

Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables

Carlos Muñoz

Luis Ajagan

Gonzalo Saéz

Rodrigo Cea

Héctor Luengo

Pp. 129 a 148

## RELACIONES DIALÉCTICAS ANTAGÓNICAS ENTRE LA CULTURA ESCOLAR Y LA CULTURA FAMILIAR DE NIÑOS Y NIÑAS DE CONTEXTOS VULNERABLES<sup>1</sup>

*Antagonistic dialectical relationships between school culture and family culture of children in vulnerable contexts*

Carlos Muñoz (\*)

Luis Ajagan (\*\*)

Gonzalo Saéz (\*\*\*)

Rodrigo Cea (\*\*\*\*)

Héctor Luengo (\*\*\*\*\*)

---

(\*) Departamento de Curriculum e instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: carlosem@udec.cl

(\*\*) Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: luiajagan@udec.cl

(\*\*\*) Departamento de Curriculum e instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: gsaez@udec.cl

(\*\*\*\*) Departamento de Curriculum e instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: rcea@udec.cl

(\*\*\*\*\*) Estudiante del Programa de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: hluengo@udec.cl

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del Proyecto Anillos CONICYT SOC-15. Titulado: Dialéctica de los Aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad.

Artículo recibido el 24 de abril de 2012. Aceptado el 25 de abril de 2013.

## RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativo etnográfico efectuada en el contexto de un proyecto Anillos en Ciencias Sociales, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). El estudio desarrollado en una comuna semirural de la región de Concepción, Chile, investiga las relaciones dialécticas que se producen en el encuentro entre la cultura escolar y la herencia cultural familiar de la cual son portadores niños de sexto año básico. La investigación comprende el análisis de 24 registros etnográficos de lecciones en la asignatura de Historia y Geografía en tres escuelas básicas municipales. Los aportes de la teoría curricular crítica de la dialéctica de los aprendizajes y la teoría de Bourdieu permitieron describir la forma en la que los profesores enfrentan el *habitus* de niños de sectores vulnerables. Entre los resultados destacamos: 1) En las clases observadas priman relaciones dialécticas de tipo antagónicas. 2) Los dispositivos didácticos utilizados y el discurso de los/las docentes es construido mirando al currículum oficial, sin considerar el *habitus* de los estudiantes. 3) Predomina una tendencia a la invisibilización del estudiantado, al no ser valorada la herencia cultural del mismo.

Palabras clave:

Cultura escolar, herencia cultural, teoría curricular, violencia simbólica, vulnerabilidad.

## ABSTRACT

The article presents the results of an ethnographic qualitative research carried out in the context of Anillos Project in Social Science funded by CONICYT. The study developed in a semi-rural commune of Concepción region, Chile, investigates the dialectical relationships produced by the matching between schools culture and cultural familiar inheritance which is conveyed by children in sixth junior level. The investigation includes the analysis of 24 ethnographic records about lessons in History and geography in three junior public schools. The contributions of the critical curriculum theory of the dialectic of learning and Bordieu's theory allowed to describe the way that teachers face the habitus of vulnerable children. Among the results we highlight: 1) In the observed classes prevails the antagonistic dialectical relationships. 2) The didactic devices used and the teachers discourse

built according to the observation of the official curriculum, without considering the students habitus. 3) Predominant tendency to the disappearance of the student not being valued the cultural inheritance of the student.

Keywords:

School inheritance, cultural inheritance, curricular theory, symbolic violence, vulnerability.

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad chilena comprueba anualmente, que los avances generales del conjunto del sistema educacional obligatorio están lejos de los estándares que se quieren alcanzar. Las mediciones efectuadas permiten constatar que las brechas socioeconómicas de la población, no superadas, se reflejan con extrema nitidez en los resultados de las pruebas aplicadas. Y a pesar que el sistema educativo, en términos de eficiencia, debiera ser capaz de acortar las brechas que se reflejan en sus resultados, la realidad es otra y, el sistema está lejos de revertir las desigualdades.

El Ministerio de Educación ha reaccionado implementado una serie de programas de apoyo. Sin embargo, la investigación en el área indica que al culminar el apoyo brindado, los indicadores de logro de los aprendizajes en los establecimientos beneficiados, vuelven a bajar.

