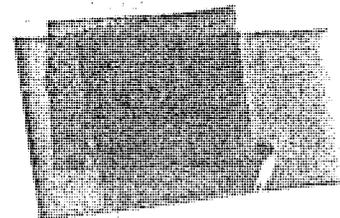


Jenny Assael



**ALUMNOS, PADRES Y MAESTROS:
LA REPRESENTACION DE LA ESCUELA**
Estudio Etnográfico en Escuelas Urbano-Populares

*Jenny Assael
Verónica Edwards
Gabriela López
Arlette Adduard*

SANTIAGO, Septiembre 1989.

TITULOS DE LA COLECCION ETNOGRAFICA:

- Nº 1 "La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?"
López, Gabriela; Assaél, Jenny; Neumann, Elisa.
- Nº 2 "El Clima Emocional en el Aula"
Assaél Jenny, Neumann Elisa.
- Nº 3 "El Fracaso escolar, ajustes y contradicciones entre perspectivas diferentes. Estudio Etnográfico en escuelas urbano-populares".
Assaél, Jenny; Edwards, Verónica; López, Gabriela, Adduard, Arlette.
- Nº 4 "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico"
Edwards, Verónica. (en prensa).

PIIE

Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación
Brown Sur 150 Ñuñoa
Teléfono: 2231940 - 496641
Telx: CK 340112
Fax: (56) 2-2231940
Santiago - Chile

La investigación fue terminada en Septiembre de 1988. Ella fue posible gracias a la colaboración del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID-IDRC) de Ottawa, Canadá, y al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) de Chile. Su publicación contó con aportes de la Swedish Agency for Research Cooperation, SA-REC. Para cada una, los agradecimientos del PIIE.

INDICE

	Págs.
INTRODUCCION	9
I. MARCO CONCEPTUAL Y PROBLEMA DE INVESTIGACION	11
1. Perspectiva Socio-cultural del Fracaso Escolar.	11
2. Discurso y Discurso Ideal	14
3. Discurso, Lenguaje y Subjetividad	17
4. Problema de Investigación	19
II. ENFOQUE METODOLOGICO	21
III. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION	25
1. Etapa de la Investigación	25
1.1. Etapa de Preparación	26
1.2. Etapa de Trabajo de campo	26
1.2.1. Observación y Registro	26
1.2.2. Entrevistas	28
1.3. Etapa de Análisis e Interpretación	29
1.4. Etapa del Informe Final	30
IV. LA ESCUELA LOS "PEHUENES"	31
1. Asistencialidad	33
2. Actividades extra-escolares	33
3. La Sala de Clases	34
3.1. Transmisión de Contenidos	34
3.2. Los Alumnos: Formas de Solidaridad	38
V. EL "AMBIENTE INMEDIATO" A LA ESCUELA	41
1. La Población	41
2. La Familia	46

VI.	EL DISCURSO DE LA ESCUELA: EL FUTURO, LOS ALUMNOS, LOS PADRES	55			
1.	Caracterización del Discurso Ideal	56			
1.1.	Los Hábitos	64			
2.	Discurso Ideal, Autoridad y Poder	70			
2.1.	La Relación con los Alumnos	72			
2.2.	Relación con los Padres	75			
2.3.	Los Profesores y la Jerarquía Escolar	77			
VII.	LOS ALUMNOS Y EL DISCURSO IDEAL: LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LOS PROFESORES	81			
1.	Imagen/Contraimagen	81			
1.1.	Un discurso Moral	85			
2.	"Estar dentro" y "Estar fuera"	87			
3.	La Escuela	92			
3.1.	"Si no hubieran escuelas habría sido todo distinto".	92			
3.2.	Escuela, Culpa y Discurso Ideal	97			
3.3.	La Escuela Invisible	99			
3.4.	Proyecto Educativo y ser alguien	100			
4.	Los Profesores	103			
4.1.	"Los profesores son superiores porque tienen vocación"	103			
4.2.	"Me gustan los profesores que enseñan bien porque explican la materia"	107			
4.3.	"Son buenos, se preocupan de nosotros"	107			
5.	La idealización del profesor y de la madre: El Dar Enseñanza	109			
5.1.	La Deuda de los Niños a sus Padres y Profesores	112			
6.	El castigo en la construcción de la Relación Profesor-Alumno	118			
6.1.	Las Distintas formas de entender el castigo	120			
7.	Las Notas: Una cuota de Poder de los alumnos	126			
8.	El Respeto como Regulador de las Relaciones Profesor-Alumno	128			
VIII.	LOS PADRES Y EL DISCURSO IDEAL: EL FUTURO, LA ESCUELA Y LOS PROFESORES.	131			
1.	Caracterización del Discurso Ideal de los Padres en Relación a sus hijos.	132			
2.	La Escuela en el Discurso Ideal	138			
2.1.	La Escuela los puede salvar de los peligros de la calle.	138			
2.2.	La Escuela tiene que darles una "buena base" de conocimientos.	141			
2.3.	La escuela tiene que tratar bien a los niños.	144			
3.	La Ubicación de los Padres en las Relaciones con la Escuela	146			
IX.	SINTESIS Y CONCLUSIONES	151			
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	159			

INTRODUCCION

En la perspectiva de abordar la problemática de la democratización en la educación chilena, los estudios cualitativos sobre la escuela intentan profundizar en aquellos procesos que configuran las inequidades educativas para un vasto sector de la población chilena. El fenómeno del fracaso escolar se enmarca en esta problemática de manera compleja y requiere ser investigado en profundidad, ya que no sólo se trata de buscar la comprensión y posterior solución a un problema específico de repitencia y deserción escolar, sino que permite comprender aquellos procesos que reproducen relaciones con marcadas diferencias sociales.

Este trabajo intenta continuar y fortalecer la línea de investigaciones etnográficas sobre el fracaso escolar que hemos desarrollado desde 1982 (Neumann, Assaél, 1983; López, Assaél, Neumann, 1984; Assaél, Neumann 1984; Edwards, 1985; Assaél, Neumann, 1987; Assaél, Adduard, 1987; López, 1988). Todos estos estudios, con excepción de Assaél y Adduard (1987), se centraron en los primeros cuatro grados de la enseñanza básica en escuelas urbano-populares. La selección de estos niveles se afirmó en el criterio según el cual los índices más altos de fracaso escolar (repitencia y deserción) se dan en el primer ciclo básico. Además, es en este ciclo que los procesos de socialización de la escuela adquieren especial importancia.

Este estudio por otra parte, continúa los hallazgos de Assaél y Adduard (1987) sobre relaciones sociales y relaciones con el conocimiento en los octavos años básicos en una escuela urbano-popular. Mediante la información obtenida a través de observaciones de clases y entrevistas se montó una descripción de los procesos de socialización que han permitido a los alumnos permanecer en la escuela hasta el 8o. año básico.

En este sentido, es importante destacar la razón de por qué esta investigación se realiza en los 8os. años básicos. Optamos por buscar un contraste que nos permitiera comprender mejor los fenómenos que estarían incidiendo en el fracaso escolar. Los alumnos que logran alcanzar la fase terminal de la enseñanza básica en un sector urbano-marginal, pueden ser mirados desde la perspectiva del éxito: son aquellos que han sobrevivido a la escuela, desarrollando y adoptando estrategias de permanencia determinadas. Por este motivo nos resultaba interesante obtener una visión diferente, a partir de una agudización de la mirada, focalizando y ampliando al mismo tiempo el objeto en cuestión.

Nuestro propósito ha sido radicalizar nuestro análisis sobre el fracaso escolar en general, profundizando en aquellas preguntas e hipótesis surgidas en los estudios mencionados.

Una de estas hipótesis es que las familias de sector popular parecieran tener demandas y expectativas diferentes a las que ofrece la escuela. Las perspectivas culturales de la escuela y la familia se entrecruzarían formando una *zona de fricción* cuyas manifestaciones se concretarían en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en la sala de clases. Las diferencias entre ambas perspectivas provocarían efectos que incidirían en el fracaso escolar.

La investigación que a continuación presentamos propone estudiar esa *zona de fricción*, es decir, las contradicciones y ajustes que se producen a nivel de escuela entre las perspectivas que sustenta el sistema escolar y la familia popular en cuanto a su realidad y demanda frente a la escuela.

Este estudio constituye un esfuerzo por ordenar y conceptualizar de manera más focalizada y en mayor detalle, las anteriores descripciones etnográficas. Damos, de este modo, un nuevo paso conceptual en la comprensión de los fenómenos escolares, contribuyendo a esclarecer el *problema del fracaso en los sectores populares*.

I. MARCO CONCEPTUAL Y PROBLEMA DE INVESTIGACION

1. Una Perspectiva Socio-cultural del Fracaso escolar.

El problema del fracaso escolar configura un síndrome que ha desafiado numerosos intentos de erradicación, tanto en nuestro país como en otros países de la región. Las estrategias, en general "técnicas" no han logrado un efecto masivo en la detención del flujo de niños y jóvenes, que año a año repite y abandona la escuela a edades tempranas.

En el sistema educacional chileno la repitencia es un fenómeno frecuente, que abarca incluso los primeros niveles de la enseñanza; y está asociado al de deserción escolar definitiva.¹ Covarrubias (1986), citado en Arancibia (1986) encontró que en el cuarto grado de escuelas primarias de bajos ingresos, en áreas urbanas, el porcentaje de alumnos que había repetido al menos un grado era de 29.6%. Himmel et al. (1984), también citado en Arancibia (1986), concluye en su estudio que el 24.3% de los estudiantes chilenos han repetido por lo menos un grado. Schiefelbein y Farrell (1982) han estimado que el 28% de los alumnos que comienzan en primer grado desertan antes de haber completado el cuarto grado de la escuela primaria, y Bravo y Morales (1979) encontraron que el 5.6% de los alumnos que desertan han repetido por lo menos una vez². Soto (1985) señala que se continúa observando en el primer grado las mayores tasas de deserción. En los grados siguientes las deserciones más altas se producen en el quinto y en el séptimo. Así mismo, señala que las mayores tasas de deserción al parecer se producen en sectores poblacionales, luego en sectores rurales y las menores en sectores urbanos.

El estudio del fracaso escolar también debe considerar otras formas encubier-

1 Schiefelbein y Grossi (1978). Bravo y Morales (1979)

2 Datos citados en López, G. (1988).

tas, tales como estigma y discriminación de niños y familias que por su condición de marginalidad social se tiende a desacreditar y, por ende, condenar a muchos de ellos anticipadamente al fracaso³. No es por azar que sean los niños provenientes de sectores de bajos ingresos los que "fracasan" en mayor proporción.

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.

En general, se ha ubicado al concepto de fracaso escolar en un área de naturaleza académica. Se ha tendido a desagregarlo - con propósito analítico - en dos variables básicas: la repitencia y la deserción del sistema educativo formal. Estas variables se han relacionado con otros indicadores (socio-bio-psicológicos), caracterizando, en términos estadísticos, las condicionantes que inciden en el rendimiento, y por consiguiente en el fracaso escolar⁴. Los resultados de estas investigaciones permiten conocer la magnitud del problema, su distribución en el mapa social y su evolución en el tiempo; sin embargo, no permiten explicar el fracaso escolar en su complejidad cultural. De este modo las soluciones "técnicas" no han logrado superar el problema ni han cuestionado la raíz cultural e histórica que origina, reproduce y perpetúa la situación de fracaso.

La necesidad de reproducir socialmente un determinado nivel de conocimientos científicos y tecnológicos tiende a dominar el funcionamiento del sistema escolar, de modo tal, que no incorpora siempre ni de modo adecuado, las demandas sociales específicas sobre el sistema educativo. En especial, las de

3 En relación al tema, ver estudios de Rist (1970); Becker (1969); Rosenthal y Jacobson (1968); Goodacre (1971) sobre profecía autocumplida, efecto Pigmalión y la influencia de las expectativas de los profesores sobre los alumnos.

4 Si se revisan los estudios realizados durante los últimos cinco años sobre rendimiento escolar, se puede observar que la gran mayoría de ellos sigue abordando el problema a partir del enfoque y variables ya comentadas. Por ejemplo, los diversos estudios de Schiefelbein y Clavel (1983, 1984) que relacionan diversas variables (exógenas: nivel nutricional, educación de los padres repitencia previa, etc; endógenas: uso del diccionario, formación del profesor, perfeccionamiento del profesor, etc.) con rendimiento. También, el estudio de Himmel, Maltes, Majluf, Gazmuri, Arancibia (1985) sobre la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre efectividad escolar. Otros estudios relacionan factores psicobiológicos con rendimiento, como el de Krsuklovic (1985).

aquellos sectores o grupos más desposeídos que pareciera tienen demandas y expectativas diferentes a las que ofrece el sistema.

Si observamos el fenómeno del fracaso de manera más acuciosa y pasamos del nivel del sistema educativo al de la escuela, podremos observar los fenómenos de transmisión cultural. Esta perspectiva socio-cultural de análisis del fenómeno del fracaso pretende abordar los procesos que se dan a nivel cotidiano en las escuelas básicas, de modo a poder detectar cuáles son los elementos de la llamada "cultura escolar"⁵ que están contribuyendo a producir repitencia y fracaso en tan altas proporciones.

El concepto de "transmisión cultural", (Bourdieu, 1981) hace referencia a los procesos mediante los cuales el saber es reproducido socialmente en la escuela. Este fenómeno ha sido ampliamente desarrollado y debatido en el campo de la sociología de la educación en la última década. La corriente llamada Nueva Sociología de la Educación nacida en Inglaterra en los años sesenta y luego ampliamente extendida a otros países, ha acuñado el grueso de la producción al respecto, considerando en el análisis, tanto los procesos de reproducción como los de resistencia. (Willis, 1977; Apple, 1979; Giroux, 1983; Young, 1973; McDermott, 1977; entre otros.)

Tales avances sobre transmisión cultural contribuyen a comprender los procesos y contenidos culturales que pueden estar asociados a la producción del fracaso escolar en nuestro país. Dados los antecedentes que proporcionan estas investigaciones es posible pensar que el fracaso escolar no sólo se produce por razones psicológicas, ambientales o familiares, sino que *la escuela misma estaría contribuyendo a su producción* a través de procesos particulares de transmisión cultural.

5 Para un desarrollo más amplio del concepto "cultura escolar": López, Assaél y Neumann (1984).

2. Discurso y Discurso Ideal.

El estudio de las dimensiones culturales relacionadas con el fracaso, nos ha llevado a estudiar el discurso de profesores, alumnos y padres, sobre la escuela y la familia. Hemos privilegiado la familia y la escuela en tanto corresponden a la instancia de socialización primaria y secundaria respectivamente⁶. En ese sentido la familia y la escuela son los principales lugares de producción de discursos que el alumno internaliza.

El concepto de discurso puede reconocer sus orígenes en distintas disciplinas como la lingüística, la semiótica, el psicoanálisis, la sociología de la cultura, entre otros. No es nuestra intención realizar una discusión sobre su genealogía, sino más bien destacar las dificultades de su empleo para los propósitos de este estudio.

Por discurso entendemos aquellos procesos mediante los cuales se construyen significados. Dichos procesos se encuentran en prácticas constituidas históricamente y siempre en relación a otras prácticas. Por lo tanto, cuando hablamos del discurso de la escuela no nos estamos refiriendo a una serie de ideas o afirmaciones abstractas, sino a aquellos significados que han sido construidos en una práctica escolar determinada, en un contexto social y cultural específico, en un tiempo y en un espacio delimitado. Con esto queremos decir que todo discurso es *discurso de realidad* y toda realidad está constituida por el discurso. Para comprender los significados que los sujetos le atribuyen a sus prácticas indagamos en los discursos que estos sostienen sobre ellas. Entendemos que los sujetos son *sujetos de discursos* que los preceden y en los cuales ellos se incluyen de diversas maneras. El discurso educativo oficial, expresado frecuentemente en las normativas escolares, tiende a homogenizar a los sujetos en un discurso que norma comportamientos y prácticas. Estos discursos normativos son reelaborados de un modo particular por los sujetos. Siguiendo esta idea y en relación a los contenidos programáticos Bernstein (1985) señala:

“...lo que es seleccionado no es necesariamente transmitido, lo que es transmitido no es necesariamente adquirido, y lo que es adquirido puede,

⁶ Retomamos aquí el concepto de socialización y de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckmann (1968).

para los alumnos que los adquieren, tener poca o ninguna relación o incluso una relación opuesta a las intenciones de aquellos que seleccionaron y transmitieron los contenidos”.

Este estudio indaga en esta posible heterogeneidad de significados; en la apropiación de los discursos oficiales y/o de sentido común acerca de los temas referidos.

Podríamos decir que, tanto el discurso de los profesores como el de los padres son discursos institucionales (escuela y familia), en el sentido que son producidos por sujetos de instituciones; hecho que da un significado especial a esos discursos. Dice Weedon (1987), citando a Foucault,

“el campo de las relaciones de fuerza en donde se producen los discursos, incluye a las instituciones sociales, las cuales son el lugar de conflictos discursivos acerca de cómo deben constituirse las subjetividades y las relaciones sociales y cómo debe ser ejercido el control social” (p.110).

Para tener efecto social, el discurso debe ser puesto en circulación. En este sentido, el discurso tiene mayor poder social y autoridad cuando es producido por la institución. Al respecto Weedon señala:

“Los discursos producidos en prácticas institucionales, por ejemplo, en la familia y en la escuela, constituyen el significado del cuerpo físico, de la energía psíquica, de las emociones y deseos, así como de la subjetividad consciente. Los discursos definen identidades individuales y las formas de placer derivadas de ellas” (p.112).

Como se puede apreciar, los discursos no son meros adjetivos que se superponen a las prácticas y a los sujetos, sino que los constituyen de modo sustantivo.

En la construcción del discurso por el sujeto intervienen múltiples procesos de idealización, negación, sublimación, entre otros. Al caracte-

terizar el discurso como *ideal*, hacemos referencia a aquel discurso construido desde el *ideal-del-yo*. En la formulación Freudiana⁷ el *ideal-del-yo* es esa parte del yo cargada de atributos que uno pone sobre *otro*. Se constituye por desplazamiento de la libido desde sí mismo hacia otro convirtiéndose por este efecto en *ideal-del-yo*, el cual se revierte sobre el yo en papel de censor con una gran carga de exigencia. El *ideal-del-yo* surge por la caída del *yo ideal*. El *yo ideal* es la imagen fálica, plena, que el sujeto tiene de *sí mismo* y que se identifica como imagen narcisista primaria: es el sujeto perfecto imaginado desde el narcisismo. Cuando esta imagen fálica cae, da lugar al apareamiento del *yo real* y al *ideal-del-yo*. La constitución del sujeto en lo sucesivo, se dará en una pugna entre el *yo real* y el *yo ideal*, donde el *ideal-del-yo* interviene a nivel simbólico. Así, el *ideal del-yo* es el otro que *ubica* al sujeto en el mundo simbólico. En este caso, la escuela representaría el *ideal-del-yo* para alumnos y padres. Es este *ideal-del-yo* el que le permite al sujeto objetivarse, "verse", *ubicarse* en lo real construido. Le permite ocupar un lugar virtual en el espacio social; es decir, le fija una posición al sujeto desde lo simbólico, plano desde el cual se estructura lo imaginario. Es por este *ideal-del-yo* que el sujeto construye su identidad inscribiéndose en un orden que lo precede y lo sobrepasa (en este caso, la escuela). El *discurso educativo* construido desde el *ideal-del-yo* configura la *educación ideal* para el sujeto, o dicho de otro modo, le señala una posición al sujeto en el mundo.

Todo ideal se sustenta en una falta (o caída). En ese sentido, el discurso ideal es un discurso de reparación de esa falta. El *discurso educativo* se mueve en el espacio entre el ser (con falta) y el deber-ser (como promesa de colmar esa falta).

El *discurso ideal* se vuelve moral, en tanto no cumple sólo un papel simbólico sino que también le señala al sujeto la buena posición en el mundo. El discurso ideal pretende tener efectividad para ubicar al otro en un lugar determinado. Lo moral está dado al sujeto por ese señalamiento.

7 C. Millot, (1979); Laplanche y Pontalis (1986).

Finalmente, es preciso dejar constancia que el *discurso ideal* no constituye toda la realidad, tal como lo mencionáramos anteriormente. El proceso de idealización está también, en este caso particular, mediatizado por la entrevista. Las respuestas que los sujetos dan están organizadas según el tipo de pregunta que se les haga. Están, además, delimitadas de acuerdo a la posición en que ellos se ubican como sujetos frente a la entrevistadora.

3. Discurso, Lenguaje y Subjetividad.

La forma de acceder al análisis del *discurso ideal* de los sujetos entrevistados ha sido a través del desentrañamiento del lenguaje que los sujetos usan para explicar sus prácticas. Con este objeto, hemos identificado aquellas expresiones lingüísticas cuyo significado forma parte del discurso específico que analizamos. Se trata de expresiones de uso común, que aparecen en el lenguaje empleado en la escuela y en relación a la escuela. Estas expresiones no sólo han aparecido en este estudio, sino que muchas de ellas han sido recurrentes en todos los estudios etnográficos que hemos realizado.

Entendemos lenguaje no como una nomenclatura que permite transmitir mensajes entre el que habla y el que escucha. En este sentido, el lenguaje no constituye sólo un *medio*. Tampoco es el lenguaje algo *neutral*, sino que juega un rol activo en la construcción de definiciones sociales y ofrece la posibilidad de ubicarse en diferentes posiciones (Donald, 1982; p. 59). Tal como dice Volosinov (citado en Donald, 1982, p. 58), "una palabra en la boca de una persona es un producto de la interacción viva de fuerzas sociales".

A la vez, el lenguaje nos da un sentido de identidad individual. Es a través del lenguaje que nos ubicamos como sujetos u objetos en las relaciones sociales o nos identificamos en un "nosotros" diferente a "ellos". Esto es especialmente importante en términos de identidad según clase social, género, raza, edad, etc. Lo mismo ocurre en términos de la comunidad en que vivimos y en la familia. El

lenguaje nos permite definir los límites de estas categorías y la posición en que nos ubicamos como sujetos.⁸

Para el análisis del *discurso ideal*, resulta de gran importancia definir el lenguaje de este modo, ya que nos permite conocer cómo y desde dónde se ubican los distintos sujetos entrevistados para explicar sus experiencias y sus proyectos. Los sujetos construyen su discurso ideal "a diferencia" del otro o de los otros. Es así como profesores, padres y alumnos establecen los marcos y los límites desde dónde piensan y actúan.

Así como el lenguaje participa en la definición de identidad, también participa en la construcción de la subjetividad. Esto implica que nuestra subjetividad no es algo innato, ni está genéticamente determinada, sino que está en continua construcción. La subjetividad se construye en un amplio rango de prácticas discursivas: económicas, sociales, políticas (Weedon, 1987), dando la posibilidad de encontrar incoherencias y contradicciones. Para efectos del análisis, partimos de la base de que la subjetividad humana es múltiple y contradictoria. Por lo tanto, no tratamos de buscar coherencias y unicidades, sino más bien los elementos que la caracterizan en su carácter de múltiple y contradictoria. Una de las formas de acceder a la subjetividad es a través de los significados y los valores incorporados que participan en las prácticas que realizamos, y que proveen las formas de poder que permiten a la persona ubicarse en relación a otros (Hollway, 1984).

Analizaremos, por lo tanto, el modo cómo se ubican los sujetos en los discursos en los que participan, considerando que es posible ubicarse en más de una posición, conformando situaciones contradictorias.

Al mirar y al describir "al otro", al buscar los significados subyacentes en el discurso de los sujetos nos es imposible dejar de lado las inevitables distorsiones que se producen al entrar en el campo de las "intersubjetividades" (Smith, 1986).

⁸ Un ejemplo claro de cómo en el lenguaje construimos identidad, está dado por el título que los alumnos dieron a la revista de la escuela que estudiamos: "Ustedes y Nosotros". "Ustedes", en este caso es el otro, aquel que es diferente al "nosotros".

No podríamos sino mirar desde nuestras propias "atalayas", participamos con nuestras propias subjetividades, prácticas sociales e historias personales. Si bien no lo podemos evitar, al menos lo reconocemos haciéndonos cargo de ello.

Nuestra intención no ha sido la de evaluar o juzgar a los sujetos entrevistados. Por el contrario, el mismo método utilizado nos ha llevado a desarrollar una sensibilidad con las personas involucradas, que se traduce en *interpretar* lo más desprejuiciadamente posible, desde el punto de vista de los alumnos, de los padres y de los profesores. Intentamos aprehender "desde dentro" las formas en que ellos organizan su mundo cotidiano en su relación con los otros.

4. Problema de Investigación.

Al inicio de esta investigación postulamos la hipótesis de que habría una contradicción entre lo que llamábamos "cultura escolar" y "cultura popular" (familiar) cuya incoherencia y conflictividad estaría influyendo en la producción de fracaso. Seguimos en esto la tesis del "capital cultural" de Bourdieu (1968), en el sentido que la coherencia entre las competencias culturales requeridas por la escuela y las obtenidas en la familia producen mayor probabilidades de éxito escolar. Agregamos que estas competencias no sólo se refieren a aspectos de orden cognitivo, sino de orden normativo o lo que propiamente corresponde a la esfera de la socialización⁹.

En la medida que estas contradicciones y ajustes son fenómenos culturales, es necesario introducirse en los procesos cotidianos de la escuela, a fin de develar las formas específicas bajo las cuales estos fenómenos aparecen.

Nos parece que en la esfera de las relaciones sociales entre la escuela y la familia popular es posible descubrir y conocer, en prácticas concretas, el modo cómo se desarrollan estos fenómenos.

⁹ Concepto de Socialización según Berger y Luckmann (1966).

El análisis del discurso de los actores involucrados en la escuela es un medio para comprender las diferencias culturales entre ellos. Al respecto nos preguntamos, ¿cómo se ubica la escuela, discursivamente, en relación a la familia popular? ¿Cómo construye la familia popular los significados sobre la escuela y la educación? ¿En qué forma el discurso de los alumnos se encuentra mediatizado por la institución escolar y familiar?

Responder a estas preguntas implica indagar en el mundo cultural de la escuela, de los padres y de los alumnos para describir y documentar las posibles contradicciones y ajustes. Intentaremos por tanto, interpretar algunos contenidos de esa compleja red de significados que denominamos "cultura popular" y "cultura escolar".

II. ENFOQUE METODOLOGICO.

Esta investigación ha sido realizada desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa. Específicamente, hemos empleado el enfoque etnográfico de investigación educativa. Dicho enfoque supone una correspondencia explícita entre teoría, método y procedimientos. Concebido en sí mismo como un proceso de construcción de conocimientos, el enfoque supone la explicitación de los supuestos epistemológicos desde los cuales se lleva a cabo la investigación, es decir, de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. En ese sentido, desde este enfoque, no se puede hablar de la dimensión metodológica separada de la dimensión teórica ni de los procedimientos. La investigación etnográfica se define como *una forma particular de construcción del objeto*. En este sentido, se trata de un objeto teórico que explica la construcción social de la realidad que se estudia, presentando sus determinaciones, y dimensionando la posibilidad de efectuar transformaciones (Rockwell, 1984). Por esta razón, instala una forma nueva de abordar el problema educativo que da cuenta de las prácticas escolares sustentadas cotidianamente en la escuela, permitiendo conservarlas en su complejidad y heterogeneidad, absteniéndose de desarrollar formulaciones abstractas desligadas del acontecer real.

La etnografía permite acceder al estudio de lo particular en situaciones "naturales", recuperando los significados de los sujetos sobre la realidad en estudio. Se trata de buscar la mirada desde "dentro" de las situaciones sociales, recuperando la perspectiva de los sujetos. La construcción del objeto, sin embargo, no parte de la tabla rasa del investigador, sino que pone en juego sus visiones de mundo, sus nociones, sus teorías. El nuevo producto teórico será la

síntesis de dos modelos de la realidad social, la del investigador y la del sujeto de estudio.

En el proceso de la investigación, la teoría juega un papel definido. En este enfoque, la teoría no se concibe como "marco" teórico, sino que constituye el proceso de construcción de conocimientos, como punto de partida y de llegada. Es, por lo tanto, parte constitutiva del cuerpo de la investigación. La teoría está presente en el momento en que se registra, en el que se discriminan unidades de análisis y se organizan los registros y/o entrevistas, así como en el momento en que se realizan los análisis más generales de lo observado. Este enfoque etnográfico de investigación se distingue de otros tipos de investigación cualitativa, basados en un enfoque de base empiricista¹⁰.

La etnografía escolar tiene como objetivo realizar una descripción analítica profunda del saber cultural de un grupo determinado y la forma cómo ese saber es empleado en las interacciones sociales, así como el modo en que los sujetos interpretan sus prácticas¹¹. La elaboración de la descripción analítica supone hacer consciente el uso de la teoría en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos.

El proceso de construcción de conocimientos, que constituye el eje de la investigación etnográfica, contempla la construcción misma del objeto durante el proceso. Así mismo, dado el estrecho vínculo entre observación y análisis durante el proceso de investigación se van construyendo las categorías teóricas de diferentes niveles. Tal como lo define Rockwell (1984), "En el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas pero no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables" (p. 27-28). Uno de los objetivos más importantes de la etnografía

es la construcción de nuevas categorías de análisis que permitan hacer inteligible un sector de la realidad construido en el proceso de investigación.

El análisis de los fenómenos sociales en el ámbito escolar requiere de la reconstrucción detallada de los procesos educativos, sus contextos específicos y de la generación de nuevas categorías de análisis con el fin de poder contrastarlos desde "otra mirada", muy diferente a la de la mirada sociológica. Rockwell agrega que la construcción de lo particular se hace posible mediante la contrastación y comparación de diferentes dimensiones de un fenómeno, de diferentes situaciones, de diferentes sistemas de comunicación y categorización. La contrastación permanente permite determinar lo significativo dentro de un contexto estudiado, y a través de este proceso se logra la construcción teórica que integra los aportes de los diferentes estudios etnográficos.

La etnografía escolar estudia procesos complejos que requieren ser aprehendidos globalmente. La red de interrelaciones que conforman la escuela y sus significaciones sociales no son susceptibles de ser divididas o descompuestas en partes si se quiere conocer en profundidad. Sería sobre simplificar esta realidad el hecho de aislar y evaluar un hecho cuantitativo a un número determinado de variables.

La forma de estudio que utilizamos implica necesariamente un recorte de la realidad; 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. El análisis no permanece sólo a nivel del aula sino que se relaciona con el sistema escolar y con el contexto social y cultural en que se encuentra.

El análisis y comprensión de esta multiplicidad de relaciones 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, el conocimiento en profundidad de un hecho particular permite acceder al conocimiento de la significación social

¹⁰Rockwell (1984), para un análisis de los enfoques empiricistas en el desarrollo de la investigación etnográfica en educación.

¹¹Geertz (1973), para un desarrollo más amplio del concepto de "descripción profunda".

subyacente. Las relaciones sociales están mediatizadas por significados socialmente construídos y, por lo tanto, comunes a los sujetos que participan de un mismo contexto socio-cultural.

La intención es hacer ciencia de lo particular y lo cotidiano a fin de desarrollar marcos interpretativos susceptibles de ser aplicados a otras situaciones y contextos. Tal como lo plantea 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". Así, el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad escolar 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.

Esta investigación ha sido realizada en un largo proceso de trabajo de campo y aún más largo período de sucesivas etapas de análisis. Las técnicas de observación y entrevista se utilizaron en este estudio desde la perspectiva particular que les imprime el enfoque etnográfico.

III. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION

El estudio se desarrolló en una escuela básica ubicada en un sector urbano popular de la Región Metropolitana¹. En esta escuela se realizó un extenso trabajo de campo, el cual incluyó observaciones en la sala de clases y entrevistas en profundidad. El trabajo de campo se había iniciado a comienzos del año escolar como requerimiento de un estudio anterior a éste². Las observaciones y entrevistas se continuaron posteriormente para dar cumplimiento a la investigación que se presenta en este informe.

Las observaciones de clases se realizaron periódicamente durante el año escolar en dos octavos grados de enseñanza básica. Además, se realizaron entrevistas no estructuradas a la directiva de la escuela y a una muestra de profesores, a alumnos de 8° básico y a sus padres.

1. Etapas de la investigación

En líneas generales el proceso de la investigación etnográfica distinguió cuatro etapas principales:

1 Las razones de índole ética no permiten identificar el nombre de la escuela, la comuna, así como tampoco los nombres del personal administrativo, profesores, padres y alumnos. Por lo tanto, los nombres que aparecen en este informe son todos ficticios.

2 Estudio realizado por Assaél y Adduard con financiamiento IDRC; ver Assaél y Adduard 1987.

1.1. Etapa de Preparación

Durante este período el equipo de trabajo discutió el proyecto original estableciendo las líneas para la organización del trabajo futuro. Se precisó el problema de investigación ampliando la conceptualización teórica que lo sustentaba mediante una revisión de la bibliografía pertinente³. Se tomaron decisiones respecto al trabajo de campo, determinando el tipo de enfoque con que se realizarían las observaciones y las entrevistas.

Paralelamente se retomó el contacto con la Dirección de la escuela donde se realizó la investigación, explicando los objetivos y la metodología de ésta. Una vez que la Dirección aprobó el proyecto, se realizaron dos reuniones para presentar y discutir el estudio.

1.2. Etapa de Trabajo de Campo

Tal como se mencionó anteriormente, se habían realizado ya en esta escuela observaciones de clase para un estudio previo, por lo cual no constituyó mayor inconveniente continuar con las observaciones en el segundo semestre del año escolar (septiembre-diciembre).

Las visitas a la escuela se efectuaron entre una o dos veces a la semana mientras se observaba en la sala y más frecuentemente durante el período de entrevistas.

1.2.1. Observación y Registro

En cada visita a la escuela se permaneció durante toda la jornada de 8:00 a 13:00 hrs., y se realizaron aproximadamente tres registros de actividades en la sala de clases, de una o dos horas pedagógicas⁴.

³ Para estos efectos se cuenta con un catálogo bibliográfico con alrededor de 150 fichas resúmenes.

⁴ Alrededor de 50 horas de observación de actividades desarrolladas en la escuela (aprox. 600 páginas de registro textual).

Los registros se han realizado en primera persona y han mantenido el rigor que requiere la técnica etnográfica: se registró textualmente, anotando el máximo posible; se observó en amplitud la mayoría de las veces, reservando la observación focalizada para situaciones específicas; las notas se ampliaron antes de las 24 horas posteriores.

Las primeras observaciones fueron realizadas simultáneamente por dos investigadoras, con el fin de evaluar posteriormente el grado de confiabilidad de los registros. Después de varias observaciones conjuntas se consideró que había gran coincidencia en los criterios de observación y registros, por lo que durante un período se realizaron observaciones paralelas en ambos cursos. Posteriormente, tras el análisis de los registros y la focalización de las observaciones se prosiguió con la observación conjunta en la sala de clases, principalmente con el propósito de diversificar las observaciones. Por ejemplo, mientras una se centraba en el profesor la otra lo hacía en los alumnos, realizando luego una ampliación conjunta del registro.

