más que hacer." (Profesor).

"La lectura no entra tan sólo entre el niño y el profesor, también está el trabajo del papá, de la mamá. Sin el apoyo de la casa el niño no va a hacer nada, lamentablemente el niño va a tener un fracaso en la escuela... lamentablemente padres analfabetos, causa negativa para que ese niño no aprendiera. Si el papá le refuerza bastante no debería tener ningún tipo de problemas. Va en los papás nomás que en la casa lo refuercen sobre todo en primer año básico...". (Profesora).

Al respecto, los profesores manifiestan contar con escasa colaboración de parte de los padres lo que limita e interfiere con el proceso de enseñanza.

"Los papás, ni en broma se acercan algunos, entonces es desesperante. Ya no puedes hacer nada más y aunque muchos les insisto hasta ahí nomás llega uno. Uno se siente mal porque quisiera hacer tantas cosas..". (Profesora).

"Yo creo que haría falta, por ejemplo, que aquí la orientadora reuniera a esos padres, conversara con ellos, aquí funciona una escuela de adultos,

entonces incentivarlos a ellos que tengan un afán de aprender... primero tener una charla, explicarles a ellos que ellos no sabiendo leer son como verdaderos ciegos, que, en fin, miran un libro y es igual que leer en otro idioma y en ese sentido empezar a incentivarlos a ellos y así para que a su vez ellos se preocupen de los niños. (Profesora).

Las relaciones que se establecen con los apoderados son escasas y se dan fundamentalmente cuando los primeros vienen a dejar o a buscar a los alumnos y en las reuniones mensuales de apoderados. A pesar del poco contacto, una maestra señala que, salvo escasas excepciones, los apoderados tienen confianza y le cuentan sus problemas. Esas excepciones son generalmente los padres de aquellos niños con problemas.

"Viene la mayoría y justamente con las personas que tengo problemas no vienen, y generalmente sucede eso con las personas que uno necesita más hablar, no vienen, como que presienten que uno les va a decir tal cosa" (Profesora).

En este sentido surgen interrogantes acerca de la relación que el profesor establece con estos padres. Al parecer existe la tendencia a responsabilizar a los padres de las dificultades de rendimiento de sus hijos, quienes se sienten evaluados negativamente y desvalorizados.

"La mamá tiene al chico en la escuela, se preocupa del niño en Kinder, en primero un poquito más, y después lo dejan sólo, ni siquiera vienen a reuniones de apoderados, el niño tiene problemas, tienen problemas en su casa, llamamos al apoderado y él no viene, no se preocupa del niño". (Encargada de U.T.P.)

Por otra parte, los profesores manifiestan haber desarrollado iniciativas de trabajo con los padres. Estas iniciativas, que trascienden lo meramente académico, no han tenido éxito. Esta situación podría explicarse, por un lado, por las dificultades ya mencionadas de la relación profesor padre; y por otro, porque

probablemente dichas iniciativas no contemplan necesariamente los intereses y necesidades de las familias atendidas.

"...Las escuelas para padres no resultan, y no porque no traigamos gente preparada, o porque los profesores no puedan, sólo que no llegan, de 40 niños llegan 15 apoderado por ejemplo, nosotros queríamos a nivel de apoderados formar un taller de costura, un taller de peluquería, pero el problema es que no vino gente... no sé por qué esto nos preocupa y son cosas que nos planteamos siempre..". (Encargada U.T.P.).

Los maestros presentan dificultades para analizar en profundidad las relaciones que establecen con los apoderados. Al parecer no se cuestiona el rol que le cabe a la escuela y tienden a explicar el problema desde la visión que tienen de los sectores populares.

"Como que la gente no está estimulada, como que le da lo mismo aprender o no aprender, es como una actitud muy negativa, aún cuesta mucho moverlos... entonces habría que comprometer más al apoderado con la escuela, no se ha creado un sistema, un reglamento, obligarlos.. es cosa de traerlos primero, concientizarlos". (Profesora).

Por último, cabe señalar que las relaciones de la escuela con la comunidad son escasas y ligadas más bien a la colaboración en aspectos materiales.

"... tienen una gran relación con la Junta de Vecinos, como está la sede aquí al lado hacemos uso de la cancha... cuando necesitamos cualquier cosa ellos están con nosotros y viceversa, cuando ellos necesitan les prestamos mobiliario cuando tienen sus juntas... la escuela es abierta a centros deportivos...". (Encargada U.T.P.).

V. EL TRABAJO DOCENTE EN PRIMER AÑO BASICO Y CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA.

En las escuelas y cursos estudiados es posible observar dimensiones comunes en torno a las cuales se articulan las relaciones sociales entre sus diversos actores y las relaciones que éstos establecen con la escuela y con el conocimiento. Estas relaciones a su vez generan relaciones afectivas relevantes en el mundo del niño y en el cómo éste vive sus primeras experiencias de aprendizaje escolar, las que van incidiendo en sus éxitos y fracasos. Sin embargo, estas dimensiones se concretán a través de individuos y escuelas específicas, por lo cual la realidad de cada curso adquiere características que le son propias. La cabal comprensión de los procesos observados sólo puede lograrse enmarcándolos en el contexto institucional y social en que se desarrollan, así como a partir de las significaciones sociales que sus actores han construído en torno a estas realidades, aspectos que han sido descritos en los capítulos previamente desarrollados.

En las primeras secciones de este capítulo se analizan los elementos comunes encontrados en las observaciones realizadas y finalmente se estudian las diferencias más notorias percibidas.

1. Características generales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en primer año básico: los modos de enseñar.

Las observaciones en la sala de clases nos muestran que las dimensiones esenciales que conforman el proceso de enseñanza no presentan grandes variaciones de un curso a otro y/o entre las escuelas.

Por lo general, los profesores deben trabajar con un grupo-curso muy numeroso (40-45 alumnos), en el cual se presentan, indudablemente, diferencias individuales y diferentes ritmos de aprendizaje que el maestro debería contemplar en el proceso de enseñanza.

A pesar de que el profesor reconoce estas diferencias individuales, a menudo no las considera en sus formas de enseñar. Los profesores planifican sus clases de acuerdo a los objetivos que se plantean para su grupo-curso. De este modo, quienes no logran avanzar según el ritmo esperado por el profesor, van retrasándose progresivamente sin que los maestros trabajen sistemáticamente con ellos en función de sus niveles de aprendizaje, llegando muchos de ellos al final del primer ciclo básico sin haber alcanzado los objetivos mínimos.

> "Uno tiene un nivel, una pauta de lo que van a aprender. Si queda repitiendo no importa, con la promoción automática el niño de primero a tercero tiene que pasar como sea. No leen nada entonces, el nivel del curso avanza, el está atrasado y le cuesta, no sabe leer. Si yo le pregunto no me va a contestar, el niño se aplasta más". (Profesora)

Así por ejemplo, uno de los niños con bajo rendimiento en primer año, manifiesta en una estrevista que la investigadora le hace a fines del año escolar, lo siguiente:

" Me sacaban a hacer letras y yo no podía leer....se me perdió el libro..."

Este niño, con el mecanismo de promoción automática sigue en segundo año básico, en una situación muy similar.

De hecho, el profesor da instrucciones a todo el curso; frecuentemente las preguntas también son dirigidas al grupo y los alumnos contestan en coro.

El profesor anota en el pizarrón:

Colocar > ó < 4 5 3 4
P-A : " A ver, atención ¿ Cómo debemos plantearnos la pregunta para ver si es mayor o menor un número? El cuatro dice : ¿ el cuatro es mayor o menor que el 5?"
A : / en coro/ " menor"
P : "¿ qué color vamos a colocar?"
Varios A: " Azul"
P-A : /anotando el signo en la pizarra/ " Queda entonces así ¿ el 3 es mayor o menor que el 4?"
A : /en coro/ " menor "

Pareciera que de este modo, el maestro busca verificar si el curso ha entendido. Sin embargo, en esta respuesta "masiva" muchas veces el alumno lo que hace es imitar a un compañero o bien permanecer en silencio.

Asimismo, es frecuente que los ejercicios se corrijan en la pizarra, actividad que realiza el profesor o aquellos niños que han logrado trabajar más rápidamente; el resto del curso copia -lo que alcanza- muchas veces sin ni siquiera haber realizado el ejercicio previamente.

P -A : " Yo quiero la tarea que hice en el pizarón ordenada, no al lote. Vamos a ver quién hace bien la tarea"
El profesor pasa revisando banco por banco.
P -Aa: " Juana, adelante"
La alumna sale a corregir el ejercicio al pizarrón.
P-Aa: " 3 es mayor o menor que o?"
Juana-P :"mayor"
P-Aa: "¿ Qué color?"
Aa-P: "rojo" / marca el signo con tiza roja y vuelve a su puesto"

---

1 En anexo se adjunta los símbolos utilizados en los registros de clases para facilitar la lectura de los mismos.

El docente va llamando a varios alumnos adelante, cada uno corrige un ejercicio. Una vez que se han corregido todos los ejercicios el profesor se dirige al curso.
P-A : "Voy a borrar entonces"
Varios alumnos aún no han marcado nada, sólo han copiado los números.

La supervisión es más bien escasa y está destinada a controlar el cumplimiento de la actividad, a verificar si los alumnos se atienen a las instrucciones, así como a revisar normas de orden y limpieza. Lo mismo pareciera ocurrir con la revisión de tareas: en este caso además se evaluaría el grado de compromiso de los padres con el proceso de aprendizaje. En general no se dedica tiempo a una revisión minuciosa sino más bien se evalúa sólo el cumplimiento.

P-A : " Voy a revisar las tareas y ver cuáles son las más lindas. Voy a ir revisando en sus puestos. Ahí voy a pillar a los que no hicieron las tareas"

P-A: " A ver, atención. Veo que casi todas, o sea algunos trajeron la tarea de las letras y a los otros se les olvidó. Acuérdense que hay que traer la tarea, hay que....."
Aa-P : " cumplirlas"
P-A : " cumplirlas, aunque sea una palabra"
Ao-P :" La cosa es que hay que hacerla"

Al supervisar el trabajo, el docente prácticamente se limita a colocar un tic si está correcto o a marcar el error. En muchas ocasiones su reacción frente al error es de reprobación e incluso de molestia, por lo general no se le va dando al niño explicaciones acerca de en qué consistió el error y sólo se le ordena realizar nuevamente la actividad.

P-Aa: " Bórrame aquí /indica la última línea/ y háceme el dibujo"

P-Aa: "¡ Qué es lo que dice aquí! Borra todo eso, está todo malo. Empieza aquí". / indica en el libro/ .

P-Ao: " Yo terminé"
El profesor toma el cuaderno y revisa.
P-Ao: " Está todo malo señor"
El alumno se sienta, sigue trabajando.

Ante estas reacciones del profesor el alumno se siente rechazado y castigado.

"...a veces me castiga...a veces hago las tareas mal y él me castiga....me pone vuelta para la pizarra...me da pena" (alumno).

Algunos alumnos se sienten además agredidos, lo que de algún modo los hace sentir rabia y rechazo a la escuela.

"...yo no quería ir a la escuela porque allá me trataban muy mal...la señorita me tira las mechas...me da rabia...cuando no hacía las tareas bien me retaba, me decía que por qué no hacía las tareas bien, que me pasaba de la raya" (alumno).

En todo este proceso es el maestro quien establece lo que es correcto e incorrecto, individualizando a los niños según sus aprendizajes, pero sin adecuar las metodologías a sus diferencias específicas.

Por otra parte el modo discursivo de enseñar, centrado en la palabra y sin mayor relación al mundo social y experiencial del niño, hace difícil la incorporación del mundo socio-cultural de los sectores populares.

Es así como algunos alumnos tienen ya claro que al profesor no le interesa su vida cotidiana y por ende no la comparte: un alumno nos cuenta que él ayuda a trabajar a su padre en la feria pero que nunca lo ha contado en la escuela porque **"al profesor no le interesa"**

De hecho, el proceso de enseñanza ocurre siempre dentro de la sala de clases, allí el mundo pareciera quedar entre paréntesis. Generalmente los únicos objetos

con los que el niño tiene contacto son los libros y cuadernos.

Es característico de este estilo de enseñanza el uso de la pregunta-respuesta, que consiste en una suerte de juego de adivinanzas. Se trata de preguntas que hace el profesor, en las que está incluída en forma incompleta la respuesta, y donde los alumnos deben por lo tanto completar frases o palabras que el profesor deja en suspenso. Es así como al parecer se trata de que los niños se adecúen a órdenes y pistas ocultas que revelan la lógica del profesor, la que no siempre coincide con la de los alumnos. En este proceso muchas veces los niños encuentran dificultades para comprender lo que el maestro quiere enseñar; cuando ésto se hace evidente, el profesor reitera las explicaciones, pero lo hace utilizando la misma lógica. Ello produce confusiones y errores hasta que los alumnos descubren qué respuestas son aceptadas como incorrectas y cuáles son correctas.

P-A : "Lo que vamos a ver hoy día....habían animales que se alimentaban de..."
Alg.A: " De carne y pasto"
P-A: " ¿Cómo se llamaba?"
Alg. A: "De hierbas"
P-A: "Ya, quién se alimentaba de hierbas?"
Varios A: /gritando/ " Vaca, caballo, el león"
P-A: "El león dice que se alimenta de hierbas"
Alg. A: "no,no"
Los niños siguen gritando el nombre de distintos animales.
P-A: " A ver qué animales salvajes se alimentan de hierbas?"
Un Ao: "el león"
P:"no"
Un Ao: "el toro"
Una Aa:"la vaca"
P-A: "no, salvajes, salvajes, que viven en la selva"
Varios A: "Ah, buey"
P-A: " Dije animales salvajes"
Un Ao: "Profesor, el gorila"

P-A: "Sí, el gorila...sí....¿pero se alimenta de pura hierba?"
Varios A: /gritando/" De plátano, de carne"
P-A: "¿ Qué animal se alimenta de carne?"
..... (extraído de un registro de clases de Ciencias Naturales).