Los profesores suelen indicar que el problema no sólo tiene que ver con el hecho de que algunos establecimientos cuenten con más recursos y mejores profesores, sino con la realidad de que los alumnos traen consigo carencias que deben ser abordadas, antes de iniciar el trabajo con los contenidos establecidos en el curriculum oficial. La impresión, entonces, es que existiría una brecha cultural que debería ser superada. Sin embargo, no saben en qué consiste esa brecha ni como puede ser superada.

El artículo que presentamos apunta a esta importante cuestión, dando cuenta de una investigación que ha tenido como objetivo estudiar en qué consiste esa brecha

inicial y qué tipo de relaciones se producen en las aulas de Historia de contextos vulnerables.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Los Programas de Estudio, los documentos oficiales de un Ministerio que regulan y norman la enseñanza por medio de un marco curricular nacional, pertenecen, de acuerdo a la teoría curricular, a una esfera de acción designada como la arena de la formulación (Lundgren, 1997: 21). Entre la arena de la formulación, la de los documentos oficiales, y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original (Díaz, 2005).

Estas acciones e instrumentos conforman un nuevo plano conocido con el nombre de recontextualización (Selander 1984 en Ajagan Lester 1992: 20)<sup>2</sup>. Será en el aula en donde el profesorado concretizará las indicaciones oficiales. Tarea en la que naturalmente intervienen sus conocimientos, experiencias, preconcepciones, recursos, posibilidades horarias, etc.

Uno de los supuestos de nuestra investigación es que, en este proceso de recontextualización, adquiere una importancia fundamental la visión que el docente posea del *habitus* de sus alumnos, es decir el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera (Bourdieu, 2001a: 79).

Según Bourdieu, la escuela es el lugar que reproduce y recrea el lenguaje legítimo, aquel que constituye el capital simbólico dominante. Quienes son portadores de este capital simbólico reciben evidentes beneficios, mientras que quienes no disponen de un capital simbólico reconocido quedarán en el mercado social y lingüístico en una situación de evidente desventaja (Bourdieu, 2001b).

Para los estudiantes de los sectores que no disponen de un capital simbólico reconocido el que se tome o no en cuenta su *habitus* en el aula, resultará algo

---

<sup>2</sup> Otros conceptos utilizados son transposición didáctica (Chevallard, 1991: 25) y curriculum realizado (Gimeno Sacristán, 1988: 124). En el curso de nuestra exposición utilizaremos el término recontextualización.

primordial. Si en la recontextualización de los planes y programas a la realidad del aula el docente se limita solamente a reproducir, consciente o inconscientemente, el curriculum oficial, se producirá un proceso de dominación simbólica (Bourdieu, 2001a: 107). Por el contrario, si en la recontextualización los docentes crean las condiciones sociales necesarias para reconocer el *habitus* de sus alumnos y su capital simbólico normalmente no reconocido, no se producirá una relación de dominación.

Consideramos que hay espacios de acción en la escuela para combatir aquello que Bourdieu denominó “el racismo de clase” (2001c: 167); tal como ha demostrado la teoría de la resistencia, la escuela no es solo un lugar de dominación y mera reproducción de la cultura legítima y dominante (Giroux, 1983). Las posibilidades de generar aprendizajes en las escuelas vulnerables pasan inevitablemente por el aula, espacio donde los profesores pueden producir las condiciones necesarias para visibilizar e incorporar el capital simbólico de los niños y niñas que viven en esos contextos. Estas posibilidades están dadas por la autonomía relativa que posee el profesor de interpretar con su práctica planes y programas (Apple, 1995).

Intersecando la mirada sociológica con la generación de aprendizajes en el aula, Castro (1999) señala que existe una relación dialéctica entre lo aprendido y lo por aprender. Esta relación puede ser de tipo complementaria (aprendizaje significativo), neutral, contradictoria o contradictoria antagónica. Las posibilidades de propiciar complementariedad en dicha relación dialéctica dependen de una aproximación a los aprendizajes desde la cultura de los niños y niñas. Es esta relación de complementariedad la que encuentran los niños de las clases medias y altas en la escuela; son estos sectores los que resultan ser los más favorecidos, puesto que su cultura de herencia suele ser la base de sustento de las estrategias didácticas utilizadas por el profesor.