Una vez que se tuvo conocimiento de las rutinas y procesos que ocurrían en los dos cursos observados, se procedió a focalizar la observación y registro sobre una selección de 30 alumnos (del total de 87 alumnos en ambos cursos) que reunían las siguientes características:

- a) alumnos con altas calificaciones (con o sin participación activa en clases);
- b) alumnos con bajas calificaciones (con o sin participación activa en clases);
- c) alumnos que, participando activamente en clases, no tenían una calificación acorde a las capacidades demostradas.

Con respecto a estos alumnos, ambas investigadoras observaron principalmente los patrones de comportamiento frente al conocimiento, a sus profesores y a sus compañeros, concentrándose en los alumnos en forma individual.

1.2.2. Entrevistas

A partir de las observaciones focalizadas, se procedió a seleccionar a un grupo menor para realizar las entrevistas en profundidad. Para tal efecto se escogió un grupo de 11 alumnos del 8°.A y otro de 10 alumnos del 8°.B. que reunían el rango de características ya mencionadas. Así mismo se designó a los profesores a quienes se les haría una entrevista.

a) **Las entrevistas a los alumnos.** A cada alumno seleccionado se le aplicaron 2 entrevistas⁵. Estas se efectuaron durante la jornada de clases de los alumnos (quienes fueron autorizados por sus profesores para no asistir durante ese período) en la sala de profesores o en una sala que la dirección de la escuela había destinado para actividades extraprogramáticas. Todas las entrevistas fueron grabadas, previa explicitación a los alumnos de que éstas constituyan un material confidencial. En la primera entrevista se pidió al alumno que se refiriera a sus experiencias en el hogar, sus relaciones con los padres y hermanos y con otros familiares; también se inquirió sobre sus actividades recreativas, hobbies, amistades y otros aspectos de su vida cotidiana fuera de la escuela.

Finalizado este primer ciclo de entrevistas, se procedió a la transcripción textual y al posterior análisis preliminar de los contenidos. Se hizo, en cada caso, un resumen analítico, levantándose interrogantes sobre algunos aspectos que sería necesario profundizar en una segunda entrevista.

En la segunda entrevista se le pidió al alumno/alumna que hablara sobre sus experiencias escolares, de sus hábitos y formas de estudio, con el objeto de adquirir información sobre actitudes frente al conocimiento, a los profesores y a los compañeros, así como una autoevaluación como estudiante y sus aspiraciones y expectativas frente al futuro.

b) **Las entrevistas a los padres.** Estas se realizaron en el hogar de cada uno

⁵ Lo cual significó un total de 42 entrevistas; 1350 páginas transcritas.

de los niños. La mayoría de ellas fue contestada por la madre, si bien, se logró que en algunos casos ambos padres estuviesen presentes. En total, se entrevistó a 20 apoderados. En ellas se indagó la historia educacional, laboral y habitacional; las relaciones familiares; la imagen con respecto a su hijo o hija y sus relaciones con ellos; su percepción de ellos como alumnos. Así mismo, sus actitudes frente al estudio y la escuela, la valoración de la educación y las expectativas futuras del alumno.

c) **Entrevistas a directivos y profesores.** Estas se realizaron una vez finalizado el año escolar, en la escuela misma. Se entrevistó a 6 profesores de los octavos básicos, incluyendo a las dos profesoras jefes. Además se entrevistó a la Directora y a la encargada de la Unidad Técnico Pedagógica, para tener una visión desde la Dirección. Se preguntó la opinión sobre la escuela y las relaciones humanas dentro de ella, sobre el sistema educativo, los planes y programas, la carrera docente. Se indagó acerca de cómo ellos percibían su rol sobre los criterios básicos que orientan su trabajo, y sobre los objetivos fundamentales que cada uno quería lograr. Se conversó también sobre su percepción de los alumnos y de sus apoderados, profundizando específicamente en los alumnos de los cursos observados; finalmente, sobre sus conceptos de buen y mal alumno así como sobre sus expectativas con respecto al futuro educacional y ocupacional de ellos.

1.3. Etapa de Análisis e Interpretación

Siguiendo las características del enfoque etnográfico, esta etapa fue comenzada en forma paralela a la recolección de información. Se revisó el marco conceptual y las hipótesis iniciales a la luz de los registros recolectados. Se procedió, a realizar una lectura del total del material disponible: por curso, por tema, por caso (alumno). Se formularon nuevas preguntas, hipótesis y anticipaciones interpretativas. Debido a la gran cantidad de material, hubo que hacer opciones y seleccionar de los registros aquellos que fueran más pertinentes al tema en estudio. Del mismo modo fue necesario delimitar los temas que serían abordados en profundidad en el análisis, operando un recorte en el marco inicial. Es así como se optó por centrarse en una interpretación analítica del discurso ideal de los alumnos, padres y profesores; opción que significó dejar para futuros

análisis, otro tipo de estudios acerca de las diferencias culturales entre la escuela y la comunidad urbano-popular estudiada. Si bien el tema seleccionado constituye un recorte, es también una opción por un tema escasamente estudiado e imprescindible de ser abordado en profundidad en el análisis cultural de la escuela.

Las opciones, por lo tanto, se fueron tomando sobre la base de las ideas y problemáticas que surgían al contrastar la información de campo con los marcos conceptuales.

1.4. Etapa de Redacción del Informe Final

Durante esta etapa se procedió a integrar los múltiples análisis e interpretaciones, reconstruyendo la trama de procesos sociales y de significados que permitieron estructurar este informe.

Además de sintetizar el marco conceptual, la bibliografía y el problema abordado, se procedió a redactar en primer lugar la descripción de la escuela y del entorno o comunidad atendido por ésta. Se enfatizó en forma primordial las características de la población urbano-marginal y de la juventud de sectores populares, identificando las condiciones que muestran a los alumnos estudiados en un marco social y económico más amplio, lo cual permite visualizar e interpretar la información desde una óptica global, a diferencia de una mirada circunstancial o anecdótica.

Posteriormente, se redactó el tema principal de este estudio, que consistió en un análisis del discurso ideal de profesores, padres y alumnos, para finalizar con una síntesis y conclusiones.

IV. LA ESCUELA "LOS PEHUENES"

"Escuela tan hermosa y tan bella que brilla como una estrella en la falda de nuestra cordillera"

(Andrea, alumna 8o. Básico)

La Escuela fue fundada en 1971, es de carácter municipal¹ clase D² y cuenta con 1.041 alumnos y 41 docentes. Funciona en dos jornadas (mañana y tarde). Los octavos grados asisten en la jornada matinal (8 AM a 13:30 PM). De los 41 docentes, sólo 8 son varones, proporción que caracteriza la profesión docente, especialmente en la enseñanza básica³. La mayoría de ellos ha permanecido en la misma escuela por 9 años o más, con excepción (entre los entrevistados) de la Directora y el profesor de Francés). El 8o. C cuenta con 43 alumnos (22 mujeres y 21 hombres) y el 8o. B tiene 44 (23 mujeres y 22 hombres). Las edades de estos alumnos fluctúan entre los 13 y los 18 años.

El edificio cuenta con cuatro pabellones de cuatro salas cada uno donde funcionan dos o más cursos paralelos de kinder a 8o. año básico. Los pabellones están rodeados de corredores laterales, bajo cuyo techo los niños se forman en

1 Esto significa que las autoridades administrativas locales (municipalidades) tienen una supervisión directa sobre el funcionamiento general de la escuela en lo que se refiere a la programación del año escolar, al contrato y pago de sueldos de directores y docentes, a la asistencialidad de los alumnos y a la organización de actividades culturales y deportivas que vinculan a las escuelas de la comuna.

2 Las escuelas se dividen en cuatro categorías según el número de alumnos que atienden; las escuelas tipo D son las que tienen más de 1000 alumnos.

3 Según el último censo nacional de profesores, de un total de 79.762 profesores de Enseñanza Básica 57.708 son mujeres (72,3%) y 22.054 varones (27,6%) (Mineduc, CPEIP, Censo Nacional de Docentes, 1985).

filas antes de entrar a sus salas y juegan en los días de frío y lluvia. El centro de actividad de la escuela es la "cancha pavimentada", ubicada en una amplia extensión, entre dos de los cuatro pabellones. Allí se realiza la formación de alumnos, los actos cívicos y otras ceremonias, las clases de gimnasia, los ensayos de desfiles, las obras de teatro, los recreos. Algunos árboles y jardines se encuentran junto a piedras y restos de construcción que denuncian trabajos recientes de alcantarillado.

La directora se siente orgullosa de los logros alcanzados en los dos últimos años. Uno de sus objetivos era:

"hermosear la escuela... me decían los colegas cómo va a plantar plantas en este terreno, no es adecuado... insistimos hasta que se logró ... le di un jardín a cada curso... que si se les secaba lo plantaran de nuevo... me conseguí plantas... por aquí y por allá conseguí dinero... eso era lo que yo quería; ver bonita la escuela!... También la pavimentación de la entrada, que en invierno se hacían charcos y en verano pura tierra... varias cosas de la infraestructura... pinturas, vidrios, lavaplatos (para los profesores), con bienestar se compró gas... se les dio un poquito de confort a los profesores. La cocina igual... hice botar la muralla y se hizo un bonito comedor... hicimos una bodega grande..."

Aún así, la escuela cuenta con mobiliario deteriorado y escaso. A menudo los niños tenían que buscar por todas las salas si había un banco vacío, o una silla donde poder sentarse. Muchas veces el profesor o profesora debía ceder su propio asiento para ser ocupado por un/a alumno/a. Vidrios rotos eran un problema constante. Los textos escolares que se repartieron en 8º año ya habían sido usados por dos años consecutivos. Se hacía esfuerzos por mantener el aseo y el orden en las salas, las que permanecían con llave durante los recreos. La escuela fue pintada durante el segundo semestre y los trabajos de alcantarillado terminados. La mantención y mejoramiento de las condiciones materiales de la escuela se realiza con un aporte considerable de la comunidad escolar, lo que, a menudo constituye un peso económico para muchas de las familias que la forman, cuyos ingresos son bajos e inestables.

1. Asistencialidad

Una de las preocupaciones permanentes de los profesores es la labor de asistencialidad hacia sus alumnos. Un alto porcentaje de éstos (76,8%) reciben leche y almuerzo, diariamente, en la escuela. De los 1041 alumnos 800 están inscritos para el almuerzo escolar, que la escuela les otorga gratuitamente de Lunes a Viernes. Habían 7 "manipuladoras" a cargo de su preparación, en algunos casos, madres de los mismos niños, que eran trabajadoras del POJH. Existe, además, un ropero escolar formado y mantenido por los propios profesores, encargado de complementar el vestuario de niños y niñas al inicio del año escolar. En una conversación informal la directora confidenciamos:

"En la mañana me di cuenta que sólo cuatro alumnos no tenían el chaleco del uniforme. Yo los llamé y conversé con ellos: a uno la mamá se lo está tejiendo en estos momentos, a los otros se los conseguiremos nosotros. Tenemos un ropero escolar bastante bueno, con buena ropa conseguida entre nuestros amigos".

En la conversación con los docentes también quedó en claro que ellos debían proveer muchas veces a los niños de lápices y útiles para que pudieran realizar sus tareas escolares. La falta de estos implementos y la carencia de medios de los padres para suplirlos adecuadamente era considerada por los profesores como un inconveniente que les dificultaba el proceso normal de "hacer clases".

2. Actividades extra-escolares

La Corporación Municipal que administra las escuelas del sector está interesada en fomentar las actividades extra-escolares, para lo cual se organizan múltiples competencias y eventos durante el año escolar. Especial importancia otorga esta escuela a las actividades deportivas.

"Se logró bastante en cuanto a lo extraescolar ... y es así como la escuela salió campeona en muchas cosas y eso a mí me gusta, que se destaquen

los niños... yo quería que ganaran y los niños ganaron... fue la escuela campeona, recibimos muchos premios, diplomas y también -es feo que uno lo diga- ...nos destacaron como una de las cinco mejores directoras... yo fallé en una cosa, que no estuve mucho en el aula..." (Directora Escuela Los Pehuenes)

Sin embargo, se encuentran también opiniones que indicaban un exceso de dedicación a este tipo de actividades en desmedro de las actividades de tipo académico.

"... el año pasado, el ochenta y seis, se le dio mucha importancia a la parte extraescolar, todo lo que sea recreación, la parte de teatro, banda y qué se yo... y eso... yo encontré que fue como un caos, un caos para el mismo rendimiento de los niños, porque no tenían horario... porque en la tarde se les citaba... y tenían que estar en otro colegio..." (Encargada de la U.T.P.).

3. La Sala de Clases

Tal como se mencionó previamente, las salas de clases en esta escuela presentan una precariedad similar al resto de las escuelas del sector popular. Las filas de bancos enfrentando el pizarrón y al pupitre del profesor o la profesora es la distribución que se encuentra con mayor frecuencia. La sala es, además, utilizada en dos turnos, por diferentes cursos, lo cual no permite a los alumnos mantener sus útiles, libros o trabajos en la sala. Lo mismo ocurre para el profesor, quien debe acarrear sus materiales cada vez que entra a una sala a hacer clases. Los procesos que se desarrollan al interior de la sala son múltiples y variados. Nos centraremos a describir algunos eventos que ocurren en los octavos años observados (principalmente aquellas actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas en que los alumnos interactúan entre sí).

3.1. Transmisión de Contenidos

Intencionadamente denominamos "transmisión de contenidos" a las formas

de enseñar que se observan en los octavos años básicos⁴. En líneas generales, estas formas se pueden sintetizar en: uso de la pregunta-respuesta para la entrega de contenidos, clasificación de "la materia" en definiciones y cuestionarios que los alumnos deben copiar del pizarrón y los textos, lectura del texto que se está utilizando, y aplicación de conceptos a ejercicios específicos que se desarrollan en clase. Presentaremos sólo algunos ejemplos que ilustran las formas de enseñar que se observaron. No nos detendremos en el contenido, sino específicamente en las formas cómo se transmite el contenido.

La profesora de castellano introduce una de sus clases de la siguiente forma:

"Pongamos un título: Introducción al Castellano /anota y subraya/. Subrayamos, yo lo hago a mano alzada con una línea bastante quebrada, pero ustedes tienen una regla y lo hacen diferente... son generalidades que vamos a hablar".

/Los alumnos escriben en sus cuadernos en silencio, sólo algunos conversan en voz baja mientras escriben. La profesora continúa anotando en el pizarrón:/

1. **Hablar** /"Escriban lo que yo estoy escribiendo". Es manifestar lo que pensamos, lo que queremos o sentimos. /"Si queremos comunicar algo a las personas que están con nosotros tenemos que hablar" (Por ejemplo, si hay una niña que quiero que se ponga de pie, si la quedo mirando va a seguir sentada, no va a entender, tengo que hablarle para decirle que se ponga de pie). "Manifiesto lo que deseo, lo que pienso".

No.2, abajo, ponemos lenguaje /anota/.

2. **Lenguaje** /"subrayado, dos puntos"/ es todo sistema de comunicaciones entre los seres /anota/.

4 Lo cual no es algo característico de los octavos años básicos, sino que se mantienen en todos los cursos que hemos observado. Ver por ejemplo, López et. al. (1984).

"Al hablar utilizamos un lenguaje que es un sistema de comunicación entre los seres. Hay tres grandes sistemas de comunicación" /Anota en la pizarra:/

Lenguaje
Oral
(Sonido)

Escrito
(signos)

Mímica
(gestos)

"Tres grandes grupos de formas de comunicarse; de sistemas de comunicación. En el oral usamos sonidos; el escrito usa signos y el mímico es el que usa gestos".

La transmisión de contenidos tal como se ha observado forma parte de lo que los mismos profesores denominan "pasar materia". Esta forma o régimen discursivo (López, 1988) es realizado por la profesora; es ella la que toma un rol activo, la que "transmite" los contenidos. Los alumnos, en esta forma pedagógica, son considerados como receptores de contenido.

En la base de esta forma pedagógica se encuentra una concepción de aprendizaje de carácter enciclopédico, en el cual el conocimiento es clasificado y fragmentado. Se refuerza el aprendizaje memorístico de hechos aislados, tal como se puede apreciar en el siguiente registro tomado de una clase de ciencias sociales.

La profesora realiza un repaso de casi toda la materia desarrollada durante el año. Los contenidos se encuentran en un cuestionario que la profesora ha entregado a los alumnos con anterioridad.

P-A: "Ahora entremos a Chile..."

P-A: "¿Quién colonizó el sur?"

A-P: "¡Los alemanes!"

P-A: "¿Cuántos eran?"

Varios A "Cuatro mil"

P-A: "¿Qué eran los alemanes?"

Rubén: "Colonos"

P-A: "En qué región están? /Le pregunta a Juana y Silvia; no saben, contesta Hernán/"

Hernán: "La décima región"

P: "La niña Soto ¡párese!... La niña Santana ¡párese!"

P: "¿Quién guiaba a los alemanes?"

Rubén: "Vicente Pérez Rosales".

La profesora sigue preguntando algo sobre los alemanes y luego se refiere a la situación en el norte del país.

P-Ao: "A ver este joven que es bien buen alumno. No se lo que le... ¿quién colonizó el Norte? ¿Lo colonizaron o lo ganaron? /les explica a los alumnos/. Yo los quiero pillar a veces..."

Patricio no sabe, tampoco su compañera y las dos niñas que están atrás en la misma fila; la profesora los deja de pie /como castigo/.

P: "¿Qué pasó en el Norte?" [A ver la niña Soto] /La alumna no sabe, continúa de pie/.

Pamela: [Los chilenos entramos en guerra con el Perú]

P: "¿Perú o Bolivia?"

Pamela: [Bolivia tenía unas salitreras y los chilenos trabajaban en ellas y hubo una disputa y se declaró la guerra].

P: "¿Cuál era el paralelo?" /Varios alumnos no responden, se deben quedar de pie. Walter que en todo momento ha respondido bien permanece de pie. La profesora le repite la misma pregunta/.

Walter: "En el paralelo 23, ahí están las salitreras"

P-Walter: [Bien, siéntate... yo no sé por qué estás de pie]. /Walter no se sienta/.

La profesora continúa preguntando, y a veces repite preguntas ya hechas, para reforzar.

Sergio: [Las salitreras estaban en tierras bolivianas. Les habían subido los impuestos a las salitreras y los chilenos no quisieron pagar, por eso

empezó la guerra].

P: "¿Por qué entró Perú?"

Alumno: [Porque tenían un pacto secreto con Bolivia]

La profesora continúa con las preguntas y los alumnos responden con frases cortas tomadas del texto del cuestionario. Aparece, en la mayor parte, como un juego de adivinanzas, donde el contenido rara vez se contextualiza o relaciona con otros contenidos. De esta manera, se evidencia que las formas de enseñar que con mayor frecuencia ocurren en la sala de clases, son de carácter enciclopédico y ritualista. No profundizaremos en estos aspectos, ya que han sido objeto de otros estudios (Arancibia, 1986), para ocuparnos de otros fenómenos que caracterizan a los procesos escolares.

3.2. Los Alumnos: Formas de Solidaridad.

Son múltiples los procesos que se dan en las relaciones entre los alumnos. Destacaremos en forma breve sólo uno de los aspectos que conforman las relaciones sociales entre ellos. Se trata de aquellos procesos que ocurren simultáneamente con los de enseñanza-aprendizaje emprendidos por el profesor o la profesora. Nos referiremos a aquellas relaciones y actitudes de solidaridad que permiten "defenderse" frente a los requerimientos del profesor y de la escuela. Sin embargo, no se trata de formas individuales sino colectivas y con un gran sentido social. Son formas que podrían incluirse dentro de lo que se ha denominado *teoría de la resistencia*⁵. En este sentido, la sociabilidad entre los alumnos va más allá de las relaciones de amistad propiamente tal; los jóvenes se constituyen en

⁵Según H. Giroux (1983), la teoría de la resistencia revela la ideología que subyace en el curriculum hegemónico con su énfasis en apropiación del conocimiento en forma individual más que colectiva, haciendo diferencias entre las clases sociales. Las familias de clase media tienden a crear una relación con el conocimiento, basada en la competencia individual; mientras que en la cultura de la clase trabajadora se privilegia una relación basada en la solidaridad.

un grupo de iguales en el que se valora el apoyo, la ayuda y la defensa del otro, en contraposición a relaciones de competencia y a soluciones individuales de sus problemas. Es así como los alumnos se ayudan mutuamente en las tareas, en los trabajos escolares, en las pruebas, en las interrogaciones: comparten sus útiles y alimentos; se defienden y se "guardan las espaldas" unos a otros frente a los profesores.

Una de las formas de ayuda que ocurría con frecuencia era la de apoyar a aquel alumno/alumna que se veía en dificultades para responder en las interrogaciones, tal como aparece en el registro siguiente:

Melo ha sido llamado a dar una interrogación de matemáticas. Andrés, que en la misma interrogación se había sacado un siete, está preocupado de ayudar a su compañero.

[Andrés] se para, se pasea. Vuelve a su asiento. Se para de nuevo. Luego se hinca en su silla. Le va diciendo a Eliana las respuestas que corresponde. Está atento a las preguntas que le hacen a Melo. Le sopla una respuesta. La profesora pregunta quién está soplando. Andrés se queda callado, mirando hacia abajo, jugando con tres lápices que tiene en la mano. Sigue atento a las preguntas y señala algunas respuestas. Melo sólo obtiene un cuatro en la interrogación, y va donde Andrés a devolverle la prueba que le había prestado para preparar la interrogación.

Así como los alumnos se apoyan mutuamente en clases, buscan también formas para estudiar juntos, en lo cual no se hace diferencias de sexo ni de curso. Bernardita, por ejemplo, alumna del 8o. A y con dificultades en los estudios, se junta a trabajar con Andrea -una de las mejores alumnas del 8o. C- y con Enrique, un compañero de curso.

"Hacemos las tareas -dice-... sobre todo los Miércoles, y vamos a la casa de Enrique, y cuando tenemos prueba él también nos ayuda".

"Para mí es lindo poder ayudar a los compañeros, porque si ellos necesitan

o tienen problemas, yo al tiro los saco de apuros. El otro día la Pamela no tenía cuaderno y nadie quería prestarle ni cuaderno ni lápiz y yo le presté... con ella nos llevamos súper bien y ella es como mi segunda hermana... todos mis compañeros van a mi casa en las tardes y yo les presto cuadernos...".

Otro aspecto de la solidaridad es la defensa recíproca frente a un castigo (o posible castigo) de parte del profesor. Por ejemplo, cuando el profesor de francés dio 24 horas como último plazo a Carreño para que preparara dos pruebas importantes a las que no había asistido [de lo contrario ¡kaput!, según el profesor], Aníbal saltó de inmediato diciendo:

"¡Es que Carreño ha tenido problemas, profesor!"

A lo que el profesor señaló:

"Yo no necesito asistentes sociales en el curso. Cada uno sabe lo que hay que decir".

Estos registros nos muestran cómo los alumnos organizan relaciones de intercambio solidario, las cuales tienden a desafiar el orden y la normatividad programada por la escuela. Este tipo de fenómenos -que no han sido estudiados en profundidad en las escuelas chilenas- requieren ser considerados si se intenta reconstruir los procesos escolares desde una perspectiva que define a los sujetos (sean alumnos o profesores) como agentes activos y no meros objetos en una estructura social pre-determinada.

Para no alejarnos del objetivo central de este estudio, sólo enunciamos este fenómeno, cuya importancia merece que sea retomado en futuras investigaciones.

V. EL "AMBIENTE INMEDIATO" A LA ESCUELA.

1. La Población.

La población circundante a la escuela "Los Pelueros" no tuvo un origen común, sino que se "fue haciendo" en la medida que distintas familias se fueron radicando. No constituye por lo tanto, una "población" propiamente tal, sino más bien un sector geográfico. Esto trae consigo que el grado de organización de los habitantes del sector sea diferente al de otras poblaciones de origen común, en las cuales hay un claro sentido de pertenencia. Por lo tanto, para las familias del sector estudiado, las formas de solución de sus problemas son de carácter individual más que colectivo.

La mayoría de las familias involucradas en el estudio llegaron a radicarse al sector entre los años 60 y 70. Los padres de Andrea, sin embargo, viven allí desde hace 40 años.

Cuentan que "antes esto era puro campo no más, y habían como ocho casas, nosotros nos vinimos en el año 48". Poco a poco llegaron otros pobladores, que se instalaron espontáneamente en terrenos colindantes. Los padres de Andrés Gajardo dicen que:

"Yo llegué hace más o menos unos 25 años... cuando esto era todo campo" (padre)...Antes habían ciertas partes no más, cuadras con casas, y por acá había una que otra casita por ahí, y no había calles, habían caminos hechos por la misma gente al andar" (madre).

Habiendo surgido 'la población' espontáneamente, "al andar", no es extraño

que la situación legal de los sitios poblados haya sido, en general, confusa y variada: algunos eran propietarios, otros esperaban (y esperan) la asignación definitiva, otros han sido mudados de un sitio a otro, algunos arriendan o viven allegados al sitio de la familia o de algún pariente. La gran mayoría no tiene definida y consolidada su situación de poblador. Dice la madre de Pamela Alvarez:

"No, nosotros no somos propietarios todavía... son sitios que nos pasaron así, pero todavía no somos los dueños, no, porque en cualquier momento nos pueden sacar.... Había un matrimonio aquí que se fueron y me pasaron el sitio... ninguna gente de aquí es dueño".

Las situaciones legales del lugar en que habitan son variadas. La madre de Melania Rivas, por ejemplo, menciona otros aspectos del problema. Dice:

"No, el sitio no, nosotros estamos postulando para comprar, pero eso hace ya como del 60 que estamos esperando los sitios que van a salir a remate y que nos van a vender, y ahí estamos en puras reuniones, pero no hay nada concreto".

Para la madre de Walter Cabrera, en cambio -que desde hace ya 14 años vive en el mismo sitio- la situación es distinta:

"vinimos a arrendar aquí primero, y de ahí nos colocaron en este sitio... nos iban a asignar el sitio a nosotros, pero ahora resulta que ahora apareció un nuevo dueño".

Sin embargo, creyendo que iba a obtener la propiedad definitiva, hizo versiones en el sitio y pagó de su bolsillo la instalación de agua potable (para la cual vendió la cocina nueva), pero ahora tiene que irse.

"Estamos inscritos para casa, a ver si nos sale algo algún día, eso es lo malo que digo yo, que de un día para otro lo echan pa' fuera a uno, porque yo lo único que quiero es que me paguen el agua él no más... El no me

colocó en el sitio. Me colocó la directiva de la población... para mí esta cuestión es puro arreglín entre la directiva, porque aquí le piden plata a los gallos de acá arriba... entonces ellos arreglan todos los sitios que hay".

La indefinición respecto a la propiedad de sus casas y los sitios hace que muchas de estas familias se trasladen de un lugar a otro dentro de la misma área geográfica.

"Nosotros -dice la madre de Claudio Manríquez- pagamos para que nos asignaran el sitio, o sea, una cuota, después había que sacar la libreta de SERVIU y de ahí, ir pagando. Y a nosotros nos tocó por allá y ahí estuvimos varios años: harán unos diez años. Era un sitio grande, bonito, pero ahora como vino todo esto, entonces empezaron a achicar los sitios, a hacer más chico todo".

"Como en el 71, más o menos" la familia de Sonia Valencia, junto a otras familias se tomaron el sitio donde construyeron su casa. Y allí vivieron durante un tiempo:

"hasta que ahora arreglaron todo. A unos los cambiaron para allá, otros para acá, dieron vuelta la población... ¡Si nosotros teníamos la casa linda allá arriba, todo bien bonito, con árboles, y se perdió tanta fruta cuando nos tuvimos que cambiar! ... Y acá no tenemos nada de fruta y se nos perdió la casa entera por dentro... ¡Si teníamos pura vulcanita dentro de la casa, puro yeso, no se salvó nada: cielo, papel decomural, nada, todo se echó a perder!"

La situación de los que arriendan o viven de allegado pareciera ser, como figura jurídica, más clara y definida. Pero esa mayor claridad tiene el costo de vivir hacinados.

"¡Huy, pero si los sitios son como conventillos! Este es el único que tiene menos: tiene tres familias no más... Ese del lado y este de acá tienen como ocho, y ese de allá tendrá unas veinte familias... Ese (sitio) es bastante

grande, éste no, es chico, este es largo no más, pero no tiene ancho: son 80 metros de largo y 12 de ancho”.

La incertidumbre acerca de la propiedad, sumada a los múltiples traslados de lugar hace que las familias se establezcan en una condición transitoria. La construcción es, por lo tanto, “de emergencia”, ante el temor de invertir en algo que a la larga puede no pertenecerles.

Del campo a la ciudad.

El 70% de los padres y madres entrevistados habían emigrado desde alguna provincia -especialmente de sectores rurales- al lugar o población en que se habían establecido. Atacama, Colchagua, Temuco, Osorno, Llanquihue, Nueva Imperial, Chillán, Los Angeles, son algunos de los lugares de proveniencia del grupo de pobladores entrevistados. Emigraron cuando niños, con sus familias; o solos, en su adolescencia, juventud o una vez casados. Todos ellos buscando mejores condiciones de vida.

“Mi padre era maderero. Llegué a Santiago a los 7 años, por intermedio de mi padre, claro, porque le salió trabajo acá en Santiago. O sea, fue más por la cuestión plata, porque allá no había tanta madera, y nos vinimos para Santiago”.

La madre de Pamela Alvarez era de Petorca y hasta el momento de su matrimonio, no había encontrado trabajo allí. El padre de Pamela también era de Petorca, donde trabajaba como pioneta. Ella tenía 19 años cuando se casó. *“Nos casamos allá -nos dice- y nos vinimos para acá... porque, pueblo chico, no había trabajo allá y acá había trabajo”.*

La familia de Milena también se trasladó en búsqueda de una vida mejor:

“Yo soy de esos lados de Imperial. Y de ahí nos fuimos a Carahue. Y de Carahue nos fuimos a las minas, porque en ese tiempo mi padre trabajaba en eso, en las minas; la suerte de la familia no fue buena, y (mis padres)

se decidieron finalmente a emigrar.... En las minas que se llaman... ahí me crié yo. Vivíamos bien si, allá, nosotros, bueno, al principio buena suerte, todo estuvo bien, pero después ya no fue igual, le empezó a ir mal en los animales, en las aves sobre todo: se perdían, se morían y ya al final no teníamos nada. Entonces yo veía que nunca íbamos a salir adelante de nuevo. Y a él (mi padre), lo trajeron (a Santiago) dos hijas, de las mayores, que vinieron a trabajar acá”.

Para muchas de las mujeres el traslado del campo a la ciudad se hizo con el fin de ocuparse como empleadas domésticas “puertas adentro”.

La madre de Danilo Cortés dice:

“Me vine a la edad de doce años acá a Santiago... a trabajar en una casa. Mi hermano -tenía un hermano acá- me buscó trabajo y me mandó buscar. Entonces yo quise (venirme). Como yo estaba más grande y me gustaba estar bien arregladita, así es que pedí permiso en la casa y mi mamá me dijo que estaba bien”.

Y la madre de Bernardita Soto:

“Yo me vine a trabajar a Santiago porque esas son las ambiciones de la gente allá. Me vine a trabajar, trabajé y estuve un largo tiempo y yo no salía, porque no conocía a nadie, si ni conocía Santiago, no tenía idea”.

La madre de Gerardo Castro tenía 19 hermanos, y tuvo que venirse a Santiago *“chica, como a los once años”*, donde trabajó cuidando niños.

“Yo era del sur, de la provincia de Bío-Bío, y desde esa edad empecé a trabajar y a ayudar a mi madre... la mitad de mi sueldo era sagrado para mi madre hasta que me casé”.

Algunas de estas mujeres continúan hasta ahora trabajando como empleadas domésticas, aunque después de casarse lo hacen “puerta afuera”. La madre de

Gerardo, incluso, trabaja con la misma familia con la que empezó a los once años.

Estos datos sobre migración concuerdan con lo encontrado por Raczynski (1982) quien afirma que las migraciones desde áreas rurales se dan preferentemente entre los jóvenes de 15 a 24 años, y en forma muy especial entre las mujeres. "La selectividad por edad es muy marcada para los migrantes rurales femeninos. La tasa de migración de las mujeres jóvenes es más del doble que aquella de las mujeres adultas". Los años que considera la muestra de Raczynski (1965-1970) se aproximan a la época de migración de los padres entrevistados en este estudio.

2. La Familia

Los alumnos que asisten a la escuela "Los Pehuenes" pertenecen a un sector social que vive en situación de "extrema pobreza", y marginalidad¹. Comparten, junto a 1.300.000 pobladores santiaguinos una situación similar de paulatino empobrecimiento producto de la política económica neo-liberal, en la que el Estado se ha desentendido de la regulación social, ampliando la distancia, la desigualdad, y el contraste entre distintos sectores sociales (Schkolnik y Teitelboim, 1988).

La condición de pobreza extrema para las familias involucradas en este estudio ha sido un claro producto de la expulsión de trabajadores que ya estaban insertos en empleos estables, y que los fueron perdiendo como resultado de los períodos de recesión económica (ocurridos durante los últimos quince años). De este modo, las familias han debido buscar solución a sus problemas mediante ciertas estrategias de sobrevivencia² en las cuales, no sólo el jefe de hogar, sino

¹ La marginalidad significa para ciertos grupos sociales la "no recepción de todos los bienes materiales y espirituales de esta sociedad y la no participación en el proceso de decisiones que afecta a toda la vida nacional en sus diversos niveles". Mattelart y Garretón (1965).

² Según a Frías (1977), citado por Schkolnik y Teitelboim (1988), "se entiende por estrategias de sobrevivencia o sobrevivencia todas aquellas prácticas o conductas mecánicas o sistemáticas orientadas a mejorar o superar las condiciones de carencia extrema que vive un sector de la población en circunstancias de crisis económica" (p. 31).

toda la familia se ha visto involucrada³.

De los 87 alumnos de 8o. año básico cuyos datos se poseen, 74 viven con ambos padres. Doce viven sólo con la madre y uno vive con la abuelita. En promedio, cada familia tiene cuatro hijos.

Entre los padres hay 11 casos de analfabetos y 24 casos de analfabetos por desuso; 16 completaron la enseñanza básica, y de los 20 que cursaron la enseñanza media sólo dos la completaron.

La gran mayoría de los padres entrevistados tenían ocupaciones inestables, con períodos de cesantía entre medio. De los 20 casos estudiados, 10 eran obreros de la construcción, con empleos esporádicos. Entre las madres, la mitad se emplea como "empleada doméstica". Entre el 10 y 20% de los casos se encontraba trabajando en el PEM o en el POJH, o estaba cesante absoluto.

La precariedad económica en que se encuentran las familias ha obligado a que los hijos también se incorporen, en la medida posible, al mercado de trabajo informal, ya sea ayudando a sus padres, o haciendo "polotos" en las horas alternas a las que asisten a la escuela. Rodrigo, por ejemplo, trabaja junto a sus hermanos mayores en el Almac, acarreado bolsas:

"Trabajo en el Almac... de Lunes a Sábado, porque el Domingo nos turnamos... (Trabajo) desde las tres (P.M.) hasta las nueve y media. Estoy juntando plata para comprarme ropa".