P-A: "Ayer habíamos empezado a ver algo muy bonito y que yo encerraba en ésto / comienza a dibujar un círculo/ que se llama..."
A: /en coro/: "conjuntos"
P-A: "Yo llamaba ¿Cómo?"
Alg. A: "curva cerrada"
Continúa la profesora diciendo que lo han hecho con lana. La respuesta correcta no queda clara ya que no hay una explicación; se podría presumir que es la segunda (curva cerrada) ya que la profesora tiene un dibujo completo (un círculo y dentro de él tazas)
P-A: "Qué es esto entonces?"
Sólo responde una alumna diciendo:"tacitas"
La profesora al parecer advierte que los niños no han entendido y reconstruye la lógica que ella ha seguido.
Aa: "tacitas"
P:"que yo cerré con..."
Varios A:" Una curva"
P-A: "Una curva cómo..."
A/en coro/: "cerrada"
P: "Es un conjunto de..."
A: /en coro/ "tazas".
(Extraído de un registro de clases de Matemáticas).

En contadas ocasiones se observaron clases donde se incorpora de algún modo la experiencia del niño, se realizan preguntas más amplias que las del tipo adivinanza, lo que permite a los niños mayor expresión. En estos casos los profesores admiten distintas respuestas, no las corrigen, lo que va dando pie a los niños , a medida que se van entusiasmando, a pasar de respuestas más formales a otras de mayor expresividad personal. En estas clases se observó un gran interés

y muchos deseos de participar de parte de la gran mayoría de los alumnos.

Generalmente, sólo se permite a los alumnos expresar y socializar su vida y existencia cotidiana en situaciones en que no está involucrado el aprendizaje, quedando el mundo cotidiano fuera del mismo.

P-A: " Espero que hayan disfrutado de las vacaciones, que hayan bailado, que se hayan acostado tarde, que se hayan levantado tarde, pero que también hayan ayudado a la mamá en la casa, que hayan estudiado un poco"
Ao-P:" Yo ayudé a mi mamá a hacer chicha"
P-Ao:" Ah, si, ¿cómo se hace chicha?"
Ao:" No se bien , yo ayudé a mi mamá"
P-A: "A ver, ¿quién sabe como se hace chicha?"
Varios alumnos participan.

P-A:" ¿Quienes bailaron?"
Los alumnos cuentan.
P-A: " Bueno, ya hablamos que lo pasaron muy bien el 18....ahora vamos a sacar el cuaderno de tareas todos"
El profesor hace un repaso de lectura que no tiene relación con las Fiestas Patrias.

Al respecto, pareciera existir cierta dificultad para incorporar elementos de la vida cotidiana, aún cuando los maestros perciben que ello facilita el aprendizaje . Es así como, por ejemplo,señalan que los niños no presentan mayores dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, cuyos conceptos y habilidades forman parte del mundo cotidiano del niño de sectores populares. Los profesores refieren que es habitual que estos niños manejen ciertas sumas de dinero y hagan algunas compras menores para su familia.

"Las matemáticas de partida no tienen problemas, es muy fácil, son matemáticas muy elementales y básicas, son sumas y restas y nada más, a través de elementos concretos, que ellos constantemente están jugando con los números, cuando la mamá los manda a comprar, saben que les dan una cierta cantidad de dinero...un peso o dos pesos...y con un peso cuánto nos alcanza, un dulce, dos dulces.... (Profesor)

Sin embargo, estos elementos de la experiencia del alumno no son empleados en los procesos de enseñanza,los que generalmente son muy mecánicos, incluso para el docente.

Es así como por ejemplo, en una clase de matemáticas observamos cómo la profesora pide a los alumnos que sumen paraguas con casas, sin que ella pareciera percibir la falta de lógica que dicha operación implica.

P-A: Ya, listo, a todos les corregí, ahora se sientan. Vamos a corregir la suma de los conjuntos"
La profesora anota en la pizarra
Sumas:
P-A:" Ya, trabajando"
Aa-P: " señorita ¿una cruz?"
P-A: " ¿esa cruz qué significa? ¿ se acuerdan? Es una suma....."
(Extracto de una clase de matemáticas).

En este ejercicio de autoridad aparece la rigidez con que se enseñan ciertos contenidos, sin dar la posibilidad a los niños de cuestionar o de actuar según sus experiencias. Para el maestro las únicas respuestas válidas son las que se adecúan a su lógica.

Los alumnos están leyendo en clases de castellano
Ao-P: "Nido como leche nido?"
P-Ao:" No pues, de la vivienda, es la casita donde nacen los pajaritos. Mira para atrás /en la muralla hay un afiche donde aparecen nidos"

Los niños están haciendo un dibujo que representa la lluvia. La profesora se pasea revisando e insiste varias veces en que no dibujen la lluvia tan derecha porque la lluvia no es derecha. P-Ao:"Ya le dije, no me haga la lluvia tan ordenada, ya dijimos cómo hacer la lluvia, no así en orden"
P-Aa:" A ver usted. La lluvia no es así ordenada, arregle la lluvia"

Esta rigidez se puede apreciar claramente en aquellas actividades que por sus características debieran ser aquellas que permitiesen, con mayor fuerza, desarrollar la creatividad del niño. Es así como en el dibujo y la pintura, que se utilizan en todas las asignaturas, el maestro generalmente no trabaja con la creatividad del niño;: son dibujos definidos previamente por el profesor, quién además muchas veces determina los colores a emplear, asi como su calidad estética.

P-A:" Ya, ahora se sientan. Vamos a hacer varias tareas. Vamos a dibujar y vamos a poner el nombre del dibujo y el dibujo lo pintan también porque si no lo pintan no es dibujo"

P-Aa: "No tan grandes los dibujos Elda, muy grande los hiciste"

P-A: "No me vayan a pintar una vaca morada. Yo nunca he visto una vaca morada....tienen que hacerlo lindo porque el campo es...."
Varios A/en coro/:"lindo"

Por lo general a los niños no se les estimula a descubrir, a experimentar y a crear por sí solos; tampoco a resolver problemas. Los niños aprenden en la medida en que repiten una y otra vez el mismo tipo de ejercicios ateniéndose a las instrucciones impartidas por el maestro. Pareciera que en muchas ocasiones los alumnos no comprenden lo que están realizando y se atienen mecánicamente a las instrucciones.

La profesora llama a un alumno al pizarrón a corregir un ejercicio de castellano donde deben unir la palabra escrita en manuscrito con la misma palabra escrita en script. El alumno une la palabra papá.

P-Ao: "léame la palabra que acaba de unir"
El alumno permanece en silencio.
P: "ppp con la a"
Ao:"pa"
P" léamela"
Ao:" pa....pá"
P:"más fuerte"
Ao/gritando/:"pa...pá"
P:"léamela de una sola vez"
Ao:"papá"

En la medida en que el profesor es el eje en torno al cual se estructura el proceso de aprendizaje, al parecer no se concibe, en términos generales,que el alumno pueda aprender junto a otros niños a través del diálogo, de la reflexión conjunta, del apoyarse mutuamente.

En muchas ocasiones sin embargo, se observó que los alumnos -sin el consentimiento del profesor- procedían a ayudarse mutuamente o a intercambiar experiencias, lo que tenía resultados más creativos y estimulantes para el alumno que los comúnmente empleados por el profesor. De hecho, los niños muchas veces se dan indicaciones y explicaciones.

Pedrito se acerca a Mario y le pide que lo ayude con la tarea,éste se sienta en el puesto de Pedrito y lo ayuda.

Aa-Aa:" ....a ver, la mm con la ..... A ver...- ¿qué letra es ésa?"
Pía: "a"
Sandra: "Mm con la a...ma"
Carmen: "Yo me la sé ahora...mesa...sosa..."

En una clase de matemáticas dos compañeras discuten entre ellas si 5 o 4 tiene más elementos. Claudia dice que 4, Carmen intenta explicarle que no, Claudia insiste y hace de esa forma el ejercicio. Asimismo, por

ejemplo, una alumna nos cuenta que cuando no entiende algo no le pregunta al profesor porque puede retarla, le pregunta a su compañera Carola:"ella me enseña a leer..."

Estos procesos no son apoyados por los maestros para quienes el trabajo es siempre individual y por tanto a menudo estas conductas de los niños son clasificadas como desorden e indisciplina.

P-Ao: " Señor Benjamín déjeme solita a su compañera, ella sabe leer" De hecho Benjamín está ayudando a Andrea pues ésta tiene grandes dificultades de lectura.

Se aprecia, por otra parte, un empobrecimiento del rol docente, el profesor se transforma en un simple mediador entre contenidos y actividades prefijadas de antemano (por planes, programas, textos de estudio), y el alumno. Tal vez sea una de las razones por las cuales se exige el rápido y pronto aprendizaje de la lecto-escritura. En la medida en que los niños aprenden a leer y a escribir pueden acceder directamente a los libros de textos, responder y copiar cuestionarios que posteriormente deberán memorizar.

En una clase de biología la profesora copia del libro al pizarrón anotando lo siguiente:
Los seres vivos:
1.- Nacen
2.- Crecen
3.- Mueren
Todos los seres vivos se alimentan de:
Los animales que se alimentan de carne son carnívoros:
el león, el tigre, el lobo.
Otros se alimentan de vegetales: la jirafa, el caballo, el elefante.
Los alumnos deben ir copiando en sus cuadernos, luego la profesora les

hace preguntas.
P-A:" El león sería un carnívoro porque ..." A/en coro/: "come carne"

En una clase de matemáticas el profesor pide a sus alumnos que abran su libro en la página 20, luego pasa supervisando que todos lo hagan, una vez que todos tienen sus libros abiertos sobre la mesa muestra a todo el curso la página del libro y explica lo que deben hacer. Hay conjuntos con uno, dos, tres elementos. Al lado de cada uno de ellos hay conjuntos vacíos que los niños deben llenar con el mismo número de elementos. El profesor vuelve a pasearse por los distintos bancos supervisando que los alumnos realicen el ejercicio en su libro.

Algunos alumnos perciben esta presión por aprender a leer y manifiestan que es prácticamente lo único que se les enseña en la escuela:

"...el profesor nos enseña puras letras..hacer dibujos y a escribir....no sé qué más..."

Para algunos padres también es sólo importante que el niño aprenda a leer y a escribir. Un apoderado que no tiene mayores esperanzas de que su hijo termine la enseñanza básica pues presenta muchas dificultades de rendimiento y ha repetido ya tres veces el primer año básico, señala que sigue enviando a su hijo a la escuela pues de esta forma aprenderá a leer y a escribir, medio importante para incorporarse a un mundo letrado y de acceder a la cultura.

Además las formas pedagógicas prácticamente no varían en el tiempo, son independientes de los contenidos y de los resultados logrados. En todos los cursos observados los profesores emplean siempre los mismos métodos, a pesar del escaso éxito obtenido con muchos de los niños.

De este modo, las características que adquiere el proceso de enseñanza en la escuela hacen de esta actividad una tarea mecánica, rutinaria y tediosa para profesor y alumnos. En el niño, este proceso está lejos de favorecer el desarrollo de la curiosidad y el interés por aprender.

La motivación más importante para realizar las tareas escolares pareciera ser evitar la reprobación y el castigo, pues las evaluaciones y calificaciones obtenidas son generalmente empleadas como amenaza.

Es así como el no cumplimiento de las obligaciones y la falta de progreso del alumno tienden a ser sancionados, y el niño descalificado.

Ao-P: " Qué dice ahí"
P-Ao: " Ya se pasaría no más si no sabe eso, si no sabe lo mandaría al kinder"

Ao-P: " Voy a hacer las tareas bien rápido profesor, para salir a recreo"
P-Ao:" Señor Mena, si todavía no terminas en el recreo, te vas a quedar hasta tarde hoy día, yo me quedo hasta las siete"

La profesora le muestra una tarjeta a un alumno para que lea, éste se demora en contestar.
P-Ao: " Ya pues Cintia, me estoy cansando"
Ao: /leyendo la tarjeta/ " mi"
P-A:"No escucho bien"
Ao:"mi"
P-Ao: "No, no dice mi, a ver, cómo dice ahí Carmen?"
Un alumno señala lo siguiente:
" No me gustan las clases de ciencias...hay que escribir, hacer dibujos, de todo...hay que escribir del cuerpo humano, de los animales, de la fruta, qué come la vaca...el caballo, la abeja...me aburre, hay que escribir todo, hacer dibujos....lo hago igual, si no lo hago el profesor me reta...algunas veces no he terminado las tareas y nos reta." Asimismo señala que los castiga dejándolos en la sala lo que le parece injusto y le da rabia porque: " no termino porque no alcanzo, no porque no hago las cosas...ahí estoy solo...y los demás se van a recreo....otro niñito me ayuda a hacer las tareas"

Además, rara vez los profesores valoran los aciertos y progresos del niño, tampoco señalan la importancia de aprender y comprender. De este modo, un estímulo importante para finalizar las actividades solicitadas por el profesor en horas de clases es el evitar sanciones. Todo ello promueve que el alumno centre su preocupación en cumplir con las demandas del profesor más que en aprender; y probablemente valoren más bien la aceptación del maestro que el aprendizaje mismo.

Cabe señalar que esta relación se produce en una etapa del desarrollo de la identidad del niño en que el autoconcepto se asienta fundamentalmente en los logros de rendimiento alcanzados; situación que se exacerba en una relación de competencia. El uso de la competencia es común como forma de motivar a los alumnos a responder a las exigencias de la escuela.