Al operar los mecanismos de hegemonía descritos, la relación entre lo aprendido (cultura de herencia) y lo por aprender pasa a ser contradictoria, impidiendo la generación de aprendizajes de alta significancia. Lo que produce en el transcurso de los años cierta animadversión a la escuela y lo que ésta representa. Aunque es posible pensar que la relación entre los alumnos que resisten a la escuela y la cultura escolar, “no es antagónica por naturaleza, sino que se transforma en tal,

cuando no se valora e incorpora al trabajo escolar, la visión de la praxis que esos alumnos traen consigo” (Castro, 2009).

### **3. PROBLEMA Y OBJETIVOS**

Los malos resultados en pruebas estandarizadas, exhibidos sistemáticamente por escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad, pueden ser explicados en función del currículum que la escuela ejecuta y las formas de trabajo pedagógico que realizan los profesores. Desde la Teoría de la Reproducción (Bourdieu, 2001), se señala que el currículum impuesto por los estados es diseñado en consideración del capital cultural de las élites; esto provoca que el capital simbólico de los niños cuyas familias viven en condiciones de pobreza, resulte insuficiente para comprender lo que la escuela quiere promover y desarrollar en ellos. Desde nuestra perspectiva, sería esta distancia una de las causas que explica la existencia de una relación dialéctica de tipo contradictoria, que hace que los aprendizajes de los niños y niñas sean de escasa significancia, puesto que relevan una realidad que no comprenden, no los interpreta ni menos los interpela.

En consideración de lo anterior, el presente estudio se plantea las siguientes interrogantes:

¿Qué tipos de relaciones dialécticas (complementaria, contradictoria, contradictoria-antagónica) son posibles observar en la interacción educando profesor, en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de sexto Básico de una escuela inserta en contexto de vulnerabilidad? ¿Cómo se expresan las relaciones dialécticas en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entre la herencia cultural de niños y niñas del nivel que viven en contexto de vulnerabilidad y el discurso pedagógico del profesor? ¿Cuáles son los referentes culturales que los profesores consideran para el desarrollo de sus clases? ¿Qué rol cumplen los instrumentos didácticos, como los libros de texto, las guías de aprendizaje y el propio currículum, en la relación dialéctica que se produce entre la cultura de la escuela y la herencia cultural familiar de los estudiantes?

Los objetivos de la presente investigación son:

1) Identificar el tipo de relaciones dialécticas que se producen en el aula, entre la herencia cultural de niños y niñas que viven en contexto de vulnerabilidad y las clases impartidas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2) Describir cómo se expresan en el aula las relaciones dialécticas identificadas en las clases analizadas. 3) Explicar el rol que cumplen los instrumentos didácticos, como los libros de texto, las guías de aprendizaje y el propio curriculum, en las relaciones dialécticas estudiadas.

#### **4. METODOLOGÍA**

Los métodos y técnicas de investigación utilizados fueron de carácter cualitativo. La muestra consistió en tres escuelas básicas municipales de una comuna semi rural de los alrededores de Concepción, Chile. Los criterios para la selección de la muestra fueron: la dependencia administrativa de los establecimientos, el equilibrio de género, las características socio-económicas de las familias y la atención de una población escolar beneficiada por programas estatales.

Los datos fueron obtenidos a partir de 24 registros etnográficos de aula, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de sexto año básico. Estos datos fueron completados por entrevistas en profundidad a 3 profesores y 18 estudiantes.

El procesamiento de la información se realizó en tres etapas. La primera, incluyó la revisión de la literatura especializada. La segunda, contempló el levantamiento de los registros etnográficos de aula y su posterior transcripción. Fue seguida con el establecimiento de los primeros focos del análisis mediante una lectura y relectura del material empírico disponible, tanto de los registros, como de las notas de campo recogidas durante el levantamiento. Lo anterior condujo a la identificación de las primeras unidades comprensivas del problema de investigación (Strauss y Corbin, 1990; Stake, 2010).