Marcos trabaja ayudando a su padre en la construcción y comparte su salario. También se dedica a la caza de conejos. Gerardo, por su parte, vende cigarrillos en la cancha de fútbol de la población. Melania hace tejidos artesanales, junto a

³ Urzúa (1985) identifica la estrategia familiar de sobrevivencia con "la forma cómo una familia moviliza los recursos humanos, económicos, sociales y, en su caso, políticos de que dispone para asegurar su reproducción biológica y social y para satisfacer sus aspiraciones respecto a cada uno de sus miembros. La estrategia de sobrevivencia empieza a funcionar cuando —debido a la posición en la estructura social— la familia no tiene "asegurada la satisfacción de las necesidades más básicas y elementales" (p. 31).

su hermana y abuela, y se encarga también de venderlos. Otros niños no realizan trabajo remunerado, pero cuidan en casa a sus hermanos menores, mientras sus padres trabajan. Eso significa realizar una gran cantidad de trabajo doméstico, que, a veces, es equivalente al trabajo total de una dueña de casa.

María, alumna repitente de 8o. básico, falta mucho a clases porque debe ayudar en su casa.

“Es que lo que pasa... yo le quedo ayudando a mi hermana, y mi mamá me dice que cuando ella esté enferma me quede, por eso falto...”

Melania, por su parte, tuvo que dejar de participar en el equipo de voleibol de la escuela y aún en el de la comuna, porque no podía asistir a los entrenamientos:

“El Miércoles entrenamiento y el Sábado, pero este Miércoles no pude ir porque mi hermano estaba solo y yo me quedé con él, y los sábados no me dan permiso... mi papá dice que los sábados deberíamos cambiarlos por otro día, que los sábados mi mamá lava y yo tengo que cuidar a mi hermanito y a veces él tiene que trabajar...”

A menudo los varones también tienen que asumir responsabilidades en el trabajo doméstico. La mayoría de las veces su labor se limita a comprar el pan y hacer su propia cama. Rodrigo, en cambio, lleva su labor cooperadora mucho más lejos:

“Rodrigo, sobre todo... Si, Rodrigo es super bueno para ayudar en la casa. La niña también sabe, ella ordena todos sus monos. Tres para ayudar en la casa. Manuel, para qué le cuento, ese no hace ni su cama... a lo mejor piensa que porque trabaja no tiene obligaciones... pero yo ayer le estaba diciendo que no, que nadie es empleado de nadie aquí...”

Por su parte, Marcos cocina por sí mismo los conejos que caza, mientras que la madre de Bernardita nos dice que sus tres hijos saben cocinar, “hasta el chico”.

La colaboración en el trabajo doméstico -en un grado u otro- la realizan la

mayoría de los niños, pero es mucho mayor en el caso de las familias donde la madre tiene que trabajar fuera del hogar.

En la mayoría de estos casos la responsabilidad recae en las hijas mujeres, pero en el caso que sólo hayan varones en la familia, o que las hijas no estén en condiciones de hacerlo, se observa también una alteración en los roles tradicionales, donde los hombres asumen tareas domésticas. Con todo, la mayoría de las madres que trabajan tienen que absorber las tensiones del doble trabajo y del hecho de tener que dejar a sus hijos solos. Si bien los ingresos que perciben a gran costo ayudan, son todavía insuficientes para cubrir las necesidades más elementales. El resultado es una acumulación de esfuerzos y tensiones que se traducen en conflictos de pareja, violencia y enfermedades nerviosas, llegando incluso a alcoholismo y drogadicción.

Una madre que trabaja como empleada doméstica declara:

“estuve bien enferma en la semana. Incluso tuve que ir al médico. Fui a la posta... después me mandaron acá. Me mandaron a hacer varios exámenes y sacaron por conclusión que estaba muy afectada de los nervios. Me mandaron a un siquiatra primero, entonces él va a ver si hay necesidad de si me manda a un psicólogo, porque son realmente los nervios...”

Por su parte, Andrea cuenta que su hermana no estudia ni trabaja. “Es que donde ve tantas cosas aquí en la casa -dice- está enferma de los nervios, donde teníamos tantos problemas”. Agrega que también a su madre le dan ataques, que a veces han tenido que ponerle incluso inyecciones para que se calme:

“Empieza... por ser, se para así y empieza a darle una puntada al corazón y después se tiene que sentar porque no es capaz de pararse y le empieza a doler la cabeza y empieza a saltar y gritar...”

Crisis similares afectan también a la madre de Mirtha, de María y de Gerardo. El hermano de Gerardo está en tratamiento psicológico: “le dan rabietas muy

frecuentes" y a Bernardita "le dan sus pataletas y contesta muy alterada". Antes, cuando su padre llegaba ebrio a la casa, ella se enfermaba y tenía "indigestión y vómitos".

Alteraciones como las descritas son una característica particular de la situación de pobreza en que viven las familias. Al respecto, Urzúa (1985) menciona:

"Enraizados en los deterioros de los niveles de vida de los estratos pobres y en el proceso de involución social..., los conflictos y las tensiones [intra-familiares] pasan a ser una vivencia cotidiana tan real como las carencias materiales propias y definitorias de una pobreza cada vez más extrema y más extendida" (p. 43).

La precariedad económica de las familias, unida a los conflictos intrafamiliares, producto de la primera, configuran para los jóvenes una situación de incertidumbre frente a su propio futuro. Si bien se valora la educación como un medio para salir de esa situación, los jóvenes presentan también un sentido de realidad frente a sus posibilidades futuras.

De los 21 jóvenes entrevistados, sólo dos están decididos a ingresar a un Liceo. El resto prefiere hacerlo a una escuela técnico-profesional, que luego les permita incorporarse al mundo laboral con una cierta especialización⁴.

4 Aunque en los sectores populares existen una gran demanda por la enseñanza técnico-profesional, de hecho el ritmo de crecimiento anual muestra que este tipo de educación no es capaz de desarrollar una oferta, cuantitativa y cualitativamente apropiada. Los datos estadísticos proporcionados por el "Centro de Políticas Educativas" (CPE, Santiago, 1988), indican que la tasa anual de crecimiento de la educación media técnico-profesional ha disminuido notoriamente en el período (de gobierno militar).

TASA ANUAL DE CRECIMIENTO DE LA EDUCACION MEDIA

Años	Ed. Cient. Humanista %	Ed. Téc. Profes. %
1964-1970	11,95	19,97
1970-1973	11,85	18,05
1973-1987	5,06	0,86

La preferencia de los varones es mecánica automotriz (7), seguida por computación (3): Uno quiere entrar a la marina. De las niñas cuatro quieren ser auxiliares de párvulos, dos secretarias, una especializarse en tejido y otra en computación.

Los criterios para tal elección se basan en que son carreras cortas y prácticas, no son tan caras y tendrían mayores posibilidades ocupacionales. Dice Andrés refiriéndose a la situación económica:

"a lo mejor, si seguimos así... no sé si podamos seguir estudiando, por eso quiero hacer algo rápido yo, para salir luego del colegio".

A Walter le gustaría ir a la Universidad, entrar a la escuela de Leyes y ser abogado, pero decide postular a una industrial para estudiar mecánica automotriz.

"... es que yo pienso que hay que tener dinero para una buena educación universitaria: ¿qué voy a hacer en un colegio o en un Liceo?: porque para estudiar en un Liceo después hay que tener dinero para entrar a un Instituto o para entrar a la Universidad".

El criterio práctico lo destaca Bautista, quien quiere ir

"a una industrial, porque aparte del estudio salgo inmediatamente con una profesión... porque como Chile ha progresado, es raro la persona que no tiene vehículo, o sea, en el nivel medio, entonces podría poner un taller y entraría a trabajar".

Los criterios para elegir un tipo de educación, si bien están basados en una realidad concreta, tampoco les asegura que ese camino escogido pueda ser terminal. En su propia experiencia, algunos hermanos mayores ya han abandonado la educación secundaria para ingresar al mercado de trabajo informal, o las hermanas mayores se han embarazado debiendo abandonar sus planes originales. Incluso, habiendo completado la educación media, los jóvenes observan que aquellos hijos que han alcanzado más altos niveles educacionales que sus padres

no logran mejores empleos. El hermano de Andrea con 40. año en la especialidad de mecánica, en la escuela industrial, "está trabajando en la construcción ahora".

P: "Tenía que hacer la práctica y la memoria y no la quiso hacer.

E: Y, ¿por qué?

P: Porque no quiso, se casó.

M: Porque se metió antes y quedó embarazada la niña"⁵.

En todo caso, si el grupo de alumnos entrevistados logra terminar con éxito la enseñanza media, las estadísticas muestran que las probabilidades de encontrar un trabajo acorde a sus expectativas no aumentan una vez completados estos estudios. Los índices de desocupación actuales no indican diferencias entre educación media completa o incompleta⁶.

De este modo, se va configurando un cuadro de aspiraciones que, por el tipo de dificultades que se presentan para ser alcanzadas, contribuirá a aumentar el nivel de frustraciones, de problemas intrafamiliares y presiones morales. Al

5 "Para la juventud popular, la marginalidad ocupacional se traduce a su vez en numerosos otros problemas sociales y humanos... las estadísticas muestran un notable aumento de madres solteras jóvenes (14 años y menos)". (Marcel, 1988, p. 6-7).

6 En el Gran Santiago la tasa de desempleo entre los jóvenes es de 25% (1986), arrojándose en algunos hogares (en 1985) tasas de desocupación efectiva de casi el 50% (Marcel, 1988). En un estudio realizado en tres poblaciones marginales de la Región Metropolitana, sumando el desempleo y empleo mínimo, se obtienen cifras que van desde el 61% (San Gregorio) al 63,1% (Hermida de la Victoria) hasta el 72% (Lo Hermida) (Valenzuela, 1984). Además, en la encuesta realizada por la Universidad de Chile (Junio, 1988) sobre ocupación y desocupación se evidencia que la diferencia en desocupación entre jóvenes con enseñanza media completa e incompleta no es muy significativa.

TASA DE DESOCUPACION (JOVENES)

	1982/83	1985/86
E. Media Incompleta	33.4	25.2
E. Media Completa	32.4	28.0

(Marcel, 1988)

respecto, vale la pena mencionar el relato de un joven que resume, en parte, el sentir de muchos jóvenes populares que viven en situación de marginalidad, similar a los alumnos de este estudio.

"A mí me gustaba la Biología, pero era bastante ubicado y jamás pensé estudiar Medicina; quería algo como nutrición. Hasta que me di cuenta que jamás iba a llegar a la Universidad. Saqué cuentas de cuánto se ganaba en mi casa y vi que a lo más podía ser técnico en construcción ¡Pero mis compañeros creían realmente que iban a estudiar en la universidad! Al final, no llegaban ni a tercero medio. Si mis viejos siempre se han sacado la cresta y siguen donde mismo". (Poltzer, 1988; p. 29).

Los antecedentes entregados respecto a la población y a las familias, nos permiten establecer que el grupo de alumnos y padres estudiados forma parte constitutiva de ese alto porcentaje de chilenos calificados como "pobres"⁷, para quienes los niveles de ingreso no alcanzan a cubrir otras necesidades básicas, distintas de una alimentación mínima⁸.

Se trata de personas que han experimentado una paulatina falta de oportunidades en el mercado de trabajo y una reducción en las prestaciones sociales, lo cual les ha obligado a buscar canales alternativos para subsistir, debiendo reorganizar su vida cotidiana.

Sin embargo, a pesar de que las condiciones estructurales obliguen a muchas familias a postergar sus aspiraciones de ascenso social, las familias involucradas en este estudio continúan considerando a la educación como un medio para "ser diferentes".

7 Según Schkolnik y Teitelboim (1982), el 33% de los habitantes de Santiago vive en situación de pobreza. Otros estudios, como el de Tschirch, citado en Del Solar (1988), indican que el 47% de chilenos vive en tal situación.

8 Por "mínima" nos referimos a que el consumo de calorías es deficitario. El consumo promedio recomendado por la Organización Mundial de la Salud es de 2.318 calorías diarias, y estas familias estarían consumiendo sólo 1.700 por persona al día (Schkolnik y Teitelboim, 1988).

VI. EL DISCURSO DE LA ESCUELA: EL FUTURO, LOS ALUMNOS, LOS PADRES.

El análisis que se presenta a continuación es un primer acercamiento para el estudio del discurso de la escuela, en relación a los alumnos de Octavo Año Básico en una escuela ubicada en un sector urbano marginal.

La información⁹ sobre la cual se elabora el análisis está constituida principalmente por entrevistas realizadas a siete profesoras y a un profesor. Entre las profesoras hemos incluido a la Directora y a la encargada de la Unidad Técnica Pedagógica de la escuela. Además, se ha analizado el discurso de la escuela a partir de observaciones esporádicas en ella, especialmente las reuniones de padres y apoderados. No obstante, el material que constituye la base principal de análisis son las entrevistas a los docentes, y a partir de ellas nos atrevemos a hablar del discurso de la escuela. Desde el punto de vista de los padres y de los alumnos, las relaciones que se establecen con la escuela están en gran medida mediatizadas por las relaciones que estos establecen con los profesores(as) de sus hijos. Para los padres, la escuela está concretamente representada en el profesor o la profesora que le enseña a sus hijos. La escuela es "buena" en la medida que "la profesora" es buena. Lo mismo para los alumnos. La relación más inmediata del niño con la escuela está representada por la relación con el profesor o los profesores. En este sentido, profesores, alumnos y padres se constituyen como tales en la relación que establecen. El rol que desempeñan no está plenamente constituido de antemano, sino que "se hace" en la medida que existe esta relación. Nos interesa analizar el proceso de cómo el rol de los profesores se va configurando en las condiciones específicas de la escuela, y dentro de un discurso que es social, cultural e históricamente construido.

El análisis, por lo tanto, procura dar una visión desde los maestros(as); de cómo entienden sus prácticas, de cómo ven ellos, desde su perspectiva, esta relación con los alumnos y sus padres.

Lo que nos interesa aclarar es cómo la escuela está asumiendo un discurso, que comprende una cierta concepción de mundo, que sólo reconoce parte de la realidad en que estos alumnos viven cotidianamente. Nos interesa develar las contradicciones, ambigüedades y coincidencias al interior de este discurso ideal de la escuela y compararlo con las concepciones sobre la escuela que tienen los alumnos y sus padres.

1. Caracterización del Discurso Ideal.

El *discurso ideal* de la escuela se podría caracterizar en líneas generales como un *discurso moral*. La escuela se plantea a sí misma desde un sentido de "diferencia moral y social" con respecto al alumnado que atiende. Se trata de "sacar a los niños de la situación de *miseria moral* en que se encuentran", de *salvar* a los niños (poniéndose la escuela en una posición redentora), y de darles las herramientas para que "lleguen a ser algo en la vida".

Preg.: ¿Tú prefieres trabajar con alumnos de estos sectores más populares, que de sectores más acomodados. ¿Te sientes realizada?

Resp.: Claro, más realizada porque a este niño le falta mucho apoyo, mucho apoyo de cariño, de moral y de apoyo también que el niño está confiando en tí. Yo sé que tengo una responsabilidad y que tengo que saberla cumplir, tanto moral, porque yo tengo moral para con estos alumnos, no por pensar que no son del status grande, los vas a dejar de lado.

El discurso moral expresado en lenguaje usado por los profesores se manifiesta en expresiones verbales tales como "hay que sacar a flote a los niños", "hay que tratar de que no sea un roto de mierda". Hay que "sacarlos de ese charco en el que están encerrados". Los profesores también reconocen que hay "casos perdidos" frente a los cuales no pueden hacer nada.

Una de las formas como las profesoras expresan la responsabilidad moral de la escuela frente a las familias populares, es la idea de que los padres les entregan al niño como un paquete, para que ellas se hagan cargo de educarlos integralmente.

"O sea, acá vienen los papás y te dicen que no hallan que hacer con este niño; ¡por favor sáquele la mugre, porque a mí me tiene hasta la coronilla! O sea, aquí te lo pasan como un paquete, ¿entendés? y trate de enderezarlo Ud. porque yo ya no puedo hacer nada".

"De repente tú llamas a algún apoderado y no viene nadie, por eso te digo que hay de todo, y hay otros que te dicen: mire, yo no tengo tiempo; y te dicen: péguenle Uds. O sea, como que te lo entregan a ti... Y péguenle Ud. porque yo le pego y no me hace caso, así es que péguenle Ud. y ahí ¿que hace uno?".

En la base de este discurso de moralidad se encuentra la noción de "diferencia", en términos de clase social y de autoridad. La escuela se sitúa en una posición de clase y de moralidad diferente a las de las familias que atiende. Esto no significa que el discurso de moralidad de la escuela sea necesariamente diferente al de los padres, o de los mismos alumnos, sino que implica que la escuela se entiende a sí misma con valores diferentes en su relación con "los otros" (clase trabajadora, marginal).

De acuerdo con el ejemplo "del niño paquete", que los padres depositarían en la escuela para que los profesores se encarguen de él o ella, la escuela entiende que su discurso se identifica con el discurso de los padres. Ellos valoran lo que la escuela les puede dar, ya que ellos carecerían de las herramientas apropiadas para implementarlo. Sin embargo, esta idea del "niño paquete" no es para la escuela algo fácil de implementar, debido a que no funciona aislando físicamente a los niños de sus hogares, sino que el niño viene y va, y en este ir y venir transfiere sus experiencias entre la casa, el barrio y la escuela.

"Tú ves que entretención sana tienen por acá. En la noche como a las 10, tu ves las botillerías elandestinas, los flippers, los taca-taca, que no son los

mejores centros; lamentablemente para ellos. Todo lo contrario, ahí es donde empieza la marihuana y todo eso..."

El siguiente ejemplo revela el discurso ideal de la escuela a partir de la opinión de una profesora:

Preg. "¿Cómo definirías esta escuela?"

Resp. "¿Cómo la definiría? Para mí es como un hogar, como un segundo hogar, y para los niños también, porque se les trata de entregar lo que les falta en el hogar. No te digo el cien por ciento, porque es utópico hablar del cien por ciento, pero en la medida que se le entrega, lo que se puede se le entrega, de cariño, de comprensión, de una palabra amable, de un cariño en la cabeza, en fin, eso es lo que se les trata de entregar acá, y parte lógicamente la educación, las asignaturas lo que hay que entregar".

Nos ha llamado la atención que en el discurso de la escuela se menciona, tanto la formación como los conocimientos; sin embargo, los aspectos formativos son mencionados con bastante mayor énfasis que el aspecto académico¹.

"[Educación] integral en la parte conocimiento y la parte más que nada de la formación del niño. Que se sepa desenvolverse en la vida, en la vida futura más que nada, eso es para mí el desarrollo integral, y que el niño salga con los conocimientos adecuados a su nivel".

En este mismo sentido, la escuela se plantea supliendo las carencias con que los niños de estos sectores llegan a ella. Estas suplencias son tipificadas por las profesoras (especialmente las mujeres) en dos esferas principales: la de asistencialidad social y la de cariño o afecto. La Directora expresa que ella, lo primero que ve de los alumnos es el "corazón dentro del alma".

¹ Cabría preguntarse al respecto si se da una situación similar en escuelas de nivel socio-económico medio o alto. También, si esto es característico de la escuela básica o se repite también en la enseñanza media.

"Son niños desamparados, asequibles, faltos de cariño. En general los niños son buenos, son querendones. En la persona que les da más cariño, el niño deposita ahí su confianza y le cuenta sus problemas".

La relación que las profesoras establecen con los alumnos combina la tarea docente con la de madre y de asistente social. Aquí es donde entra a jugar la idea de vocación asociada al rol docente. La vocación no se aprende, es innata según las profesoras entrevistadas.

"Yo creo que problemas van a haber siempre, y uno trata de ayudar más al alumno, y es que uno lo hace más maternalmente que científicamente, y uno los ayuda más por instinto de madre que por lo que ha estudiado; y esto tiene que ser así, si tiene este problema y tiene que ser esa solución.... Yo no te podría decir que son solamente las mujeres, porque yo me acuerdo de él [un profesor hombre] y el lo hace así, tan bien como uno; yo creo que es igual, porque es un varón que le gustó esa profesión." "Dicen que los profesores básicos somos demasiado maternalistas, y en la enseñanza media creo que estos niños dan bote, porque el profesorado allá no tienen tiempo, tal vez, de darle la atención que uno les da; no les solucionan sus cosas si están tristes; no los llaman para saber por qué están tristes o qué problemas tuvieron. Y eso, que uno, si ve que no tienen zapatos, uno empieza entre los colegas a buscar hasta que el niño los tiene; por qué falta a clases, va hasta la casa uno, por qué faltó...".

"Ellos mismos dicen que la escuela básica nunca la van a olvidar ellos; hasta cuarto, que tuvieron de todo aquí; como por ej. el almuerzo, la leche, toda una preocupación constante. Mira, es difícil y bonito a la vez, pero a uno le queda la satisfacción que uno lo hace todo, se entrega, no tanto quizás entregar conocimientos, porque la asignatura mía es técnico manual y yo aprovechaba de mi misma asignatura a resolverles problemas, nos sentábamos a conversar de cosas que podían suceder; qué sé yo, los mismos problemas de ellos, los llevamos para verle alguna solución." (Patricia, p. 4).

Contrastando con la actitud maternal de las profesoras, el único profesor hombre entrevistado, ofrece una opinión diferente. La actitud maternal no está ayudando a solucionar los problemas del niño, ya que al concederle más y al hacerle las cosas más fáciles, se les está dañando para el futuro.

"Aquí y en todas partes se van arrastrando casos cada vez más, me explico, es una cuestión bastante estúpida y yo te lo digo como hombre no tengo una actitud tan maternal, y las mujeres son más dadas, pero en cierta forma estúpida, yo te digo, por ejemplo, "pobrecito, como lo vamos a dejar repitiendo", pero el niño ponte tú, tiene problemas en su casa y si lo dejamos repitiendo va a perder esto y esto otro, entonces que mejor pasémoslo..." (Gastón, p. 12)

Más adelante este mismo profesor agrega:

"Hay que dejarse de sentimentalismos estúpidos, porque considero que los sentimentalismos no sirven en este caso, tampoco se trata de ser de fierro, frío y sin sentimientos, no, pero puchas, ser bien objetivo y bien honesto, la cosa sería mucho mejor, en el fondo yo creo que todo esto es un problema del sistema, uno anda viendo el sistema y uno en el fondo anda con el traste a dos manos para que no te echen, para que no te vayan a despedir, porque puchas una reducción de personal y se reduce el horario, entonces se les paga menos, por tener también menos horario, entonces qué pasa, que todo el mundo anda con miedo, entonces hay que jugar al deshonesto pudiendo ser bien honesto, cosas de este tipo ocurren en la educación básica fiscal"². (Gastón, p. 15)

La escuela, en este sentido, se siente responsable de suplir aquello que los padres no pueden entregar. La tarea docente, por lo tanto, tiene en gran medida

² Resulta interesante notar de esta cita, que toda opinión sobre las prácticas docentes se encuentran insertas en las condiciones materiales, sociales y políticas en que se da el trabajo de los profesores. Es este contexto donde es posible comprender los significados subyacentes a las opiniones dadas.

que enfrentar y dar cuenta de esta responsabilidad. Se establece así un doble juego; por un lado la escuela justifica su rol de asistencialidad social debido a la precariedad afectiva y material en que viven sus alumnos fuera de la escuela. Por otro lado, se perpetúa la noción de que la tarea docente conlleva de manera implícita la labor de "entrega", de "darse", de "apostolado", de "dar sin esperar recibir".

"No serviría para ser profesora, así, de hacer clases y de irme, porque cuando uno más disfruta, digamos, no es que disfrute, sino que en donde uno más puede dar es siendo profesora jefe; porque es ahí donde uno ayuda, puedo solucionar problemas, porque si no, soy una profesora que di la clase y me vine no más; entonces no, pienso que no; si, me da lata el hecho de los papeles, pero es un sacrificio recompensatorio a pesar de que no hace las cosas uno buscando la recompensa."

Tal como se mencionó anteriormente, las prácticas afectivas, maternas y de asistencialidad están insertas en el *discurso ideal* que trata de ayudar a los niños a salvarse del ambiente negativo que los rodea. Cuando la acción no puede ser generalizada, ya que no todos los niños responden a las expectativas de la misma manera, las profesoras identifican casos particulares de alumnos que todavía tendrían salvación.

"Como que empiezan poco a poco a ser malos alumnos, entonces a veces, con la llamada de atención, como que se van hundiendo, entonces uno los trata de sacar a flote; y es una tarea que tengo empeñada, de sacar a mis alumnos, a este niño que está catalogado como pésimo y yo te voy a decir que no es tan pésimo; entonces, yo a veces pienso que si logro con ese niño algo, voy a lograr para mí, no sé, un éxito."

Preg. ¿Por qué está catalogado como pésimo?

Resp. Porque es malo. Si tú lo miras de repente, se para a cada rato, sale de la sala, como que no demuestra interés por nadie; de repente, cuando está en la fila y toma a un compañero del cuello y lo tira, le da un empujón y lo tira lejos...

Preg. ¿Y por qué no es tan malo, dices tú?

Resp. He conversado con él, entonces es un niño que trabaja para ayudar en su casa, él es ayudante de cocinero, entonces cuenta que pela cantidades de papas enormes; entonces yo pienso que si un cabro de esa edad, que no quisiera salir a jugar a la pelota los sábados, a las bolitas, cualquier cosa y se dedica los sábados y los domingos a pelar papas, y siempre nos está contando cosas nuevas, y me cuenta que había tal y tal cosa de postre, y que todo se lo pueden comer ahí, pero no pueden llevar nada para la casa, y todo eso me cuenta este niño, y yo no lo encuentro tan malo... entonces yo me doy cuenta que detrás de ciertas cosas no es un alumno tan malo, por ej. en artes plásticas trabajó bien, se interesaba, le gustaba, y le gusta que se preocupen de él y yo por lo menos pienso preocuparme de estos casos así, y a veces no se puede hacer nada, pero por lo menos hago el intento".

De este esfuerzo por un alumno particular se desprende también otra característica del *discurso ideal* y que es la idea de que una deficiente situación económica no es impedimento para surgir, para "ser algo en la vida". Esta es también una opción personal, y lleva implícita la idea de que "si se quiere se puede", sólo es necesario tener motivación, y en esto la escuela puede contribuir.

"Hasta cuarto, que sepan leer y escribir, y después, bueno, su misma formación podría hacerles entender que su situación económica no es algo que los vaya a limitar. El que quiere puede salir, aunque sea de ese charco en el que está encerrado, y si él quiere hacer o ser algo puede serlo. Entonces inculcarles el valor que él tiene como persona, que pueda rebatir, que pueda defenderse, porque esto es una jungla".

"No porque vivamos en el cerro, les digo yo, no van Uds. a llegar a ser profesionales, y [el inglés] les puede servir, o en una carrera técnica, en un industrial, puede que por ahí les sirva, les digo yo."

Sin embargo, al preguntarle a las profesoras por el futuro de los alumnos a los que están enseñando, el *discurso ideal* empieza a coexistir con un discurso

diferente que toma en cuenta la realidad socio-económica y la experiencia de los alumnos que ya han pasado previamente por la escuela.

[Los alumnos] "salen de octavo y bueno, con suerte algunos pueden seguir su educación en la enseñanza media y los que no, ésta es toda su educación. Entonces para nosotros, los profesores, la responsabilidad es formarlos aquí, y hacer que ellos después se puedan defender ante una sociedad de consumo, y ver qué les ofrece. Muchos van como obreros al trabajo de la construcción y esas son las perspectivas que tienen para el que no sigue estudiando, y muchos que siguen estudiando se encuentran que económicamente no pueden, entonces no tienen alternativa."

Otro ejemplo está dado por la Directora: quien menciona que se está tratando de que los alumnos de esta escuela pasen directamente a un liceo que se crearía en la misma área.

"[Ese liceo] es bueno para la realidad de nuestros alumnos; por ejemplo, ese liceo va a ofrecer, por ej. talleres de peluquería, taller de moda, taller mecánico, dibujo técnico, gasfitería, electricidad... se le va a dar un futuro a esos niños, porque el niño de aquí se va a un liceo y, ¿qué saca?, se va a un liceo y punto; no va a entrar a la universidad, por lo menos de acá de la escuela hay pocos".

Otra profesora afirma:

Preg. "¿Cómo encuentras tú las posibilidades a futuro de estos niños?"

Resp. "Está muy ligado a la parte económica. En el caso del hombre, que el papá necesita que lo ayude en el trabajo, porque muchos se ponen a trabajar y pretenden estudiar en el turno contrario, en la nocturna, pero ligerito se cansan y los agobia y después ya se dedican a trabajar no más; y otros, no siguen estudiando por cualquier motivo, y otros que siguen estudiando aunque sea con beca, en fin, y en el caso de las niñas es lo más común que aparezcan casadas o con una guagua. Algunas nos vienen a ver acá, y no alcanzan a terminar sus estudios. Son pocos los que terminan.

La mayoría se queda en el camino o se casan o tienen que cuidar la guagua." (Beatriz, p. 24)

De este modo, vemos que el *discurso ideal* se encuentra en la práctica de los mismos profesores que lo sostienen, con una serie de trabas concretas y específicas: la pobreza de los estudiantes, la llamada "flojera", la falta de motivación, el desinterés. A partir de ahí surgen las justificaciones, las explicaciones frente al no poder enseñar de una forma que les permita acercarse al discurso

1.1 Los Hábitos:

Otra de las características del *discurso ideal*, que también constituye parte de la moralidad de la escuela, es el énfasis que ésta pone en la adquisición y práctica de hábitos. Existen una serie de valores que los profesores destacan como hábitos necesarios a lograr en los alumnos, para que puedan ser capaces de "desempeñarse en la vida". Se mencionan principalmente los hábitos de respeto, de limpieza (presentación personal), de responsabilidad, de puntualidad, de saber comportarse, y de cumplir con las obligaciones escolares (por ejemplo, hacer las tareas).

Entre los objetivos que la escuela se plantea lograr, la Directora destaca:

"Formación de hábitos, el hábito de la responsabilidad... respeto... puntualidad... respeto consigo mismo, con sus compañeros, con sus profesores, con la gente que los rodea en la casa. Hábito de estudiar, saber comportarse... que sean más caballeros... son los niños más caballeros que pisan la tierra". (Directora, p. 22)

Los profesores valoran a los alumnos que poseen estos hábitos, destacándolos como las cualidades positivas que permiten distinguir entre "buenos" y "malos" alumnos. Un buen alumno sería:

"Aquel que viene a diario a su escuela, está presente en cuerpo y alma en su hora de clases, porque hay algunos que están presentes, pero físi-

camente; el que realiza las tareas en cada asignatura; el que tiene sus apuntes, sus cuadernos, el que se preocupa, el que estudia y le va bien, bueno a lo mejor te copian en una prueba, pero uno sabe qué niño es el que se preocupa de sus tareas, eso sería un buen alumno, el que es responsable, el que es respetuoso, consigo mismo y con los que lo rodean, sean de su mismo tamaño o más grandes, el que actúa bien, el que es sincero". (Trini, p. 40)

EL RESPETO es quizás uno de los "hábitos" que se menciona con mayor frecuencia. Respeto a los profesores, a las autoridades, a los compañeros y compañeras y respeto a sí mismo. El respeto conlleva una serie de reglas y, por ende, de prácticas que es necesario ejercitar. Implícita está la idea de "diferencia" y de "distancia", sobre todo en cuanto al respeto de la autoridad y de los mayores. Más adelante analizaremos estos conceptos de "diferencia" y de "distancia" que están en la base del rol de maestro y que forman parte de los elementos que permiten ejercer la autoridad y el poder.

Al hablar del respeto, una profesora menciona lo siguiente:

"Ponte tú el respeto, que sé yo, el detalle entendís, cuestiones simples que ponte tú, que llegue una profesora a una sala y, encuentre que por lo menos que los cabros estén más o menos decentemente. No te voy a decir, parados así, tiesos, pero por lo menos un ambiente un poco acogedor". (Ursula, p. 39).

También es frecuente encontrar opiniones en que se expresa la pérdida actual del respeto por el profesor:

"Los alumnos de antes, a ver, como te dijera, como que la señorita era la señorita, ¡ah! y si habían momentos en que había que chacotear, digamos, se chacoteaba y todo lo demás, pero no perdían el respeto nunca." (Trini, p. 19)

"El respeto, eso es impagable, el cariño que sentían hacia su profesor,

hacia su profesora y nunca le faltaban el respeto, en cambio tu, ahora lo ves en los cursos más chicos, tú puedes ver cómo se tratan a garabatos". (Encargada UTP; p. 17).

Opiniones como éstas las hemos encontrado también en estudios previos (López, Assael, Neumann, 1984; López, 1988). Esta opinión coexiste con la idea de que en el medio social al que pertenece la escuela hay mayor respeto por el profesor, que en un medio más alto. Todos los profesores entrevistados coinciden en ello.

La PRESENTACION PERSONAL es otro de los ámbitos sobre los cuales los profesores presionan, en lo que ellos denominan *formación de hábitos*. Consiste en la vigilancia de un cierto orden y uniformidad en la manera cómo los alumnos y las alumnas se presentan a la escuela. Esto incluye el cómo se visten, cómo se peinan, y ciertas normas de higiene (control de pediculosis, uñas, y uso de pañuelo).

Las profesoras insisten en la responsabilidad que tienen de lograr que los niños se vean "decentes" en cuanto a su presentación. Si no lo alcanzan, tal como lo dice la profesora que se presenta a continuación, se llega incluso a considerar como un fracaso personal.

[Hablando de una alumna]:

"Su presentación personal siempre fue deficiente, no se preocupaba, parece que todavía no se sentía lolita, todavía se sentía niña chica. Entonces le daba lo mismo venir chascona, sucia, las manos cochinas, las orejas sucias. Entonces no había preocupación; además de la ropa en muy malas condiciones, en cuanto a su desgaste, a eso se sumaba el poco cuidado de su asco, de la limpieza, los cuellos siempre sucios, los botones colgando, ojales rotos, y yo siempre traté de inculcarles el hábito de la presentación, de su cuidado personal; ahí fallaba, ahí fracasé con esa chica, no logré hacerla sentirse orgullosa de su persona, qué quisiera preocuparse ella de su persona". (Beatriz; p. 10).

Se insiste, incluso, en aspectos muy puntuales en el uso del uniforme, especialmente con las alumnas:

"En general, con las niñas no hay problemas de conducta, sino de presentación personal. Tratan de andar con la moda y no escolar. El pelo, el delantal que yo las obligo, el asco personal, eso en las niñas". (Reunión Apoderados, p. 7; Beatriz).

"Tienen que estar bien limpios, no tener sostenes con tirantes sucios o amarrados con ganchitos". (Reunión de Apoderados, p. 14; Beatriz).