P-A:" Ya, dibujen cualquier cosa. Hacen lo mismo que en el anterior pero con tres conjuntos. Al que termina altiro le pongo altiro un 7. Voy a poner tres 7." A medida que los alumnos terminan corren con sus cuadernos donde la profesora, ésta los revisa y pone MB.

Si bien, como se ha señalado, hay una forma de enseñar a los alumnos del curso como si fueran un "todo único", el maestro también desarrolla diversas estrategias para individualizar claramente a cada uno en términos de su rendimiento. Para ello utiliza fundamentalmente la supervisión y la evaluación.

De este modo los niños son clasificados y jerarquizados de acuerdo a su progreso individual, según las normas que el profesor fija de antemano. En esta situación los niños que presentan más dificultades o son más lentos , son fácilmente descartados pues no avanzan con la velocidad necesaria,lo que incide en el desarrollo de un pobre autoconcepto de sí mismos.

Una profesora comenta lo siguiente a una de las observadoras: "Vivian se dedica a conversar con los otros, molesta a los demás, pero no hace nada. Le doy palotes para que se entretenga" La profesora hace leer a un alumno

las primeras lecciones y el niño las lee correctamente. Luego la profesora se para y se va a su escritorio.
Ao-Obs.: "No hice nada de esto /mostrando su cuaderno/ porque no sé leer, sólo la ma, la pa, esas cosas y en el puro silabario"
El curso va aproximadamente seis lecciones más avanzado. Al terminar la clase la profesora le dice:" Usted se queda a hacer lo que no hizo"
Ao-Obs." "¿ qué dice? Qué dice? (tono desesperado)
Obs.-Ao:" No te preocupes, la profesora te va a enseñar a leer"
Ao-Obs.:" No, si ella no me enseña nada"

Por otro lado un niño señala lo siguiente en una entrevista:

"... el profesor hace muchas tareas difíciles y nosotros no sabimos... y los compañeros se ríen... no me gusta ir al pizarrón porque a veces me castigan... y yo tengo pena... siempre me castigan a mí... cuando no entiendo algo me quedo callada porque el profesor a cada rato pone la cabeza en sus manos... se pone así que está cansado... me da verguenza preguntarle porque me puede retar... han retado a casi todos, se enoja y después dice puras cuestiones...."

Por tanto, para aquellos que tienen dificultades, la tarea de aprendizaje es casi siempre frustrante. Estos niños no tienen motivación para seguir persistiendo en una actividad que les es ajena y a menudo difícil. Desarrollan de este modo diversas estrategias para no realizar la actividad sin que el maestro se dé cuenta: hacer como que escribe, salir al baño y no regresar, dibujar en clases, etc. Estas conductas a la vez refuerzan el supuesto del profesor de que estos niños son flojos, desordenados y carecen de motivación para el estudio.

Las evaluaciones se realizan a través de pruebas cuyo objetivo central es calificar el aprendizaje de los niños y verificar el grado de adquisición de los contenidos entregados. No observamos en la escuela un trabajo de evaluación formativa, ni en lo que se refiere a trabajar con los alumnos en torno a los errores de éstos, ni en cuanto a que el profesor revise y readapte sus métodos de enseñanza.

"Al final de la prueba la voy corrigiendo al tiro, los que han contestado bien o mal, les corrijo y les doy la nota al tiro". (Profesora).

"... Evaluación sumativa, se pasa una unidad y se evalúa el contenido, el contenido que se pasa ya sean pruebas escritas, lecturas, y se evalúa a través de conceptos, entonces tú tienes una apreciación global." (Profesor)

A través de las pruebas el niño es clasificado y muchas veces descalificado. Por lo tanto, las calificaciones obtenidas son una de las motivaciones importantes para el aprendizaje.

Además, muchas veces también el hogar juega un rol importante en este proceso pues los padres tienden a reforzar con fuerza las calificaciones más que la curiosidad y el deseo por aprender.

"Siempre se los está incentivando. Ya, yo pago diez pesos por las M.B., pero en las pruebas...- Las B ni la S a mí no me interesan [1]"

Aa- Obs.:" Me salvé, en el otro cuaderno tenía puras malas, y la última vez tuve una B y ahora una MB. Porque mi mamá me dijo que me iba a pegar si me sacaba más malas"

Al parecer, los maestros no logran incorporar procesos de evaluación globales e integrales, puesto que en forma permanente los procedimientos empleados son modificados. Los profesores deben adaptarse rápidamente a estos cambios sin poder reflexionar ni apropiarse de los conceptos y orientaciones subyacentes.

"Hay tantos métodos de evaluación, nos llega un decreto de modificación del año 82 por ejemplo, artículo tanto, se modifica tanto y listo... hay que

1 Comentario de una madre, tomado en 1981, período en el cual se utilizaban conceptos para calificar a los alumnos, Su propósito era, entre otros, una evaluación formativa.

empezar a estudiar todo eso... a veces hay un grupo de técnicos de evaluación que hace el estudio y listo, ya... hacen consejo de profesores, se informa sobre el cambio de evaluación, se analiza artículo por artículo para entenderlo mejor." (Profesor).

De este modo, en la medida que el maestro trabaja con el grupo-curso difícilmente logra prestar atención individual a cada niño y menos aún satisfacer los intereses particulares de cada uno. En general se ha podido observar que lo que el maestro hace cuando percibe que algún alumno tiene problemas es conversar con el niño, o aconsejar a sus padres para que lo envíen a un especialista, pero no asume el problema en términos de ser él también quien juegue un rol entregando afecto y dedicando atención especial a ese niño.

Aa-P: " señorita, no puedo hacerlo" /se refiere a un ejercicio/
P-Aa: "Trate de hacerlo como pueda m'hijita"

A inicios del año escolar los alumnos presentan mayores dificultades para jugar un rol pasivo y mantenerse largos períodos de tiempo ocupados en actividades rutinarias que para ellos no tienen mucho sentido. Esto obliga muchas veces al profesor a destinar más tiempo a supervisar y a controlar que los alumnos realicen la actividad de acuerdo a las instrucciones impartidas. Además, éstas deben reiterarse una y otra vez.

Con el transcurso del tiempo los niños van inhibiendo su curiosidad, el cuestionamiento y la participación. Van desarrollando así las formas exigidas por la escuela, y el aprendizaje adquiere características pasivo-receptivas. En la medida en que los niños logran una mayor adaptación escolar la supervisión disminuye notablemente y los alumnos trabajan solos la mayor parte del tiempo.

Este proceso de adaptación de los niños puede explicarse al analizar las conductas de los maestros hacia ellos. Generalmente se les llama la atención o se les sanciona cuando no se atienen a las instrucciones; implícitamente se les enseña a no preguntar, a no expresar sus dudas, ya que el que no entiende rompe

la norma y es sancionado. De este modo, con el transcurso del tiempo las únicas preguntas que realizan los alumnos se refieren a aspectos formales.

2 .El fracaso escolar y aprendizaje de la lecto-escritura.

En la presente investigación, el proceso de enseñanza de lecto-escritura ha merecido un análisis especial. Esto obedece a la gran importancia que los maestros confieren a este tipo de aprendizaje, al cual dedican una gran cantidad de tiempo.

Tanto a través de las observaciones realizadas en el aula como a través de las entrevistas a los maestros es posible constatar que el objetivo principal del primer año de enseñanza básica es el aprendizaje de la lecto-escritura.

Esto podría explicarse por las características del quehacer pedagógico, las cuales conducen a que tan pronto como el alumno haya adquirido algún grado de dominio lector, la utilización de textos y cuestionarios pase a constituirse en el método de habitual de enseñanza.

A su vez, en la adquisición de la lecto-escritura, los maestros delegan gran parte de la responsabilidad en los padres. Esto se convierte en una forma más de segregación y discriminación, por cuanto las familias de más bajo nivel socio-cultural y que carecen de dominio lector difícilmente podrán brindar el apoyo adecuado para la adquisición de la lecto-escritura.

Por otra parte, es uno de los aspectos considerados para la clasificación y categorización de los alumnos.

En el método de la enseñanza de la lecto-escritura se privilegia la descodificación simbólica y la asociación sonido-letra, por sobre la aprehensión del significado de lo escrito.

"En kinder les enseñaron las vocales. Y en primero les enseñamos los

otros sonidos y el orden de las sílabas dentro de las palabras para que se vaya leyendo... vamos reconociendo las letras, primero se presenta la letra, el sonido más que nada, y no trabajamos con el grupo de letras, trabajamos solamente con el sonido, vamos reproduciendo el sonido de cada una agrupada individual, después vamos juntando la letras con la vocal, a-e-i-o-u. Luego con esas mismas vamos viendo si podemos formar palabras con esos sonidos, cualquier palabra... después de haber ejercitado todo el fonema de la letra que se está pasando pasamos ya a la escritura, que reconozcan por lo menos cómo se escribe esa letra, manuscrita y cómo la encontramos en los libros... Después empezamos a escribir palabras, oraciones que después vamos a practicar" (Profesor).

La conceptualización que los maestros hacen de la enseñanza de la lecto-escritura se refleja en los métodos empleados en el aula, tal como se observa en el siguiente registro:

P-A : " A ver, atención, como les dije todos los días tienen que leer....a ver, ¿qué letra estamos pasando ahora?"
A : /en coro/ "la p" /vocalizando el sonido/
P-A :"¿ Cómo suena?"
A :/en coro/ "p"
El profesor se acerca al pizarrón y escribe la p con todas las vocales.
P-A : " A ver, con las vocales, ¿cómo suena? con la a"
A :/en coro/"pa"
P-A : "con la e"
A :/en coro/ "pe"
P_A : "con la i"
A :/en coro/ "pi"
P-A : "con la o"
A :/en coro/ "po"
P-A : "con la u"
A :/en coro/ "pu"
P_A : "Nosotros ya hemos pasado dos letras"

A :/en coro/ "la s y la m"/vocalizando el sonido/
El profesor va indicando en el pizarrón y los niños van leyendo en coro: "pa- pe- pi-po-pu"
P_A : "Así encontramos las letras en los libros ¿no es cierto? ahora nosotros la estamos escribiendo de otra forma. Ahora vamos a unir como está en los libros y cómo lo escribimos en el cuaderno" El profesor anota en el pizarrón bajo lo anotado anteriormente, quedando de la siguiente forma:
pa pe pi po pu
pe pa pi pu po (en manuscrito)
El profesor va llamando a distintos alumnos y éstos con una raya unen pa con pa, etc.
Pasan varios alumnos a unir a la pizarra, mientras simultáneamente van leyendo las sílabas.
Una vez terminado el ejercicio el profesor se dirige al curso:
P_A : " Ya, esa es la letra que estamos aprendiendo. Vamos a aprender la primera palabra que es la siguiente...."
El profesor escribe en el pizarrón: "Mi papá".

En la medida en que los niños deben aprender letras y sílabas que parten de lo que se considera más simple a lo más complejo, se les enseñan palabras y frases que quizás no tengan demasiado sentido, ni responden al lenguaje natural del niño, sino más bien a las letras y sílabas que han aprendido a la fecha. Ejemplo de frases comúnmente empleadas por los maestros son las siguientes: " **lola toma té" "lalo toma la pala" "toma la mano".**

Asimismo a través del siguiente registro se puede apreciar cómo lo que se les pide a los niños es unir letras y sílabas que no tienen ningún significado para ellos.

P-A : " Vamos a hacer sonar la letra s /vocalizando el sonido/ pero acompañada de vocales"
La profesora indica algunas sílabas en forma saltada. Los alumnos leen

en coro. La profesora muestra cartones con sílabas, junta la combinación sesu.
P-A : "Leamos"
A : /en coro/ "sesu"
P-Ao: "otra vez"
A : /en coro/ "Sesu"

La profesora continúa mostrando cartones y los alumnos leyendo en coro: "sise, sisi, ase"

Los procedimientos empleados contribuyen a que los alumnos descifren mecánicamente lo escrito. Esto se expresa en la forma de leer de los niños donde queda en evidencia el empleo de repeticiones automáticas de sílabas memorizadas previamente.

La profesora muestra dos cartones formando la palabra "asi". Varios alumnos leen "sasi", otros permanecen en silencio.
P-Ao : " A ver Pedrito"
Ao : " Sasi"
P : No, está sola, cómo se lee sola?"
El alumno permanece en silencio
P: /Muestra la vocal sola/ "¿Cómo se llama esta letra?"
Otro Ao: "a"
P : "Pedrito dije"
P-Pedrito: "Léela todo junto"
El alumno permanece en silencio
P-Ao: " No tengas miedo"
P-A: "Vamos a leer fila por fila, a ver cuál fila lee mejor y no se equivoca"

Una vez que los maestros han introducido una nueva consonante, continúan el proceso de enseñanza a través de los siguientes procedimientos: tomar lección individualmente, la copia y el dictado.

El control individual de lectura se realiza con mucha frecuencia, no menos de

dos o tres veces por semana, constituyéndose muchas veces en una actividad diaria. A través de ella los maestros van continuamente evaluando el progreso de los niños y clasificándolos de acuerdo a su rendimiento.

"Se dedica un tiempo a cada niño que se le está tomando la lectura y ahí uno se da cuenta realmente qué niño es rápido para leer y quién es más lento".

Cabe señalar que los maestros reconocen que ésta es una actividad monotóna y cansadora para los niños, a la vez que ocasiona tensión y ansiedad, especialmente en aquellos que tienen más dificultades.

"Tú tienes que tomarle a cada uno, y al resto, mientras no puedes hacerles otra cosa... pero es muy monótono porque el niño tiene que estar mirando la lectura y tú estar preocupada de los otros niños... el niño se asusta donde tiene que leer".