En la tercera etapa analizamos formalmente la información, subrayando, preguntando, conjeturando, reduciendo los datos, simplificando, resumiendo y seleccionando la información para hacerla significativa, abarcable y manejable, utilizando para ello el análisis de contenido. Una vez efectuado este análisis, se

realizaron las entrevistas en profundidad. Con este material, se procedió a depurar las dimensiones del problema de investigación, denominar las unidades de análisis referidas a las categorías identificadas, establecer ciertas unidades de observación y por último, construir mediaciones analíticas entre las dimensiones y las categorías, procurando establecer su importancia y relación (Stake, 2010). Lo anterior fue acompañado de la enunciación de proposiciones narrativas encaminadas a describir cada categoría, lo que implicó una elaboración conceptual de la información recopilada. El peso del análisis descansó sobre el material simbólico de los datos, expresados a través del lenguaje propio de los actores. Con el propósito de mantener y resguardar su identidad y opiniones, se acordó referenciarlos mediante una sentencia genérica que los identificara.

Finalmente se procedió al establecimiento de los criterios para la identificación de relaciones dialécticas observadas. En esta exposición daremos cuenta fundamentalmente del material obtenido en el registro etnográfico de aula.

## 5. RESULTADOS

Aunque un análisis exhaustivo del material empírico disponible revela la existencia de algún tipo de relación dialéctica complementaria, centraremos nuestra atención en aquellas antagónicas. Esta elección se funda en que las primeras no resultaron significativas en los análisis realizados. El profesorado observado tendía a no considerar los aspectos culturales de los estudiantes en sus clases, cuestión determinante para promover aprendizajes significativos, como efectivamente debiera ocurrir en una relación pedagógica que considere el *habitus* de los niños.

Las relaciones dialécticas antagónicas identificadas son aquellas que se dan entre:

**Las lecciones y el contexto sociocultural.** No se han encontrado evidencias de que el profesorado incorpore, de manera natural y sistemática, en sus clases el contexto sociocultural de sus estudiantes. Lo que genera la aparición de dos grandes bloques que no dialogan. Por un lado está el profesor y el relato de su lección, y por otro, el contexto que viven cotidianamente los estudiantes que, en el espacio en que se enmarca el presente estudio, se caracteriza por la vivencia en una comuna rural, con altos índices de vulnerabilidad social, una baja escolaridad y una alta exclusión social.



Desde las lecciones estudiadas se puede plantear que éstas poseen como referente casi único el currículum escolar oficial; más que el contexto de los estudiantes; es posible identificar con claridad qué materia o contenido disciplinar se enseña, mas no cómo se reinterpretan o la utilidad de estos saberes en el contexto sociocultural en que está inserta esa enseñanza.

Como evidencia presentamos una cita, en la que una profesora alude a un programa de televisión pagado, para explicar las causas y consecuencias de los sismos. Lo que naturalmente está fuera del alcance económico y de las experiencias de los estudiantes, quienes si disponen de vivencias personales asociadas al reciente terremoto ocurrido en la Región el 27 de febrero de 2010.

**Profesor:** *Ya. Ya, la pregunta N° 18 ¿Cuál es?*

**Alumno:** *¿Por qué en nuestro país se producen importantes sismos y terremotos?*

**Profesor:** *ya, por qué en nuestro país se producen constantes sismos y terremotos, ya... espera un poquito, ¿Ustedes vieron el reportaje de Discovery 8.8?*

**Alumno:** *Si (dos alumnos responden, el resto permanece en silencio)*

**Profesor:** *Ahí salió clarito la fricción de las placas...”<sup>3</sup>.*

**Los contenidos abordados y la herencia cultural del estudiantado.** Las evidencias demuestran que el profesorado no considera como contenido de enseñanza la rica vivencia agraria, obrera y campesina que poseen como herencia cultural familiar los estudiantes, lo que profundiza la relación dialéctica antagónica, descrita en el punto anterior, generando frustración tanto en docentes como en estudiantes. En los primeros, porque ven coartadas sus aspiraciones de enseñar y en los segundos, porque las materias no tienen sentido ni significado para ellos.

En esta falta de consideración de la herencia cultural familiar influye la presión que ejerce el propio sistema educativo a través del currículum escolar oficial, que releva ciertos contenidos y sujetos históricos sobre otros: los que están vinculados esencialmente a los sectores dominantes de nuestra sociedad. Como es fácil constatar, éstos están muy alejados de la realidad que poseen los sectores más vulnerables de ella.

---

<sup>3</sup> Escuela B-6, 9 de junio, p. 2.