Otra profesora agrega:

"La presentación... Uds. dirán que no afecta el rendimiento, pero dentro de la escuela hay que tratar de seguir las normas... porque están en octavo año y no vienen con uniforme. Las niñas vienen con aros, con el pelo largo, sin peinarse. Hay que tratar de evitar todo lo que atrae la atención. Yo les digo que fuera de la escuela usen aros, se pinten el pelo, pero en la escuela misma, si una viene con dos aros, la otra viene con tres y hay competencia entre ellas: ¿con qué viene ahora?... al final, la atención no es la clase misma, sino con qué va a venir esta niña... No se si les han dicho que yo les voy a quitar los aros, y no se los entrego nunca más. O vienen con pañuelos de colores. Yo les digo, "¡salgan lo más parecido a un escolar!" Para no ponerme pesada no exijo corbatas, salvo que haya aquí un acto; pero sí exijo los hombres con su pantalon gris, camisa celeste y las niñas con sus jumpers azul; que no sea muy corto, porque Uds. saben que las niñas ya están bastante grandecitas y los niños están todos esperando que las niñas se sienten... por eso se pide que el uniforme sea decente". (Reunión de Apoderados, Patricia; p. 3-4).

Para las ceremonias públicas y para la foto del curso, la escuela plantea una serie de regulaciones con respecto a la presentación de los alumnos y alumnas. La idea es uniformar y producir una visión de orden, limpieza y compostura.

La misma profesora se dirige del siguiente modo a los padres, en una reunión previa a la ceremonia de graduación:

“Preocúpense desde ya de ver el uniforme, si hay botones que faltan, si hay algo que coser... El niño con corbata azul, niñas con corbatín, pelo tomado, guantes blancos. Los niños con calcetín azul o negro, pantalón plomo, chaqueta azul de colegio; no puede ser chaleco. Camisa celeste, corbata y también guantes blancos... les digo con tiempo para que no tengamos sorpresas de última hora. En el mismo día de la graduación han salido corriendo a buscar lo que les falta; hay niños que han tenido que ponerse guantes con hoyitos de sus compañeras y no han tenido otra alternativa que ponérselos”. p.11-14).³.

El SABER COMPORTARSE es otro de los hábitos que los profesores mencionan, es preciso desarrollar en los niños. Se refiere más que nada a formas sociales de “urbanidad”. Está ligado al punto anterior sobre la presentación personal, pero en este caso se incluyen normas de lo que se denomina “buena educación” o “reglas de cortesía”. Por ejemplo, como dirigirse a los mayores o a la autoridad, cómo hablar, cómo comer, cómo sentarse, etc.

De acuerdo a lo observado y a lo expresado por los profesores, habría ciertas normas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres. Como norma general se tendería a que los niños se comporten como caballeros y las niñas como señoritas. Queda expresado claramente en las definiciones de lo que es un buen alumno o alumna según la escuela. Por ejemplo, Beatriz define así a una de sus buenas alumnas:

“Muy señorita, respetuosa en el curso, más recatadita [que otra alumna], más madura, como más señora, o sea como una niña-señora”.

³ Los niños usan guantes blancos lisos; los guantes de las mujeres pueden tener hoyitos.

Patricia, por su parte, se refiere de Milena:

“Muy tierna, muy femenina, muy respetuosa”.

Respecto a Andrea, se menciona:

“Era muy buena alumna, señorita, respetuosa”.

“Muy señorita y muy responsable. Es muy calladita, es bien centradita.”

En cuanto a los buenos alumnos, se mencionan características como las siguientes:

“Daba la impresión de que se esforzaba montones, pocas veces se le veía que fuera a hacer desorden o a conversar... todo lo contrario, era muy respetuoso, siempre así, ceremonioso, muy cooperador, con muy buena voluntad, siempre ofreciéndose...”

De Darío también se destaca su madurez y responsabilidad:

“Un niño especial, un niño realmente maduro, y que él quería hacer las cosas muy bien... era un hombre perfecto, le molestaba mucho que yo le dijera niño, no le gustaba ser niño. Fue bien responsable.”

Las opiniones vertidas reflejan que en el *discurso ideal* de la escuela se privilegian aquellos aspectos del comportamiento de los alumnos que tienden a un encuadramiento dentro de cánones de “normalidad”. Los extremos, los excesos, se consideran nocivos, por lo tanto, todo aquello que se desvíe de lo considerado normal, es inadecuado, no-apropiado, y por ende, poco aceptado. Es así como se enfatiza en aquellas conductas reflejadas en términos tales como “centrada”, “madura/maduro” y en lo “femenino” y “recatado” de las alumnas.

De este modo, se construyen significados y se conforman las pautas de conducta social que tienden a modelar el comportamiento del cuerpo y la mente de los alumnos y alumnas.

2. Discurso Ideal, Autoridad y Poder.

Intentaremos, en este punto, desarrollar las nociones de autoridad y de poder, como formando parte constitutiva del *discurso ideal* de la escuela.

Como lo mencionáramos, profesores y profesoras ocupan posiciones específicas en el *discurso ideal*. Las prácticas cotidianas de la escuela reflejan cómo este *discurso ideal* se encarna en la formación de actitudes y comportamientos en alumnos y profesores, permitiendo construir ciertos significados y no otros. Estos significados orientan el desarrollo de prácticas donde los diferentes actores toman posiciones y desde esas posiciones es posible ejercer el poder y la autoridad.

Consideramos que en la base del *discurso ideal* de la escuela se encuentra implícita la posibilidad del ejercicio del poder y la autoridad. En el *discurso ideal* se definen las normas, las reglas y las condiciones que orientan las prácticas que la escuela desarrolla.

En primer lugar, destacamos que la escuela se sitúa en una posición de "diferencia" de clase social y de moralidad frente a los niños de sectores populares y marginales. Al ubicarse en esta posición de diferencia ya le es posible ejercer autoridad frente a los alumnos y a los padres. Según Foucault (1983) este sistema de diferenciaciones es lo que "permite a uno actuar sobre las acciones de los otros, diferenciaciones determinadas por la ley o por tradiciones de status y privilegio. Cada relación de poder pone en operación diferenciaciones que son al mismo tiempo condición y resultado de esa relación de poder" (p. 223).

Las diferenciaciones ponen en evidencia jerarquías, y estas jerarquías a su vez permiten establecer ciertos límites en las relaciones sociales. El poder y la autoridad se ejercen, de este modo, sólo en relaciones sociales; es allí dónde adquieren el significado que nos interesa estudiar. Al entender el ejercicio del poder y la autoridad en las relaciones estamos reconociendo que "el otro" (o aquel sobre quien se ejerce el poder) es también una persona que actúa; no es un mero receptor, lo cual permite la apertura de un amplio campo de respuestas, de

reacciones, de resultados y posibles creaciones (Foucault, 1983; p. 220).

La escuela, al ubicarse en una posición diferente establece una distancia que le permite poner límites con respecto a los alumnos y a los apoderados. Nos ha parecido interesante destacar y caracterizar este límite debido a que este configura constituye una forma de aproximarse a la contradicción entre el *discurso moral* de la escuela -que plantea sacar a los niños de la marginalidad social, cultural y económica en que se encuentran- y aquellas *prácticas de distancia social* que permiten la mantención y reproducción de las clases sociales.

De acuerdo a lo expresado por las profesoras y autoridades de la escuela, su misión es DAR; tanto en lo material, lo intelectual y lo afectivo. La idea de "diferencia" permite instalar esta práctica del DON como base de la asistencialidad de la escuela; esta DA porque el otro carece de todo. Carece de elementos básicos (alimentación, ropa, etc.) carece de efecto y cariño, y carece de un ambiente que le permita educarse. "Son niños desamparados", ha dicho la Directora, y, por lo tanto, hay que asistirlos, sin esperar recompensa.

Para que la escuela pueda DAR, y los profesores puedan DARSE, se hacen necesarias ciertas condiciones que es preciso mantener respecto a los alumnos y también a los apoderados. Una de las condiciones que hemos claramente identificado, a partir de lo que dicen los profesores y profesoras es la *idea de límite*. La función de moralidad de la escuela se define enmarcada dentro de ciertos límites de lo que se considera normal y adecuado. Por lo tanto, los hábitos, el respeto, la responsabilidad, etc. se establecen como prácticas para la mantención de estos límites. Se censura todo lo que se extra-limite, todo lo que se desborde; el exceso.

El límite se establece, por lo demás, para mantener la diferencia; la que permite ejercer el poder y la autoridad. Sin este límite las relaciones se convertirían en caos, en desorden, incluso con la posibilidad de revertir la diferencia (en cuanto a jerarquía).

Una de las formas de cómo aproximarse a caracterizar la fijación de límites y

la mantención de la diferencia, es a través de un análisis del lenguaje que la escuela usa para dirigirse y para referirse a los alumnos, a sus padres y a la comunidad que rodea a la escuela. El lenguaje que uno usa permite un rango de múltiples posiciones dentro de las cuales nos ubicamos como sujetos y objetos. De este modo el lenguaje participa en este sistema de diferencias, el cual incluye de modo implícito relaciones de poder que ejercemos en nuestras relaciones con los demás. En este caso, el lenguaje adquiere características muy particulares, al tratarse de una escuela que atiende a un alumnado que vive en condiciones de marginalidad social y económica. Por ejemplo, el hecho de mencionar términos tales como "esta gente" para referirse a los apoderados, a los padres, englobando en el giro lingüístico a toda una comunidad, ya está delimitando (marcando) una posición de diferencia. Lo mismo el "nosotros" y el "ustedes" o el "tú" como alternativa para el "usted", donde se establecen convencionalismos sociales para establecer una diferencia (sea por autoridad, edad, clase social, jerarquía, etc.).

2.1. La Relación con los alumnos:

El concepto de límite en las relaciones que las profesoras y profesores establecen con los alumnos se expresan por la necesidad de mantener una disciplina y un orden en el curso; que les permita, por una parte, poder "hacer clases" y, por otra, mantener la autoridad, el respeto; en otras palabras, "la distancia". Se trata de mantener a los alumnos "a raya", "que no se pongan patudos" y "que no se suban a la cabeza".

Las diferentes profesoras y el profesor entrevistado expresan esta idea de diversas maneras. Para una de ellas la forma de imponerse a los alumnos es mediante el dominio de su asignatura:

Preg. ¿Qué condiciones hace que estos niños te tengan respeto y a otros profesores se les suban un poco arriba de la cabeza?

Resp. Porque yo me la juego. Yo, mi asignatura me la sé de memoria, entonces eso me da poder.

Preg. O sea ¿el conocimiento te da poder?

Resp. Claro, el conocimiento me da poder, y el alumno te respeta porque

sabe que el profesor vale, y cuando el profesor vale el niño te respeta, eso te da derecho al respeto." (Elsa, p. 38).

Para otra profesora es posible jugar con la amistad que se establece con los alumnos. En su caso, la amistad se mantiene mientras perdure el respeto de los límites; mientras los alumnos no se pongan "patudos".

"Yo creo que como profesora uno es estricta en cuanto a disciplina, a veces cuando el cabro se pone "patudo" como se dice, y como le digo yo, hasta ahí llega la amistad no más."

La mantención de los límites no es, sin embargo, algo que se establezca de una vez y para siempre. De acuerdo a lo que dicen los profesores, es algo por lo cual hay que estar siempre luchando, constantemente recordando y haciendo notar⁴. Para ésto es preciso usar mano dura, para no caer en lo que este profesor critica de la escuela:

"Hay como un poco de mano blanda, como decirte, como que solté las riendas; no le veo esa actitud, por ejemplo, una mano que esté siempre cargando, como apretando y apretando, me entndí?" (Gastón, p. 12).

En relación al respeto como práctica de mantención de límites, todos los profesores entrevistados están de acuerdo que es más fácil desempeñarse como profesor en un medio social bajo, tal como el que estamos estudiando. La razón dada es el respeto y la valorización que estos niños sentirían por su profesor y su profesora. En este medio el profesor es capaz "de llegar" más a los alumnos, sin sentirse amenazado en a su status social y económico.

"Aquí como que uno llega a los niños, en otros medios no. En otros medios de otro nivel económico, cultural, es como más frfo, es como que

⁴ Resulta importante destacar aquí que en el concepto de poder al cual nos adscribimos, se reconoce "al otro" (sobre quién se ejerce el poder) como una persona que actúa, lo cual abre un amplio campo de respuestas, reacciones, resultados y posibles creaciones. (Foucault; p. 220).

el profesor es el peón, digamos, para mí, y aquí no, aquí te valorizan más, a pesar de lo que te decía antes, lo que había antes en niño y lo que hay ahora; pero te valorizan más, no teniendo, hablando sí por experiencia de otras personas, porque yo, la experiencia no la he tenido, a lo mejor estoy equivocada, porque a lo mejor todo se hace cómo es la persona, cómo es el profesor, cómo se entrega, pero esa es mi forma de pensar, no teniendo la experiencia."

La ubicación social del profesor en relación a las familias de los alumnos es considerada como un factor muy importante para poder ejercer la autoridad. Es esta la razón que dan los profesores para preferir enseñar en este tipo de escuelas, a pesar de que reconocen que es más fácil hacer clases a niños que tienen mayores recursos para el estudio.

"Mira, cuando hay un grupo de chiquillos en los cuales el padre es médico, abogado, ingeniero, etc. o por último un comerciante que tenga plata, de repente el cabrito refleja; reflejo fiel de su hogar, te encuentras frente a un pobre y triste jetón, entre comillas, profesor, y me mira: "Ud es pobre y triste profesor", y empieza a sacar cuentas mentales de cuánto gana el profesor y cuánto gana el papá, y cual es el nivel socio-cultural, y a veces tienen razón los cabros porque intelectualmente, culturalmente hay muchos colegas que están para abajo comparado con sus padres; entonces qué respeto les puedes pedir tú de parte de un grupito que dicen "puchas, yo vivo en un mundo de Bilz y Pap comparativamente contigo pues jetón, entonces que me vienes tú a darme órdenes a mí, qué respeto puedo tener yo por tí", ¿me entiendes?, y ahí está el problema con los cabros de clase alta, que si quieren se limpian el traste contigo, es cosa de hacer memoria, en mi colegio no era tanto, pero he escuchado casos de las niñas del Villa María, y otros, en que los cabros barren como se dice, barren con los profesores y les dicen lo que se les da la gana decirles, y acá puchas, a veces te miran como un ser superior, ¿entiendís?, y abren los ojos, ¡chuta! Preg. ¿Te veneran?

Resp. Te veneran de repente, y ahora, los cabros no se atreven ni a tocarte, pero es una estupidez que no se atreven a tocarte, porque en colegios de

clase alta, puchas que te joden, eres un empleado; en el fondo eres un asalariado del padre y no da más, y se acabó la bulla. Si esa es la triste realidad que tenemos nosotros, entonces es mucho más fácil hacer clases en colegios de clase baja" (Gastón, p. 18).

Finalmente, la idea de límite queda bastante clara en la cita siguiente, donde se combina la idea de respeto hacia el profesor, manteniéndolo dentro de los límites de que, por un lado, no produzca alumnos demasiado pasivos y, por otro, que no se sobrepasen cayendo en lo grosero. En síntesis, que las relaciones se mantengan dentro de lo que se denomina "decente". Para Gastón un buen alumno es aquel:

"que su actitud dentro de la sala no sea justamente la de un mueble; ese niño que te dice, "sí profesor, no profesor", y nada más, ¿entiendís?, tienen que ser bastante movidos para que indiquen que están vivos y activos y con un comportamiento, como te digo, no pasivo, pero con un comportamiento bastante decente, entre comillas, que no sea un roto de porquería.

Preg. ¿Qué es eso, a ver? [lo de roto de porquería]

Resp. Decente. Por ejemplo, en el sentido que sepa, de acuerdo con el medio que está, sea capaz de diferenciar lo que es bueno de lo que es malo, lo que es grosero de lo que es respetuoso, o sea que no se sobrelimite en sus actos, que sean respetuosos dentro de la medida que, o sea, dentro de los esquemas que son para ellos el respeto, ¿entiendís?, eso para mí sería un alumno ordenado." (p. 54).

La mantención de la diferencia social se establece -de acuerdo a este profesor- tratando de que el alumno se "quede en su lugar", se ubique en la posición que le corresponde, sin extralimitarse.

2.2. Relación con los Padres.

Al igual que con los alumnos, la relación que la escuela establece con los padres y apoderados está mediatizada por la relación con los profesores. Esta

relación podría caracterizarse con los términos que los mismos profesores (as) usan: "mantener una distancia" con los padres, pero a la vez "exigir" de ellos una responsabilidad. La forma cómo las profesoras descubren esta relación se mueve entre estos dos aspectos contradictorios. Por un lado, se mantiene una distancia, que es una distancia social y de autoridad que los profesores procuran mantener, con objeto de que los padres no traspasen esa barrera social y de jerarquía (que no se tomen una confianza, o que no se pongan patudos o que se queden en su lugar). Por otra parte, se exige a los padres la responsabilidad de controlar a los hijos, de mantenerlos a raya, de velar para que se cumplan los objetivos morales que la escuela está exigiendo. En este sentido, el niño "paquete" se transforma en un paquete que se acepta y se devuelve constantemente. Se le acepta para darle aquello que los padres no le pueden dar, pero a la vez se les devuelve para que los padres se hagan cargo, apoyando los objetivos que la escuela quiere lograr. En palabras de una profesora, esta idea fluctúa entre "yo los trato como si fueran mis propios hijos" y "los chiquillos son hijos de Uds. no son hijos míos" (Trini, p. 40).

"Para mí, el alumno de acá necesita el apoyo de su casa, para poder ser lo que quiere ser algún día; la ayuda moral, la ayuda de dinero, el amor, la fraternidad que hay en su casa, de sus padres. Aquí he visto yo, niños que uno les pregunta: ¿y qué te gustaría ser? No, para mí nada, no quiero ser nada. Pero ¿cómo no vas a ser nada? No, porque a mi madre no le interesa y a mi padre tampoco; entonces no, no es la condición de ellos baja, no le da margen para que ellos no progresen en el mundo, siempre que el padre y la madre quieran apoyarlos, bueno, pueden llegar a ser buenos profesionales". (Elsa, p. 13).

Para que la escuela pueda desarrollar la tarea de "sacar a los niños a flote" es preciso mantener una distancia con los padres. Esta se traduce en ciertas prácticas que permiten mantener los límites establecidos para que los padres "no se vayan a tomar una confianza con el profesor". Entre las prácticas mencionadas por los profesores encontramos que las relaciones de amistad con los padres sólo se aceptan hasta un cierto límite; mantenerse a cierta distancia de los problemas personales de los apoderados de modo que no implique mayor compromiso de la profesora en la solución de los mismos; limitar las visitas a las casas de los niños;

clase alta, puchas que te joden, eres un empleado; en el fondo eres un asalariado del padre y no da más, y se acabó la bulla. Si esa es la triste realidad que tenemos nosotros, entonces es mucho más fácil hacer clases en colegios de clase baja" (Gastón, p. 18).

Finalmente, la idea de límite queda bastante clara en la cita siguiente, donde se combina la idea de respeto hacia el profesor, manteniéndolo dentro de los límites de que, por un lado, no produzca alumnos demasiado pasivos y, por otro, que no se sobrepasen cayendo en lo grosero. En síntesis, que las relaciones se mantengan dentro de lo que se denomina "decente". Para Gastón un buen alumno es aquel:

"que su actitud dentro de la sala no sea justamente la de un mueble; ese niño que te dice, "si profesor, no profesor", y nada más, ¿entendís?, tienen que ser bastante movidos para que indiquen que están vivos y activos y con un comportamiento, como te digo, no pasivo, pero con un comportamiento bastante decente, entre comillas, que no sea un roto de porquería.

Preg. ¿Qué es eso, a ver? [lo de roto de porquería]

Resp. Decente. Por ejemplo, en el sentido que sepa, de acuerdo con el medio que está, sea capaz de diferenciar lo que es bueno de lo que es malo, lo que es grosero de lo que es respetuoso, o sea que no se sobrelimite en sus actos, que sean respetuosos dentro de la medida que, o sea, dentro de los esquemas que son para ellos el respeto, ¿entendís?, eso para mí sería un alumno ordenado." (p. 54).

La mantención de la diferencia social se establece -de acuerdo a este profesor- tratando de que el alumno se "quede en su lugar", se ubique en la posición que le corresponde, sin extralimitarse.

2.2. Relación con los Padres.

Al igual que con los alumnos, la relación que la escuela establece con los padres y apoderados está mediatizada por la relación con los profesores. Esta

relación podría caracterizarse con los términos que los mismos profesores (as) usan: "mantener una distancia" con los padres, pero a la vez "exigir" de ellos una responsabilidad. La forma cómo las profesoras descubren esta relación se mueve entre estos dos aspectos contradictorios. Por un lado, se mantiene una distancia, que es una distancia social y de autoridad que los profesores procuran mantener, con objeto de que los padres no traspasen esa barrera social y de jerarquía (que no se tomen una confianza, o que no se pongan patudos o que se queden en su lugar). Por otra parte, se exige a los padres la responsabilidad de controlar a los hijos, de mantenerlos a raya, de velar para que se cumplan los objetivos morales que la escuela está exigiendo. En este sentido, el niño "paquete" se transforma en un paquete que se acepta y se devuelve constantemente. Se le acepta para darle aquello que los padres no le pueden dar, pero a la vez se les devuelve para que los padres se hagan cargo, apoyando los objetivos que la escuela quiere lograr. En palabras de una profesora, esta idea fluctúa entre "yo los trato como si fueran mis propios hijos" y "los chiquillos son hijos de Uds. no son hijos míos" (Trini, p. 40).

"Para mí, el alumno de acá necesita el apoyo de su casa, para poder ser lo que quiere ser algún día; la ayuda moral, la ayuda de dinero, el amor, la fraternidad que hay en su casa, de sus padres. Aquí he visto yo, niños que uno les pregunta: ¿y qué te gustaría ser? No, para mí nada, no quiero ser nada. Pero ¿cómo no vas a ser nada? No, porque a mi madre no le interesa y a mi padre tampoco; entonces no, no es la condición de ellos baja, no le da margen para que ellos no progresen en el mundo, siempre que el padre y la madre quieran apoyarlos, bueno, pueden llegar a ser buenos profesionales". (Elsa, p. 13).

Para que la escuela pueda desarrollar la tarea de "sacar a los niños a flote" es preciso mantener una distancia con los padres. Esta se traduce en ciertas prácticas que permiten mantener los límites establecidos para que los padres "no se vayan a tomar una confianza con el profesor". Entre las prácticas mencionadas por los profesores encontramos que las relaciones de amistad con los padres sólo se aceptan hasta un cierto límite; mantenerse a cierta distancia de los problemas personales de los apoderados de modo que no implique mayor compromiso de la profesora en la solución de los mismos; limitar las visitas a las casas de los niños;

no atender a los padres en la casa del profesor sino que solamente en la escuela, aunque éste viva en la misma área geográfica de la escuela y en el mismo barrio de los alumnos.

"Yo no me llevo en las casas de la gente, mi trabajo es aquí y mi casa es allá, todo lo que tiene que ver con trabajo aquí, y mi casa es mi casa. Contadas las personas, ponte tú, en vacaciones así, que cuando van a entrar los niños? mandan a preguntar a los niños, son casos pero contados, yo en mi casa es mi casa, no atiendo problemas de la escuela". (Trini, p. 5).

La relación debe mantenerse sólo dentro de ciertos límites:

"Con la mamá [de Gerardo] yo no tuve mucha relación de comunicación que digamos, no soy de esa idea de conversar con los apoderados, no me gusta. Lo preciso, lo preciso, lo que atañe al niño, y más allá de eso no me meto. En efecto, creo que debería interiorizarme bien de lo que pasa en el hogar, para ver a qué se debe alguna conducta del niño, pero no me gusta, no me gusta que el apoderado me empiece a contar sus problemas familiares, que empiece a pedir consejos, cosas así. No se, no me ha gustado nunca. El apoderado para mí hasta ahí no más. (Beatriz, p. 4).

2.3. Los Profesores y la Jerarquía Escolar.

Resulta interesante anotar desde donde el profesor puede llegar a establecer el tipo de relaciones que mantiene con los padres y con los alumnos. Los profesores y profesoras se ubican también en posiciones bien delimitadas en relación a la jerarquía escolar.

Las ideas de límite y de distancia son también apropiadas para analizar lo que sucede al interior de la escuela. El traspasar los límites y el "pasar a llevar" son igualmente sancionados.

Para la Directora el establecer los límites le permite ejercer la autoridad, lo cual ella define en términos de una relación entre profesionales:

[No me gusta] "ser de esa gente que mandonea a medio mundo y que se cree que tiene inquilinos; no, eso tampoco me gusta, porque somos profesionales" (Directora, p. 9).

El establecer los límites, sin embargo, le implicó establecer una "diferencia". La Directora se ubica así en una posición diferente a la de los profesores.

"Los profesores no tenían un hábito, hacían lo que querían y los consejos eran un desorden; una falta de respeto enorme, no se podía ni conversar con los profesores. Chacotaban. Hasta que un día dije, ¡bueno, yo soy la directora!, me eligieron a mí, yo estoy a cargo, por lo tanto, si yo los respeto a Uds., Uds. me tienen que respetar a mí, y yo no hablo nada si Uds. no están callados... Yo les dije que había que empezar por ellos a formar los hábitos antes de empezar con los alumnos, de exigirles a los alumnos; los apoderados les faltaban el respeto cuando querían a los profesores, a uno la trataban como si uno no fuera nada, y por consiguiente los alumnos también". (Directora, p. 3).

Desde esa posición de diferencia le es posible hablar de las profesoras como "las niñitas":

"Esta niñita es mi mano derecha" [refiriéndose a la subdirectora].

"En cuanto a la niñita monitora de orientación..."(Directora, p. 21).

La idea de límite queda clara en la siguiente cita, en que la Directora se refiere a su relación con la subdirectora, quien se ubicó en una posición "que no le correspondía", traspasando el límite permitido.

"Yo siempre la estoy limitando. Yo soy la que tomo las decisiones, así es que Ud. hace lo que yo le digo" (Directora, p. 20).

"Yo le voy a decir al Secretario General de que tú pides tu traslado por esa razón, porque me pasaste a llevar, y yo no te lo acepto" (Directora, p. 21).

Para los profesores, el adaptarse a la idea de límite no se vivió como algo fácil, aunque pareciera que se trata de respetar la jerarquía ubicándose en "el lugar que les corresponde".

"A mí me pasó algo después, en otra escuela, que un director me desalojó, o sea quiso desalojarme de la sala de profesores, por defender a otros colegas, como yo le rebatí, como era secretaria del consejo... y me pidió que me fuera. Me dijo, "Y se retira", "no me voy a retirar señor, estoy en mi horario de trabajo, soy la secretaria del consejo de profesores y ud. no me puede hacer abandonar la sala", "es que sí puedo, si no se va la puedo sacar a la fuerza". "Es que Ud. no me va a sacar a la fuerza". "Es que la puedo despedir de la escuela". "Perfecto, haga un sumario y si el sumario le da la base para que me saquen de la escuela acepto -le dije yo-, acepto el castigo de hacerme echado de la escuela, pero hágame un sumario primero". "Ah, pero ud. sabe que no se lo puedo hacer, porque Ud. sabe que es la mejor profesora que tengo". Entonces, "accepte señor que siga acá en la escuela, por no decirle aguántate", y yo he tratado siempre de estar donde me corresponde".

Por otra parte se privilegia una autoridad fuerte con respecto a la Dirección, criticándose el caos que se produce ante una "mano blanda".

"Preg. ¿Y cómo es tu relación con la Directora?

Resp. Es buena, pero, es buena directora en el sentido que revisa muy bien muchas cosas, pero el problema que tiene es que no tiene mucha...

Preg. ¿Garras?

Resp. Garras, digamos en ese sentido, no es muy autoritaria que digamos, la que tiene realmente agallas para ésto es la Clementina. Si la Clementina fuera Directora esto marcharía peor que campo de concentración, estarían todos marchando a las clases.

Preg. ¿Y qué te parece bien de la Directora?

Resp. Digamos, que en términos medios, me gusta lo autoritaria de la Clementina, pero no tan relajado de la directora". (Gastón, p. 47).

Además, el profesor hombre entrevistado ve la autoridad profesional como aquella que no se deja llevar "por el corazón", tal como "en su opinión" se comportan las mujeres profesoras en su relación con los alumnos:

"Mira, el criterio ideal no es solamente; no se desarrollan sus actividades solamente en la parte administrativa; tiene que ser en todo, ¿me entiendes? en todo, y no actuar con el corazón; los problemas, si los miras por la parte afectiva, ¡ay, pobrecito! ¡ay, que acá, ay, que allá! Hay que imponerse si estamos trabajando, si fuéramos monjas, que se yo, ahí te creo, pero no lo somos, o sacerdotes, ahí te creo, poner toda la parte espiritual, perfecto, pero sucede que si estamos ganando la plata es por algo, poca, lo que sea, pero estamos ganando la plata y debemos ser bastante, puchas, responsables de lo que estamos haciendo, puchas, que se yo, profesional, en el fondo, porque es muy importante el comportamiento del profesional, hacerle honor al título" (Gastón, p. 47).

Entendemos esta última cita de un profesor en la confluencia de la jerarquía escolar y de los discursos subyacentes a la actividad pedagógica.

VII. LOS ALUMNOS Y EL DISCURSO IDEAL: LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LOS PROFESORES.

En esta sección nos adentraremos en la descripción de los significados y abordaremos el análisis de las especificidades culturales de los alumnos, para entender *qué* significa la escuela, en vistas a acceder a la comprensión de los aspectos que inciden en la producción del fracaso escolar. Los alumnos se encuentran entre la familia, por un lado, y la escuela, por otro; siendo objeto de la socialización primaria de la familia y secundaria de la escuela. Reciben las influencias y presiones de ambas instancias de socialización.

Describiremos algunos contenidos de ese espacio, visto desde los alumnos, expresados en el discurso que ellos construyen acerca de su familia y la escuela.

Para efectos del análisis hemos seleccionado 10 alumnos, 5 mujeres y 5 hombres, que representan las categorías de bueno, regular y malo. A cada uno de esos alumnos se le hizo dos entrevistas en profundidad, con una diferencia de 3 meses entre una y otra.

1. Imagen / Contraimagen.

La interpretación que los alumnos hacen de su realidad está armada por un *discurso ideal*. Este se basa en una doble negación: negación de su mundo como descalificación del mismo; y negación de los problemas, de lo doloroso, de lo "negativo".

Lo doloroso, lo difícil, es puesto en el pasado y se "olvida"; el futuro es "incierto", se vive el presente. Hay ausencia de una noción de futuro. Milena dice:

"No tengo ningún recuerdo malo (de mi vida), porque no los he tomado en cuenta, porque no me gusta, de todos modos; malos recuerdos son cuando discuten o le pasa algo a la familia".

En otro sentido, Darío dice:

"(No le hablo a mi mamá de mi hermana que se fue) para qué recordarle cosas del pasado. No me interesa tampoco y además es algo pasado, para uno lo más importante es el presente". Walter, por otro lado, expresa que él niega ante los otros lo que considera sus propios aspectos negativos:

"Lo único que me gusta a mí es mostrar el puro lado bueno, no el lado malo... me gusta ser reservado, hablar cuando debo hablar y no hablar cuando no debo hablar... Otra característica sería tratar cada día de superarme, o sea, mostrar el lado de alegría y no el lado de pena... yo trato de mostrar siempre el lado de alegría y tengo muy poco; pero ese lado solamente trato de mostrar".

Esta negación de los problemas forma parte del proceso de idealización, en el sentido de querer reconocerse solamente en imágenes "positivas".

Así como se niega lo problemático, se descalifica el mundo de iguales; imagen en la cual no desean mirarse; realidad de la cual desean distanciarse.

"Yo sacaré esa gente ordinaria, esa gente de lo más baja que hay, que no hace nada, son rencorosos" (Darío).

"los del colegio son ordinarios (alumnos)... las groserías, no miden las palabras, por ejemplo, cuando pasa alguna niña, cosas así" (Milena).

"No hay nada entretenido para salir a la calle. A mí no me gusta juntarme con los de la calle; no sé, no me llevo muy bien con ellos... son un poco simpáticos, pero a mí no me gustaría juntarme con ellos porque algunos son muy desordenados y no me gusta eso" (Melania).

"Más o menos no más, porque aquí siempre es muy malo; uno no puede pasarlo bien, la gente la cogotean, es mala gente; nosotros pasamos en la casa porque estamos atemorizados ya, tanta cosa que se ve, si una vez asaltaron a un caballero justo en la esquina de nosotros... le quebraron los vidrios, era un taxista... (En el barrio) hay gente mala, mucho curao... y la gente es sucia porque a veces la gente deja cosas en las calles, así la basura, con las niñas todas cochinas, yo no sé, no me gusta ver así a esas niñas... nosotros no tenemos mucho ambiente con la gente de allá arriba... queríamos cambiarnos acá abajo a ... no sé" (Andrea).

Los alumnos describen su barrio y la gente que habita en él -sus iguales- como una realidad que califican de "ordinaria" en el sentido de vulgar; lo relacionan a su vez con la "grosería" que excede un límite, con lo excesivo, con la violencia. Se asocia lo grosero a "no medir las palabras", la palabra desmedida que no pone límites, que no retiene a lo sexual.

"... las groserías, no miden las palabras, por ejemplo, cuando pasa alguna niña, cosas así".

La grosería apunta siempre a desatar una violencia latente. Se dice que "los de la calle" son desordenados y sucios, en la calle hay basura, la gente es cochina, hay curados y cogotean. Lo de "afuera" pone de manifiesto la suciedad y el caos, el exceso, el robo y el fantasma de la muerte: son *ordinarios*. Lo "rencoroso" adquiere también gran importancia en la descalificación de su mundo. Se repudia a la gente rencorosa. Ser rencoroso es *mantene vigente* (sin posibilidad de ocultar u olvidar) en el presente, el odio de una herida. El rencor es la odiosa presentificación de un daño, que se quiere "olvidar".

La referencia a la fiesta o a la calle como preocupación es frecuente, según lo reportan también las entrevistas a los padres. Esta referencia ha sido interiorizada por los hijos. La *recurrencia* de esta preocupación y este rechazo por la fiesta y la calle en general, nos permite pensar que éstas representan "algo más" que los peligros que efectivamente encarnan. Representan "el afuera", lo incontrolable y el exceso.

"En mi casa cuesta bastante para que me den permiso para ir a una fiesta, depende de la fiesta también... no me dan permiso porque ahora como está la juventud, que en una fiesta o en cualquier cosa se arma la pelea y uno ni se piensa lo que le puede pasar, le puede llegar un botellazo de repente, un corte... andan tantos "patos malos" también en las fiestas, o sea, a veces uno no va seguro a una fiesta... claro que depende de la fiesta, porque si es un grupo así unido, no pasa nada, pero cuando se hacen por organizar las fiestas comerciales, que llega gente de afuera, uno se siente incómodo porque temen que pueda llegar personas de repente na' que ver. O sea, a mí me pasó el caso la otra vez; hice una fiesta comercial en mi casa que fue el verano antes pasado, con unos amigos; resulta que la hicimos y llegó gente na' que ver, incluso robaron en la casa, se limpiaron las manos (robaron) en cosas que no valían la pena, por ejemplo en cosas así de pasta de dientes, el confort y todas esas cosas". (Milena).