Asimismo, el dictado es una actividad permanente. Para los maestros es una de las herramientas importantes para el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, tanto a través del discurso como de las observaciones, queda claro que este ejercicio es una forma más de comprobar el grado de colaboración de los padres. Por lo general, en los dictados se evalúa la memorización de palabras.

La copia y el dictado también son actividades diarias.

"El dictado se hace todos los días y es donde másse aprende... les hago dictado bien seguido, de palabras ya preparadas... por decirle, yo les doy diez o doce, y de ésas yo hago siete para que tengan que estudiarlas todas". (Profesora)

"El dictado es para la ortografía y la letra... eso es lo mejor que hay... la copia sirve para reconocer, para reforzar la letras y otra para la ortografía".(Profesora).

La copia es también una actividad frecuente, generalmente empleada para mantener a los alumnos ocupados mientras el profesor realiza control individual de lectura. En esta actividad se otorga una gran importancia a los aspectos formales.

"...La copia, cuál es el sentido, para que se ubiquen en el cuaderno bien... en dónde debe escribir... lo otro que tenga una bonita caligrafía, y lo otro que sepa lo que está escribiendo, sabiendo que al final tiene que dibujar lo que está escribiendo". (Profesor)

En cada uno de estos procedimientos se utiliza siempre una lista reducida de palabras, las que finalmente son memorizadas por los niños.

A través del siguiente registro se puede apreciar claramente cómo lo que fundamentalmente se hace es reforzar ejercicios de memorización.

P-A : " Saquen su cuaderno...el ejercicio que vamos a ver en la pizarra es completar la letra que falta. Puede ser la b, rr, c, s /sonido/..." La profesora saca una bolsa, busca algo, luego sigue anotando en la pizarra:
Completa:

b-rr-c-s	-ol
- urro	-ale
hu-o	-anco
-arreta	pa-on
pe-o	

En realidad, el objetivo de este ejercicio es que los niños recuerden las palabras que la profesora les dictó unos minutos antes, pues lo que deben hacer es completarlas de acuerdo a ese modelo. Sin embargo, no hay una explicitación en el sentido de que en realidad ésa es la tarea. De este modo, muchos niños no saben cómo trabajar, y la profesora debe repetir varias veces las instrucciones sin obtener resultados. Es así como se aceptan como correctas sólo las palabras utilizadas en el dictado.

Ao: /completa la 2da. palabra, escribe huso/
P- Ao: " No, no me gusta mucho eso. No lo puse en ese sentido. Pero podría ser. El huso se usaba antes para el tejido. A ver, cómo te suena con las otras, a ver con ésa /le indica la b/ Si pones ésa, ¿cómo se leería?" El niño se queda sin hacer nada. Finalmente escribe b.
P-Ao :" Ya, cómo se dice??"
Ao-P: /titubeando/ "hu...hub...hubo"
P_A : "¿Está bien eso? "
A : /en coro/"sí"
/La palabra hubo fue la que la profesora utilizó un rato antes en el dictado/

El análisis del proceso de enseñanza de la lecto-escritura parece indicar la existencia de contradicciones. Por una parte, en el proceso de enseñanza el maestro centra su atención en la descodificación simbólica y en la asociación de sonidos-letra. Sin embargo, le pide al niño que memorice listas de palabras que debe posteriormente leer, escribir, copiar y dibujar. Finalmente, lo que el profesor espera como resultado de este proceso es que el alumno logre un buen nivel de comprensión lectora.

"Se dan tareas para seguir reforzando en la casa... entre más reforzamiento, copias, dictados, el niños tiene un mayor nivel de comprensión lectora, eso es lo que se consigue, que el niño sea un lector neto, ya que en la casa no se cuenta realmente con muchos libros, salvo el libro de lectura..." (Profesora).

Estas contradicciones responderían a la coexistencia de diversas concepciones de la enseñanza de la lecto-escritura con las que trabaja el docente: junto al método analítico -tradicionalmente utilizado en la enseñanza- el maestro incorpora en forma parcial algunos de los elementos del método global, que tiende a priorizar la aprehensión global de la palabra y su significado por sobre la descodificación simbólica. Sin embargo, pareciera que estos elementos no han sido suficientemente reelaborados y apropiados por el docente, lo que se traduce,

en la práctica, en un proceso mecánico de memorización donde no hay lugar para la comprensión lectora. Probablemente el docente no logra entonces sus objetivos, y para muchos el proceso de enseñanza es difícil, lento y cansador.

"Lo que más rápido aprenden es matemáticas. Bueno, castellano cuesta mucho más... son muchos signos diferentes, son muchas letras. Dime tú, llenarle la cabeza a un niño de tantas letras, programas, de letras indirectas, de letras directas, así que es compleja, entonces hay muchos signos en la cabeza del niño". (Profesora).

Al parecer, en este contexto, los maestros transfieren fundamentalmente la responsabilidad del aprendizaje a los padres; consideran que son ellos en última instancia responsables de que el niño logre la adquisición de la lecto-escritura.

"La casa, la mamá es tan importante porque es tan poco el tiempo que están con uno. Estan más tiempo con la mamá y yo les enseñaba a la mamá como tenían que tomarle la lectura". (Profesora)

P-A :" Estas palabras que voy a escribir van a ser para dictado para mañana. Las van a estudiar en la casa, le van a decir a la mamá que se las dicte, la leen y mañana vamos a dictarla y les vamos a poner una nota"

Asimismo, hemos podido observar que gran parte de las reuniones de apoderados es empleada por el maestro para transmitir metodología de enseñanza de lecto-escritura a los padres; lo que es también expresado por los maestros en las entrevistas realizadas.

"Yo en cada reunión doy, expongo mis materias de trabajo, qué estoy haciendo con los niños, qué contenidos estamos pasando nosotros, los pongo al día para que ellos los vayan supervisando en la casa, lo refuercen en todo lo que estamos viendo en la clase... Como reforzamos a los niños... Yo en mis reuniones expongo el trabajo que estoy haciendo, actualizo ciertos contenidos para ponerlos en conocimiento, para que no tengan

problemas de explicárselos a sus hijos y después dejo un tiempo al Centro de Padres". (Profesor).

En este proceso probablemente va perdiendo sentido y significación el rol del maestro en la enseñanza de la lecto-escritura. De este modo, pareciera que la labor del profesor consiste fundamentalmente en verificar si los padres colaboran en el proceso educativo a través de los dictados y del control individual de lectura. Asimismo, centrará gran parte de su preocupación en la perfección de la forma, el orden y la limpieza en las copias y el dictado, aspectos que evalúa permanentemente.

3. Socialización y disciplina.

Otro de los objetivos fundamentales del primer año básico parece ser la formación de hábitos, valores y normas. Es así como se observa que la entrega de contenidos se entremezcla con una serie de elementos normativos y valóricos que, al parecer, a juicio de los maestros, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje: para que el niño pueda aprender tiene que haber disciplina en la sala de clases,tiene que haber un orden en la distribución espacial, tienen que existir ciertas normas de comportamiento, determinado lenguaje, entre otros.

En las entrevistas los maestros señalaron que los alumnos de sectores populares presentan dificultades para adaptarse a estas normas, lo que podría explicar la gran cantidad de tiempo que se destina a la socialización y disciplina de estos alumnos.

De este modo, generalmente se pueden observar, en todos los cursos estudiados, ciertos patrones normativos comunes, exigidos con mayor o menor rigidez de acuerdo a las características de cada escuela, curso y profesor.

Estas normas y hábitos son parte importante de la rutina diaria y por tanto se destina también parte importante del tiempo a ellas: formarse y tomar distancia para entrar a la sala, limpiar y ordenar la sala antes y después de la jornada de

trabajo, salir de a uno al baño. Es común que las clases se inicien en forma similar a la que se puede apreciar en el siguiente registro:

Los niños entran a la sala y se dirigen a sus bancos, luego entra el profesor.
P-A :"Buenas tardes, niños"
A-P : "Buenas tardes, profesor"
Los niños ordenan las sillas. El profesor ordena a los niños en sus puestos.
Varios alumnos se pasean, conversan.
P-Ao :"Dónde se sienta Marcos?"
Marcos que se pasea regresa a su puesto. Benjamín ordena unas sillas.
P-A :"Listos, todos sentados"
P-Ao :"Montes, siéntate por favor"
P-Ao :/que está parado/ "Pérez".
El alumno se sienta.
P-A :"todos sentados"
El profesor se pasea por la sala

P-A : "A ver, vamos a limpiar la sala. Los papeles botados, a la basura"
Los niños recogen los papeles, se pasean, conversan. El profesor pide a los alumnos que saquen los cuadernos. Se pasea supervisando que lo hagan.

Asimismo se destina tiempo a supervisar las actividades en los cuadernos: deben realizarse en forma ordenada y limpia, sin saltarse páginas ni salirse del margen:

P-A :" Ya, van a copiar esta tarea, con dibujo. La nueva letra...después van a hacer la tarea lo mejor posible, no quiero que borren demasiado, ni quiero hojas dobladas, no quiero letras feas, todos aprendieron a hacer letras lindas..."

El maestro recuerda constantemente a los alumnos que no deben interrumpirlo, que deben responder en forma ordenada, desde sus asientos cuando él

lo solicita; los llamados de atención para mantener el silencio también son frecuentes.

P-A : " Ya, a ver, al pizarrón ahora. Las manitos arriba, solamente el que levanta la mano va al pizarrón....a ver, al pizarrón va a venir el más calladito, el más ordenadito"
P-A :" Ya, vamos a ver todas las palabras, leamos por última vez. Primero nos quedamos callados /golpea con un puntero sobre la mesa/ Dejen un rato el lápiz sobre la mesa, vamos a leer....¡Juana! /haciéndola callar/ ..Carla, siéntate, leamos fuerte..." La profesora va indicando con un puntero en el pizarrón. Los alumnos, sentados en sus bancos, van leyendo en coro.

Así como decíamos que el proceso de aprendizaje está centrado en el profesor, las normas que rigen el comportamiento de los niños en la sala de clases también son fijadas por él; más aún, raramente son explicitadas, y en pocas ocasiones van acompañadas de alguna justificación. Es así como el niño generalmente logra conocer dichas normas sólo en la medida en que recibe sanciones al no cumplirlas.

P-Ao : " Señor Benjamín, le tengo prohibido que ande jugando con la señorita Rodríguez, será mejor que se dedique a hacer tareas o a estudiar, si no, lo voy a tener que llevar a otro primero"
P-A : " Nadia, por favor, quédate sentada en tu lugar, te lo mando"
P-A : " Ya, a ver, la tarea se supone que se hace callados, no conversando, porque para eso está el recreo"

Incluso, en una clase donde en realidad lo que se hace es que un grupo de niños ensaye un baile para un acto que tendrán esa tarde, el profesor exige a los niños orden, cuando al parecer para ellos es una actividad distinta a la clase tradicional y por ello probablemente se sienten con mayor libertad.. De hecho, los que no están bailando miran a sus compañeros sentados en las mesas, comentan, se pasean.

P-A : " Niños, por favor sentarse bien, cada uno en una silla, y quiero silencio ahora"

Las sanciones más utilizadas por los maestros parecen ser: llamar la atención, retar, usar la ironía o descalificar. El uso de la ironía y de la descalificación se aplica con mayor frecuencia a aquellos alumnos que para el maestro constituyen "problema":

P-Ao : " Luengo, adelante"
El alumno se acerca al profesor con su libro.
Ao-P : " mimi"
P-Ao : " ¿Dónde dice mimi? "
Ao-P : " Acá" /indicando/
P-Ao : " No, qué dice acá "
El alumno no contesta.
P-Ao : " A ver, trae el cuaderno "
Luengo va a su puesto y regresa con el cuaderno.
El profesor le va mostrando al niño lo que ha escrito en su cuaderno.
P-Ao : " ¿Se la enseñé o no? "
El alumno asiente. Va a dejar su cuaderno y regresa donde el profesor.
P-Ao : " ¿ Por qué anda siempre con la boca cochina? Va a tener que andar con babero para que se limpie cada vez que ingiera alimento. Mañana va a tener que venir con babero ¡mira las manos! Anda a lavarte la boca, no quiero verte más con la boca sucia"

Sin embargo, en ocasiones aparecen como producto del desánimo e irritación cuando no logran el control del curso.

Algunos alumnos están de pie, varios se pasean.
P-A : "Voy a dar tareas, voy a dar tareas"
Pinto conversa con sus compañeros. Carmen se levanta la blusa y se rasca.
Ao-Ao : "Mira, está mostrando las tetas" /señala a Carmen/.
P-Pedrito: " Mire adónde va"
Carmen-P:"Se está comiendo el lápiz la Sonia"

Ao-p : " Mire señorita, la Pamela está borrando la pizarra"
Ricardo se para y se acerca a la pizarra. Antonio se levanta corriendo con su silla a la pizarra.
P-A: " Qué quieren, qué es lo que quieren?"
Antonio regresa rápidamente a su puesto. Ricardo también lo hace. Pedrito se pasea.
P-Ao : "¡Anda a sentarte!
Pedrito sigue paseándose.
P-A : "El Pedro va a bajar a kinder"

Otra de las formas comúnmente utilizadas para controlar la disciplina es el recurrir a la competencia entre alumnos, así como el control postural y el uso de ejercicios motores.

Los niños empiezan a trabajar, la profesora recorre los bancos, muchos no trabajan y conversan en voz alta.
P_A : " Schtt "
Los alumnos siguen conversando.
P-A : " Ya, a ver qué fila termina primero"
Los alumnos conversan, se pasean.
P-A :" Pararse todos, Simón manda pararse a todos, Simón manda a callarse /los niños se paran y se quedan en silencio/ Simón manda a tomarse de las manos, a frotarse fuerte ..../algunos niños conversan/..No hablen, Simón no ha mandado a hablar...Simón manda a aplaudir.....a reir...a hacer mueca al compañero...manda a llorar.....- manda a pararse detrás de sus sillas...Relajarse, lateralidad ahora....brazo derecho sobre hombro izquierdo....brazos arriba, uno; abajo, dos...- Simón manda a pararse....."