A pesar que esta anomia curricular puede ser superada con las herramientas que provienen del propio mundo de las Ciencias Sociales, considerando sujetos no visibilizados por la historiografía tradicional, esta alternativa no se logra evidenciar en las clases estudiadas; en ellas se imponen reiteradamente temáticas y actores que no logran dialogar con la rica herencia cultural del estudiantado, la que finalmente termina siendo desconsiderada y desplazada, por no constituir un *saber legítimo*.

Hemos seleccionado dos secuencias de clases en los cuales se aprecia lo descrito. En el primero, un estudiante trata de incorporar una vivencia personal a la clase. Mientras que en la segunda, otro estudiante pretende incorporar su propia vivencia como habitante de una ciudad mencionada por el profesor. En ambos casos, el profesor desconsidera estas pretensiones:

**Profesor:** *Concepción tiene una densidad de población mayor, y es la segunda de nuestro país, la tercera es Valparaíso, había una disputa ahí, pero se hizo un recuento que arrojó que Concepción tiene mayores habitantes que Valparaíso.*

**Alumno:** *mi abuelito dice: que antes cuando era joven de Valparaíso a Viña del Mar se iba a pie.*

**Profesor:** *... ya... en la región de la Araucanía empieza a tener menos densidad de poblacional, o sea, menos personas en kilómetros cuadrados empieza como achicarse un poco la cantidad de población, solamente hay dos provincias ¿Cómo se llaman las provincias de la Araucanía?”<sup>4</sup>*

**Profesor:** *tenemos otra región de Coquimbo.*

**Alumno:** *¡ahí viví yo profesor!*

**Profesor:** *¿ahí viviste tú?*

**Alumno:** *sí.*

**Profesor:** *ya, él vivió ahí, de aquí hacia delante las regiones comienzan a ser más pobladas hay una mayor cantidad de chilenos ya, después tenemos...”<sup>5</sup>.*

A continuación se presenta un nuevo ejemplo que ilustra las dos relaciones dialécticas antagónicas anteriormente descritas. En él la profesora realiza tremendos esfuerzos por explicar a los estudiantes la forma en que se organiza una sociedad rural y campesina; se trata precisamente de aquella de la cual forman parte los estudiantes que escuchan la clase.

---

<sup>4</sup> Escuela C-6, 7 de junio, p. 4.

<sup>5</sup> Escuela C-3, 26 de mayo, p. 3.

**“Profesora:** ...en la casa patronal vivía el dueño de la hacienda y su familia, adyacentes a la casa patronal se levantaba la cocina, las piezas de los sirvientes la bodega el granero y los establos.

**Profesora:**...esa era la casa principal, adyacente, a los lados en los sectores aledaños, cierto, se ubicaban otros lugares que eran, ponga atención Nicolás... la casa patronal, las cocinas, las piezas, los dormitorios de las personas que trabajaban para ellos, las bodegas donde guardaban alimentos, el granero donde se guarda ¿qué cosa?

**Alumno:** el trigo

**Profesora:** el trigo...y los establos donde se guardan los caballos. Y animales en general... cierto...ubiquemos el número dos... ya Pollet.

**Profesora:** en las grandes haciendas existía, una capilla junto a la casa patronal, en ella el sacerdote atendía las necesidades de los habitantes de la hacienda y sus alrededores, administraba los sacramentos.

**Profesora:** tenemos que recordar que en este periodo ya los sacerdotes habían adquirido importancia, ya habían como establecido bien la religión católica y los patrones tenían al ladito de la casa fijense, una pequeña iglesia que servía para administrar los sacramentos”<sup>6</sup>.

La falta de consideración del contexto sociocultural y de la herencia cultural familiar del estudiantado, se evidencia en un desconocimiento de las formas de vida de los mismos, así como de los elementos constitutivos de su *habitus*; como se puede evidenciar en otro relato, en el que una docente no se percató que parte de sus estudiantes y familias poseen un gratuito acceso al agua, a través de “punteras” que poseen en el sitio de su casa, abortando las posibilidades de aplicar el conocimiento y propiciar un intercambio dialéctico de carácter complementario.

**“Profesora:** El riego se hacía por acequias y zanjás inmediatas a ríos y vertientes. El agua se repartía gratuitamente. Gratuitamente...el riego, es decir, regar los campos, regar las hortalizas ya... Se hacía por acequias por canales, porque por ejemplo no existían las mangueras o cañerías que tienen ahora para llevar el agua a las casas y el agua se repartía gratuitamente... tiempos atrás, el agua no había que pagarla, el agua era gratis, ahora lamentablemente no es así”<sup>7</sup>.