Dice Darfo:

"... estoy preocupado (por mis hermanos) porque ellos salen a fiestas, hay peleas".

La fiesta es la contra-imagen del trabajo. Así como se rechaza la fiesta, se rechaza a las personas "que no hacen nada", que no trabajan, que no están ligadas a actividades productivas o útiles. Eso las vuelve repudiables, portadores o causantes del "desorden". La contra-imagen del dispendio es el trabajo útil, que mantiene las pulsiones del sujeto ligadas a un fin declarado -según un arbitrario específico- como *socialmente útil*.

El discurso ideal en el cual los alumnos se representan e interpretan su realidad cumple la función de "protección" contra "aquello" que amenaza su identidad ideal. Por medio del *discurso ideal* se distancian y protegen de aquello de lo cual se quieren separar y construyen otro "mundo" posible, cuyas connotaciones (de contra-imagen) revelan la íntima relación que tiene ese discurso con la realidad. Es decir, el discurso parte de la realidad y a la vez la constituye.

1.1. Un Discurso Moral.

El discurso ideal de los alumnos es un discurso marcadamente moral, en donde las imágenes a través de las cuales describen su mundo están connotados fundamentalmente por lo bueno o lo malo. Danilo lo describe de la siguiente forma:

"Mi ambiente es un grupo de puros muchachos sanos, muchachos que sinceramente valen la pena... los que no tienen vicios, los que lo llevan por buenos pasos a uno y le dan consejos, esa es la clase de amigos que yo tengo realmente. Algunos de mis amigos estudian, van en el cuarto medio, otros mayores trabajan, otros están con sus papás en la casa porque han terminado sus estudios. Pero en realidad es un grupo bastante unido y nos alegramos bastante... Si, somos todos del barrio, pero son muchachos que les gusta participar en cualquier actividad... Es que resulta que antes nosotros teníamos un Centro Juvenil ... y de ahí empezamos a conocernos con ese grupo y de ahí tocó la casualidad de que todos los muchachos eran unidos y tranquilos y todos comenzaron a ser amigos, nos ayudábamos el uno al otro y ahí algunos que son adultos ya, y ése es el tipo de gente que uno tiene que buscar, adulta. Estuvimos en el Centro Juvenil pero se cerró porque había muy poco personal; no llegó más personal y de ahí se retiró, pero el grupo siguió; en las noches, por ahí, nos juntábamos a conversar a veces los fines de semana, cómo le han ido en los estudios, algunos cómo le han ido en el trabajo. Nos juntamos en una casa, pero afuera, en la casa de una compañera del grupo, ahí nos juntamos en las noches; conversamos. Nunca conversamos de eso (de la situación que pasa en Chile, de las cosas que pasan en el país) siempre del grupo así unido, de la unidad del grupo ... tallas de repente, chacota. Comentamos... comentamos cosas de organización, comentamos cosas (del Centro Juvenil), comentamos que es algo bastante bonito y que a nosotros nos gusta participar en todas las actividades que se hagan. Por ejemplo, campañas que se hacen cuando hay problemas en el país, problemas de solidarización. Por ejemplo, ahora con los temporales han habido centros juveniles que han salido en ayuda de las personas necesitadas, nos mandan a llamar para todas esas

cosas, para salir a inauguraciones, para representar al (Centro Juvenil)... Claro, representamos al Centro Juvenil a pesar de que el Centro Juvenil se deshizo, pero igual seguimos en ayuda de la gente, nos mandan a llamar... Me gusta porque es algo bonito y nosotros como se dice, en el futuro, seamos más unidos con el país, a veces con la ayuda de las personas, siempre nos ha gustado participar en ésto, para ayudar a las personas, a todos los que lo necesitan "...entre los hombres hay mayores y menores, hay como dos del grupo que son maduros ya, entonces nos aconsejan a nosotros cómo nos comportemos, y que ellos saben, son superiores a nosotros, saben muchas cosas. Son superiores en cosas de seriedad, como se dice, son más serios; nosotros somos bastante infantiles a veces, o sea algunos los encontramos infantiles y ellos nos ayudan... ser infantil es cuando uno no toma una cosa en serio, es todo una chacota para uno, le hablan a uno cosas serias, personas serias y se toma para la risa o lo toma como chacota o por tallas de repente salen por ahí, todo eso".

Lo valórico está fuertemente presente en este discurso que parece ser la otra cara de la medalla del mundo que descalifican. Los que "valen la pena" son sus amigos que son muchachos "sanos" y sin "vicio" que lo llevan por "buenos pasos" y le dan "consejos". Es decir, hay una referencia a lo moral, a lo sano por oposición a vicio y lo sano como lo que está dentro de la norma, de la buena senda o los "buenos pasos". Los adultos o mayores son también un elemento de valoración. Los adultos son valorados porque son serios en oposición a chacota y porque "saben" muchas cosas. Un cierto saber atribuido al adulto, en combinación con la seriedad -de nuevo aquí la referencia a lo que vale la pena por oposición -a la chacota que no tiene sentido- hace que éstos sean "superiores". El adulto que ya está inscrito socialmente en la normatividad, sabe y sirve a su vez de norma y modelo. El joven, que se ve desde el patrón del adulto como lo que le "falta" para llegar a ser como aquél, ve en el adulto un modelo.

Se valora la seriedad y las actividades serias por oposición a la fiesta, la chacota. Al referirse a su grupo de amigos, Danilo dice:

"... conversar a veces los fines de semana, como le han ido en los *estudios*, algunos como le han ido en el *trabajo*..."

y Walter como tantos otros, dice:

"Con el amigo que tengo más contacto es con mi amigo que tiene una revista así de Icarito y nos ponemos a leer ... *temas interesantes*, a mí, lo que más me gusta es astronomía, que es bien bonito. Pero lo que más me gusta es leer Ciencias Naturales... así como de los animales y todo eso, es bonito".

Los alumnos eligen comunicar las actividades que ellos consideran serias, por cuanto la seriedad es lo valorable. Quieren verse y ser vistos como personas dedicadas a cosas "que valen la pena", como adultos y no "infantiles". Hablan de cosas productivas y positivas. La idea de maduro o maduración está asociada a adulto. Madurar indica también una noción de progreso, de progresar de menos a más; de estar en falta a estar pleno, haciendo referencia a un modelo biológico: las frutas pasan de estar verdes a estar maduras. El haber llegado a estar maduro implica una incorporación adecuada a la norma; se madura en ese sentido.

"... hay como dos del grupo que son maduros ya, entonces, nos aconsejan a nosotros como nos comportemos, y ellos saben, son superiores a nosotros, saben muchas cosas. Son superiores en cosas de seriedad, como se dice, son más serios" (Danilo).

La incorporación adecuada a la norma implica un saber que otorga superioridad, un saber acerca del comportamiento "bueno" y serio.

Podemos observar cómo el discurso se va armando en un juego de imagen/ contra imagen, siguiendo una lógica cuya polarización se volverá estructural, instalando la diferencia entre "lo de dentro" y "lo de fuera", entre "lo bueno" y "lo malo".

2. "Estar dentro" y "Estar fuera".

"Estar dentro" aparece en el discurso asociado a instituciones: sociales, militares, familiares y escolares. Lo institucional emerge como cauce, es decir,

como lo que permite re-convertir la pulsión en actividad útil en soporte de construcción de una identidad.

Danilo dice: "... Si, somos todos del barrio, pero son muchachos que les gusta participar en cualquier actividad". El *pero* de la frase indica la descalificación a ser del barrio. La última parte de la frase indica que la actividad social les otorga una legitimidad que los salva. La actividad social representa el encauzamiento del sujeto en una moral, que asegura su vínculo con actividades socialmente valoradas y útiles. Si la actividad social es institucional, la actividad misma adquiere un valor agregado que se extiende al sujeto que en ella participa. La actividad social institucional permite acciones productivas y positivas; y el horario institucional vuelve necesario -no arbitrario- lo que se hace. Al revés, cuando la actividad no está institucionalizada todo parece más indefinido.

"Estuvimos en el centro juvenil, pero se cerró porque había muy poco personal; no había más personal y de ahí se retiró, pero el grupo siguió, en las noches por ahí nos juntábamos a conversar, a veces los fines de semana, cómo le han ido en los estudios, como le han ido en el trabajo..."

El grupo sigue sin apoyo institucional, pero ellos mantienen la inclusión en lo valorado al decir que los temas de los cuales hablan son productivos y positivos: el trabajo y los estudios.

Lo referido a las actividades sociales institucionales es lo "positivo" que ellos conciben en relación a sí mismos y a los otros. El grupo se vincula con fines sociales altamente valorados, altruistas: ir en ayuda de los otros, solidarizar. A través de estas actividades también se vinculan con escenarios sociales más amplios.

Parte del discurso se relaciona también con los deseos de los alumnos por realizar cosas "bonitas" y se proyectan al futuro, a un futuro ideal, en donde preveen una unión con todo el país; la misma unión que resalta frecuentemente al relatar la "buena" relación con sus amigos. Participar en actividades sociales, para ayudar a las personas, a todos los que lo necesitan, forma parte de la imagen

ideal en la cual desean reconocerse. Esta les permite distanciarse del mundo que descalifican y les da acceso a "ser", a través de su incorporación a una legitimidad vía actividad social, institucional o no, pero que asegura inclusión en la normatividad. "Estar adentro" es lo que la moral indica:

"... ser infantil es cuando uno no toma una cosa en serio, es todo una chacota para uno, le hablan a uno cosas serias y se toma para la risa o lo toma como chacota o por tallas, de repente salen por ahí, todo eso".
(Danilo)

La chacota y el "salir por ahí" es lo que debe ser reconvertido en actividad productiva y seria.

La preservación de lo "positivo" protegido por la imagen ideal queda de manifiesto en el siguiente fragmento del discurso de Danilo:

"Nunca conversamos de eso (de la situación que pasa en Chile, de las cosas que pasan en el país) siempre del grupo así unido, de la unidad del grupo..."

La negación de lo problemático se hace en función de preservar los canales de acceso (Centro Juvenil) a otros mundos simbólicos (culturales) que les abre una posibilidad de construir su identidad como diferente a la del barrio, tal como ellos la perciben.

Aparece así para los alumnos que bordean los 18 años, el servicio militar, como un espacio por medio del cual pueden salirse del barrio. Esta noción de salir del lugar es también constitutiva del discurso de los alumnos. Todos refieren este deseo de dejar de ser lo que son y salir (físicamente) del barrio.

"Algunos amigos del grupo se fueron a Argentina a hacer el servicio militar allá, a estar un tiempo, terminar los estudios y después volver. Se fueron porque como que se aburren de la vida acá. Entonces, uno estando siempre en la rutina, será donde ve la misma gente, donde ve lo mismo,

por eso es que uno trata de cambiar a veces de ambiente. (El servicio Militar) lo quiero hacer porque encuentro que voy a cambiar más, de que voy a ser más maduro porque es demasiado exigente, de que voy a ser más maduro y que el servicio es algo bonito... para mí el servicio militar es estar en otro mundo" (Danilo).

El servicio militar les da acceso a otro mundo, los saca del barrio y los incluye en una institución.

Por otro lado, la familia y la casa son reportados como el "adentro" fundamental, como lo que se opone al "afuera" de la calle, en este juego de imagen/contrainmagen marcada por lo moral.

"No tengo amigas en el barrio, en la calle no, no me gusta salir para afuera... paso en la casa no más, encerrada escuchando música o tejiendo o haciendo otras cosas, tareas... En la casa tejo en rafia, a veces hago tareas, le ayudo a veces a mi mamá, escucho música, o estoy leyendo" (Melania).

La autoimagen positiva se basa en hacer cosas productivas. Bautista también dice:

"(En el barrio tiene amigos) aunque no me junto mucho, porque en la casa paso casi todo el día (no le gusta salir); no sé, me gusta más estar en la casa, cuando salgo voy a ver a los amigos; cuando salgo a la calle un rato, pero no me gusta mucho, visito a mi abuela (que vive al lado), (tengo) varios amigos (en el barrio), la que tengo es una amiga, pero vive más abajo... (Va) en séptimo, yo le ayudo en las tareas cuando se puede".

Este discurso sostenido por los alumnos ha sido interiorizado de sus padres. Así Danilo dice:

(El papá) "es estricto, con la clase de amigos que tengo, hasta una cierta hora en la calle, todo eso, no hay permiso para ir a fiestas, sólo una vez

al mes o al año, porque ahora realmente no se puede salir a fiestas... por las peleas y crímenes que pasan en la calle, tantas cosas".

Algunos alumnos sostienen la posición inversa pero dentro del mismo discurso. Es decir, aún aquellos alumnos que se ubican como "malos alumnos" y "rebeldes", siguen sosteniendo un discurso con los mismos valores en donde ellos asumen otra posición (de lo "negativo").

"... (con los del barrio) nada, jugamos nada más; (ellos) estudian, casi todos, algunos los echaron de la escuela por problemas de la casa, (jugamos a) elevar volantes, jugar a la pelota, matamos pajaritos... con honda. Nosotros estamos en el grupo de los desordenados (sus amigos del colegio)... Nos ponemos a jugar nada más, jugamos nada más, no conversamos nada... no los gusta meternos en la vida de los otros..."

Gerardo se identifica como "malo"; dice que no hace "nada", nada serio ni productivo. Su discurso está construido con los mismos valores normativos en revés: "jugamos *nada más*"; "*nosotros estamos en el grupo de los desordenados*". Este discurso moral es el referente tanto para los "buenos" como para los "malos" alumnos. Es decir, no hay oposición o resistencia, hay cambio de posición en el mismo discurso.

Por otra parte, Walter dice:

"... él (el amigo) va a jugar a un club deportivo, pero a mí no me dejan; no sé, dicen que se ponen muy garabateros, muy tonto, marihuanero... Yo pienso que a mí me gustaría jugar. Yo le digo a mi mamá ¿cómo hay otros niños que pueden jugar y lo más bien que se sacan buenas notas? El mismo va a jugar y no es marihuanero, no es nada malo y saca buenas notas, y con él es la persona que tengo más contacto; a veces va a la casa, jugamos, leemos, escribimos cuestionarios... escribimos para el festival de cuentos, concurso de cuentos... Hago de todo un poco, me gusta salir a jugar con mis amigos, o sea, una vida normal..., o sea, no pasar en la calle, sino que salir en determinado rato, o sea, tener un poco de libertad".

Estos eventos ponen de manifiesto que al interior del discurso normativo existe una gama de posiciones frente a la relación dentro/fuera. Algunos expresan su inclusión en el adentro como lo bueno; están textualmente dentro de la casa y hacen actividades positivas; otros se muestran en contra del adentro; y otros, como Walter, se plantean la posibilidad de salir esporádicamente, aduciendo como garantía su buena inserción en el adentro (buenas notas). Hipotetizamos que estas posiciones diferentes tienen relación con la mejor o peor inserción de los alumnos en la escuela y en la familia, en donde los alumnos que están en mejores condiciones se plantean una distancia en relación al "adentro".

3. La Escuela.

3.1. "Si no hubieran escuelas habría sido todo distinto..."

Como decíamos antes, la escuela es el lugar que representa lo "positivo". Desde las condiciones de vida precarias y carentes, desde el punto de vista material y simbólico, la escuela es un lugar que da acceso a ciertos contenidos (materias escolares) que los alumnos llaman "los estudios"; también da acceso a lo que ellos llaman "la enseñanza", que se refiere a los "consejos" dados por los profesores y a las normas de comportamiento en general, muy valorados por los alumnos. Estas les permiten "saber cómo comportarse en otro lugar"; cuestión fundamental para ellos. La escuela los provee de las competencias sociales necesarias para incorporarse a la "sociedad"; aquellas distintas de su barrio. En otras palabras, la escuela es valorada por los alumnos por su función socializadora: en ella se "entretienen", se encuentran con amigos, pueden conocer otras personas. Existe, también, la valoración del elemento lúdico que contiene la escuela, simplemente como espacio de encuentro con otros.

Desde la posición en que se encuentran, los alumnos consideran que la escuela les da "todo" lo que ellos no tienen. Danilo dice:

"Para mi estar en el colegio es estar en un lugar seguro y bien; estoy bien porque me siento super cómodo; tengo todas las comodidades acá en el colegio; yo estoy feliz de estar... me siento feliz con mis profesores y con todos los seres que me rodean en el colegio".

Y luego agrega:

"O sea...me siento super bien con todas las personas acá en la escuela. Por mi, ojalá me quedara para siempre en ésto; me siento super bien, me han entregado todo el cariño que necesito, toda la enseñanza que necesito y en realidad me siento contento".

La escuela es un lugar estable, cómodo, seguro, donde el alumno siente que le "dan" cariño y enseñanza. La enseñanza está ligada a los elementos que le da la escuela para poder incorporarse al "adentro" de la normatividad social. Danilo dice:

"Lo más importante de la escuela son los profesores, acá, en el colegio. Porque ellos me han enseñado todo lo que yo quiero aprender y me han servido bastante, y por eso estoy en primer lugar...lo más importante que me han dejado los profesores es la enseñanza. La enseñanza de cómo debo comportarme en otra parte, cómo debo ser en otro lado, todo eso".

Podemos observar, tal como lo expresa Gerardo que los alumnos aprecian positivamente que la escuela los "encauce":

"la enseñanza para entrar a un liceo, que nos corrijan cuando hacemos algo malo...cuando uno hace algo mal, peleamos o hacemos algo tira nos retan, pero a veces nos aconsejan que no lo hagamos. (Me ha enseñado) a no hacer desorden... y uno trata de portarse bien".

Esta corrección que la escuela hace del alumno para moldearlo según un ideal de ciudadano, es lo que el alumno aprecia y traduce como aquello que la escuela le "da". Aquel conjunto de correcciones constituyen la condición para poder apropiarse de las competencias que le permiten estar dentro.

En este sentido, como dice Darfo, lo más importante que les da la escuela es:

"... aprender cualquier cantidad de cosas... los estudios... (y también) la educación... a ser respetuoso con los mayores, se supone... llevarse bien

con ellos, ... (no) levantarles la voz... (Ha aprendido, además) la personalidad... poder conversar con personas que, por ejemplo, personas serias”.

Surge la distinción entre “estudios” y “educación”, es decir, entre materias escolares y *socialización* en comportamientos *sociales*. Ambos, junto con el afecto, son vistos como lo más importante que la escuela les da. Adquiere especial importancia en el discurso de los alumnos el respeto y la personalidad.

La valoración del respeto cruza todas las instancias de socialización (familia, escuela, amigos) y es considerado por los alumnos como un valor fundamental. Para Danilo el respeto es algo sumamente serio:

“He aprendido de mi grupo de niños y niñas el respeto, que es lo más importante, y cómo debemos ser en todas partes en donde vamos...tener un respeto mutuo. Para mi, el respeto es algo serio, sumamente serio... respeto es aceptar cuando una persona sabe más que yo...siento que me faltan el respeto cuando me dicen groserías y cuando salen tallas pesadas que a mi no me gustan”

El respeto implica el deber ser del comportamiento frente al otro. En este caso, en la formulación de Danilo, este respeto significa no-agresión al otro y aceptación de la superioridad de otro. La noción de respeto permite mantener un límite. Este límite funciona como regulador de las relaciones sociales, protegiendo a los sujetos de las agresiones, groserías, sexualidad, etc. Tal como lo expresa Andrea, el respeto es un vínculo de fino equilibrio entre uno y el otro:

“encuentro que es algo que a uno mismo le ayuda; por ser, si yo no tengo respeto por usted, nadie me va a respetar a mi; es importante, un hábito, el respeto hacia uno, hacia uno mismo...porque si, por ser, a mi me mandan a algo y yo no lo quiero hacer, yo voy y lo hago callado no más, aunque no quiera hacerlo”.

El respeto es una forma de protección del otro y de uno mismo. Es una forma de protección por una represión de los propios deseos en pos del equilibrio de las

relaciones con el otro, es evitar la violencia hacia el otro ejerciéndola contra sí mismo.

La importancia que adquiere el respeto en el discurso se comprende mejor si consideramos las múltiples expresiones de violencia cotidiana directa, que los alumnos relatan. Gerardo dice:

“(el peor recuerdo) Cuando le pegaron a mi hermano y lo dejaron marcado (le pegó) mi papi...lo dejó marcado en la espalda, todavía tiene la marca, hace como tres años atrás. El vidrio estaba trizado así, y nosotros estábamos adentro, mi papi nos pegó injustamente por el vidrio; mi perro saltó así y quebró el vidrio, y quebró todo el vidrio para adentro. Mi papi, como llegó un poco con alcohol, así, como día viernes, como siempre le pagan, llega un poco así. Nunca ha llegado más...nunca, nunca...si, y mi papi como llego así, al tiro salió, y sabe que nosotros lo hicimos, y de ahí, como nosotros estábamos acostados, así es que nos hizo levantarnos y nos pegó...con el cordón de la radio...a mi no me dejó marcado... mi mami casi se muere cuando le contamos, lo vio sangrando, si, le sacó el pedazo”.

En el barrio, la presencia de la violencia física es cotidiana; los cogoteos, las peleas, los borrachos. Como relata Gerardo, esta violencia se extiende también a la escuela:

“El profesor de Francés también me ha pegado en la cara... charchazos en la cabeza... casi todos los profesores me han tirado el pelo, pero más no”.

Así, el respeto como forma de regulación de las relaciones adquiere en esta situación un significado particular: protegerse los unos de los otros. Si nos referimos a la violencia física directa es porque ello hace más “visible” el fenómeno, pero, indudablemente, en este sector de clase social como en otros, existen múltiples formas indirectas y encubiertas de violencia¹.

¹ Para J. Lacan la ley, la prohibición —en este caso la necesidad de regulación— surge allí donde hay deseo, donde hay un deseo que reprimir; “La otra cara de la ley es el deseo” (De Certeau, 1986).

Por otra parte, la "personalidad" que los alumnos dicen que la escuela les da, apunta a todos aquellos aspectos por los que esta los socializa, para incorporarse a las pautas culturales de la sociedad, entre las cuales se encuentra el lenguaje (no cotidiano) -altamente valorado por los alumnos- y la posibilidad de hablar cosas "serias", con sentido. Danilo lo expresa claramente cuando dice:

"... lo más importante que han dejado los profesores es la enseñanza. La enseñanza de cómo debo comportarme en otra parte, cómo debo ser en otro lado, todo eso".

La enseñanza adquiere su significación cuando le otorga al sujeto, elementos para su adecuado desenvolvimiento en "otro lado". *Se aprende para ir a otra parte*. Esta noción de "salir del lugar" está constantemente presente en el discurso de los alumnos. Así mismo, la enseñanza adquiere su "verdadero" sentido solo si se vuelve útil en otro lado, en los espacios sociales en que los alumnos realizan su "performance" social. *La enseñanza sería el arma del guerrero*. Adquiere sentido fuera de sí misma, en la supuesta utilidad social que preste. Así, la noción de personalidad está connotada por la idea de *construcción personal* junto con el material de las "materias" escolares, la enseñanza y el afecto. Decíamos que esta construcción personal pasa por la adquisición de las competencias necesarias para el funcionamiento social normal. Adquirirlos, a su vez, implica incluirse de la manera más adecuada posible en lo que llamábamos el "adentro", que simboliza la normatividad institucional. Este resulta ser el interés principal de los alumnos, expresado de diferentes maneras. Esta inclusión en lo que podríamos llamar *los valores morales* es algo que mantiene continuidad en la familia y en la escuela.

La familia cumple un papel de socialización que guarda importantes semejanzas con la escuela. También en la familia se aprende como se "debe-ser" en otro lugar. Danilo dice:

"con ella (mamá) me llevo super bien, ella me aconseja también cómo debo ser, cómo debo ser en casa, cómo debo ser afuera y en el colegio... me aconseja que antes de conocer a una persona, que la conozca bien. Y en el colegio que no me vaya mal en las notas y todo eso".

Gerardo también dice:

"En la casa he aprendido a cómo portarme en otro lado también, cómo debo ser en todas partes en donde vaya y en primer lugar acá en la escuela".

3.2. Escuela, Culpa y Discurso Ideal.

La escuela representa el espacio social que les "da" todo, es decir, es la institución por excelencia, que les permite acceder a otros mundos. La escuela tiene *función de pasaje*, de vía a "otro lugar". Esta es la razón de por qué se idealiza; no se la puede destruir con la crítica. Se le preserva en la valoración de los alumnos, pues constituye el lugar privilegiado de inserción que posibilita la construcción de identidad. En este sentido, el alumno queda en posición de asumir la incorporación a la normatividad escolar, pero no de plantearse frente a ella. En esta relación, el alumno idealiza la escuela como lo depositario de lo bueno. Pamela dice:

"(me gusta) la profesora cómo enseña y el colegio también me gusta. Me gusta todo de este colegio... si, los niños, me gustaría que fuera un colegio de puras mujeres porque se preocupan más de los niños que de los estudios (los niños)... La cosa es que uno aprenda, total en cualquier colegio uno va a aprender, y si uno es floja, en cualquier colegio va a ser floja; el problema es mío, si yo repito no es culpa del colegio, es culpa mía ... Yo lo quiero harto al colegio, no me gustaría que me cambiaran, al contrario, yo quería repetir para quedarme otro año en este colegio..."

La "culpa" del fracaso está de antemano puesta sobre la alumna y es asumida por ella de esa manera. La escuela es lo que no se cuestiona. La relación queda fijada en la capacidad demostrada por la alumna para cumplir con la escuela.

Es interesante observar hasta qué punto a la escuela, *per-se*, se le atribuye la justeza y la validez de lo que transmite. El razonamiento es: si la escuela lo transmite, es bueno. La escuela le otorga una validez universal al arbitrario a

los recortes de los contenidos que transmite. Así es visto por los alumnos. Milena señala:

"La escuela es algo que sirve para formarme en buenos sentidos, ser más educada, saber más, tener una idea de lo que es el estudio. Lo más importante es la enseñanza de las materias y de las cosas que nos enseñan. También nos enseñan cómo debemos ser, lo que debemos hacer. Debemos ser estudiosos, respetuosos y varias cosas que en este momento no recuerdo. No debemos ser flojos ni irresponsables".

Walter lo expresa con meridiana claridad al decir:

"todo me sirve (lo que le enseñan) ¡cómo me van a enseñar cosas para hacer perder el tiempo! yo pienso que todo lo que enseñan sirve"

Milena pone de manifiesto que la escuela la forma en "buenos sentidos"; es decir, la escuela elige de la sociedad los "buenos sentidos" para transmitirlos. La escuela elige con justeza. Los "buenos sentidos" indican cómo se debe-ser y qué hacer; indica moralmente el comportamiento y el ser. La validez otorgada a la escuela en lo que elige enseñar, se expresa cuando Milena dice:

"... debemos ser estudiosos, respetuosos y varias cosas más que en este momento no recuerdo. No debemos ser flojos ni irresponsables".

No importa que no recuerde lo que la escuela dice que deben ser, pero lo que sea es válido.

Sin embargo, la masividad de la bondad de la escuela adquiere ciertos matices que dependen de las condiciones escolares y familiares del alumno como sujeto del discurso. Los "buenos alumnos", que podríamos decir están en mejores condiciones de incorporación en el "adentro", establecen una cierta distancia en sus valoraciones de la escuela. Melania que es una buena alumna dice:

"(la escuela) Es buena, aquí he pasado ocho años y la quiero; a mi manera la quiero, por eso, y me va bien en el colegio... Es una parte donde enseñan

y tenía que venir ... sirve para que estudiemos, entonces uno mismo se hace una obligación de tener que venir...si yo me mandara sola, yo creo que vendría igual porque me entretengo y aprendo y puedo sacar una profesión..."

Melania establece una cierta distancia y dice que la quiere "a su manera". Reconoce también que la escuela es una obligación, una obligación interiorizada por ella. Esta pequeña distancia es significativa si consideramos la masividad de la valoración de otros alumnos ("malos alumnos"), que llegan a decir que la escuela es como una segunda casa y aun mejor que la casa, como lo mostráramos en los registros citados anteriormente. Melania, incluso, puede relatar el proceso de interiorización de la obligatoriedad de la escuela hasta hacerla "suya". Por esta distancia que ella puede asumir dice:

"No me interesan los estudios, me interesa más escuchar música popular, música romántica, Luis Miguel, el Puma, etc."

La adecuada retribución a la "donación" de la escuela elimina o amortigua la deuda que se genera y esto permite relativizar la idealización de la escuela.

3.3. La Escuela invisible.

Esta *dinámica de culpa-idealización* produce una invisibilidad de la escuela. Es decir, los alumnos no tienen "desde dónde" ver la escuela en términos de los procesos de enseñanza y socialización que en ella ocurren. Para ellos lo que ocurre en la escuela es invisible en el sentido de "natural".

Es significativo el hecho de que cuando se hace a los alumnos la pregunta "¿qué crítica le harías a la escuela?", éstos se refieren inmediata y únicamente a la escuela en tanto espacio físico. La única crítica que Darío le hace a la escuela es que está mal arreglada, que no es bonita. El le cambiaría el mobiliario. A su vez, Milena responde que no ve nada negativo en la escuela "*porque todas las cosas en el colegio las han reparado, las han arreglado*". Gerardo señala que un aspecto bueno de la escuela es "*cuando la arreglan, le hacen cosas así, la pintan*". Le gustaría que "*le cambiaran el pozo, nada más*".

Sólo Andrea no se refiere a la escuela como espacio físico, cuando se le pregunta qué crítica le haría a la escuela. Ella hace referencia, no a la escuela, sino a sus compañeros hombres. Dice:

"...lo que no me gusta de la escuela es que los hombres son ordinarios, quisiera que hubiera más respeto, hay muchos sobrenombres y garabatos".

Es decir, en su crítica, ella rechaza la existencia del "afuera" en el "adentro". Reclama que la escuela cumpla mejor la corrección de lo que representa el "afuera".

El hecho de que los alumnos asocien escuela con escuela física es altamente significativo. Lo que ellos "ven" de la escuela es su dimensión material. Los procesos que en ella ocurren son invisibles para los alumnos; que corresponde al orden natural de las cosas. La enseñanza es lo "mejor que la escuela les da", pero ésta no se cuestiona, ni se "ve". La enseñanza "es así".

3.4. Proyecto Educativo y Ser Alguien:

El proyecto educativo aparece en el discurso de los alumnos como la columna vertebral del proyecto personal. Es por la escuela como institución y por su escolarización, que pasa la posibilidad de "ser alguien". Esto es vivido subjetivamente así por los alumnos; de ahí la enorme carga positiva atribuida a la escuela.

Gerardo lo expresa así:

"(el colegio) me gusta, pero me gusta más que la casa... porque conozco más amigos y aprendo mucho, y ser alguien en la vida... tener una profesión... Me hace ser alguien en la vida... lo único que representa para mí (la escuela), que cuando grande voy a tener enseñanza y ahí voy a poder trabajar en algo... no con el chuzo y la pala, no más".

La escuela es vista como pasadizo para obtener un buen trabajo; un mejor trabajo que el de sus padres. La actividad escolar está marcada por su finalidad: obtener un mejor trabajo; abandonar el "chuzo y la pala". Estos son los instrumentos de trabajo de un obrero no especializado. Los estudios tienen un carácter instrumental en función del empleo; es decir, en función de "ser alguien", puesto que "ser nadie" es ser cesante, es ser un obrero no calificado, tener trabajos esporádicos, "ser del barrio". Por ello, el proyecto educativo es la columna vertebral del proyecto personal, el cual pasa por obtener un mejor empleo. Las mujeres, por su parte, lo señalan del mismo modo, pero en relación a los significados femeninos. Milena dice:

"Estudio para ser más y para ser alguien después, o sea alguien útil, no ser una callejera ni nada de eso. Callejera, o sea que anda por ahí, o sea, lo que yo no quiero es trabajar de empleada".

El proyecto educativo es tan fundamental, que no sólo habilita para "hacer algo" (trabajar), sino que para "ser alguien"; es decir, interviene a nivel del ser, de la identidad del sujeto. El "ser alguien" es el ser en sentido social. La inclusión en la sociedad vía el tipo de trabajo productivo determina el ser o no ser de un sujeto.

Así, según Bautista, el estudio le otorga valor a una persona:

"...perfecciona a la persona... o sea, desarrolla más el cambio en cuanto a conocimientos para ser una persona que valga la pena en este mundo...".

La escolarización no sólo le otorga al sujeto un mayor valor en el mercado laboral, sino que le otorga valor en sí.

Teniendo el estudio esta centralidad en sus vidas, los alumnos deben adecuar sus expectativas, respecto del estudio, a las posibilidades reales que tienen de estudiar para trabajar a corto plazo. Darío dice:

"(ni se me ocurre seguir educación media) porque encuentro que es una pérdida de tiempo a mí parecer, porque de lo que se trata es de estudiar

una carrera cuanto antes... el estudio pasó de moda, la meta es trabajar. Porque yo me he dado cuenta; porque personas que tienen cuarto medio rendido y con título están trabajando en el POJH, entonces digo yo, vale o no la pena, porque trabajar me gusta, me gusta ayudar a mi mami; todo para ella; todo para ella”.

No sabe, en definitiva, si va a estudiar en un liceo o no; lo hará si le da la “locura de cabeza” o si no me voy a meter directamente donde pueda aprender mecánica automotriz...(en una escuela industrial)”.

Estudiar en un liceo, en este contexto, aparece textualmente como una locura. Locura porque ante la urgente necesidad subjetiva y objetiva de trabajar, el estudiar en un liceo es diferir, dilatar o imposibilitar ese objetivo. Estudiar en una escuela industrial y comercial es la opción más “razonable”. El liceo, que conduce a la universidad, está de hecho prohibido para estos alumnos, por razones económicas. Dice Milena:

“...Después quiero estudiar enfermería porque me gusta ayudar a las personas; también me gusta Parvularia porque me gustan los niños. Pero como la universidad es cara, yo creo que a lo mejor no puedo entrar”.

El dinero determina sus expectativas. Walter dice:

“yo pienso que si hay que tener dinero para una buena educación universitaria ¿qué voy a hacer en un colegio o en un liceo? Porque para estudiar en un liceo hay que tener dinero; para entrar a un instituto o para entrar a la Universidad... Me gustaría seguir en la mecánica automotriz, me gusta porque eso es algo bonito, es algo que da bastante dinero, es un trabajo que da bastante dinero”.

Los alumnos marcan sus preferencias por estudios secundarios en relación a lo que pueden estudiar en una escuela industrial, de donde egresarán con una profesión técnica. Bautista dice que aunque no ha pensado todavía lo que quiere seguir estudiando, le gustaría hacerlo en una industrial:

“si, porque se estudia y se aprende una profesión...no sé, pueden ser mecánica, electricidad... mecánica en automóviles y electricidad, también en automóviles”.