Pareciera entonces que los niños poco a poco van internalizando la necesidad de acatar la autoridad más que el respeto a ciertas normas útiles para todos. Es el docente el que, por presencia, logra imponer disciplina: mientras él no se encuentra en la sala, los niños conversan, gritan, se pasean, corren, se suben

a las mesas; ante la cercanía del profesor el desorden y el ruido generalmente disminuyen.

De este modo, los niños se mantienen tranquilos sólo cuando se sienten observados y vigilados, lo que obliga en cierta forma al maestro a imponer disciplina durante todo el año escolar. A comienzos de año el profesor debe llamar constantemente la atención durante toda la clase. Sin embargo, después de tres o cuatro meses, el silencio requerido para iniciar una clase se logra más rápidamente, y generalmente bastará con que el profesor llame la atención a dos o tres alumnos para lograr el orden de todo el curso.

En el siguiente registro se puede observar cómo una profesora, al retar a un par de alumnos, en un momento en que prácticamente nadie la escucha, logra la atención de todo el curso:

P-A :" Voy a escribir acá en el pizarrón...¡Marcial!, Miguel! ...¡Antonio!...miren todo el tiempo que se pierde porque hay niños que no tienen disciplina... Pedro, usted se pone de pie, usted también / se refiere al compañero de banco/....." El curso queda en completo silencio.

La distribución espacial de la sala de clases parece facilitar la función de vigilar el comportamiento de los niños: al frente, el pizarrón y el escritorio, desde el cual es posible observar a todos los alumnos; los niños sentados en parejas de a dos, en dos hileras de bancos, lo que principalmente restringe la interacción entre compañeros de banco; al medio, un pasillo que permite al profesor supervisar el trabajo de los alumnos.

La adaptación de los niños a estas normas pareciera lograrse a través de dos procesos paralelos e interdependientes: el maestro emerge, en el transcurso del tiempo, como una figura autoritaria que hay que respetar y obedecer; los niños van aprendiendo a reconocer esta autoridad y a acatarla.

De este modo, el respeto a la autoridad, valor esencial en primer año básico, consistiría, fundamentalmente, en que el alumno obedezca órdenes; en que las

acepte sin cuestionar- las mayormente; y en que asuma un rol pasivo en la sala de clases.

"Problemas, por ejemplo, la adaptación, problemas de hábitos.... hay que enseñarles a escuchar, a obedecer órdenes... a los niños se les enseña a sentarse bien, a aprender a ser atentos, como me gusta a mí... el niño debe aprender a escuchar al profesor" (Profesora).

P-A : " El niño educado es el que se sienta bien y levanta las manos. El niño roto, ordinario, es el que empieza a gritar....el niño educado y ordenado levanta la mano"

"Normas sociales, respeto de todas maneras, al respetarse entre ellos mismos, como valorar el hecho de venir a estudiar, valorar también los pactos, cuidar la escuela, querer a los padres, respetar todo lo que se quiere.... o a las personas mayores que hay que saber respetar, saber escuchar antes de hablar, y el que no sabe escuchar es que no sabe comunicarse, les he estado explicando mucho sobre la comunicación" (Profesor).

P-A :" Ya, listo, pararse todos... Ya, Mena, deja de hacer el payaso...Pararse todos, dije, manos atrás con la boca cerrada ¿ quién sabe escuchar aquí? Recuerden que estamos trabajando...quién sabe escuchar...el que sabe escuchar se sabe comunicar....Parados y sin moverse...¡ Firme! ....se sientan sin hacer ningún ruido".

La necesidad de la obediencia podrá explicarse en razón de un proceso de enseñanza cuya característica esencial-como ya se señaló- es el ser ajeno y externo del niño. La transmisión pedagógica se articula en torno a la figura del maestro, lo que favorece un proceso de enseñanza monótono, tenso y cansador para el niño.

"A veces los niños están muy cansados, no están muy motivados para

hacer la actividad, no están muy relajados, entonces hay que despertar, soltarse un poco para seguir realizando la actividad con un poco más de ánimo, más que nada para que el niño se relaje, no esté tan tenso.. así es que hay que cambiar la actividad para que no se sienta aburrido, lateado, y logre el objetivo que se pensó hacer, eso es lo importante" (Profesor).

El profesor pide las pruebas, a medida que los alumnos las entregan el profesor les va poniendo el nombre. Los niños se pasean, conversan. Una vez que el profesor termina de recoger todas las pruebas se para delante del curso.

P-A : " A ver, atención. Pararse, sentarse en la mesa, agacharse, debajo de la mesa...mano derecha arriba, vamos a tocar el hombro con la mano derecha....vamos..sentarse, pararse, vamos a reírnos fuerte, van a hacerle burla al compañero...vamos a gritar fuerte. Ya, a sentarse bien, vamos a sacar el cuaderno de matemáticas en seguida"

Es así como los profesores, para lograr la atención y dedicación de los niños en las tareas y actividades de aprendizaje, hacen uso comúnmente del control disciplinario más que de la motivación.

"Por decirte, llego a una sala de clases, veo a un curso desordenado, y yo le empiezo a hablar... cómo se tienen que portar... motivarlos, conversarles... de alguna forma hacerles sentir que está uno, porque yo les digo que tienen que tener cierto respeto".

El profesor revisa los cuadernos, los niños conversan en sus bancos.

P-A : " A ver, atención niños, atención ahora..."
/Varios alumnos siguen conversando./
P-Aa : "Elda, siéntese bien"
P-A : "Ya, ahora ustedes han conversado bastante, ahora les toca a ustedes escucharme a mí...hoy día vamos...hoy día van a tener que sacar el libro

de lectura y todos van a tener que estudiar porque hoy día les voy a tomar lectura a todos. Y la lectura va a ser silenciosa. A ver, nadie va a hacer desorden"

En general las actividades propuestas por los maestros resultan motivantes durante un corto período de tiempo, luego del cual, si no se recurre a la disciplina, los niños comienzan a hacer otras cosas, a conversar, a pararse, a preguntar por el recreo, etc. De hecho, es justamente cuando los niños se muestran más cansados y desmotivados cuando aparecen con mayor fuerza los llamados de atención.

En el logro de la disciplina ocupa un rol fundamental el poder imponer una imagen de autoridad. Para ello se administran medidas punitivas de acuerdo a la situación. Una vez que se ha establecido el poder, esto permite recurrir a otras medidas, como la persuasión. Sin embargo, cada cierto tiempo debe recurrirse a las sanciones.

"Así como hay momentos que les hablo, hay momentos que me enojo también y los reto, y se asustan porque nunca me ven así... porque a veces cuando uno es muy afable se ponen demasiado fundidos. Y generalmente los reto cuando lo necesitan, cuando hay algo grave". (Profesora)

En algunas ocasiones se recurre a medidas extremas. Sin embargo, el maestro no parece tener conciencia de los efectos que éstas pueden producir en los niños y se conservan por su efectividad.

"Una cosa que se pierde, "fuera la ropa". Esa es la primera determinación. Eso hice un día, a uno le dije te sacas todo, empiezas del pantalón, entonces se miraron todos, inmediatamente apareció antes de que se desnudara ... el sólo hecho de pensar en desnudarse aparecen las cosas".

Pareciera que los profesores necesitan imponerse ante el curso con una imagen fuerte de autoridad. De una u otra manera, para que el maestro se sienta con autoridad el niño debe dejar de ser un sujeto activo para convertirse en una "persona pasiva" que acate órdenes.

"Yo encuentro que el niño chico para mí es más domable que el niño grande de séptimo y octavo, porque el niño grande es más atrevido... tú eres doña en el campo, lo que tu dices eso es, eres la reina en la sala: entonces el niño te respeta." (Profesora).

Sin embargo, no es sólo a través de la coerción que esta autoridad se impone. Los maestros utilizan al mismo tiempo elementos afectivos, como una forma de minimizar el rechazo y la rebeldía con que los niños puedan reaccionar ante el uso excesivo de sanciones.

"Los niños se sienten inseguros con él (se refiere al profesor de religión)... el profesor es muy bueno con ellos, o sea que ven demasiada diferencia conmigo. Claro que a veces los reto, me pongo enérgica, pero no soy generalmente así". (Profesora).

Al parecer, los problemas disciplinarios aumentan en àquellos cursos donde hay mayor cantidad de alumnos varones.

"En un curso hay cuatro que son hombres con problemas de rendimiento, las otras son dos niñitas, la niña es más precoz, fíjate, como que uno ve que aprenden más rápido, la niñita es más precoz y es más ordenada con sus cuadernos, más limpia, más responsable... la niñita es más amable mientras que el niño hombre es más difícil para todo. Por decirte, si hay un problema siempre van a ser puros hombres, nunca una niña, siempre he tenido más problemas con el niño hombre que con las niñas" (Profesora).

"Tengo un problema de disciplina en el curso porque hay una mayoría de hombres, son 27 hombres y 11 mujeres. En los cursos en que hay más niños tienen otros juegos, son más bruscos, son más odiosos, tienen menos el concepto de responsabilidad y disciplina". (Profesora).

Esta situación podría explicarse por diferencias de socialización en ambos

sexos. Probablemente la niñita mujer ha aprendido a ser más sumisa en su hogar, y por tanto en la escuela es fácilmente controlable. Al contrario, el varón habría internalizado patrones de conducta más independientes y de mayor autonomía, y por ello podría ser más difícil que acate normas y se someta fácilmente a la autoridad.

Refiriéndose a los procesos de socialización en el hogar de una de sus alumnas, una maestra señala:

"...el padre es el macho de la casa, él manda e impone, él dice lo que se hace y lo que no se hace...a la señora él le quitó toda la idea de pensar, porque ya no piensa ella...entonces las niñitas siguen el mismo sistema, son muy dependientes del padre...incluso para la ropa..."

4. Algunas diferencias en las estrategias docentes y en el clima emocional que generan.

En este capítulo se han descrito las dimensiones comunes en torno a las cuales se articulan las relaciones sociales y las relaciones con el conocimiento tal como fueron observadas en los primeros años básicos de 3 escuelas que atienden a sectores urbano-populares. Sin embargo, tal como se señala al inicio del mismo, en cada curso también se pueden apreciar ciertas particularidades, y por ende, existen también diferencias.

El análisis en profundidad de los registros y de las entrevistas a maestros parece indicar que algunas de las diferencias importantes se refieren, fundamentalmente, a la acentuación o minimización de los rasgos ya descritos. Es decir, si bien estas dimensiones se presentan en todos los cursos observados, en cada uno de ellos aparecen con mayor o menor intensidad.

Estas diferencias estarían de algún modo configuradas a partir de las distintas expectativas que los docentes tienen de sus alumnos. Es así como, al parecer, tal como se ha mencionado en este estudio, la imagen que el profesor tiene de sus

alumnos juega un papel importante en su práctica pedagógica. Al respecto, hemos detectado que en una de las escuelas estudiadas, ubicada en la misma comuna pero en un sector menos desposeído de la misma, los maestros tienen una actitud más favorable hacia su trabajo. Esto obedece al parecer al hecho de que los profesores tienen mayores expectativas en cuanto al rendimiento de sus alumnos, así como a su continuidad educativa. Por tanto, esto les permite encontrar mayor sentido y significación a su labor.

"....a veces hemos llegado a la conclusión que si tú dejas repitiendo un niño promovido de otra escuela no tiene nada que ver con el que dejaste repitiendo, es decir al que dejaste repitiendo es mejor que el que llegó, teníamos un nivel de exigencia alto....nosotros recibimos muchos niños de .... /comuna más pobre/ y sabemos que hay escuelas bien marginales donde el rendimiento no es igual que el que tenemos nosotros, no porque los profesores trabajen menos sino porque su realidad no les permite hacer más"

Se ha podido apreciar además que en las escuelas existe una tendencia a ubicar a los alumnos -según criterios de edad y asistencia a jardín infantil- en cursos diferentes, siendo generalmente los primeros años A donde se concentra la mayor cantidad de alumnos con características más positivas para el maestro. Cabe señalar que esto tiene como resultado que en los otros primeros básicos se agrupe un mayor número de niños con mayor edad, sin asistencia a jardin infantil y repitentes. Por lo general, estos niños provienen de familias social y económicamente más desposeídas.

"Los cursos ya estaban hechos...porque hicieron una pre-inscripción...daba para tres cursos, pusieron A, B y C y los niños venían completos de allá. Por ejemplo, el kinder A pasa todo a formar parte del primero A, el kinder B...Entonces porque venían los niños ya se conocían entre ellos. Entonces venían así formados y después se completó con los niños que venían.... porque aquí hay niños que vienen de ...., de la Población ..... de muy lejos. Este es parte del kinder C y los que faltaron se completó con niños que venían de otras partes, sin kinder.. (Profesora).

Esta situación se traduce en marcadas diferencias en relación a la percepción que los maestros tienen de sus alumnos, y por tanto en relación a las expectativas de rendimiento.

En los primeros años A los profesores se expresan en relación a su curso en términos positivos y se ven a sí mismos como responsables del rendimiento de sus alumnos.

" Creo que mi curso es parejo, con algunas diferencias, unos más lentos que otros, todos menos estos casos que tengo que son salvables, pero lo que falta es tiempo porque tú no puedes dejar a 38 alumnos por atender a dos." (Profesora primer año A)

"Vienen con bastante ánimo, no sé, pero dispuestos a participar, a hacer las cosas y vienen muy animosos porque yo a veces chacoteo con ellos, es decir trato de hacer lo más amena la clase...." (Profesor primer año A)

Por el contrario, en los otros primeros los profesores hacen detallada mención de las carencias económicas, sociales y culturales de las familias de sus alumnos; realidad frente a la cual el docente se siente con escasas posibilidades de intervención.

"...yo lo encuentro más o menos bien, porque los niños que verdaderamente no captaron son niños que en forma reconocida tienen problemas....la otra vez yo saqué la cuenta de que tenía seis padres con un trabajo estable, y el resto está cesante haciendo pololos, cosas ocasionales.....una gran mayoría de los niños viene sin almuerzo...son muy contados los niños que no tienen problemas....yo también creo que el mal rendimiento de estos niños es falla de alimentación..." (Profesora primer año C)

" La familia, el nivel cultural no tienen, hijos de cesantes, y la madre trabajaba mucho como asesora del hogar, la mayoría. Yo en mi curso tenía como 15 que no almorzaban....tienen problemas de trabajo...es bien poco

lo que se gana y tienen varios niños...el nivel cultural...los padres alcanzan a sacar cuarto básico y es muy poco los que alcanzan hasta cuarto medio, según los antecedentes" (Profesora primer año B)

Las expectativas que el maestro desarrolla en relación a su curso se traducen en claras diferencias respecto al clima emocional que se establece en el aula en los cursos observados. Por lo general, en los primeros años A observamos que las relaciones profesor-alumno se caracterizan por ser de más cercanía y aceptación, desarrollándose en un ambiente de mayor seguridad y confianza.

En general, no existe una imposición tan rígida de la autoridad del docente, quien parece tener mayor confianza en las propias capacidades de sus alumnos.

" ....soy exigente en la medida en que ellos puedan y trato de sacarle mucho al niño por lo menos en la parte de la afectividad, que se sienta cómodo, tranquilo, que no se sienta inquieto, y a veces me río con ellos, para que vean que el profesor es una persona que está ahí, que no es el paco, el ogro, que hay que estar tranquilo, que no hay que reírse, estar como un ogro...acercarme a él, ya sea tocarle la cabeza...." (Profesor Primer año A)

Es así como en numerosas ocasiones observamos situaciones donde profesor y alumno se relacionan en forma afectuosa, conversan acerca de su mundo cotidiano o se hacen bromas. Asimismo, en la interacción del profesor con sus alumnos se observa una menor tendencia a la descalificación.

De hecho, se aprecia una mayor flexibilidad en cuanto a la mantención de la disciplina en el curso, permitiéndose a los niños interactuar más libremente en la sala de clases. Del mismo modo, es menor la presión que ejerce sobre sus alumnos para que trabajen rápidamente; más bien pareciera existir la tendencia a inculcarle a cada uno su propia responsabilidad en el proceso.

" yo a veces los dejo en el recreo si el niño ha estado distraído, o sea se

pone a conversar, lo dejo, o a veces que por x motivo se atrasa, se quedó atrás, o a veces hay niños que se quedan por su propia responsabilidad...a veces yo me quedo tranquilamente en la mesa y han pasado cinco minutos y nadie sale, varias veces ha pasado lo mismo, es decir una disciplina muy simple, yo le he impuesto una disciplina y ellos la han ido formando poco a poco, ellos se autodisciplinaron....No hay problemas de disciplina, más que nada normal, los niños que se quedan atrás se quedan, o sea se les hace tomar responsabilidad de que si tiene que hacer una tarea tiene que hacerla antes del recreo y tiene que terminarla" (Profesor primer año A).

Sin embargo, existen también diferencias entre ambos cursos "A", las que al parecer se relacionan con las características de la escuela y con la población de alumnos que atienden. En el primero A de la escuela que recibe alumnos de mejor nivel socio-económico las características mencionadas se acentúan. En este curso se aprecia una mayor preocupación y trabajo individual con los niños. Los esfuerzos de la maestra se dirigen en especial hacia aquellos niños con mayores problemas de aprendizaje.

"Juan Luis no creo ni quiero que repita porque tiene muchas cosas buenas, yo creo que a él le afecta un problema específico de aprendizaje, porque él olvida y olvida, aunque te trabaja con interés, tiene buena conducta, aparentemente se concentra en lo que hace, tiene capacidad para estar un rato determinado trabajando en una actividad, lo único que falta es que tome el mecanismo de la lectura y que no lo olvide"

Por otra parte, esta profesora transmite a sus alumnos la confianza de que todos pueden aprender, cuestión que logra reforzando permanentemente esta idea en sus alumnos.

P-A:" Alfredo todo bueno, Nadia también...Katy muy bien, Daniel, estás mejorando mucho, me alegra"

P-A:" Ahora, si se equivocaron no importa, pero la letra E la tratan de

hacer bien"
P-Ao: " Usted es un niñito que puede hacer las cosas mejor de lo que las hace"
P-A: " No todos lo hicieron bien, pero después lo van a hacer mejor"

Cabe señalar que la profesora se siente responsable del rendimiento de cada uno de sus alumnos, y no delega esta tarea en los padres de los niños, teniendo una actitud bastante abierta y comprensiva.

"Yo a Raúl no lo quiero dejar repitiendo, me había propuesto...si es que aún lo puedo hacer, hacerle otro tipo de evaluación diferente al resto. Raúl necesita un apoyo...lograría más con él..."

" Toda la gente cumple...se sacrifican montón por ellos, ellos dan todo lo que uno pide....los apoderados de mi curso son gente bien abierta, son gente sacrificada, gente con hartos problemas, sobre todo económicos, es gente joven y que de alguna manera quiere salir adelante.... No he tenido mayores problemas"

Asimismo, esta preocupación y confianza en sus alumnos y sus familias se manifiesta en la mayor valoración de su mundo cotidiano, el que en ocasiones logra incorporar al proceso de enseñanza.

Por ejemplo, en una clase de ecología, donde el objetivo es que los niños identifiquen algunos elementos de la naturaleza y sus características, la profesora hace lo siguiente:
P-A: "....los que están pintando siguen calladitos pintando. Los otros vamos a seguir conversando"
Los niños conversan acerca de las actividades que se realizan en el campo, de lo que hacen algunos de sus familiares que son campesinos. Alfonso: '...hay semillas de comida, de porotos y lentejas también hay semillas. Se planta la semilla,crece la plantita, una de porotos y una de lentejas. Después las sacan y se hace la comida'

La profesora recoge lo que dice Alfonso y explica más claramente el proceso de siembra.

Por otra parte, hace mayor uso de recursos didácticos con los que logra mantener el interés y motivación de los niños por aprender. Asimismo se aprecia la utilización de las calificaciones como una forma de evaluar el rendimiento de cada niño y reforzarlo, más que como una forma de amenaza para que los alumnos realicen sus actividades escolares.

P: " Ya, van a recibir una hojita, pero no la van a dar vuelta hasta que yo lo diga".
La profesora reparte las hojas y luego se dirige al pizarrón y da las instrucciones.
P: "Ya, qué es lo que quiero que ustedes hagan, primero que estén bien sentaditos, y quiero también que..."
Alfredo: " que no copie al otro"
P: " Que cada uno lo haga, lo lea despacito, que lo haga solito para que la profesora sepa a quién tiene que enseñarle más las lecciones"
Alfredo: "Sí, porque vamos aprendiendo de a poco, no es cierto, señorita?"
P: "Claro, todos vamos aprendiendo de a poquito.
Aquí arribita /mostrando la hoja/ le vamos a colocar el nombre, el que no sabe yo voy a pasar por los puestos"

Esta maestra es la que quizás tenga mayores expectativas educativas futuras respecto de sus alumnos, lo que coincide, por un lado, con que a esta escuela llegan aquellas familias socio-económicamente menos desventajadas del sector, y por otro, con el hecho de que su primer año básico es el A.

Al contrario, el otro maestro, si bien tiene un primer año A, trabaja en una escuela que, si bien pertenece a la misma comuna, tiene una infraestructura menor, con menores recursos administrativos, y atiende a niños aún más desventajados.

Al respecto, parece relevante destacar que los maestros de esta escuela manifiestan que si bien el ambiente de trabajo es agradable, desearían trabajar en escuelas con mayores recursos y que atiendan a niños de más alto nivel socio-cultural.

> "Hay profes que tienen muchos años en la misma escuela, como que ya están muchos cabreados de vivir estos problemas desde hace ocho años... en los profes jóvenes se da como unas ganas de hacer clases en otro tipo de colegio distinto...pero como para cambiar al interior de los colegios municipales, no... ganas de trabajar con niños de otro nivel, que les paguen mejor y tener otros recursos también" (Educadora Diferencial)

VI. CONCLUSIONES

La estructura institucional, las condiciones materiales de la escuela, y las condiciones de empleo y trabajo del profesor, inciden de distintas maneras sobre su práctica docente.

Por un lado, la actual administración educacional actúa con una racionalidad fundamentalmente económico-eficientista, que condiciona fuertemente lo pedagógico, en tanto que influye en las condiciones materiales y de recursos humanos con que cuenta cada escuela; en la sobrecarga horaria del profesor en su trabajo en el aula; y en el aumento del número de alumnos por curso. Estas condiciones tienden a acentuarse en las escuelas que atienden a sectores más pobres, donde generalmente los recursos son menores pero las demandas mayores en la medida en que dichos niños, por ser más desposeídos, requieren justamente mayor dedicación y trabajo. Frente a esta realidad el docente se siente trabajando en condiciones adversas que dificultan enormemente su labor.

Paralelamente, los docentes experimentan la estructura jerárquica, burocrática y autoritaria del sistema educativo como un fuerte control de su labor. De este modo, no sólo trabajan con condiciones materiales adversas sino bajo la presión del control de las instancias superiores, control que se vive además como una constante amenaza laboral. Es importante señalar que dicho control se refiere más bien a aspectos administrativos y formales que a la práctica pedagógica del docente.

Este elemento jerárquico, burocrático y autoritario del sistema educativo marca fuertemente el tipo de organización al interior de cada una de las escuelas. Por un lado, las unidades técnico-pedagógicas son una de las instancias importantes a través de las cuales, tanto la municipalidad como el Ministerio de Educación, implementan y controlan sus políticas, lo que llevan a cabo fundamentalmente supervisando la labor del profesor en la aplicación de los planes y programas vigentes. De hecho, el docente no ha tenido participación alguna en la generación de dichos planes y programas; su trabajo es exclusivamente en la sala de clases, sólo frente a sus alumnos; los consejos de profesores son sólo instancias burocráticas a las que acude a recibir instrucciones sobre las formas y modos de implementar tales programas y planes. La forma de funcionamiento de la UTP le impide a ésta transformarse en una instancia de discusión y reflexión acerca de la práctica pedagógica,en tanto que seriamente limita la posibilidad de desarrollar innovaciones y flexibilizaciones curriculares. La sobrecarga de trabajo y la inestabilidad laboral del maestro acentúan aún más este problema debido a la tensión permanente en la que éste trabaja. Es así como el profesor, más que un profesional de la educación, se percibe a sí mismo como un funcionario administrativo que debe acatar las programaciones dadas.

Una de las resultantes de esta situación, entre otras, es que el maestro desliga su propia responsabilidad en el quehacer pedagógico, atribuyendo sus dificultades a fallas estructurales del sistema escolar, y más específicamente a las características deficitarias del alumno. De este modo, es práctica frecuente referir los alumnos con problemas de rendimiento al personal seleccionado para ello: en cada escuela existe una unidad técnico-pedagógica y una educadora diferencial; además, existen centros de diagnóstico en la comuna. Cada cual asume su rol en pequeñas parcelas entre las cuales prácticamente no existe conexión alguna.

Al mismo tiempo, el control y la evaluación permanentes, los cuales generan un ambiente amenazante, llevan muchas veces al docente a no discutir ni compartir los problemas por temor a ser descalificado profesionalmente. Asimismo, el tipo de formación recibida por el educador, al ser insuficiente en términos teóricos, epistemológicos, e incluso técnicos, inhiben más aún una práctica de reflexión.

Es así como a menudo las prácticas pedagógicas se rutinizan, sin ser sometidas a reflexión crítica, y por tanto difícilmente el profesor puede tomar conciencia de las dificultades e insuficiencias de su trabajo; y menos aún tiene la posibilidad de innovar en la sala de clases.

Incluso en aquellos casos en que hay inquietud y deseo por crear nuevas alternativas pedagógicas, la falta de valoración por los esfuerzos de búsqueda, y la inexistencia de elaboración y apoyo mutuo de los maestros en ellas, inciden en que la motivación para persistir en esta tarea sea escasa. Todo esto va creando en el profesor un sentimiento de impotencia e ineficacia que afecta su relación cotidiana con el conocimiento y con el grupo de niños con el cual trabaja. A menudo también se ve afectado por las valoraciones, actitudes y estereotipos que se tienen de los niños de sectores populares.

En general, los docentes se forman en la cultura dominante para trabajar en una "escuela ideal", con alumnos ideales, capaces de adaptarse rápidamente a las demandas y exigencias de la escuela; no se les entrega herramientas que les permita adentrarse en, y conocer el mundo cultural de otro tipo de alumnos. De este modo, cuando trabajan en sectores populares, donde los niños presentan mayores dificultades de adaptación a los requerimientos de la escuela, interfiriendo con la planificacion del profesor, el maestro tiende a atribuir las causas de los problemas a las características del niño y su familia, y no a las normas y exigencias escolares. Frecuentemente no se intenta innovar y acomodar estas normas y exigencias a la realidad concreta en la que se trabaja; más bien se trata de ir adaptando a los actores principales de esta realidad -alumnos y apoderados- a los valores y normas escolares, los que son, en muchos aspectos, ajenos a su realidad socio-cultural. De este modo, se va configurando en el aula un clima tenso y amenazante, en la medida en que muchas veces los niños son presionados por exigencias, para ellos, excesivas.