4. Los Profesores

4.1. “Los profesores son superiores porque tienen vocación”

En el capítulo anterior se analizaba cómo uno de los ejes que cruzaba el discurso ideal de los niños era la división del “adentro” y del “afuera”; representando el adentro lo institucional, la norma, los valores morales. Y en el discurso de estos niños, la escuela, los profesores, la familia; producen las “imágenes” más fuertes de esta institucionalidad. Decíamos también que, para estos niños, el estar en este “adentro”, el inscribirse en la normatividad es vital; es lo que les permite ser, existir, ocupar un espacio y adquirir un sentido en el mundo. Se va conformando así una idealización de todo aquello que representa el “adentro”, lugar en el cual los profesores ocupan un papel importante.

“Los más importante de la escuela son los profesores, acá en el colegio. Porque ellos me han enseñado todo lo que yo quiero aprender y me han servido bastante y por eso estoy en primer lugar...lo más importante que me han dejado los profesores es la enseñanza. La enseñanza de cómo debo comportarme en otra parte, cómo debo ser en otro lado, todo eso”. (Danilo)

Es decir, los profesores les entregan “todo”; todo aquello que les permite ubicarse en el adentro. En ese sentido, hay una primera valoración y admiración de los maestros por la tarea que ellos cumplen, una idealización de su rol: son superiores porque tienen una vocación; vocación que consiste en enseñarles, socializarlos; en otras palabras, ayudarlos a inscribirse en el adentro, ayudarlos a ser personas. A su vez, los profesores son todo aquello que los niños no pueden ser. En esa idealización, el sólo hecho de ser profesor está lleno de atributos.

La frase “los profesores son superiores porque tienen vocación” es la expresión más precisa, de cómo un alumno, Danilo, conceptualiza a los profesores. Y continúa su discurso al respecto, explicitando aún más esta idea:

"A las profesoras jefes siempre las tengo al lado mio, cerca de mi corazón, siempre los he querido a todos; porque me atraen los profesores, me atraen porque son profesores, me gustan porque son profesores; no podría explicar por qué para mí es muy importante la labor del profesor como es el enseñar".

Nos pareció que existe también una identificación de los niños con la imagen de autoridad, dónde, al parecer, habría ciertas similitudes entre la imagen del carabiniero y la imagen del maestro.

Así, Darío dice que quiere ser carabiniero, que le gusta porque les tiene respeto y le llama la atención el color verde y porque son superiores por el traje que usan. Ese traje, dice, tiene relación con la ley:

P: "Pero un traje no hace a la persona"

R: "Es que estamos hablando de la ley...es que no estamos hablando de una persona común, que anda con un traje verde, azul, de marino, lo que sea. Estamos hablando de carabineros. Soy partidario de los carabineros"

P: "¿Y por qué son de respeto los carabineros?"

R: "Porque siempre están ellos, siempre mantienen el orden, por eso, por el desorden de los demás"

¿Cuáles serían estas similitudes? Ambos, profesores y carabineros son imágenes de superioridad y poder en la medida que encarnan para los niños la institucionalidad, la norma por excelencia. Además, y con mayor fuerza, podríamos decir que esta similitud es más estrecha aún con el profesor jefe. Este, al igual que los carabineros, buscan que las personas se encaucen en la norma, "controlan el desorden" (contraimagen de lo deseado) y también, como dice Darío, ambos están siempre presentes: "A los profesores jefes siempre los tengo al lado mío"; (y los carabineros son de respeto) "porque siempre están ellos"

También lo expresa Bautista:

"...con el profesor jefe siempre se ha tenido una mejor (relación) porque siempre está con nosotros...como que es natural que el profesor jefe con

el alumno que tiene, o sea todo el curso, todos nos llevamos bien con el profesor".

La fuerza de ese "estar siempre presente" puede entenderse desde la necesidad que tienen estos niños de asegurarse en el adentro, y esa presencia permanente es no-abandono, es una protección, respecto del afuera.

Que los profesores sean "superiores" es también la identificación de sí mismos como personas adultas, maduras; aquellos que ya están inscritos socialmente, son buenos "ciudadanos". Y en tanto tales, son los únicos que pueden enseñar. Y enseñar es entregar; entregar todo aquello que les permitirá a ellos, los niños, ser adultos, ser ciudadanos. De este modo, enseñar y entregar son atributos importantes que se les otorga a los maestros, tal como lo expresa Danilo en su discurso:

"Las personas mayores son superiores porque no es lo mismo que un lolo, puede dar seguridad a esta persona; pero la juventud no le puede enseñar a las personas que ya han pasado las cosas, y ellos nos entregan todo a nosotros"

Así, al mismo tiempo, el discurso no se remite a una idealización como globalidad; el ser profesor también se llena con contenidos: el profesor enseña (contenidos académicos), educa (socialización) y además se preocupa, los aconseja; todas expresiones sobre el esfuerzo de los maestros por "traer" a los niños al "adentro". En otras palabras, el mero rol de ser profesor no parece suficiente; para que el profesor sea valorado como un buen profesor debe tener además ciertos atributos.

Darío señala que los profesores no son amenos:

"son pura clase no más, pero son buenos porque saben enseñar, con ésto los profesores se ganan alumnos, pero algunos".

Aparece aquí una mayor distancia; no se trata de cualquier profesor; son algunos profesores los que se ganan al alumno, requisito de un buen profesor. ¿Y

qué significa ganarse a los alumnos? Siguiendo el discurso de Darío podemos ahondar más al respecto:

Darío dice que la profesora que "más se hace respetar es la que es muy estricta" pero "bien habilosa". Le gusta que los profesores sean "estrictos, pero que se ganen al alumno y que sean amigos". La profesora Trini es amiga "porque nos trata igual que si estuviéramos a la altura de ella y en clases no es así. En clases también nos conversa mucho, pero hasta por ahí no más, porque se supone que la clase de ella es más importante que lo que podamos hacer nosotros en la clase de ella, se supone".

El "ganarse a los alumnos" es hacerse respetar. Y para ello pareciera existir al menos dos requerimientos: un requerimiento *académico*, dónde el saber académico es lo que legitima al profesor estricto, y a la vez un requerimiento *afectivo*, "que sean amigos". Es decir, además de su entrega afectiva, un profesor es bueno cuando inspira respeto a sus alumnos y ello se da cuando el ser estricto está legitimado por su autoridad y saber como docente.

Del mismo modo, Melania señala ambos requerimientos en su concepción de un buen profesor. Buenos profesores son:

"los que me entienden, son amables conmigo, explican con buenas palabras y se hacen querer".

En el discurso de Milena se puede apreciar una mayor explicitación de los contenidos de ambas dimensiones.

"Me gustan los profesores que enseñan bien porque explican la materia, la pasan, por lo menos la vemos como tres veces antes de una prueba y me gusta cómo la dicen los profesores...son buenos, se preocupan de nosotros...la mejor, la señorita Patricia, si tenemos algún problema con algún profesor ella nos dice cómo tenemos que portarnos, cómo debemos tratarlo y todo eso...La señorita Celia es simpática y tierna y hace buenas clases. Explica bien cuando pasa materia, nos hace ejercicios hasta que la entendemos mejor"

4.2. "Me gusta los profesores que enseñan bien porque explican la materia".

Se rescata y valora la dimensión académica del trabajo del maestro, la entrega de contenidos. Y el profesor explica bien cuando *pasa* la materia y la repite varias veces. Además, los profesores enseñan bien en función de las pruebas. Esta idea de que los profesores explican bien la materia antes de una prueba puede entenderse desde la relación pragmática que sostienen los alumnos con el estudio. Los niños estudian para sacarse una nota, nota que les permitirá una certificación, lo que, como ya señaláramos, les permite el acceso al "adentro"; el insertarse en el mundo laboral, *poder ser* en la institucionalidad.

Un aspecto que nos llamó la atención como investigadoras fue el advertir la gran importancia de la oralidad en la legitimación académica del profesor. El explicar bien no es sólo pasar materia y repetirla, es también asumir la forma en que el profesor lo hace "me gusta cómo lo dicen los profesores"; "ella nos explica así, no a gritos, nos explica con chistes, conversando"; "explican con buenas palabras". De este modo, se expresa también en el discurso una valoración por el lenguaje académico del profesor, que aparece a la vez como requisito del buen profesor.

Melania descalifica claramente a una profesora que no cumple con esta cualidad; al preguntársele qué es un mal profesor responde:

"una que habla así, muy mal así, palabras muy rotas. Así, disculpe, pero dice: oye, huacha peluda, también dice roto ordinario, a los cabros pesados, a los que le faltan el respeto... debería decir niño desordenado, descortés... sí, es a veces el lenguaje que usamos en la casa, pero uno tiene otra manera de pensar del profesor, es más educado".

4.3. "Son buenos, se preocupan de nosotros"

Junto al requerimiento académico, el requerimiento afectivo aparece, con dimensiones y fuerza distinta en diferentes discursos, pero siempre está presente,

desde las expresiones "son amigos", "se preocupan", hasta aquellas dónde se conceptualiza a los profesores como los segundos padres, como en el discurso de Danilo:

"son para mi como segundos padres, porque me han criado igual que un hijo; igual que mis padres, que me han criado a mi y se han portado super bien conmigo"

O en el discurso de Walter, dónde describe a una profesora evocando la imagen de una segunda madre:

"Antes, yo tenía especial cariño por una profesora que se fue de la escuela, porque yo veía que era buena conmigo, ella me ayudaba, me respaldaba en todas las cosas, y siempre me trataba bien, incluso me decía "mi niño" y todas las cosas porque ella me quería mucho. Ella casi siempre me ayudaba...."

Así como lo señalara Milena, un profesor estricto, sin las atribuciones del saber académico -tal como ellos las definen- y del lazo afectivo con los alumnos, es un mal profesor, es un profesor que habla sin sentido. De este modo dice que el profesor que menos le gusta es:

"el de francés; es muy estricto, siempre cuando viene acá empieza a hablar y cuando lo dejan se queda callado nomás. Grita, habla y no explica nada".

Gerardo señala lo mismo:

"Al profesor de francés no le entiendo nada porque grita mucho".

En el discurso sobre el maestro, pareciera que otro atributo de su superioridad, es mantener la coherencia; si un profesor deja ver ciertas incoherencias en su discurso o comportamiento pierde el respeto de sus alumnos, deja de ser un buen profesor.

Walter, por ejemplo, dice que la profesora que menos le gusta es:

"la señorita Ester, un poco en el modo de ser, a veces me río un poco de la señorita por el modo de ser que tiene... el otro día el Bautista tenía una tarea mala... dijo: esta tarea está horrenda, está pésima, el cuaderno es una deshonra para el profesor y empezó a leer y después hizo los comentarios sobre las cuestiones, y después, al final dijo: está muy buena esta tarea, merece un 7 y le puso un 7".

A partir de los requerimientos que le hacen al profesor, podemos observar que los alumnos van perfilando al maestro como modelo, en el sentido de que no se le admiten quiebres o fallas en su "función docente". Se le pide que sea siempre coherente, que "enseñe bien", que use siempre lenguaje académico, que quiera a los alumnos.

5. La Idealización del Profesor y de la Madre: El Dar Enseñanza.

Analizamos en el discurso sobre los profesores cómo ellos entregan a los niños *todo* aquello que les permite ubicarse en el adentro. Y ese *todo* es la educación (socialización) y los estudios (lo académico) que dan los profesores; dónde como vemos, se articulan en el discurso, la dimensión académica y la dimensión afectiva. Pero en ambas está fuertemente enraizada una idea central: los profesores, al entregarles educación y estudios, les *dan* la posibilidad de construirse como sujetos.

Intentaremos describir y profundizar este aspecto del discurso de los niños, que forma parte fundamental del proceso de idealización en la construcción de su discurso.

Andrea dice:

"mi mami...la quiero porque me ha sabido enseñar" -como contraimagen de su padre- "en cambio mi papá nunca me ha dicho "esto se hace y esto no se hace" y yo no tengo que agradecerle nada: tengo que agradecerle lo

que me está dando en los estudios, pero de enseñanza nada, porque él nunca me ha dado a mí una cosa de aliento, ni un consejo me ha dado, así que por eso a lo mejor yo no lo tomo en cuenta en la casa, yo pienso que debe ser por eso”.

De la madre dice, además:

“Por ser, cuando no entiendo algo, ella trata de pensar, de acordarse y lo poco que ella aprendió y me enseña; por ser, lo que no entiendo, o si no, se consigue libros y cuando no encuentra la tarea me manda comunicación por los motivos que no la pude hacer...siempre nos aconseja que sigamos estudiando...ella nunca se ha echado a morir, siempre se arregla, nunca se echa todo encima; si, por ejemplo, para nosotros primero, y si sobra, para ella...”

En este discurso de Andrea se expresa con claridad la significación que los niños le otorgan al “dar enseñanza”. No es sólo entregar las condiciones materiales-económicas de la educación, en el caso de los padres (“tengo que agradecerle lo que me está dando en los estudios pero de enseñanza nada”); o, entregar los contenidos académicos, en el caso de los profesores. Es además, dar afecto, preocupación, aliento, consejo, sacrificio. En otras palabras, en el “dar educación” está también presente “el darse como sujeto”, en la madre y también en la profesora.

“Tienen un deber bonito (los profesores) porque nos enseñan, se esfuerzan por hacer una clase; muchos niños no respetan la clase; los profesores se arriesgan bastante y a la vez sufren cuando los niños no le hacen caso o no entienden la materia...la profesora, cuando los niños se portan mal, al tiro llora; (la profesora jefe) nos da más cabida, más apoyo”

Es así como también son rescatadas y valoradas con mucha fuerza, en el discurso sobre los profesores, las distintas formas de preocupación de éstos hacia los niños, construyéndose de esta forma un *discurso ideal sobre los profesores*.

Daniilo señala:

“A mí me han ayudado bastante y yo voy siguiendo todos los consejos de ellos también...Me han ayudado a veces en las tareas si me va mal, en todo sentido de mi estudio...de eso. He recibido ayuda bastante de todos los profesores que me han ayudado a veces cuando me va mal...nunca ha habido alguno que me ha castigado, que me ha llamado la atención injustamente, siempre han sido todos buenos conmigo igual que en mi casa, que me han tenido un respeto único y yo también a ellos, un respeto único en las dos partes, acá y allá...los profesores son amables en el sentido que uno les pide un favor y lo hacen al tiro, con la amabilidad, y uno les dice “señorita me puede ayudar en ésto”, y claro, al tiro, con amabilidad, no ponen ninguna dificultad y siempre me han ayudado; todo lo hacen con amabilidad...con todos los profesores tengo la misma relación”.

De este modo, el niño va construyendo la imagen de que tanto padres -más bien madre- y profesores -más bien profesora y profesora jefe-, se dan con toda su “humanidad” para rescatarlos, para traerlos al adentro, dándoles educación y enseñanza, columna vertebral de su proyecto personal. Y en esta construcción, el niño siente que debe responder, que tiene una deuda con aquellos que “todo le dan”, que por entero se dan para permitirle “ser”. ¿Y cuál es esa deuda? ¿qué significa esa deuda? Se debe responder, ¿y cómo?: estando en el adentro, inscribiéndose en ese adentro, respondiendo a las imágenes que ese adentro representa; *hay que responder siendo buen alumno*. ¿Y qué es ser buen alumno? Es estar en el adentro. El concepto de buen alumno, tal como los niños lo explicitan, contiene todas aquellas imágenes y valores positivos de ese mundo en el que aspiran llegar a ser: mundo, en el cual el mal alumno-como contraimagen-representa justamente lo otro, el “afuera”, lo malo.

“Soy buen alumno porque siempre estoy ayudando a los otros...un buen alumno es responsable, respetuoso, cumple con los deberes” (Darío)

“El que aprendió todo lo que le han enseñado y tener práctica también.

Mal alumno es el que no pone atención en lo que dicen, no hacen lo que le dicen que haga, entonces eso, no es responsable, no estudia, es flojo" (Milena).

Los niños, en última instancia deben responder teniendo éxito. ¿Y qué es para ellos el éxito? :

"ser alguien en la vida", darle algo de regalo a la mamá o algo que... como gracias, dándole a la mamá cuando uno tiene éxito en los estudios, porque la mamá se sacrifica mucho por que uno estudie...sacar una profesión". (Andrea)

O Melania, quién dice:

"No quiero quedarme con octavo año; quiero seguir estudiando para que mi papá y mi mamá vean que todo lo que se han sacrificado no ha sido en vano"

5.1. La deuda de los niños a sus padres y profesores.

En otras palabras, los niños tienen una deuda con sus profesores y con sus padres, deuda que debe ser saldada respondiendo a ese "adentro"; deuda que, si se mantiene, produce en el niño una gran carga de culpabilidad. Además, si la escuela y la familia (institucionalidad, moralidad, protección) les entregan todo, no se puede negar y criticar a sus padres y a sus profesores, porque sería negar y destruir aquello que les permite "ser", "existir". No tienen otra salida que culparse ellos mismos; esto les deja todavía la posibilidad de "superarse", y de "retribuir". Todo aquello que les permite ser es objeto de reconocimiento y de agradecimiento. De allí que, padres y profesores sean fuertemente idealizados.

Danilo dice de sus padres:

"No estoy de acuerdo con que sean estrictos y a veces me molesto bastante; ellos sabrán porqué dicen que está tan malo el ambiente...aunque

siempre son los papás los que tienen la razón. Ellos siempre tienen la razón...a veces tengo la razón, pero siempre la idea de ellos es la que vale y hay veces en que yo soy bastante loco, y ahí es donde mis amigos me aconsejan; no, esto está malo, tú tienes que ser así, y tienes que dedicarte más a tu casa, me dicen mis amigos...yo he cambiado cien por ciento en todo; en seriedad no, porque siempre he sido muy infantil, me considero yo mismo infantil, que tomo todo a la risa, cuando me hablan personas serias y yo tomo todo a la risa".

Para Danilo sus padres son adultos- como contraimagen de él mismo que es infantil, poco serio- y por tanto, saben lo que está bien y lo que está mal; ellos siempre tienen razón para castigarlo; es parte de la preocupación y del esfuerzo de los padres para mantenerlo en el "adentro".

"Los dos (padres) me castigaban, yo no sé por qué salí tan porfiado y tan duro de cabeza como dicen...en algunos sentidos me considero serio, otras veces no, porque me voy en pura chacota".

Danilo debe retribuir a esa preocupación, por eso debe obedecerles y estudiar; llegando incluso a ejercer cierta violencia contra sí mismo para inscribirse en la norma.

"lo más importante es lo más de acuerdo que tengo, son mis padres; en responderles bien a mis padres en los estudios, responderles bien en cosas buenas. En la obediencia a ellos, pero eso sí, a veces me pongo bastante porfiado, pero siempre con un poco, así, de rabia por dentro de mi mismo".

Así, de algún modo Danilo está atado por la deuda, y la culpa -él es porfiado, duro de cabeza- y sólo podrá retribuir a sus padres cuando sea adulto, maduro, independiente, cuando logre una inserción social "adecuada".

"Yo estoy esperando mi período de tener la edad suficiente para mandarme solo; pero yo considero que podré mandarme solo, sólo cuando tenga unos veintiún años, veintidos años; o sea, ya maduro total, cuando

haga mi servicio militar; por ejemplo, terminar mis estudios, tener un buen trabajo y darle satisfacción a los padres, creo que es lo principal”.

Walter expresa la fuerza de la deuda y de la culpa en forma casi descarnada. Su primera imagen de niño está cargada de atributos negativos hacia si mismo, y luego se inscribe en la norma; con tanta fuerza, que ya para él, el estudiar se convierte en un hábito; ya ni siquiera sus padres deben preocuparse de él, y eso, al mismo tiempo, lo hace sentirse abandonado.

“Lo que yo recuerdo es que cuando yo iba al parvulario, yo era carne amarga; le pegaba a los niños, les quitaba la fruta, las servilletas... Como de los seis años para arriba que no empecé a tener tanto contacto con mis padres; desde que entré al colegio que me formé ese hábito, de que tenía que estudiar y ellos ya se fueron separando de mi, porque sabían que yo estaba estudiando bien; eso fue lo que me separó casi más de ellos”

El sólo estudia para obedecer y satisfacer el esfuerzo de sus padres:

“Yo nunca tuve tanto gusto por los estudios; antes, el estudio yo lo hacía para obedecer a mis padres; yo no sabía para que se estudiaba, hasta quinto año yo no sabía...Yo solamente sabía que se estudiaba para convencer a los papás y satisfacer el esfuerzo que ellos hacen por uno; lo único que yo sabía, por eso estudiaba...con eso no más me bastaba para estudiar y sacarme buenas notas, pero ahora que tengo que hacerlo yo, ya no tengo ganas de hacerlo como antes”.

En ese esfuerzo por retribuir la deuda del esfuerzo de sus padres, Walter se siente alienado como persona, nada lo hace por él mismo; toda su existencia se convierte en hacer lo que los padres le requieren, llegando incluso a sentirse como una “máquina de estudio”.

“Ellos (los padres) a principios de año estaban demasiado confiados en que iba a salir bien...en todos los años lo hacía, ¿por qué este año no iba

a ser (lo mismo)?, y los convenció que yo iba a tener un 100% de rendimiento, óptimo; como todos los años, estaban confiados, pero después vieron esas malas notas, como que empezaron a dudar, y empezaron a retarme, a presionar...eso como que no me gusta que me presionen para que yo haga las cosas por mi mismo...porque antes, ellos me tomaban como que fuera algo que podía estudiar sin ninguna ayuda, sin ningún aliciente...lo único que me dicen es que tengo que estudiar, que no vaya a repetir el año, que tengo que ser buen alumno, que tengo que pasar con un buen promedio para ir a un buen liceo. No me gusta cómo me presionan, o que me estén tratando a que yo me supere conforme a lo que ellos quieren...a mi me gustaría tener respaldo de alguien que me ayudara, porque antes no tenía ningún cariño... Pienso que ellos, antes, me tomaban como máquina que sabía que tenía que estudiar y que no sabía ninguna otra cosa”

De algún modo, Walter se rebela, produce un quiebre de confianza en sus padres (baja sus notas, ya no le basta estudiar por y para sus padres); no quiere seguir siendo una máquina de estudio y critica fuertemente por ello a sus padres, rompiendo el discurso ideal sobre los mismos.

“cariño no tengo mucho, porque lo único que tengo en mi casa es el respaldo que mi mamá me tiene, que es muy poco; lo único, me dicen que tengo que estudiar...ellos me cuidan, pero a su manera; ellos quieren lo mejor para mi, o sea, no piensan en los sentimientos que tengo yo; lo único que saben es que yo tengo que estudiar y yo pienso que nunca han pensado en los sentimientos que tengo yo...ellos conversan y yo tengo que obedecer porque yo no tengo opinión...como que les tengo miedo, ellos tienen una cierta distancia entre padres e hijos, así como las personas antiguas que distancia- ban a los hijos de los padres, no se si ellos serían educados con esos métodos, a mi me tienen esa distancia; yo digo que yo me siento mal porque otros niños tienen conversaciones padres- hijos e inquietudes; pero esas inquietudes yo no las puedo transmitir, no tengo respaldo”.

Y por momentos, intenta rescatarse de esa alienación; intenta buscar ser él mismo:

"Como que a mi nada me gusta, nada me tira, cosas, logros, me pongo una meta, la cumplo y después no me gusta...no encuentro lo que yo necesito...puedo lograr metas para cualquier otra persona, para mi mamá; por ser, ella quiere que pase con buen promedio; si yo me dedicara un poco más, yo sé que podría lograr esa meta y la contentaría, ¿para qué?, si yo no sería el que estaría contento"

Para ser él mismo, para librarse de la culpa, debe mantener distancia con los otros; distancia que le permite "protegerse" de la deuda. El temor de deberle algo a alguien marca sus relaciones con los otros:

"Yo no confío en nadie...no me gusta confiar en nadie...no me gusta depender mucho de alguien, estar ligado a alguien, sino estar ligado a mi mismo no más...Como que me crié con el hábito de que no había que confiar...jamás me ha gustado tener deudas; prefiero no hacer las cosas antes de hacerlas con deuda...con cualquier persona que ayuda, yo como que me siento en deuda, como que le debo algo a alguien, y jamás me ha gustado deberle nada a nadie".

Sin embargo, es tan fuerte el peso de esa deuda y la culpa que le genera, que el mismo Walter dice luego que le aflige sacarse malas notas, el no poder continuar con su hábito de estudio.

(le aflige) "las malas notas que me saco (este trimestre); algunas notas ya las subí...me retan porque no estaban acostumbrados a que yo tenga malas notas...hasta el año pasado era un hábito para mi sacarme buenas notas, era como costumbre, no se me hacía difícil nada; no sé este año, no es como un hábito".

Y finalmente se rinde, abandona sus deseos de rebeldía, de construcción de él mismo como persona, por el peso de la culpa, por la necesidad de insertarse en la norma y retribuir a sus padres:

(en el segundo semestre ha subido sus notas)"Ahora yo he razonado bien y voy a tratar de estudiar por lo que ellos quieran, porque ellos son los que luchan por mi, me visten, me dan todo lo que necesito para poder estudiar y porque yo los voy a hacer en el gusto para lo que ellos quieren que yo estudie...y por eso ahora yo voy a estudiar lo que ellos quieren...para darles en el gusto a ellos nada más".

Pareciera, además, que es sólo la inscripción a esa norma lo que le permitirá también encontrarse consigo mismo, ser persona y restablecer sus vínculos con la sociedad.

(le gustaría) "mejorar el rendimiento, en el estudio, tener mejores relaciones con mi papá y mi mamá, mejores relaciones con mis tíos, con la familia, con mis hermanos, con las demás personas, con casi todas las otras personas que me rodean, como encontrarme conmigo mismo, como tratar de ayudarme yo mismo".

La relación que se genera entre jóvenes y adultos es estructurada por la deuda y es similar en ambas instancias de socialización (la escuela y la familia); generada en ambos casos por la *dinámica culpa-idealización*.

Para el alumno, sus padres y profesores representan el mundo en el cual deben inscribirse, y en ese sentido, son el referente frente al cual ellos construyen su identidad.

El relato de Walter nos muestra cómo el alumno recorre un itinerario que consiste en tomar distancia, romper la idealización, bajar intencionalmente las notas -como modo de no retribuir- y luego, por el peso de la culpa que se le sobrepone, recorrer el camino inverso.

Esto nos permite comprender cómo el niño va construyendo su identidad en un permanente enfrentamiento entre la búsqueda de su propia definición y la normatividad.

A través del análisis de los distintos discursos podemos ver que cada niño se ubica de distinta forma en el "adentro": es más o menos responsable, más o menos estudioso, más o menos repetuoso.

Así, Pamela se considera alumna regular, considerando que mala alumna

"es faltar a clases, gritarle al profesor a cada rato, no escribir, no pasar las materias...tener malas notas, no poner atención en clases, distraerse..." lo que ella no hace; pero tampoco es buena alumna por que "no tengo buenas notas"

O Gerardo, que también se considera un alumno

"más o menos...(es) desordenado, tengo buenas notas, he subido todas las notas, me he preocupado de estudiar...me porto igual en la sala pero es que estudio más.."

Andrea se considera buena alumna, porque cumple con portarse

"bien en clases, poniendo atención, sabiendo llevar a los profesores, a mis compañeros...entender la materia y todo eso..."

De algún modo, el ubicarse en el adentro, el ser mejor alumno, significa también mayor retribución al "dar" de los profesores y de los padres; el estar más en el "adentro" es responder mejor a los padres y a los profesores; lo que al mismo tiempo significa menor culpa. De este modo, aquellos que se insertan mejor en el "adentro" podrán tener mayor distancia para mirar a sus padres y a sus profesores; podrán relativizar en mayor o menor medida la idealización. Y desde esta construcción ideal sobre ellos, cada niño se incluirá de manera distinta en su relación con el profesor. Es desde aquí que distinguimos distintos matices y formas en la construcción de la relación profesor-alumno.

6. El Castigo en la Construcción de la Relación Profesor-Alumno.

El castigo -más frecuentemente expresado como reto- cruza y articula las relaciones profesor- alumno.

Danilo, luego de negar varias veces que ha tenido problemas con los profesores dice:

"A veces me han retado..ahora que recuerdo, a veces, porque no cumplo por ejemplo con las tareas, claro que no es todo el tiempo, pero a veces me caigo, a veces me han retado...claro, ninguno me reta más; claro, me han retado poco eso si; pocos me han llamado la atención, nunca me la llaman porque respondo con todas mis cosas; es muy rara la vez que no respondo, a veces es porque se me olvida, pero todos son retos pequeños, o sea para mí son retos pequeños, no son tan grandes...siempre han tenido razón para retarme"

Y Gerardo señala:

"nos enseñan bien, son buenos, cuando nos portamos mal son malos, pero ellos no quieren ser así... (es porque) nos portamos mal...por culpa (de nosotros)"

Por un lado, la idealización del maestro de algún modo los hace negar el conflicto con los profesores; llegando a decir, como Danilo, que no ha tenido problemas con ellos, que nunca lo han retado. Por otro, una vez que se reconoce el conflicto, éste es visto como responsabilidad del alumno; si el profesor los reta es porque "siempre han tenido la razón para retarme", "cuando nos portamos mal son malos".

Pamela dice que quiere a su profesora:

"aunque ella sea pesada conmigo, aunque ella me rete, me tire las mechas, no me importa porque yo igual la quiero no más...me gusta el carácter de ella, pero me gusta cómo es porque nos trata de enseñarnos lo que más pueda y a las niñas las trata de ayudarlas lo que más puede; por eso me gusta, es la que quiero, pero le tengo buena a todas, no le tengo mala a nadie"

La idealización del maestro es protegida, no puede romperse; es el alumno el culpable del conflicto, no retribuye al maestro y por tanto merece el castigo.

Y Gerardo señala que lo que ha aprendido de la escuela es:

"a corregir mis errores... no pelear; ahora no peleo casi nunca... no salirse de la sala... es que antes yo no pasaba en la sala (aprendió porque) un día la señorita me pegó... con una regla en las manos... pero a mí no me pegan casi nada... a unos chiquillos les pegaron hartos, les pegaron aquí y aquí... en todas partes y en la cabeza... me quedó rojo aquí no más... (nunca más se salió de la sala) tenía miedo que me pegaran de nuevo"

Así, los alumnos agradecen que los corrijan, que los pongan en la norma, aún con el castigo. Pareciera que las distintas formas de castigo son percibidas como formas de *preocupación* del profesor, y en tanto tales, son agradecidas por los niños.

Pero, paralelamente, el mismo Gerardo sostiene un discurso ideal de enfrentamiento con los profesores. Dice que lo que más le cuesta cumplir en la escuela son:

"las órdenes que dan los profes, (especialmente de) no hacer desorden... que yo estoy acostumbrado a hacer desorden; lo que dicen los profesores no lo tomo en cuenta, estoy acostumbrado".

Ambos discursos se mantienen como en forma paralela; por un lado, sostiene que no hace caso al profesor; por otro, reconoce que ante el castigo se somete; aprendió porque "un día la señorita me pegó". Y ese castigo es finalmente agradecido; el profesor se preocupa de mantenerlo en el adentro, de permitirle ser:

(lo más importante de la escuela) "el estudio... la enseñanza para entrar a un liceo, que nos corrijan cuando hacemos algo malo... cuando uno hace algo mal, peleamos o hacemos algo tira, nos retan, pero a veces nos aconsejan que no lo hagamos; (me ha enseñado) a no hacer desorden... y uno trata de portarse bien... (la escuela) me hace ser alguien en la vida... lo único que representa para mí que cuando grande voy a tener enseñanza..."

6.1. Las Distintas Formas de Entender el Castigo.

En esta relación construida en torno al castigo y la culpa, algunos alumnos se

reservan una cuota de poder; aceptan el reto, el castigo porque se portan mal, sin embargo controlan cuando se portan mal. Gerardo, por ejemplo, dice:

- Si, nosotros hacemos que nos reten hartos (los profesores) pero si nosotros quisiéramos no nos retarían...claro, si nosotros no quisiéramos que nos retaran, nos portaríamos bien. Nos portamos bien con ella (porque) no sé, se preocupa y nos entretienen con ella porque es entretenido (por eso) "sí, y nosotros nos portamos bien".

Así mismo mantiene cierta distancia; no todo reto es agradecido, es aceptado; sólo aquel que él considera justo; es decir aquel que él controla:

"Si, me gusta que me reten...busco a que me reten...sí, me retan en la casa, me retan aquí, no estoy acostumbrado. (Me gusta que me reten); ah, pero cuando me porto mal...cuando reconozco que era maldad lo que hice yo, ahí sí; pero si me retan injustamente no, aunque casi siempre tienen razón porque yo hago las maldades...salgo a la calle, peleo con mi hermano... todo eso y ahí me retan... Me siento bien que me reten, porque a veces tienen razón y porque tienen razón no me disgusta cuando me retan; si es verdad, pa' que me voy a enojarme".

Gerardo busca que lo reten, busca que lo inscriban en una norma; eso le da seguridad, lo contiene, lo encauza, lo protege del afuera. Y por eso agradece la preocupación, en sus diversas formas, desde la preocupación hasta el castigo. De este modo se produce una restitución del vínculo con el maestro por la preocupación que este manifiesta.

Preg.: "Alguna vez te han mandado a la oficina?"

Resp.: "Hartas veces; en quinto pasé en la oficina todos los días y ahí me mandaban a hablar con la inspectora... me retaban y me pegaban... con una regla... en las manos y de allí ya no lesábamos más... un día me quebró una regla en las manos pero no me dolió..." (Se ha hecho amigo de la inspectora que le pegó; es con quien mejor se lleva). "No sé, me he hecho amigo de ella... sentido de amistad no más, yo le hablo, ella me

habla, me aconseja... que no me porte mal y de repente me pregunta por mi papi, por mi hermano, ¿no ve que mi papi estaba en el hospital?”.

Con sus padres construye una relación muy semejante a la de sus profesores. Ellos también se preocupan, y esas formas de preocupación son similares a las de la escuela. Aparece nuevamente la madre, con mayor fuerza y presencia que el padre, en su educación y formación, en el “dar” y “darse” de la madre. Y por ello, también, Gerardo sostiene un vínculo más estrecho; una mayor deuda y por tanto, mayor cariño y agradecimiento.

“Yo, con mi papi no nos llevamos muy bien...yo a veces le voy a preguntarle algo y me pegan, me tratan mal... Mi mamá...a veces me ayuda a hacer las tareas...lo que ella sabe, cuando yo no se algo le digo a ella y lo que sabe...si sabe me lo dice, si no, no...le pregunto a mi hermano...a veces se enoja...mi papi no (no me ayuda) no pasa en la casa, llega en la noche (cuando está en la casa no me ayuda), me dice que estudie no másme dice y ¿qué haces en la escuela tú? y eso...qué hago en la escuela, qué me enseñan en la escuela. (Me toman en cuenta en todo) en todo, porque soy el más, como dijera, debilucho... me pegan y cuando estoy enfermo me llevan al médico. (Me toman en cuenta) cuando saco buenas notas...me felicitan...Cuando no me saco buenas notas me retan. (Siento que) me quieren harto... mi mamá (más)”

Pamela también construye un *discurso ideal* de enfrentamiento con la autoridad:

“Yo no me dejo llevar por nadie, ni por la profesora... según la palabra que me digan, yo les contesto... no de mala forma ni con palabras, pero no me dejo llevar...
Las viejas del curso, las mamás de los cabros son pesadas...hubo un tiempo que mi papá estaba mal en el trabajo, le alcanzaba para todo pero no para el colegio... el otro año yo pagué la mitad de las cosas (se refiere a todo lo que es cuotas); ya estaba por terminar de pagarlas y la vieja me dijo (la profesora), me dejó en vergüenza a mí, pero yo tampoco me dejé llevar, le contesté bien yo a ella”.

La alumna dice que no acepta ser atropellada por la autoridad del maestro; que no acepta ser castigada injustamente; que ante la agresión ella responde con agresión. En su discurso se trasluce, también, agresividad hacia sus profesoras - la “vieja” “pesada”-, agresividad hacia aquellos que la castigan y agreden permanentemente y sin razón, sin que ni siquiera ella conozca las causas de la agresión.

(en tercero básico) “una vez me pegó (la señorita Sandra) y después empecé la vieja, ya pues mijita, venga, quiere tomar aguita, más pesada la vieja...yo me quedé calladita no más...es que yo en ese tiempo era no sé cómo...y todavía no puedo saber por qué me pegó, a mí, a un hermano y a una amiga...mi hermano le echó la choreada, yo me quedé quietecita no más y al tiro cuando llegué a mi casa le dije a mi mamá...y mi mamá estaba tan enojada y partió al colegio...y le dije que podía haberme tirado el pelo.....pero no una cachetada tan fuerte....después yo pasé a cuarto y de ahí ya nos hicimos amigas; pero eso sí que no me toque ninguna de ellas, nunca más las paso”.

Pamela construye este *discurso ideal* de enfrentamiento con la autoridad desde un modelo que es su madre.

Sin embargo, en ese discurso hay una magnificación del enfrentamiento con sus profesores, pues paralelamente señala que ante la amenaza y el castigo se somete a la autoridad. Así mismo, de algún modo reprime la agresividad y el odio, idealizando nuevamente al maestro y su relación con ellos. En Pamela, a diferencia de Gerardo, no hay una restitución real del vínculo con el profesor: hay construcción de un *discurso ideal*, en el cual la agresión se sublima y se reprime para preservar la imagen ideal del profesor; idealización que le permite mantenerse en el adentro. El discurso de enfrentamiento revela más bien sus deseos y se mantiene y construye en forma paralela.

“(ha discutido)con la señorita Miriam, con la señorita Patricia; pero esa vez me puso en el libro y de ahí no lo volví a hacer nunca más con ella...es que yo no me dejo atropellar y ella decía tal y tal cosa, y yo no me callo,

no me corresponde a mi hacerlo, no. (La señorita Miriam) por las tareas me reta; por eso le digo que tengo puras anotaciones..."pero Pamela, ¿porque no hizo la tarea?"-"porque no la hice"- "yo voy a conversar con su mamá"- "bueno, converse usted..." Pero igual yo soy amiga de la señorita Miriam, la quiero igual, quiero a todas las profesoras, no le tengo mala a nadie, incluso me retan a cada rato...yo no le tengo miedo a ninguna profesora, si una señorita me llegara a pegar una cachetada yo también le pego, aunque me suspendan no importa, pero igual le devuelvo el charchazo que me pegó ella".

Señalábamos que los distintos matices y formas de insertarse en la construcción del discurso sobre la relación con sus profesores podía entenderse desde las distintas ubicaciones de los alumnos en el adentro.

Analizamos el discurso de Gerardo y Pamela, ambos alumnos que presentan problemas de conducta y/o rendimiento en la escuela, y por lo tanto, con dificultades para inscribirse en forma "estable" en el adentro. Veremos ahora el discurso de dos alumnas que se ubican con mayor afiatamiento en el adentro: son buenas alumnas, tienen buenas notas y mantienen cierta distancia con los profesores, construyendo un discurso distinto sobre ellos y en torno a sus relaciones.

Melania establece más claramente los límites de aceptación con la autoridad; y consistente con ello, su discurso de enfrentamiento; relaciones con las que Melania no mantiene deuda (ella es buena alumna) y por tanto hay menor generación de culpa. A pesar de que ella acepta el reto, lo hace cuando considera que es justo, de lo contrario, se rebela; y en ese enfrentamiento mantiene la distancia; en otras palabras, es capaz de una mayor objetivación en sus relaciones.

"Me dio rabia que la directora me amenazara. El otro día -¿no vé que hubo una charla? -dijo que el que no venía no le iba a firmar ningún papel de graduación... Me gusta que me manden con palabras suaves, que estudien para la prueba que viene; no que tienen que estudiar todo por obligación, no me gusta eso... Yo le contesto a las profesoras cuando se pasan de la

línea. Cuando se meten en la vida de uno y empiezan a retar por cosas que uno no ha hecho. Empiezan a retar injustamente, entonces a mí me da rabia y les contesto; pero este año no. Este año creo que no por el cambio de ambiente, porque me cambiaron de curso, entonces el otro curso era más desordenado. Entonces ahí la señorita iba retando con más frecuencia; entonces a veces a uno la sacaba de quicio y uno le contestaba"

Este discurso de Melania es quizás apoyado en su construcción por el discurso de sus padres, quienes también establecen límites a la autoridad de la escuela y asumen el enfrentamiento cuando ésta se sobrepasa. Dicen los papás en relación a la amenaza de la directora:

"... que no nos tiene por qué amenazar, porque nosotros ya hemos terminado el año y no tiene que firmar por obligación las cosas; porque dice que si terminamos el año bien no nos tienen por qué amenazar con esas cosas... nos exigen (la escuela) que vayamos a ese liceo porque quieren que todos quedemos en la comuna".

Andrea construye una mayor distancia en su relación con los maestros; lo que le permite, incluso, conceptualizar al profesor en forma distinta. Su construcción no pasa tan sólo por el profesor, como aquel que "da" y "se da" para permitir al alumno insertarse en el adentro, sino por la mediación de un contrato pedagógico-laboral del profesor: el docente tiene la obligación de enseñar, y a eso los alumnos deben responder. Desde esa posición, Andrea evalúa y critica a sus profesores; crítica que se relaciona con su definición del rol de profesor. De este modo, a ella le molesta que el profesor no asuma las funciones que le corresponden, o que el profesor se sobrepase de sus funciones, asumiendo otras que no le corresponden. Sin embargo, y a pesar de esa distancia, la relación afectiva se mantiene y de algún modo genera deuda, y por tanto, culpa.

(sus relaciones con los profesores son buenas porque) "nunca les he faltado el respeto a ninguno de ellos y respondo cuando me preguntan alguna cosa... la profesora Juana es muy enojona, enseña a medias, es floja (a veces manda a una alumna a hacer la materia en la pizarra). Ese es

trabajo de ella, por algo le pagan a ella para que nos enseñe a nosotros... una vez tuve un problema (por el torpedo); yo no lo busqué... porque había una prueba y yo hice un torpedo; primera vez que lo hacía, la señorita ahí me dijo, "Andrea, usted nunca me había hecho esto y ahora me ha hecho sufrir más, porque yo pensaba que era una buena alumna", y con esto ya me di cuenta que no y yo lloré....yo fui, le dije que era primera vez y que se disculpara (quiso decir que la disculpara, le hizo una prueba oral). Me dijo que no lo volviera a hacer, porque era una falta de respeto al profesor de copiar... (la profesora la reta para que suba sus notas...). A lo mejor lo hace para ayudarme pero a mí no me gusta... si van a ayudarme que no me ayuden así, ella debería conversar conmigo y decirme, pero no retarme; me dice: "niña floja, te estás colocando al nivel de los cursos más malos", a mí me da pena y me pongo a llorar... lo mejor a ella todos los del curso los mira como hijos de ella, los quiere mandar"

7. Las Notas: Una Cuota de Poder de los Alumnos

Tanto los profesores como los padres "se dan" a los niños en la entrega de educación y enseñanza; y los niños retribuyen a través del estudio, insertándose en la norma, en la institución; llevando adelante su proyecto educativo. Y para llevar adelante este proyecto, los niños deben responder, en parte importante, con notas suficientes para obtener una certificación. De este modo, parte de la retribución que los niños hacen a sus padres y profesores, son las notas y la certificación: los niños devuelven una nota; y pareciera ser la nota, una herramienta importante en poder de los niños para retribuir en la medida que ellos lo necesitan y lo estiman conveniente. De este modo, son ellos quienes deciden cuándo sacarse una buena nota y qué nota es "suficiente" para esa retribución. Este discurso acerca del control sobre sus notas es construido por "buenos" y "malos" alumnos.

"...son rutinarias las notas, porque cualquiera puede tener buena nota...cuando estoy urgido de notas me preocupo enormemente de sacarme 7. O sea, sé cuando... Saliendo con las notas a flote, está todo bien, eso es importante para mí, de 5 para arriba" (Darfo).

"Las malas notas me las saco porque quiero no más; si yo estudiara me sacaría un siete, como me pasó en matemáticas un día que estudié... me he sacado varios sietes ... si yo quiero subir las notas yo puedo... el trimestre pasado tenía varios rojos... ahora no, he subido varias notas." (Pamela).

"Yo sé cuando me tengo que sacar buena nota". (Milena).

Al parecer, los niños van adquiriendo un poder real sobre las notas en la medida en que también van descubriendo las distintas estrategias para la utilización de los medios más fáciles para conseguirlas; la mayoría de las cuales no les implica mayor dedicación al estudio.

- "si, pero el semestre pasado tenía un 4 (en historia y geografía); pero este semestre lo estoy subiendo y en este semestre no tengo ningún dos; recién, en adelante, me saqué un siete y un seis en matemáticas".

Preg.: "¿En dónde, en prueba?"

Resp.: "No, en una carpeta y en una tarea". (Gerardo)

"Yo no estudio...yo estudio aquí en el colegio... en las clases...si están pasando materia yo me la grabo y yo no la estudio en mi casa, para eso está el colegio, para estudiar..." (Pamela)

"Yo a veces estudio, a veces no; lo que se me queda en la mente no más. Cuando estudio no se me queda nada; en cambio, cuando no estudio y me acuerdo lo que pasaron me va mejor que si estudiara..."

Yo estudio cuando hay pruebas no más" (Milena).

Si bien la relación de los niños con sus profesores es básicamente de retribución, esta no es una retribución pasiva, automática; más bien se establece por medio de ella una relación conflictiva y de lucha entre profesor y alumno, que

expresa aquello que el *discurso ideal* quiere tapar y que constituye el otro polo de la construcción de la identidad del niño.

8. El Respeto como Regulador de Relaciones Profesor Alumno.

Como ya lo señaláramos anteriormente el respeto aparece como un deber ser de comportamiento que protege; un acuerdo de no agresión: "no agredir al otro en lo que al otro le molesta"; una protección de lo de afuera (la grosería, lo sexual). Además, regula las relaciones con la autoridad: permite mantener la distancia adecuada con el otro superior para que éste siga siendo superior. Y pareciera ser ésta una noción básica que regula las relaciones profesor-alumno.

Por un lado, el profesor no puede dejar de ser superior; dejaría de cumplir su rol de institución; sería igual que el alumno, no le aseguraría al niño el adentro, dejaría de ser adulto.

Walter dice de su relación con los profesores.

"Normales como de profesor a alumnos; yo no me tomo mucho la confianza con los profesores porque yo pienso que ellos son personas adultas y yo no tengo por qué estar poniéndome a la altura de ellos".

Así, un atributo importante del profesor, como lo veíamos, es el hacerse respetar, el asegurar que se mantenga esa distancia.

"(los profesores) son buenos y saben hacerse respetar... por ejemplo si uno está haciendo desorden a la primera, a la segunda, después a la tercera...ahí ya lo toma y lo lleva a la oficina...porque no...no les gusta sentirse inferiores a los alumnos...se quedan si, en un nivel más o menos igual; pero nunca bajar...a veces eso si, nosotros lo hacemos enojar al profesor; ahí tiene razón en enojarse con nosotros".

Y que el profesor se haga respetar es que sepa mantener distancia, significa que debe infringir el castigo adecuado para que esa distancia no se pierda.

Pero el respeto no sólo asegura la distancia; protege al profesor como "ser superior" y también protege al alumno, estableciendo ciertos límites a la autoridad.

Preg.: ¿"Cómo te relacionas tú con los profesores?"

Resp.: "bien, o sea porque nos llevamos bien, siempre les tenemos un respeto de profesor a alumno y de alumno a profesor; o sea, nunca llegamos a ser superiores ni inferiores...o sea; que el alumno no le falte el respeto al profesor ni el profesor se pase en autoridad....cuando así, si se pasa en autoridad me refiero a que por ejemplo, si uno hace una cosa así y aparte de mandarlo a la oficina puede, pero que no lo hace, dar golpes al ser físico, o sea no moral, pero no es moral, que eso...o sea, falta de respeto es cuando, por ejemplo, cuando el alumno empieza con groserías o que luego le falte el respeto, así, molestando y por supuesto que después reaccione. (Bautista)

Estos límites que protegen también al alumno del "exceso de la autoridad" varían de un alumno a otro; tal como lo veíamos en las distintas relaciones que establecen los niños con el profesor. Diferencias que van desde, aceptar el castigo físico (golpes de regla en sus manos) como en el caso de Gerardo; hasta aceptar todo reto que no implique "castigo físico", como lo dice Bautista; pasando por la no aceptación del reto injusto y frecuente, como lo señala Melania. Las diferencias que hipotetizábamos se explican desde las diversas inserciones del niño en el adentro. A medida que el alumno responde mejor a las demandas normativas e institucionales de su proyecto educativo, está en mejores condiciones para establecer una distancia en la relación con el profesor, y por lo tanto, de establecer mayores límites, de construir una relación más crítica. No requerirá mantener con tanta fuerza el *discurso ideal* como protección de su proyecto vital de existencia.

VIII. LOS PADRES Y EL DISCURSO IDEAL: EL FUTURO, LA ESCUELA Y LOS PROFESORES.

En esta sección nos preocuparemos de describir los significados que los padres de los alumnos otorgan a la escuela, y cómo ven ellos la inserción de sus hijos en una perspectiva de futuro.

Si bien nos referimos al discurso de los padres, sería más legítimo hablar del *discurso de las madres*, por dos razones fundamentales: primero, son las madres las que regularmente se relacionan con la escuela y sus profesores y, segundo, es a ellas a quienes se ha asignado socialmente el rol de educar a los hijos en la familia. Son las mujeres, por lo tanto, las que más opinan sobre la educación de sus hijos, aunque ambos padres estén presentes en la entrevista. De las diez entrevistas realizadas en las casas de los niños, sólo dos contaron con la presencia de los padres (Andrea y Walter); uno de ellos, incluso, declara no haber ido nunca a la escuela (Walter). En los otros casos, el padre estaba fuera del hogar en el momento de la entrevista. Los dos padres entrevistados, sí dan una opinión sobre las expectativas educacionales de sus hijos.

La relación de estos padres con la escuela durante un período determinado de tiempo (en este caso 8 años, para la mayoría de ellos), les ha permitido ir construyendo un discurso en torno a la escuela y a la relación de ésta con sus hijos.

El relato cotidiano que los niños hacen de sus experiencias escolares, de su relación con otros niños y con sus profesoras y profesores, es para los padres una forma de acceder a la realidad de la escuela. El conocimiento se amplía con las visitas esporádicas de rutina que -en este caso- las madres hacen a la escuela

(matrícula, reunión de apoderados, celebraciones y otros). A ello se agrega las conversaciones fugaces de las madres, traspasándose información (en la puerta de la escuela, en el centro de madres, en misa, en el consultorio médico, en el vecindario, etc.). Todo ello va tejiendo una red de opiniones que se entrelaza, dando origen a una historia oral de la escuela que se transmite en la comunidad que la circunda. Nosotros pudimos constatar la rápida circulación de información y opiniones. Habíamos concertado anteriormente una entrevista con los padres de Andrea. Al llegar a su casa, el día previsto, se resisten a ser entrevistados. Tras una larga conversación, finalmente, acceden. Al finalizar la entrevista, la madre confidencia que ellos se habían negado, porque "otras señoras les habían dicho" que nosotros nos "metíamos a intrusar, a destapar las ollas, a registrar las camas, todo" y que eso a ellos no les gustaba. Nada de eso ocurrió en ninguna ocasión, pero probablemente, desde su perspectiva de observados, ellos lo creían posible.

El discurso ideal para los padres, al igual que para los demás sujetos entrevistados, se va organizando en el tiempo y en el espacio, en la conjunción de sus propias experiencias de vida y de aquellos significados que la sociedad se encarga de asignar a la escuela. El discurso ideal, es por lo tanto, un discurso social y cultural.

Trataremos primero de comprender el significado que tiene para ellos la educación en la perspectiva de un proyecto de vida para sus hijos, en el marco de sus condiciones reales de existencia. Desde la perspectiva de lo deseable, estudiaremos cómo se expresan los padres de la escuela, de sus profesoras y profesores, y las demandas específicas que ellos hacen al sistema educativo, tratando de conocer su sentir frente a lo que la escuela les ofrece.

1. Caracterización del Discurso Ideal de los Padres en Relación a sus Hijos.

El discurso ideal de los padres se encuentra permeado de una idea básica y fundamental, que es que sus hijos "sean más que ellos". Les interesa que sus hijos estudien, ya que ven en la escuela la única esperanza de movilidad social ascendente.

"Claro, porque nosotros le decimos que éste es su trabajo, la herencia que

nosotros le vamos a dejar son los estudios, porque nosotros no pudimos, entonces el que estudien más que uno" (Bautista; pp. 22).

En este sentido, el único legado posible es permitir que los hijos accedan a un nivel de estudios superior al propio (en este caso 8o. año básico). Estudiar es la responsabilidad principal del hijo. Dice la madre "*él con sus estudios no más, estudiando, así tendría éxito*" (Bautista; pp. 25).

Éxito, en este caso, es tratar de que los hijos no lleven el mismo tipo de vida que ellos han llevado, implica "ser más".

P: "Uno siempre quiere que los hijos de uno no sean igual que uno, que se mata trabajando. Uno quiere lo mejor para ellos, que tengan una profesión, una cosa así, y si uno no fue así, mala suerte no más, pero que los niños de uno no sean igual (Walter; pp. 31).

La meta ideal es que tenga una profesión; esto es, tener los conocimientos que le permitan acceder a un trabajo menos duro para que no "se maten trabajando"; un trabajo que no implique un desgaste físico agobiante "*sí, algo que no tenga que estar con el chuzo y la pala*", dice la madre de Darío (Darío; pp. 29), "*que le sea la vida más fácil; no igual que uno no más*", agrega la madre de Walter. Que no tenga que ser empleada doméstica, como opina la madre de María: "*No quiero que sean igual que mí, que soy una pobre empleada no más*" (María, p. 10).

¿Qué significa este "ser más"? Tal como lo presentan las citas, vemos que una de las características es la distinción entre el trabajo manual y no-manual. Los padres quisieran para sus hijos un trabajo que no sea el de obrero manual, tal como el que han debido desempeñar ellos. Otra característica es que sea un trabajo que no los humille, sino que sea reconocido socialmente. Un trabajo estable en el que ellos tengan algo de autonomía y no sean "pasados a llevar". Con este objeto, se ve como imprescindible la necesidad de mayor escolaridad que la que ellos tuvieron.

"... que tengan estudios, que no las pasen a llevar como a nosotros, porque a él (el padre) le dicen: "ya tiene que trabajar hasta tantas horas, y tiene

que hacer esto", y tiene que hacerlo calladamente, y tiene que hacerlo aunque sepa que está mal no más" (Melania; pp. 21/22).

Padre: "Sí, eso era lo que le decía yo (al hijo mayor), que le hiciera empeño, que no fuera igual que uno que no tiene estudios y tiene que trabajar en lo que sea" (Andrea; pp. 21).

El interés de que los hijos estudien para que puedan desempeñar luego un trabajo mejor, se da para los niños de ambos sexos. Con respecto a las mujeres, se ve como una alternativa adicional a ser sólo dueñas de casa y criar a los hijos. La educación y el trabajo les permitirá una mayor autonomía económica.

Preg.: "¿Usted está de acuerdo en que ellas sigan estudiando?"

Resp.: Sí

Preg.: "¿Por qué?"

Resp.: "Porque yo les digo que es la única manera en que ellas después puedan trabajar; estudiando, porque a ellas les gusta tener esto ... entonces yo les digo que eso se consigue trabajando, porque si nosotros no trabajamos ¿de dónde vamos a sacar?, yo les digo que si a ellas les gusta andar arregladitas, todas esas cosas, entonces yo les digo que eso cuesta, que eso se consigue trabajando y la única manera que ellas lo consigan es trabajando y estudiando y teniendo una profesión. Y yo les digo "si les toca un marido flojo, un marido borracho, les digo yo, ellas tienen para trabajar" (Melania; pp. 21).

Además, para una hija, los estudios significan la posibilidad de rescatarla al destino poco atractivo de una mujer de estrato popular. Entonces, "si ella no estudia carrera, si no sale adelante; incluso, el año pasado me repitió el año; si a ella no le gusta estudiar, dígame ¿qué va a hacer de su vida? ¿ah?, si no tiene su cartón, yo le digo que la vida de ella puede ser ésta: llenarse de cabritos chicos, criar cabritos y estar ahí bajo la planta del marido" (Gerardo; pp. 39).

El padre de Andrea, por su parte, aspira que ella siga estudiando para que, por

lo menos, exista una profesional en la familia. Quieren que Andrea siga estudiando y van a hacer lo posible por ayudarla:

Madre: "No hay ningún problema para que ella siga adelante, que estudie ella hasta donde nosotros podamos".

Preg.: "¿Por qué quieren que ella siga estudiando? ¿a ver?"

Madre: Bueno, porque ella quiere, y yo quiero que siga, porque quiero que sea otra cosa también."

Padre: "Que sea una profesional, por lo menos alguien en la familia" (Andrea; pp. 31).

Llegar a ser profesional no significa necesariamente alcanzar una carrera liberal, sino, de acuerdo al significado que los padres le otorgan, es lograr una ocupación con alguna calificación. Algo que sea más que "el chuzo y la pala", algo que les amplíe las oportunidades de encontrar un trabajo con las características que hemos descrito. En este sentido, los padres se muestran abiertos a que sean sus hijos los que elijan de acuerdo a sus propias preferencias.

"... esa es mi idea, de lo que ellas quieran estudiar, es cosa de ellas, no les quito; por ejemplo, el mayor quiso estudiar tal cosa, yo no le digo que estudie otra cosa, no le puedo decir estudia esta otra cosa. Claro que solitos. Ella (señalando a una hermana de Pamela) ya salió con su cartón" (Pamela; pp. 23).

Sin embargo, sus opiniones están cargadas de un sentido de realidad con respecto a las posibilidades económicas de poder llevar a efecto el tipo de educación escogida. Se privilegia, por lo tanto, la enseñanza técnica-profesional como alternativa al liceo que los orienta únicamente hacia la universidad.

Preg.: "Y ¿qué le parece a usted que quiera estudiar mecánica?"

Madre: "O sea, yo encuentro que va a ser un trabajo que sirve y si va a meterse a otra cosa que no la va a poder terminar, porque no se le puede dar, entonces mejor que estudie eso" (Bautista; pp.22).

Preg.: "Eso ¿salió de él o de conversar?"

Madre: "No, de conversar, entonces se le dijo, 'mira esto y esta otra profesión', de meterlo a estudiar, de meterlo a un colegio donde puro estudiara, de meterlo a estudiar lo. Medio, le decíamos nosotros: 'si salí del 4o. Medio ¿qué vái a hacer' y si no hay para pagarte más estudios? ¿que vas a hacer?"

Preg.: "El ¿quería estudiar en un Liceo?"

Madre: "De primera sí, pero después, cuando se le hizo ver y la misma profesora les conversó de todo eso, entonces ahí se dio cuenta realmente que si vería un colegio donde pudiera tener una profesión al tiro" (Bautista; pp. 22).

Para otros padres, el hecho de estudiar mecánica, genera cierta controversia por asociársele a una tarea sucia, a un trabajo manual. La discusión gira en torno al significado de lo manual; en el contraste entre "lo sucio" y lo "bien remunerado", como categorías para la aceptación o el rechazo.

Madre: "El eligió, a mí no me gusta mucho, pero a él (padre) también le gusta hartito."

Padre: "Sí, me gusta la mecánica, es que lo que pasa es, si lo que eligió el niño es porque le gusta."

Madre: "No, no me gusta porque es muy sucio ese trabajo."

Padre: "¿Tú crees que porque andan cochinos no ganan nada? Si por poner una tuerca le mete un chamullo el mecánico y "ya, \$ 3.000 señora" y tienen que pagárselo, claro, yo tengo un mecánico amigo y por una panita se gana \$ 2.000 y listo" (Walter; pp. 33-34).

Para la madre de Walter, ser mecánico implica "andar cochino" y por lo tanto no le permite acceder a "ser diferente" en términos de clase social.

Se privilegia además, la idea de elegir algo que les de más oportunidades de encontrar trabajo.

Melania, en un principio quería estudiar Servicio Social; según la madre, desistió porque:

"... según las chicas, según las compañeras de ellas le dijeron que asistente social habfan muchas y que no había trabajo, entonces ahora tienen que estudiar en lo que ellas puedan encontrar trabajo. No va a estudiar secretaría cuando secretarías hay tantas ¡computación!; ¡tantas cosas que hay ahora! ... Entonces ellas tienen que estudiar algo que después puedan encontrar trabajo después".

Preg.: "Y ¿algo que les guste a ellas?"

Madre: "Claro, algo que les guste a ellas, si ella desde chica que le gustaba parvularia y le gustaba la confección; corte y confección, y tiene para las dos cosas para estudiar, porque es bien buena para trabajar haciendo eso" (Melania; pp. 20-21).

Otra de las características básicas del *discurso ideal* de los padres, es que sus hijos puedan ser "decentes"; que puedan encontrar un trabajo "decente".

"¡Que no le gustaría a uno! Me gustaría que después que haga el servicio estudiara enfermería... porque es algo tan decente, un trabajo decente" (Danilo; pp. 38).

Implícito, encontramos una negación de la propia identidad social. Se trata de una identidad frustrada que reconocen y rechazan, basándose en las experiencias de humillación y vergüenza que les ha significado el hecho de encontrarse en una situación tan desventajada, que los coloca al margen de lo que se considera humano¹.

El padre de Andrea Leiva, trabajador del POJH, es sobre este punto particularmente expresivo:

1 Al analizar la construcción de las identidades populares marginales, el historiador Gabriel Salazar señala "en primera y última instancia la lucha de los pobres por su identidad no es otra cosa que la **lucha por su humanización**" y, posteriormente, afirma: "Si el "bajo pueblo" no encuentra en sí mismo y en sus proyectos la fuente de sus valoraciones y la base de su autoestima, entonces tendrá que seguirla encontrando en el sistema que lo segrega. Y eso, sin duda, equivale a negarse a sí mismo". (Salazar, 1988; p. 14).

"Bueno, de primera me daba vergüenza ... cuando recién entré me daba vergüenza ... casi me moría de vergüenza... porque la gente lo mira mal a uno ... porque lo miran lo más bajo que hay, a las personas, no lo miran como persona, sino que lo miran como lo más bajo que hay; la misma gente que uno, cambiaba, lo humillan... porque ellos tratan lo peor, porque como uno es de la construcción no es bien mirado, un obrero de la construcción ... ¡Ah, los rotos de la construcción! (Andrea; pp. 13).

2. La Escuela en el Discurso Ideal.

En el *discurso ideal* de los padres, la escuela adquiere particular importancia. Sin embargo, no dejan de "exigir" de esta escuela una serie de características necesarias para ser adecuada a sus requerimientos. ¿Y cuáles son sus requerimientos? Que la escuela entregue a sus hijos las herramientas para poder llegar a "ser más de lo que ellos han sido"; para encontrar un trabajo que no los humille, que sea decente, y que les permita cierta autonomía.

2.1. La escuela los puede salvar de los peligros de la calle:

Los padres ven en la escuela un lugar confiable donde sus hijos puedan ocupar un tiempo útil. Además, el control que la escuela ejerce sobre el comportamiento de sus alumnos, es para muchos padres una garantía de que sus hijos serán salvaguardados de los peligros de la calle, del barrio, de la sociedad marginal. Es la apertura a la posibilidad de ser otros, diferentes de lo que diariamente están viviendo, inclusive, en experiencia de sus propios hijos e hijas mayores. Es por este motivo que los padres tratan de buscar la mejor escuela para sus hijos.

"A la Milena, yo pienso tratar de buscarle [escuela] lo que más pueda, aunque no esté tan cerca, son treinta pesos diarios los que hay que tener, saberlos tener, y en el caso de no poder ya hablar con ella, porque la mamá del niño (otra hija, madre soltera), estudió hasta séptimo año, pero no fue porque ella no pudiera estudiar más, sino que no quiso porque tenía buena memoria, entonces le dio por andar por ahí en los bares..." (Milena).

Pero no es sólo la permanencia en la escuela lo que interesa a los padres. Hay preocupación porque la escuela exija orden y disciplina en sus alumnos; que exija un comportamiento adecuado, el cual incluye que no sean "insolentes". Es así como los padres prefieren poner a sus hijos en una escuela que cumpla con estos requisitos.

Preg.: "Y ustedes ¿por qué eligieron esta escuela?"

Padre: Era la única más cerca que había.

Madre: Mire, yo, lo pusimos ahí del principio, sin conocer colegios ni nada, porque como le digo, nosotros era el primer niño que teníamos, lo pusimos ahí, pero encontramos que el niño del primer momento no tuvo ningún problema en cuanto a disciplina, ningún problema. Entonces a nosotros nos gustó el colegio, nos gustó, porque yo encuentro que ahí, ese colegio está muy bien seleccionado ... yo no tengo ninguna queja del colegio, es bueno, le enseñan bien a los niños y tienen una disciplina" (Walter; pp. 39).

Otra madre enfatiza en el orden:

Preg.: "Ya, y ¿por qué eligió la escuela Los Pehuenes?"

Madre: Bueno, porque era la única más cerca como le digo... y me gusta el colegio, antes no me gustaba tanto ... ahora la encuentro que está más ordenada" (Andrés; pp.32).

También es importante que la escuela forme niños que quieran aprender, y que no sean insolentes o atrevidos:

"Porque le dije yo, que: aquí los niños no tienen ganas de aprender, porque habfan niños muy atrevidos, niños que eran muy insolentes, entonces por eso quería cambiarla, pero ella me dijo que no, que estaba bien y ahí no la cambié" (María; pp. 35).

La escuela es valorada como buena o mala, en parte, por las características de los niños que asisten a ella. Es así como la madre de Darío afirma:

"Bueno, no puedo decir que los profesores son malos, a veces son los niños los malos" (Darío; pp. 30).

La mayoría de estas exigencias recaen en el profesor o la profesora. Como hemos mencionado anteriormente, la relación de las madres con la escuela se construye básicamente sobre la relación con los profesores que le enseñan a sus hijos; en forma especial el profesor o la profesora-jefe. Es así como se les exige que sean ellos los encargados de ejercer el control y la autoridad para que los niños desarrollen los hábitos de disciplina y buen comportamiento. Los padres critican a los profesores que no saben "mandar" y permiten que los niños se les "suban a la cabeza".

"Los chiquillos hacían lo que querían; el que quería estudiaba. Entonces, cuando llegó esta otra profesora y vio que no había materia, le costó... Hasta que sacó el curso adelante y la otra no, porque los chiquillos mandaban, y ¡eran entre 10 y 12 años los del curso! ¡para que ellos mandaran...!" (Bautista; pp. 24).

En relación al ejercicio de la autoridad, los padres consideran a los profesores como personas capacitadas para "saber" controlar a los niños, para "saber" enseñarles a cómo comportarse. En este sentido, los padres demandan que el profesor se imponga a los alumnos, pero sabiéndolos tratar, no con violencia, ni malos tratos.

"... Yo le dije que él, por ser profesor, no debía actuar en el mismo nivel de ella ... sino que todo lo contrario, tenía que enseñarle a la Carla, si no sabía comportarse en el colegio"... "La echaba de la sala, cada vez que yo iba fuera de la sala estaba" ... "le decía yo ¿cómo la Carla lo va a venir a mandar a usted?, si usted es el profesor tiene que saber la manera de tratarla y todo" (Melania; pp. 31).

La madre de Melania, como otras madres, demanda autoridad de parte de los profesores y profesoras, como algo immanente a su profesión. Se les "supone que tienen más educación" (pp. 28), con conocimientos adecuados para "saber la

manera de tratarlo". Es el profesor quien tiene que enseñarle -al alumno o alumna- a comportarse en la escuela y así se lo advierte la madre:

"Ya está bueno profesor de mandarme llamar, le dije, está actuando igual que un niño chico..." (Melania; pp. 32).

Las madres se ubican en una posición de distancia frente a la escuela, dejando que sea el profesor quien se encargue de "poner en orden" a la niña mientras esté en la escuela. Ella se encargará de hacer lo mismo, pero en el ámbito de su casa.

"... ¡Si yo pasaba en el puro colegio no más!, "que la Carla hace esto", que "la Carla hace esto otro", pero, yo acá en la casa la ponía en orden... yo un día le dije al profesor, ¿sabe? le voy a decir a mi marido que venga a hablar con usted, porque sabe que yo estoy un poco aburrida de esto" (Melania; pp. 32).

De este modo, los padres ven su participación en la escuela desde cierta distancia. Son dos campos separados en los que se "entra" o "no se entra", dependiendo de la ubicación desde la cual se articula el discurso. En cuanto a disciplina y a la entrega de conocimientos, los padres en general, se mantienen a un nivel de exigencia, pero "desde fuera".

2.2. La escuela tiene que darles una "buena base" de conocimientos.

Imprescindible para que los niños lleguen a "ser más", es para los padres la idea de que la escuela les entregue los conocimientos básicos para que sus hijos puedan continuar estudiando con éxito y "saquen su profesión". Para ésto, se exige que los profesores enseñen bien, y sobre todo, exijan que los niños hagan las tareas controlándolas periódicamente.

Las opiniones respecto a la escuela estudiada difieren. Sin embargo queda clara la idea de que la escuela debe dar una buena base.

El hermano de Rodrigo, que en el momento de la entrevista estudiaba 4o. Medio en una Escuela Industrial y que estudió su ciclo básico en la escuela, dijo que era buena:

"Yo sabía más que mis compañeros, llegamos con una buena base a primero (Medio)".

Sin embargo, la hermana y la madre de Gerardo Castro no opinan lo mismo:

Preg.: "Usted ¿qué piensa de la educación que imparte la escuela?

Madre: Mala ... porque van con mala base, sí, pésima base; si van como un niño que sale de sexto año, salen de aquí... La escuela no da adecuadamente, o sea, no les enseña lo adecuado para lo Medio... no le enseñan lo adecuado para que ellos entren a la Enseñanza Media" (pp. 80).

Para los padres, son los profesores los que deben responsabilizarse de crear en los niños los hábitos de estudio, dándoles tareas, exigiéndoles, y si es necesario, incluso castigándolos. Para una madre que trabaja como empleada doméstica, y que no tiene un horario preciso de llegada a la casa que le permita controlar a sus niños en sus tareas, queda claro que las exigencias están puestas en el profesor.