En el trascurso del primer año básico los profesores van realizando un proceso de clasificación de sus alumnos, identificando a aquellos que presentan mayores dificultades para aprender. Estos irán quedando poco a poco marginados en la

medida en que el maestro tiene la convicción de que es poco lo que él puede hacer por ellos. En general, el profesor explica estas dificultades a través de tres elementos fundamentales: madurez del niño, problemas de aprendizaje, y problemas del hogar. Sin embargo, la dificultad para explicar y objetivar los antecedentes y procedimientos empleados para detectar estos problemas de sus alumnos parece indicar que dicho proceso responde, de algún modo, a factores subjetivos e intuitivos del profesor que guardan relación con los sentimientos de frustración e impotencia que promueven los niños de sectores populares.

De este modo, la aproximación que hacen los profesores a los problemas de estos niños, y las estrategias empleadas -que no logran los resultados esperados- promueven la idea de que los comportamientos de sus alumnos son inmodificables, generando así sentimientos de frustración e impotencia en el maestro. Para éste el fracaso es inherente al niño y su familia y no guarda mayor relación con los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula: busca como respuesta o explicación la revisión de la situación particular de cada niño, y no la reflexión acerca de las propias prácticas pedagógicas. Este niño con "déficit" es orientado a recibir una atención especializada.

Las características que adquieren los procesos de enseñanza en la sala de clases sólo pueden entenderse desde las formas de organización y funcionamiento del sistema escolar que afectan al docente, así como a partir de las expectativas que éste tiene de los alumnos con los cuales trabaja, todos elementos que, como señaláramos, tienden a crear sentimientos de frustración e impotencia en el maestro, el que se siente muy poco motivado para realizar su labor. Así, muchas veces el trabajo pedagógico pasa a ser más que nada un medio para asegurar su subsistencia, antes que una actividad creativa y gratificante en lo personal.

Las bajas expectativas en el rendimiento de los niños de sectores populares lleva a que el docente sólo espere cumplir ciertas metas mínimas en primer año básico. Entre ellas son fundamentales: el aprendizaje de la lecto-escritura, y la socialización del niño a las exigencias escolares.

En el transcurso del primer año básico se destina una gran cantidad de tiempo

a la enseñanza de la lecto-escritura. La importancia de este objetivo podrá entenderse por el tipo de proceso de enseñanza predominante en la escuela: memorístico, discursivo y narrativo. En la enseñanza de diversas materias son frecuentes la lectura de texto y la copia de cuestionarios. De este modo, quienes carezcan de un adecuado dominio lector tendrán serias dificultades de rendimiento en los niveles superiores.

Las formas de socialización que la escuela exige para su normal funcionamiento, entre las que destacan el respeto, la pasividad y la sumisión, aparecen estrechamente ligadas a las formas de enseñar. Es así como el proceso de enseñanza se centra, en gran parte, en acatar órdenes, en seguir instrucciones, y en descubrir pistas ocultas. En el ejercicio de la autoridad docente destaca la rigidez con que se enseñan ciertos contenidos sin dar a los niños la posibilidad de cuestionar; de actuar según sus propias experiencias; de descubrir por sí solos cómo resolver problemas.

De igual modo, también se observan diversas prácticas que van discriminando entre alumnos que se considera exitosos y aquellos supuestamente destinados al fracaso. En muchos casos este pronóstico es prematuro, arbitrario e innecesario, provocando en algunos alumnos inseguridades, y a veces falsas imágenes de sus capacidades que a la larga se transforman en profecías auto-cumplidas.

La clave para distinguir los alumnos "normales" parece estar en el patrón de "normalidad". Este, por una parte, se confunde con la adaptación a la rutina escolar, con la capacidad para mantener una conducta pasiva, y para aprender a comportarse según las pautas fijadas por el profesor; y por otra, se relaciona con la habilidad del niño para adquirir rápidamente los mecanismos de la lecto-escritura. Estos alumnos aprenden más luego a sobrevivir evitando los conflictos y las evaluaciones deficientes.

La falta de recursos y de estrategias adecuadas limitan a menudo la acción del profesor, quien tiende más bien a concentrarse en los procesos disciplinarios, desresponzabilizándose directamente del aprendizaje incluso de la enseñanza de

la lecto-escritura, una de las actividades centrales. El rol que asume el profesor al respecto es más bien el de supervisor del trabajo que los padres y el alumno realizan. Ellos son en última instancia los responsables, y la ayuda del profesor es guiar y controlar este proceso. Es probable, entonces, que los niños de familias socio-culturalmente más privilegiadas sean los que tienen mayores probabilidades de un apoyo concreto de sus padres; es decir, los que logren aprender más rápidamente, quedando el resto rezagado y posiblemente a la espera de poder asistir a educación diferencial. Además, los padres de estos niños, quienes muchas veces no tienen los recursos académicos y materiales para ayudar a sus hijos, serán catalogados, en la mayoría de los casos, como con "falta de interés" y "despreocupado", con lo que las expectativas de que el niño salga adelante son aún menores. Es así como estos niños se van sintiendo poco a poco abandonados, sin posibilidades de éxito, y van trabajando con menos entusiasmo y concentración.

Por el contrario, aquellos niños que aprenden más fácilmente -la mayoría de las veces con el apoyo de su hogar- tendrán más atención y apoyo del profesor, puesto que con estos alumnos aumentan las expectativas de obtener mejor rendimiento. Ello constituye una motivación más clara para que el docente realice mayores esfuerzos y para que el niño trabaje con más entusiasmo y persistencia.

Es en este marco que se encuentran diferencias de una escuela a otra, y entre un curso y otro dentro de una misma escuela, a pesar de que lo sustantivo del proceso es semejante: mecánico, memorístico, centrado en el docente y en los textos y no en los intereses, motivaciones ni necesidades de los niños. En algunos casos estas características son menos marcadas. Es así como en los cursos A, donde generalmente se ubican los alumnos con problemas menores de rendimiento, los profesores ponen mayores expectativas de éxito en sus alumnos, lo que probablemente los motiva -dentro de los escasos recursos teóricos, metodológicos, técnicos y materiales con que cuentan- a incorporar las necesidades de los niños; a realizar un trabajo más individual con cada uno de ellos; y a responzabilizarse en un mayor grado de sus éxitos o fracasos. De hecho, es justamente en el

primer año A de la escuela que atiende a sectores menos desposeídos donde se aprecia con mayor claridad este tipo de trabajo por parte de la maestra; es también la que en su entrevista expresa mayores expectativas con respecto a su curso. En sus clases está permanentemente entregando confianza a sus alumnos al transmitirles su propia convicción de que todos pueden aprender, todo ésto en un ambiente de mayor flexibilidad y respeto por los intereses y motivaciones de los niños.

Al contrario, en la medida en que en los otros cursos generalmente no se contemplan los intereses y motivaciones de los niños, éstos también se encuentran menos motivados y por ello muchas veces trabajan a ritmo más lento. Ello conduce a que muchas veces el maestro presione y amenace para que los alumnos realicen las actividades que él ha ordenado. En este control utiliza muchas veces la descalificación, el castigo, la amenaza de supervisión y la evaluación. La motivación fundamental de los alumnos pareciera ser en realidad el evitar estas sanciones, más que el interés por aprender. De este modo se van creando condiciones para un distanciamiento progresivo entre profesor y alumno y un clima cada vez más tenso y amenazante que no favorece el aprendizaje del niño, así como tampoco facilita una actitud de búsqueda, reflexión crítica ni innovación de parte del docente.

Esta nueva investigación sobre la cotidianeidad de la escuela, sobre los procesos sociales que allí transcurren, y sobre los climas emocionales que allí se generan, nos permite profundizar en las complejidades que ofrece el problema educativo, especialmente en lo relativo al éxito y al fracaso escolar.

Dichas complejidades sólo podrán resolverse a través de políticas integrales destinadas a reestructurar el sistema educativo y la profesión docente. No es aventurado decir que las transformaciones pedagógicas exigen: 1) un cambio en las condiciones estructurales e institucionales del sistema escolar, y 2) el desarraigo de formas de relaciones sociales y de relación con el conocimiento tal como hoy se las construye al interior de la escuela. El logro de estas transformaciones supone el ir venciendo obstáculos internos y externos, a fin de facilitar la

puesta en práctica de modos alternativos de relaciones sociales y pedagógicas. Es por tanto también necesario un cambio en la cultura interna de la escuela. De allí que, para ser efectivo, todo intento de transformación educativa y de innovación de las prácticas pedagógicas debe contemplar la reflexión y participación activa del profesor. De lo contrario, muchas de las modificaciones podrían ser sólo externas e incluso irrelevantes. En esta reflexión es importante analizar en profundidad los significados y proyecciones que tiene el quehacer docente cotidiano en la escuela.

Dentro de este marco, nos parece que los resultados de esta investigación podrían significar un aporte a la generación de políticas públicas alternativas, tanto como al desarrollo de movimientos de renovación pedagógica (es decir, movimientos de renovación que los mismos docentes se encargan de implementar).

La discusión de esta etnografía por parte de los profesores podría transformarse en un instrumento apropiado para el análisis crítico de, entre otras cosas, sus concepciones sobre la escuela, sobre las formas de adquirir conocimiento, sobre la comprensión de la realidad socio-cultural de sus alumnos, y sobre la dimensión afectivo-social de su práctica docente. Esto, con el fin de promover el cambio de las prácticas educativas, y de aportar nuevos conocimientos sobre el sentido que los maestros le adjudican a su propia práctica, así como sobre la racionalidad que la sustenta, elementos claves en la permanencia y supervivencia de los modos tradicionales de hacer clases.

Creemos que este tipo de investigación puede pasar a ser también un aporte reflexivo importante cuando se trate de formular políticas públicas tendientes al proceso antes señalado. Por un lado, muchos de los problemas que aquí se analizan debieran tomarse en cuenta para la reformulación de los planes de formación y perfeccionamiento docentes. Por otro, ellos debieran ser también considerados al abordarse la reestructuración de la organización del trabajo docente al interior de las escuelas, en una perspectiva de democratización de las relaciones sociales que se dan en ellas. Al respecto, proponemos entre otras cosas

una mayor integración y relación entre los distintos segmentos de la realidad escolar (directores, unidad técnico-pedagógica, educadores diferenciales y orientadores, entre otros) que permitiese compartir diferentes perspectivas técnico-profesionales acerca de la educación.

Demás está decirlo, este proceso de democratización al interior de la unidad educativa sólo podrá lograrse tras un cambio que elimine las características autoritarias, jerárquicas y burocráticas del actual sistema educacional.

Finalmente, este proceso debería ir acompañado por una revisión y reformulación de las políticas estatales referidas a las condiciones de empleo del educador (bajos salarios, inestabilidad laboral, etc.), así como a sus condiciones de trabajo en la misma escuela (falta de recursos materiales mínimos, alto número de alumnos por curso y excesivo número de horas pedagógicas, entre las más importantes). Dicha revisión se hace esencial, por cuanto las condiciones anteriormente señaladas atentan contra la posibilidad concreta y objetiva de que el maestro modifique sus prácticas docentes, y a la vez influyen en las condiciones subjetivas que afectan su quehacer, entre las cuales se cuentan el clima de permanente tensión y amenaza en que hoy se ve obligado a laborar, la desvalorización de su profesión, y la escasa motivación que recibe para el cabal desempeño de su tarea.

ANEXO

SIMBOLOS UTILIZADOS EN LOS REGISTROS

P profesor (a), maestro (a)

A alumnos

Ao alumno

Aa alumna

Alg. A algunos alumnos

Obs. observadora

'registro verbal, casi textual, tomado durantela observación.

/ / conductas no verbales.

( ) acotaciones del observador, sobre tono, gestos, etc.

..... verbal, no registrado o que no se recuerda al hacer las notas ampliadas.

PUBLICACIONES PIIE

I. LIBROS

1. Y así fue creciendo... La vida de la Mujer Pobladora. Salomón Magendzo, Gabriela López, Cristina Larraín, Inés Pascal. 251 pp. Primera Edición 1983. Segunda Edición 1985.

2. Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar. Vol I y II. Guillermo Briones, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luis Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo, Iván Nuñez, 1985.

3. La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso? Gabriela López, Jenny Assaél, Elisa Neumann. 400 pp. Septiembre 1984. Colección Etnográfica Nº 1.

4. Desigualdad Educativa en Chile. Guillermo Briones, Loreto Egaña, Abraham Magendzo, Alejandro Jara. 390 pp. Marzo 1985.

5. Evaluación de Programas Sociales. Guillermo Briones. 258 pp. Julio 1985.

6. Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia. Iván Núñez, 244 pp. Agosto 1986.

7. Después de la Educación Media: ¿Exito o Fracaso? Luis Eduardo González, Salomón Magendzo. 300 pp. Oct. 1986.

8. Currículum y Cultura en América Latina. Abraham Magendzo. 300 pp. Noviembre 1986.

9. La Asistencia Técnica (Propuesta metodológica para el trabajo con productores campesinos. Adriana Delpiano, Carlos Eugenio Beca, Daniel Rey y Francisco Aguirre. Coedición con Agraria Profesionales. 105 pp. Enero 1987.

10. La producción de conocimientos, en el medio campesino. Gonzalo Tapia. 229 pp. Abril 1987.

11. El Buho de Minerva. Rafael Echeverría. 296 pp., Julio 1988.

12. Evaluación interactiva. Guillermo Briones, 112 pp., Agosto 1988.

13. Sindicalismo Docente, Estado y Educación en América Latina (Informe de Seminario), PIIE-CMOPE, 154 pp., Febrero 1989.

14. Ruptura y Construcción de Consensos en la Educación chilena. 65 pp., Primera Edición Septiembre 1988. Segunda Edición Ampliada, 97 pp., Marzo 1989.

15. La Educación Particular y los Esquemas Privatizantes en Educación bajo un Estado Subsidiario. Loreto Egaña, Carmen Luz Latorre, Abraham Magendzo. 205 pp., Junio 1989.

II. DOCUMENTOS DE TRABAJO

No. 1La Educación y los Ingresos en una Economía en Crisis. Guillermo Briones. 40 pp. Noviembre 1983.

No. 2El Problema de la participación en la Educación Popular: Análisis Crítico de una Experiencia. Adriana Delpiano, Abraham Magendzo, Rosita Aguirre, Héctor Contardo, 67 pp. Enero 1984.

No. 3.Calidad de la Investigación y su Relación con la Cultura. Síntesis de una Investigación en un área indígena de Guatemala. Abraham Magendzo. 21 pp. Marzo 1984.

No. 4.Una Experiencia de Capacitación de Dirigentes Poblacionales (Período 1981-1984). Liliana Vaccaro, Carmen Sotomayor, José Weinstein, Haydeé Oberreuter, Cecilia Yáñez y Pedro Mendizábal. 124 pp. Julio 1985.

III. SERIE EDUCACION Y DEMOCRACIA

1. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 1

Programa Alternativas Democráticas para la Educación Chilena. 49 pp. Agosto 1984.

2. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 2

Actores y Estrategias para el Cambio Educacional en Chile. Historias y Propuestas. Iván Núñez. 50 pp. Agosto 1984.

3. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 3

Mujer y Dinámicas Subjetivas en el Proceso de Democratización. Salomón Magendzo, Cristina Larraín, Inés Pascal, Alejandro Jara. 17 pp. Mayo 1984.

4. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 4

Formación de la Personalidad Democrática en el Seno de la Familia como base para una Democratización de la Sociedad. Salomón Magendzo. 18 pp. Julio 1984.

5. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 5

Democratización de la Educación en América Latina. Una reflexión conceptual. Abraham Magendzo. 40 pp. Marzo 1985.

6. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 6

Elementos para Repensar el Cambio del Sistema Educativo en un Proceso de Democratización. Iván Núñez, Rodrigo Vera. 23 pp. Noviembre 1983. (Reedi- ción, agosto 1985).

IV. PIIE - ESTUDIOS

1. Experiencias en la Evaluación de la Efectividad y Costos de Programas Pre-escolares No-formales en Comunidades Marginales. Elementos para el Diseño de Alternativas. Carmen Luz Latorre, Salomón Magendzo. 50 pp. Agosto 1980.
2. Cambios en el sistema Educacional bajo el Gobierno Militar. Rafael Echeve- rría, Ricardo Hevia, 34 pp. Agosto 1980.
3. Educación Formal de Adultos. Verónica Edwards. 50 pp. 1981.
4. La Política Educacional del Gobierno Militar. Rafael Echeverría. 25 pp. (1981).
5. Mercado de Trabajo, Ocupación y Educación Universitaria en la Economía Neo-liberal. Guillermo Briones. 31 pp. 1981.
6. Las Universidades chilenas en el Modelo de Economía Neo-liberal: 1973-1981. Guillermo Briones. 50 pp. 1981.
7. EstadísIcas de Matrícula y Población 1958-1979. Rafael Echeverría, Ricardo Hevia, Gabriela López. 18 pp. Abril 1981.
8. Juventud, Recreación y Educación Extraescolar. Luis Eduardo González. 44 pp. Noviembre 1981.
9. El Control Autoritario expresado en las Circulares del Ministerio de Educa- ción, en el período 1973-1981. Salomón Magendzo, Consuelo Gazmuri. 33 pp. Noviembre 1981.
10. Análisis de la Educación Media Técnico Profesional. Abraham Magendzo, Luis Eduardo González. 59 pp. Diciembre 1981.
11. Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1981. Carmen Luz Latorre. 32 pp. Diciembre 1981.
12. Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el Período 1965-1980. Carmen Luz Latorre, 39 pp. Diciembre 1981.
13. Taller de Atención de Niños con Problemas de Aprendizaje con la participación de Educadores Comunitarios. Liliana Vaccaro, Ernesto Schiefelbein, 61 pp. Diciembre 1981.
14. Análisis Crítico de la Reforma de Educación Media Chilena. Eduardo Castro. 45 pp.
15. Cambios Propuestos a la Educación Media. Abraham Magendzo, Adriana Delpiano, 41 pp. Enero 1982.
16. Los Alcances y Perspectivas del Programa Campaña Nacional de Alfabetización. Adriana Delpiano. 39 pp. Enero 1982.
17. Cambios en la Situación del Magisterio. Iván Núñez. 81 pp. Enero 1982.

18. Segmentación y Heterogeneidad Educativa en Mercados Laborales Urbanos. El Caso del Gran Santiago 1976-1980. Guillermo Briones. 36 pp. Enero 1982.

19. Análisis Comparativo de los Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza General Básica de 1967-1980. Abraham Magendzo. 38 pp. Febrero 1982.

20. Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973. Iván Núñez. 63 pp. Marzo 1982.

21. Educación Popular y Movimiento Obrero, un Estudio Histórico. Iván Núñez. 37 pp. Abril 1982.

22. Educación Pre-escolar en Chile: Un análisis descriptivo. Gabriela López. 55 pp. Mayo 1982.

23. El Magisterio chileno: Sus primeras organizaciones gremiales: 1900-1935. Iván Núñez. 119 pp. Junio 1982.

24. Las Organizaciones del Magisterio chileno y el Estado de Compromiso: 1936- 1973. Iván Núñez. 141 pp. Junio 1982.

25. Evolución de la Política Educacional bajo el Régimen Militar. Iván Núñez. 147 pp. Junio 1982.

26. La Educación Colaborativa, un Aporte al Desarrollo del Potencial Humano. Salomón Magendzo. 35 pp. Octubre 1982.

27. Educación Universitaria. Movilidad ocupacional e ingresos, Santiago de Chile 1981. Guillermo Briones. 41 pp. Octubre 1982.

28. Cambios en la Administración Educacional: el Proceso de Municipalización. Ricardo Hevia. 86 pp. Noviembre 1982.

29. Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981. Rafael Echeverría. 145 pp. Noviembre 1982.

30. La Educación Popular en Chile: Un esfuerzo de sistematización. Marcela Gajardo. 58 pp. Diciembre 1982.

31. La Distribución de la Educación en el Modelo de Economía Neo-Liberal: 1974-1982. Guillermo Briones. 71 pp. Julio 1983.

32. La Reforma Educacional Neo-Liberal: Cambios en la oferta de Servicios Educativos 1979-1982. Alejandro Jara, Héctor Contardo. 221 pp. Agosto 1982.

33. El Marco Teórico-Político del Proceso de Descentralización Educativo: 1973-1983. Loreto Egaña, Abraham Magendzo. 135 pp. Septiembre 1983.

34. Programa de Apoyo Educativo y Salud Mental a la Familia Retornada. Informe de Actividades de la Primera Etapa. Agosto 1984-Enero 1985.

35. El Cambio Educativo en Chile: Estudio Histórico de Estrategias y Actores: 1920-1973. Iván Núñez, 46 pp. Julio 1985.

36. El Problema de la Recomposición de los Actores Campesinos en una Perspectiva de Democratización. Gonzalo Tapia, Gonzalo Vío. 49 pp. Mayo 1985.

37. La Desigualdad Educativa en las Areas Rurales de Chile. Guillermo Briones. 70 pp. Mayo 1985.

38. Dos Estudios sobre Educación, Tecnología y Trabajo. Guillermo Briones. 26 pp. Diciembre 1985.

39. Juventud en Chile. Luis Eduardo González. 210 pp. Diciembre 1985.

40. El Proyecto Educacional de la Teoría del Desarrollo. (Análisis de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1962). Rodrigo Vera G.

41. El Proceso de Descentralización Educativa Bajo el Régimen Militar: Descrip- ción y análisis Crítico. Loreto Egaña, Abraham Magendzo.

42. Educación y capacitación de sectores de pobreza: el caso de la población de San Antonio de Barnechea, Chile. Carmen Luz Latorre. 132 pp. Mayo 1986.

43. Participación de la Comunidad en Proyectos Educativos culturales. Informe de la Actividad Educativa. Adriana Delpiano, Rosita Aguirre. 100 pp.

44. Investigación Participativa: Comentarios sobre sus efectos. Hugo Lovisolo, 67 pp. Enero 1987. Serie Contribuciones.

45. La Gobernabilidad democrática del sector educación: relación entre investiga- ción y política. Iván Núñez, Centro de Política educativa del PIIE, 39 pp. Septiembre 1987.

46. El Financiamiento de la Educación en Chile: Evolución Histórica y Alternati- vas Futuras. Carmen Luz Latorre, Iván Núñez, PIIE, Santiago, Chile, julio 1987. pp. 71.

47. Transferencia y Apropiación en Proyectos de Educación Popular. Identidad del Educador Popular: Seis relatos de Vida. Serie Resultados de Investigación No.1, Santiago, Chile, 1987. pp. 217.

48. El trabajo docente: dos propuestas históricas. Iván Núñez, 215 pp. Septiem- bre 1987. Serie Histórica No. 1.

49. La organización social del sector docente: problemas y perspectivas. Programa de Apoyo a las Organizaciones del Magisterio, PROMA, 247 pp. Septiembre 1987. Informe de Seminario.

50. Los jóvenes en el campo. Gonzalo Vío, Alejandra Serrano. 60 pp. Octubre 1987.

51. Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973- 1987), un análisis crítico. Abraham Magendzo, 92 pp. Enero 1988.

52. La hipótesis en la investigación social. Guillermo Briones. 29 pp. Mayo 1988.

53. Currículum comprehensivo. Abraham Magendzo, 41 pp. Julio 1988.

54. Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Iván Núñez, Rodrigo Vera. 85 pp. Julio 1988.

55. Impacto de la capacitación y permanencia en programas de educación popular en organismos no gubernamentales. Salomón Magendzo, Andrés Medina. 71 pp. Septiembre 1988.

V. MATERIAL EDUCATIVO

V.1. TALLERES DE APRENDIZAJE

a)UNIDADES DE TRABAJO DE MONITORES CON UN COLECTIVO DE NIÑOS:

PRIMERA UNIDAD: Nuestros amigos del Taller.

SEGUNDA UNIDAD: Nosotros también trabajamos.

TERCERA UNIDAD: Recorramos nuestra población.

CUARTA UNIDAD: Preparemos juntos un paseo.

QUINTA UNIDAD: Conozcamos Chile y su gente.

SEXTA UNIDAD: Vamos todos a jugar.

b)CUADERNILLOS PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS NIÑOS, EN TORNO A LOS TEMAS DE LAS UNIDADES:

CUADERNILLO No. 1 : Primera Unidad

CUADERNILLOS No.2-3-4:Segunda Unidad

CUADERNILLOS No.5-6-7:Tercera Unidad

CUADERNILLOS No.8-9 : Cuarta Unidad

CUADERNILLOS No.10- 11-12-13: Quinta Unidad

CUADERNILLO No.14 : Sexta Unidad

c)CARTILLAS DE CAPACITACION DE MONITORES Y COORDINADORES:

NIÑOS 1: El niño y el adulto.

NIÑOS 2: El aprendizaje con los niños.

LECTO ESCRITURA 1

MATEMATICAS 1: Las Tarjetas Par impar.

MATEMATICAS 1: El Abaco.

COMUNIDAD 1 : La Familia.

TECNICAS MANUALES

EL JUEGO INFANTIL

COMUNIDAD 2: El Taller, las organizaciones y grupos del sector

EL CASTIGO

RELACION PADRES-HIJOS

TAREAS PREVIAS A LA: Puesta en marcha del Taller de Aprendizaje.

ATENCION DE NIÑOS

d)TEMAS DE CAPACITACION E INVESTIGACION PARA EDUCADORES POPULARES

Realidad Poblacional: Perspectiva Histórica y situación actual. Guillermo Williamson

Educación Popular, definición y puesta en práctica. Eusebio Nájera.

Investiguemos la realidad poblacional. Cecilia Richards.

V.2. TALLERES DE DIRIGENTES (PIIE-CIDE).

FOLLETOS EDUCATIVOS PARA ORGANIZACIONES POPULARES:

FOLLETO No. 1: Objetivos de los grupos.

FOLLETO No. 2: La conducción de las reuniones.

FOLLETO No. 3: La comunicación en el grupo.

FOLLETO No. 4: Funcionamiento del grupo.

FOLLETO No. 6: Técnicas y juegos grupales.

FOLLETO No. 7: El grupo y su población.

FOLLETO No. 8: Hagamos la historia de nuestra población.

FOLLETO No. 9: La coordinación entre los grupos.

FORMACION DE DIRIGENTES PARA LA CONDUCCION DE ORGANIZACIONES.

Material de Apoyo para la Conducción de Organizaciones. 94 pp., Junio 1989.

V.3. PROGRAMA DE APOYO A LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO.

1.Libro Guía para la Formación de Dirigentes de Organizaciones de Docentes de América Latina. Carlos Eugenio Beca, Ana María Cerda. 179 pp. Octubre 1986.

V.4. PERFECCIONAMIENTO EN EDUCACION POPULAR PARA PROFESIONALES DE LA SALUD.

1. Guía para la Capacitación de Educadores Populares en Salud. María Rosa Cataldo, Salomón Magendzo, Alicia Valdés. 111 pp., Abril 1989.