Madre: "Que le impartieran más, que los obligaran o que les dieran más tareas para la casa y que las llevaran al otro día y las revisaran al otro día... que las obligaran ... que si no llevó la tarea, ahí mismo que los dejen sin recreo y los hagan estudiar, ahí mismo, al tiro, porque a las madres que trabajamos, a ellos no les cuesta nada arrancar la hoja del cuaderno". (Gerardo; pp.83).

El temor que vayan con mala base -que tiene resonancias en las expectativas paternas- determina que otras madres también deseen que la escuela, es decir, sus profesores, incrementen los niveles de exigencia, tal como lo expresa la madre de Melania:

Preg.: "Y ¿qué piensa de la educación que imparte la escuela? ¿de la enseñanza que se le da a los niños?

Resp.: Bueno, a los cursos altos ahí le empiezan a exigir, pero en los cursos más chicos se preocupan más poco. ¿No ve que cuando empiezan

sexto ahí empiezan todo fuerte?, le ponen tanto esto, tantos profesores, qué francés, que inglés, que todas esas cosas, pero cuando están en los cursos bajos es bien poco lo que se le enseña"

Preg.: O sea que ¿a usted le hubiese gustado que le enseñaran más cuando estaban más chicos?

Madre: Claro, cuando están más chicos darles más responsabilidades.

Preg.: ¿Acostumbrarlos?

Madre: Claro acostumbrarlos a trabajar, a enseñarle, porque ... este chico tenía una profesora que lo llevaba bien adelantado y él iba en cuarto año, y ella le iba dando tareas de quinto año, le iba dando responsabilidades y estudio; tener sus cuadernos, su horario, todo ...

...yo les digo que también es algo del colegio, porque si el niño se le cría responsable desde chico se cría responsable, si un día tiene tareas y al otro día no tiene tareas, a esta misma chica le digo yo "tienes tareas Carla?" "No, la profesora dijo que no había". Por eso digo yo que hay profesores buenos y profesores que no se preocupan tanto" (Melania; pp. 30/31).

La preocupación de los profesores por sus hijos es otro aspecto que los padres destacan en su apreciación de los profesores. En este caso, se trata de preocuparse de que los niños cumplan responsablemente con sus deberes escolares, pero para esto, los profesores deben también cumplir responsablemente con su deber de entregar adecuadamente los conocimientos necesarios y exigir a la vez que los niños respondan a sus obligaciones.

"Bien, los encuentro a todos iguales, porque digo yo, si el profesor es exigente, es porque quiere que los niños estudien.

Preg.: ¿O sea, que le gustan los profesores exigentes?

Madre: Bien exigentes, porque así los niños se ponen más estudiosos, entonces ellos dicen, "ya, la señorita nos va a preguntar esto, tenemos que estudiar porque "...porque quieren que sean otros, porque hay profesores que no se preocupan nada de los niños, claro digo yo, porque no quieren que sean otros" (María; pp. 36).

El "ser otro" simboliza el adscribirse a un mundo social y cultural diferente del cual se sienten excluidos. No desean igual rechazo para los hijos. Ellos solos no

tienen las herramientas ni las habilidades que les abran la posibilidad del cambio. La esperanza se deposita en la escuela, en los buenos profesores, en los que quieren a sus hijos y se preocupan por ellos.

2.3. La escuela tiene que tratar bien a los niños:

Muy relacionado a lo anterior, respecto a la preocupación de los profesores por los niños, se encuentra otra característica que destacan los padres frente a la escuela. Esta debería dar un trato adecuado a sus hijos; lo cual significa que los profesores los quieran y los ayuden a salir adelante.

"Sí; hay unas profesoras -dice la madre de Walter... ellas le ayudaban a los niños cuando estaban más chicos y lo quieren mucho al Walter, y ella me ayudaba a pagarle la matrícula" (Walter; pp. 43).

El cariño y la preocupación individual de las profesoras es altamente valorado por las madres; algo que se hace notar especialmente cuando los niños son más pequeños. Las madres asocian el que a sus hijos les vaya bien en la escuela con la actitud de las profesoras: si se preocupan o no, si "los toman en cuenta", si los refuerzan individualmente.

"... sí es verdad que las profesoras fueron excelentes profesoras con él, pero ya como segundas madres" (Gerardo; pp. 70).

Esta idea de segundas madres es recurrente en las entrevistas, y se refiere a la actitud maternal que ciertas profesoras han tenido por sus hijos. Implica atención personal de cariño, afecto, paciencia y dedicación por el niño, independientemente de si al niño le va bien o no en la escuela.

"Sí, y le fue mal; así es que yo le digo que no fue culpa de la señorita; incluso, la señorita me dijo que lo había ayudado bastante; en ningún momento quería que se quedara repitiendo, lo ayudó muchísimo" (Danilo; pp. 34).

"Danilo en su primera escuela era desordenado". Al cambiarlo a la actual también cambió su actitud, dice su hermana mayor.

Hermana: "Yo creo que por una parte, porque encontró el apoyo del profesor, porque acá lo miraban por el lado malo no más, no trataban de ayudarlo".

Madre: "Claro, en cambio aquí nunca he tenido quejas de él, eso me conversaba la señorita ayer, el profesor que falleció ... era tan bueno ese profesor, lo quería tanto, el Danilo lo quería tanto porque donde andaba andaba el Danilo con él y el Danilo atento con él ... Cuando había reuniones me decía: "Su hijo es un excelente alumno, la felicito, todo el tiempo cuando iba a reuniones me felicitaba..." (Danilo; pp. 20).

El afecto que los profesores puedan mostrar por los niños es algo que los padres aceptan con agradecimiento. Varias madres nos indicaron que ellas estaban "agradecidas" de ciertas profesoras, porque habían querido a sus hijos. El "querer" a los niños se menciona en contraposición a la idea de rechazo. El rechazo es resentido por las madres, y es considerado muchas veces como causa de que el niño tenga bajo rendimiento. La relación que los padres establecen con la escuela pasa en gran medida por el cómo sus hijos y ellos mismos sean recibidos por los profesores. Una recepción "fría" puede implicar que la distancia entre madre y profesora se agrande. El acercamiento o la distancia, sin embargo, lo ven las madres como una iniciativa que sale de la profesora. Las madres esperan que las profesoras pongan los límites en la relación.

Madre: "No; ésta que tuvo ahora no me gustó para nada".

Preg.: ¿No? ¿Por qué?.

Madre: O sea, yo la traté muy poco, casi nada, pero no me gustaba el modo que tenía...

Preg.: ¿No? ¿La encontraba fría?

Madre: Sí

Preg.: ¿Muy desapegada a los niños?

Madre: ¡Claro! Incluso, hasta con uno misma cuando uno le hablaba algo... No, no me gustó" (Andrea; pp.33-34).

El trato adecuado con los alumnos, según los padres, se enmarca dentro de un equilibrio entre lo que es y no es aceptado. Es así como la falta de autoritarismo

del profesor es criticada, pero al mismo tiempo se critica también la violencia física.

"Estos profesores que hay ahora no son profesores y la chica ésta, yo sé que es inquieta, no lo voy a negar, pero ¡no por eso le va a pegar o a pegarle cachetadas con mano abierta!..." (Melania; pp. 28).

La madre de Melania insiste en que este profesor no merece tener el título de profesor, puesto que además de castigar físicamente a sus alumnos, verbalmente los trata en una forma inadecuada para un educador:

"Si una persona no sirve para profesor.... Yo decía que éste no tiene nada para ser profesor... En las mismas reuniones a los chiquillos: "oye chascón", "oye, pelado" y así todos los niños tenían "su éste", entonces, yo digo ¿qué queda para los niños si el profesor los trata oye allá, oye acá, todos con sobrenombres? entonces yo decía, "éste no tiene que ser profesor, no tiene nada para ser profesor", y yo como llevo años ya con las niñas y he conocido profesoras, no sé, pero yo soy así, yo conozco al tiro a las personas; pero si uno que no tiene educación es así, ni uno es así, para tratar a los niños de esa manera, menos ellos, que se supone que tienen más educación para los niños; a mí no me gustaba él". (Melania; pp. 28).

3. La Ubicación de los Padres en las Relaciones con la Escuela.

Los padres se ubican frente a la escuela en posiciones mediatizadas por las relaciones que la escuela y los profesores establecen con sus hijos. De este modo, desde la óptica de los padres, es la escuela la que establece los límites de las relaciones, y, en consecuencia, ellos se ven a sí mismos en una relación donde se les excluye e incluye. La "distancia" y "la diferencia" es algo que no pasa desapercibido por los padres, y en general, lo ven como algo que es controlado por la escuela. En todo caso, son los padres, quienes en esta relación, tendrán la posibilidad de decidir si responden o no a los requerimientos de la escuela.

Al margen de la asistencia a eventos rutinarios como matrícula, reunión de apoderados, actividades profundas del curso o de la escuela, graduación o alguna celebración especial, las madres van a la escuela cuando son "citadas" ¿Y cuándo son citadas? Específicamente, cuando hay "problemas" con el hijo o dicho de otro modo: cuando el hijo causa problemas.

"... ahora, hace tiempo que no voy al colegio, pero antes iba más seguido por el niño... porque me dijeron que el niño se estaba poniendo muy atrevido, entonces fui ..." (María; pp. 35).

Para la mayoría de las madres, la citación constituye una obligación. En este sentido, la escuela las "incluye", pero esta inclusión está determinada por una obligación. Otras madres evalúan el motivo de la citación para decidir si es necesario acudir a la escuela o no.

"Me han citado, por ejemplo, cuando tiene que ir el apoderado, por el Víctor, pero yo mando a preguntar y según lo que sea no voy. Porejemplo, un día estaba en clases y el Víctor se paró en la silla y va la señorita y lo anotó, y me mandaron una comunicación que tenía que ir el apoderado; yo encontré que eso era injusto y no fui".

Preg.: "¿Y tuvo problemas para ir al Colegio?"

Madre: No, lo mandé al colegio no más.

Preg.: Y ¿no pasó nada?"

Madres: Claro... porque, si no tendría que dejar a los tres chicos solos aquí para ir al colegio". (M. Pamela; pp. 26-27).

Esta madre ha optado por excluirse de la escuela en la medida que sea posible. No asiste a las reuniones de apoderados y no opina sobre la manera cómo se relaciona la escuela con los padres; dice:

"ahí si que no sé por qué a mí no me gusta ir al colegio" (Pamela; pp. 38).

A través de las entrevistas se pudo apreciar que son problemas de tipo disciplinario más que de aprendizaje, los que demandan prioritariamente la

presencia de las madres en la escuela². Probablemente por ello algunas se resisten a acudir espontáneamente, principalmente cuando son citadas en forma *especial*. La historia de su relación con la escuela les ha enseñado que son llamadas cuando hay "problemas". Ellas creen que los profesores debieran resolver profesionalmente los conflictos que se le presentan en la sala de clases y no recurrir al apoderado que, en última instancia, está meros preparado para solucionar los problemas de comportamiento de los niños.

De este modo, las relaciones de los padres con la escuela oscilan entre un acercamiento, para dejar que los profesores se encarguen de la atención de los niños, y una participación de distintos niveles, como respuesta a lo que la escuela les exija. La mayoría de las madres se muestran interesadas en conocer el progreso de sus hijos, y es ése el motivo principal para asistir a las reuniones de padres y apoderados. Sin embargo, tampoco aprueban que el progreso sea presentado por los profesores en voz alta frente al resto de los apoderados. La "humillación" es algo a lo cual a los padres no les gusta verse expuestos.

"Otra cosa que no me gusta, por ser si uno, si un niño va mal dicen, la niña tanto, el niño tanto, esto y esto otro en la reunión:

Preg.: ¿Eso no le gusta?

Madre: No me gusta, eso debiera llamarlo persona por persona, porque si estamos todos ahí no tienen porque saber los demás lo que me va a conversar ella conmigo no más.

Preg.: ¿Por qué, se ríen del otro?

Madre: Porque las mamás le cuentan a los niños y los niños, en clases, le cuentan a los demás, o empiezan "así es que tu vas mal", o "tú acá" o "tú allá", entonces no me gusta, porque a los niños los achican".

Otro factor de inclusión de los padres, son las actividades que realiza la escuela para reunir fondos. Los padres en su mayoría critican esta forma que tiene la

2 En esto habría una diferencia con lo observado en el 1er. ciclo básico donde las madres son frecuentemente llamadas en relación a problemas de aprendizaje que presentarían sus hijos.

escuela de incluirlos. Se les solicita dinero y cooperación para juntar fondos que van a financiar principalmente "regalos" (para la escuela, para los profesores y para los niños), y otras actividades varias.

"Madre: Bueno [las reuniones] a veces me parecen a mí un poco más comerciales, porque la última reunión de la Melania, que hay que dejar esto, que regalo para la profesora, que la cooperación, que el regalo para el niño; y es el niño el que va a irse de la escuela, todo lo contrario, el niño es el que tiene que dejar regalo en la escuela, tienen que dejar regalo, que a cada profesora de las asignaturas hay que dejarle regalo. Entonces, yo digo que es mucho lo que piden. Si todo lo contrario, es el niño el que se va de la escuela. Porque así era otro año, cuando estaba la señorita Patricia; se trabajaba, se trabaja bastante, peor, todo ese trabajo era en beneficio del niño, se le compraba su mochila, su buzo, para que el niño tuviera para primero medio. Ahora no, que se le da película una vez al mes, no, dos o tres veces al mes, a veces películas que se le daba a los octavos, que pa' esto, entonces era plata, y plata y después, se le regalaba una cadenita chiquitita, que no sé, creo que cuestan doscientos cincuenta pesos... Entonces, yo digo, tanto trabajo y para eso, "que hay que dejar sillas para la escuela", que hay que dejar, "que hay que comprar una proyectora", "que hay que comprar esto", entonces yo digo que es mucho, mucho para la situación que uno está viviendo. Ahora, a fines de año, han tenido montones de rifa, de cooperación, que esto y esto otro; y, en las reuniones, hablan que hay que cooperar en esto y esto otro y ese colegio es gratuito; pero lo gratuito tiene lo puro esto no más, porque los niños de básica tienen que pagar la matrícula; mensualmente tiene que pagar el centro de padres; si hay rifas tiene que cooperar para la rifa; si hay películas tiene que saber comprar la entrá para la película del niño; son tantas entradas por curso, y el curso tiene que saber comprar todas las entradas, entonces son muy comerciales [las reuniones de apoderados]. Ahora, si fuera algo para enseñarle algo a uno, que fuera a aprender algo allá".

Pero también se encuentran opiniones diferentes:

"A mí, me gusta, porque yo siempre he cooperado, nunca he dejado de cooperar, me gusta porque, no porque mi hijo haya salido ya de la escuela, va a dejar de ser la escuela. La escuela va a seguir, quizás para otros niños o quizás para los hijos de mis propios niños; va a seguir la escuela; entonces la escuela tiene que seguir, y tiene que renovarse, porque la escuela es como un ser vivo" (Gerardo, p. 30).

Si bien para algunos padres las actividades pro-fondos de la escuela significan una forma de inclusión, para la mayoría constituyen una imposición que sólo la cumplen para no perjudicar a sus hijos, para no sentirse humillados frente a los demás, y para no sentirse "diferentes".

SINTESIS Y CONCLUSIONES

En el corpus de estudios etnográficos sobre escuela y fracaso escolar, hemos priorizado históricamente el análisis descriptivo de procesos que ocurren en el interior de la escuela y del aula. Valga, pues, reivindicar la excepcionalidad de este trabajo, por cuanto presenta una plataforma de aproximación diferente: *el análisis del discurso de los sujetos que construyen la escuela* (profesores, alumnos y padres), en un esfuerzo por comprender los significados que dichos sujetos producen respecto a la educación formal manteniendo siempre la perspectiva de análisis, no desde categorías a-priori o *modelos*, sino "desde adentro" de los procesos, tal cual estos son significados por los sujetos.

Otra diferencia con los estudios anteriores reside en el abordamiento del problema, focalizando la descripción y el análisis en alumnos que han logrado llegar a la fase terminal de la enseñanza básica. En este sentido, ya no nos es posible hablar, en términos estrictos, del fracaso escolar, del mismo modo que lo hiciéramos en los estudios previos. Así, entonces, comprender el problema desde la perspectiva del "éxito", exige relocalizar analíticamente el fenómeno del fracaso, al analizarlos por contraste.

El análisis del éxito escolar, nos llevó a relativizar de manera considerable la contradicción planteada como hipótesis inicial; a saber: que la incoherencia y conflictividad, entre cultura popular y cultura escolar estaría incidiendo en la producción de fracaso escolar. En este estudio hemos encontrado que a nivel del discurso existen más similitudes que contradicciones entre ambas "culturas".

La construcción de la *noción de discurso ideal* como herramienta operativa

forjada en el trabajo de terreno, es uno de los adquiridos principales de este estudio. Permite rendir cuenta de las *escenas del adentro* y de las *escenas del afuera* como efectos de un juego de imagen y contraimagen que termina por amarrar simbólicamente un *universo moral* que legitima la maquinaria escolar como espacio básico del drama de la socialización.

Las características y los contenidos de este *discurso ideal* se pueden sintetizar de la siguiente forma:

1. El adentro y el afuera; lo normal y lo patológico.

La norma moral, legitimada por el rodaje institucional de la escuela, establece la frontera más allá de la cual todo deviene ordinario, excesivo, grosero, violento, rencoroso, sucio, caótico, etc. En fin, todo ello, figura de la improductividad social que permiten a los sujetos ingresar en la lógica de la descalificación. Descalificación de los iguales entre sí y de cada grupo estructurado de sujetos respecto del otro, estableciendo "secuencias sin-fin": profesor descalifica a padres, profesor descalifica a alumno, etc. Los alumnos descalifican a otros alumnos: los padres a sus vecinos. La posición que el sujeto asume al descalificar a otro es una posición móvil, en el sentido que, el mismo sujeto hablando desde otra posición que no sea de alumno puede llegar a afirmar lo contrario. Los contenidos por los cuales esta secuencia opera son múltiples, dando lugar a haces de relaciones en cuya trama los sujetos forjan una "identidad en movimiento".

La escena del adentro se concreta en la institución. Para los alumnos y sus padres el adentro se materializa, fundamentalmente en la escuela y la familia. Para los profesores, el adentro lo constituye la escuela en su condición de proveedora de moralidad. El afuera está simbolizado por todo aquello que no es institución y como ejemplo padres, profesores y niños mencionan a "la calle" como expresión de lo "malo", de lo que desvía, en definitiva de aquello que los induce a salirse de la normatividad.

Al interior de las instituciones, el adentro y el afuera están representados en ciertas personas. Los alumnos identifican en el adentro a padres y profesores. En

el afuera se encontrarían lo que padres y alumnos denominan "malas juntas". Los profesores, al ser parte de la institución, se constituyen a sí mismos en el adentro. Se construye así, desde los alumnos un discurso ideal acerca de sus padres y profesores: son aquellos que se dan como personas y les dan; que se entregan para protegerlos del afuera y encauzarlos en el adentro. Del mismo modo, en el discurso ideal de los maestros éstos se identifican como los que se preocupan y se dan, tanto en lo académico como en lo afectivo, para rescatar y salvar a los niños del afuera.

2. El discurso ideal como protección.

El *discurso ideal* está en el centro de las prácticas de interiorización de la normatividad social por parte de los sectores populares. Cumple el papel de protección moral y de reparación del afuera, y en ese sentido, se ubica en el adentro. En este discurso, se rescatan -como contraimagen de ese afuera- una serie de valores morales. Para alumnos, padres y profesores el respeto, la seriedad, el orden, la limpieza, la responsabilidad y el trabajo son fuertemente valorados. De este modo, los valores morales son los mismos en el discurso de alumnos, padres y profesores. Son éstos importantes elementos de continuidad -y no de ruptura- entre escuela y sector popular. Existiría, por tanto, un proceso eficientemente logrado de interiorización de la normatividad social.

En otras palabras, la escuela se constituye a sí misma como una entidad proveedora de moral; ubicándose en este sentido en una posición de diferencia con respecto a los alumnos y sus familias. Sin embargo, ya que su discurso ideal es también un discurso de moralidad, la escuela es vista como el lugar que les puede dar acceso a ser diferentes, a distanciarlos y protegerlos del afuera para lo cual es necesario adquirir los hábitos, las actitudes y las normas que la escuela es capaz de dar.

El *discurso ideal* es un síntoma del deseo incommensurable de protección. Al respecto, pudimos observar que los alumnos no tienen una ubicación única, homogénea, dentro de ese *discurso ideal*. Si bien el discurso es el mismo, toman al interior de él distintas posiciones. En la medida que el joven tiene mayores

dificultades de inscribirse en el adentro, (familia, escuela) requiere mayor protección, construye un discurso de mayor idealización y por tanto, internaliza más la norma. Al contrario, aquellos alumnos que se inscriben más afiatadamente en el adentro no requieren con tanta fuerza construir el discurso ideal que los protege y repara. Habría en ellos una mayor distancia en la internalización de la norma.

3. EL DISCURSO IDEAL ES REPARADOR

En el sentido de que hace referencia a ausencias o faltas tanto en el orden material como simbólico. En la situación que analizamos, a través de ese discurso, profesores, padres y alumnos desean idealmente, que estos últimos estén en otra parte, diferente a la que se encuentran. En ese sentido, la escuela, en el discurso, es el pasadizo, la institución primera y más importante para salir del lugar -del barrio- y ubicarse en uno distinto. Pero el paso por la escuela no sólo tiene que ver con lo material. En el discurso de los jóvenes, el proyecto educativo es la columna vertebral de su proyecto personal. Los alumnos de 8vo. básico, al describir su mundo cultural, ubican a lo educativo en un lugar central. El proyecto educativo está ligado a la identidad del sujeto, es decir, entra al ámbito del ser.

Ser alguien es ser otro, distinto, no sólo en lo material, sino que también se refiere a la posibilidad de ubicarse en relaciones sociales diferentes a las que han tenido sus padres. Esta preocupación por la identidad, por el ser, no es privativa de los alumnos, sino que es parte central del discurso de padres y profesores. En los jóvenes encontramos expresiones tales como "ser más en la vida", en los padres el que sus hijos sean "decentes", "que no se les humille", y en los profesores "salvarlos", "sacarlos del charco moral".

4. EL DAR.

En el discurso ideal de los alumnos aparece con mucha fuerza la idea de que la institución -familia, escuela- les da la posibilidad de ser. Los padres y profesores permiten al niño ser en la medida que lo encauzan en el adentro, y en

ese sentido, padres y profesores son fuertemente idealizados: "ellos dan todo, y se dan con todo" para permitirles ser. Esta idealización no es solo construída por los jóvenes, también lo es por padres y profesores. En el discurso ideal de todos ellos aparece la idea de sacrificio, de entregarse por entero para que esos niños sean. Por eso, los alumnos sienten una deuda con padres y profesores: deben retribuir ese sacrificio. La forma de retribución es insertándose en el adentro, "siendo buen alumno", llevando a buen término el proyecto educativo. En la medida que el joven no puede retribuir siente culpa, y se establece en ese proceso una fuerte dinámica de culpa-idealización. El alumno expresa que el profesor le permite "ser", se da por entero y si él no responde con la debida retribución, es él el culpable de no alcanzar su proyecto educativo. Mantiene al profesor fuertemente idealizado, de lo contrario, pierde la esperanza de "ser" y la posibilidad de retribuir; es decir, de insertarse en la normatividad para ser alguien. En este sentido existen diferencias entre los buenos y malos alumnos. El mal alumno, que siente que no retribuye, se va constituyendo como sujeto culposo, y por tanto, al mismo tiempo, tiene menores posibilidades de objetivar sus relaciones con la institucionalidad, con la normatividad. Se ubica en una posición de menor distancia y por ende, construye una idealización más fuerte acerca de padres y profesores. Esta idealización le permite aún mantener una esperanza, un deseo de insertarse en el adentro y levanta con mayor fuerza el *discurso ideal* como protector respecto del afuera.

La escuela, por otra parte, al ubicarse en una posición de moralidad diferente a la de las familias de sector popular, se define en su deber de *dar*. Los profesores "dan" y "se dan" -en el entendido que "los otros", alumnos y familia carecen de las herramientas necesarias para "ser alguien"- supliendo las carencias afectivas, morales y académicas.

Sin embargo, este *dar* se efectúa desde una posición de diferencia, la que permite establecer los límites de la relación con el otro. En este sentido, ha resultado interesante identificar algunos mecanismos para establecer la distancia y los límites que en definitiva permiten ejercer el poder y la autoridad.

La caracterización y análisis del *discurso ideal* de alumnos, padres y pro-

fesores y las similitudes que en ellos encontramos, nos lleva a plantear que el fracaso o el éxito escolar no solamente son explicados por el desencuentro de dos culturas diferentes, sino que se trata de un fenómeno mucho más complejo. Si bien podemos suponer que entre la escuela y los sectores populares hay importantes diferencias culturales, es altamente significativo el hecho que a nivel de *discurso ideal* exista similitud en los valores que uno y otro afirma y desea. Más allá de las diferencias culturales específicas existe un nivel ideológico regulador de las relaciones sociales, en donde la escuela está cumpliendo un importante papel de socialización para conseguir algunos niveles de integración social, como ya lo hemos adelantado.

Los hallazgos de esta investigación plantean la necesidad de nuevos estudios que profundicen los procesos mediante los cuales se construyen los roles y se internalizan las normas sociales. No basta con la formulación en bloque de las diferencias culturales, para explicar los fenómenos de la reproducción social, sino que son necesarios estudios más específicos sobre las complejas relaciones inter e intra culturales. Entre otras cosas, no podemos dar por supuesta ni la llamada "cultura de la escuela", ni la llamada "cultura popular", sino que es necesario seguir construyendo sus significados particulares.

En este sentido, uno de los principales aportes de este estudio es haber develado la invisibilidad de ciertos procesos escolares. En la relación cotidiana, la escuela aparece para profesores, padres y alumnos como algo natural en la medida que no "se ven" gran parte de los procesos que al interior de ella se desarrollan. Para los alumnos, la escuela es identificada con el lugar físico. Para los padres, la escuela se hace visible sólo cuando se produce un quiebre (por ejemplo cuando su hijo presenta problemas), y para los profesores, en igual forma, cuando se producen quiebres en las relaciones. Lo que es invisible son los procesos que sostienen a la escuela como institución: por ejemplo, los procesos de enseñanza; las relaciones profesor-alumno, profesor-profesor, profesor-dirección, alumnos-dirección, profesor-padres, etc. Así mismo, los procesos de limitación por medio de los cuales la escuela y los profesores marcan y regulan las relaciones de poder y autoridad.

Los procesos escolares, al ser invisibles, caen en lo que se considera "el orden

natural de las cosas". Consideramos que para posibilitar un cambio en la escuela es indispensable hacer visibles los procesos y mecanismos que están en la base de las prácticas educativas que a su vez sostienen a la escuela como institución. Porque, no se puede cambiar -debería ser obvio- lo que no se conoce. Lo que aparece como natural es la forma cotidiana en que una determinada ideología opera. Esto significa que aquello que es cultural, material e históricamente construido, se presenta en un momento determinado a los sujetos que lo viven con la supuesta evidencia de los fenómenos naturales.

En este estudio hemos intentado contribuir a uno de los objetivos más preciados de la etnografía, como es documentar los procesos no documentados, no solamente escribiendo lo que no estaba escrito, sino interpretando lo no dicho en los discursos escolares. Así hemos podido contribuir a hacer visible lo que se nos presenta como invisible.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- APPLE, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge and Kegan Paul.
- ASSAEL, J.; NEUMANN, E. (1984). *La Interacción social en la Escuela. Valores, Actitudes y Concepciones Subyacentes*. Documento de Trabajo. Santiago: PIIE.
- ASSAEL, J.; NEUMANN, E. (1987) *Clima Emocional en el Aula. Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas*. Santiago: PIIE.
- ASSAEL, J.; ADDUARD, A. (1987 Dic.). *Procesos de Enseñanza y Socialización en Octavo Grado de Enseñanza Básica*, Santiago: PIIE.
- BECKER, M.S. (1969). "Social Class Variations in the teacher pupil relationship" en *Achievement in American Society*. U.S.A. Rosen, Crockett, Nunn y Coleman Editores.
- BERGER, P. BERGER T. y LUCKMAN. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1985). *On Pedagogic Discourse* (Documento no publicado) Santiago.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia
- BRAVO, L. y MORALES, A. (1979). *Relaciones entre deserción y repitencia escolar en alumnos de educación básica*. Santiago, Universidad Católica de Chile, Anales de la Escuela de Educación.
- CLAVEL, C. y SCHIEFELBEIN, F. (1983). *Variables Endógenas que inciden en el Rendimiento Escolar en 4o. y 6o. Años de la Escuela Básica y que convendría usar en futuros análisis del PER*. Serie de Estudios N. 92; C.P.E.I.P, Lo Barnechea.

- CLAVEL, C. y SCHIEFELBEIN, F. (1984). Efectos de las Características del Profesor en el Rendimiento de Alumnos de Nivel Básico. Serie de Estudios N. 112. C.P.E.I.P., Lo Barnechea.
- DE CERTAU, M. (1986). *La Escritura de la Historia*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- DEL SOLAR, B. (1988). "La Pieza que Falta". En *Revista Que Pasa*, No. 888, Abril, 1988.
- DONALD, J. (1982). "Language, Literacy and Schooling". En *The State and Popular Culture I. Popular Culture*, Unit 29, Block 7. Londres: The Open University Press.
- EDWARDS, N. (1985). *Los Sujetos y la Construcción Social del Conocimiento Escolar en Primaria. Un Estudio Etnográfico*. Tesis de Maestría. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- FOUCAULT, M. (1983). "The subject and Power". En Dreyfus, H.L., y Rabinow, P. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (2a. ed.) (p. 202-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. N. Y. Basic Books.
- GIROUX, H. (1983). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis" en *Harvard Educational Review*, V. 53.
- GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Boston: Bergin and Garvey.
- GOODACRE, E.J. (1971). "Teachers and their pupils' home background" en *School and Society*. (Cobin, Date, Esland, Swift, Eds. London: The Open University Press.
- HIMMEL, E.; MALTES, S.; MAJLUF, N.; GAZMURI, P.; ARANCIBIA, V. (1985). "Análisis de la Influencia de Factores Alterables del Proceso Educativo sobre Efectividad Escolar" en *Resúmenes Analíticos de los Trabajos Presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*. Serie de Estudios N. 161. C.P.E.I.P., Lo Barnechea.
- HOLLWAY, W. (1984). "Gender difference and the production of subjectivity". En Henriques et al. *Changing the subject*. New York: Methuen and Co. pp. 227-263.

- KARSULOVIC, J. (1985). "Formas de vida y Rendimiento Escolar" en *Resúmenes Analíticos de los Trabajos Presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*. Serie de Estudios N. 161, C.P.E.I.P., Lo Barnechea.
- LAPLANCHE, G. y PONTALIS, G.V. (1986). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor.
- LOPEZ, G.; ASSAEL, J. y NEUMANN, E. (1984). *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?* Santiago: PHE.
- LOPEZ, G. (1988). *The Organization of Teachers' Practices Embedded in Chilean Cultural Forms*. Tesis de Doctorado, Universidad de Toronto.
- MARCEL, M. (1988). *Los Jóvenes Chilenos antes y después del Plebiscito*. (Mimeo), CIEPLAN, Santiago.
- MATTELART, A. y GARRETON, M.A. (1965). *Integración Nacional y Marginalidad*. Santiago: Ed. Pacífico.
- McDERMONTT, R. (1977). "Social Relations as Context for Learning in School" en *Harvard Educational Review*, Vol. 47, N. 2.
- MILLOT, C. (1979). *Freud Antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
- NEUMANN, E.; ASSAEL, J. (1983). "Atmósfera Escolar y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en las Escuelas de Sector Popular". Santiago: Doc. de Trabajo PHE.
- PHE (1988). *Datos Demográficos en Educación*. Centro de Políticas Educativas, Santiago.
- POLITZER, P. (1988). *La Ira de Pedro y los Otros*. Colección Espejo de Chile, Santiago: Ed. Planeta.
- RACZYNSKI, D. (1982). "Origen, Destino y Composición socio-demográfica". Santiago: CIEPLAN.
- RIST, R. (1970). "Student Social Class and Teacher Expectation. The selffulfilling prophecy in ghetto education" en *Harvard Educational Reviews*, V. 48.
- ROCKWELL, E. (1984). "La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa" en *Cuadernos de Formación N. 2*. Santiago: Red de Investigación Cualitativa de la Realidad Educativa.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, C. (1968). *Piagmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- SALAZAR, G. (1988). "Integración Formal y Segregación Real: Matriz histórica de la Autoeducación Popular". Ponencia Seminario, Santiago.
- SCHIEFELBEIN, E. y GROSSI, M.C. (1978). Análisis de la matrícula escolar en Chile. (Doc. de Trabajo N. 10). Santiago, Chile: CIDE.
- SCHIEFELBEIN, E. y CLAVEL, C. (1984). Efectos de la Disponibilidad de Libros en la Casa del Alumno y de Otras Variables sobre el Rendimiento Escolar. Serie de Estudios N. 113, C.P.E.I.P., Lo Barnechea.
- SCHIEFELBEIN, E. y CLAVEL, C. (1983). Variables Exógenas que Inciden en el Rendimiento Escolar en 4o. y 6o. Años de la Escuela Básica y que convendría usar en futuros Análisis del PER. Serie de Estudios N. 91, C.P.E.I.P.; Lo Barnechea.
- SCHKOLNIK, M. y TETTELBOIM, B. (1988). Pobreza y Desempleo en Poblaciones. La Otra Cara del Modelo Neoliberal. (Colección Temas Sociales N. 2). Santiago: PET.
- SMITH D. (1986). "Problematizar el mundo cotidiano: un método feminista". En *El mundo silenciado de las mujeres*, Santiago: CIDE/PHE/OISE.
- SOTO, F.; DE LAS HERAS, R.; ARANCIBIA, S. (1984). La Deserción Escolar en Escuelas Estatales (Fiscales y Municipales) de Educación General Básica en Chile, en los años 1980-1983. Serie de Estudios N. 135, C.P.E.I.P., Santiago.
- URZUA, R. (1985). *Juventudes Populares, Involución Social y Supervivencia*. Santiago: Centro de Estudios del Desarrollo. (Documento No. 24).
- VALENZUELA, E. (1984). *La Rebelión de los Jóvenes. Un estudio sobre anomia social*. Santiago: Ediciones Sur.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Londres: L.Gower.
- YOUNG, M. (1973). "Taking sides against the probable: problems of reflexivity and commitment in teaching and the sociology of knowledge" en *Harvard Educational Review* 25 (3).

PUBLICACIONES PHE

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 Assael, Elisa Neumann. 400 pp. Septiembre 1984. Colección Etnográfica N° 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 Nuñez, 244 pp. Agosto 1986.
7. *Después de la Educación Media: ¿Éxito 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 Búho 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)*. PHE-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.