**El currículum oficial y la presión por “pasar materia”.** Es otra de las categorías que emerge del material analizado, que evidencia una nueva relación dialéctica antagónica. Está vinculada con la presión que se deja sentir en el profesorado por cumplir con el currículum oficial, pero que en la práctica se traduce en una preocupación por *pasar materia* o *dictar* un determinado contenido. Lo que resulta contraproducente con el propio currículum, puesto que si bien éste promueve

---

<sup>6</sup> Escuela A-4, 27 de mayo, p. 3.

<sup>7</sup> Escuela A-4, 27 de mayo, p. 5.

aprendizajes declarativos, también promueve el desarrollo de ciertas habilidades y valoraciones, que no se pueden *dictar*, sino desarrollar a través de actividades donde el estudiante experimente los saberes de forma práctica.

La relación antagónica anterior provoca una tensión entre la aspiración de seguir el curriculum, y la forma en que el profesorado es capaz de cumplir con este objetivo. Incluso, en ocasiones se llega a redireccionar abruptamente la dinámica de las clases, como lo demuestra el siguiente relato.

*“Profesora: Con esto, damos por finalizada la parte de la conquista de América y Chile y... vamos a pasar ahora, a partir de la otra clase la época de la colonización, pasé esto más rápido porque tenemos que (escuchen!!!) tratar de ir compactando lo que nos falta”<sup>8</sup>.*

**El libro de texto y las inquietudes de los estudiantes.** Es otro hallazgo interesante que emerge, y que da muestra de otra relación de tipo antagónica. Se produce en las oportunidades en que el profesorado utiliza el libro de texto distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación. En estas ocasiones, el profesor privilegia la lectura y el desarrollo de las actividades contenidas en dicho recurso, por sobre cualquier otra cosa.

En los casos estudiados, la utilización del texto se hace con el propósito de *pasar* rápido y eficientemente *una materia*, realizando lectura mecánica, que hace desaprovechar oportunidades para generar diálogos y discusiones en las clases.

*“Profesora: Esto les va servir bastante, como apoyo para su evaluación... a ver... el libro lo tiene que usar como texto de apoyo, para poder sacar sus respuestas usen el libro como texto de apoyo y el cuaderno... El que tenga una duda, cierto me levanta la mano”<sup>9</sup>.*

*“Profesor: ... Ya, vamos a comenzar ahora a desarrollar la lectura de una página, vamos a colocar como título “Las regiones de la Zona central”, ¡oye!, en la página siguiente copian esto tal cual y colocan este título “Las regiones de la Zona Central”, y después escriben lo que está en el libro, quédense calladitos, terminemos de pegar la hojita y nos vamos al libro”<sup>10</sup>.*

---

<sup>8</sup> Escuela A-2, 11 de mayo, p. 8.

<sup>9</sup> Escuela B-3, 17 de mayo, p. 3.

<sup>10</sup> Escuela B-7, 7 de julio, p. 5.

El texto se usa, pero cualquier analogía, relación, duda, vínculo, reflexión, especulación, pregunta o disquisición que no se vincule literalmente con su relato, tiende a ser minimizada por el profesorado.

**“Profesor:** *Ya ¡no nos salgamos del tema!... vamos a saber cómo podemos contar a las personas, los habitantes de un lugar, para ello yo quiero que saque su texto, van a sacar su texto de historia en la página 78, sólo el texto, el cuaderno no, ya a ver vamos a observar los gráficos que aparecen en esa página, ya la página 78 ¿cómo es el título a ver?”*<sup>11</sup>.

En las clases analizadas las mejores oportunidades de interacción entre profesores y estudiantes se dieron a propósito de la lectura del libro de texto, especialmente porque el estudiante no está preocupado por escribir la materia en su cuaderno, sino que de seguir la lectura. Y es a propósito de esa lectura, cuando emergen algunos vínculos con experiencias de vida y reflexiones varias. Sin embargo, lo contradictorio es que pese a ello, el profesorado no las incorpora en sus clases. Como evidencia, veamos el siguiente relato de clase, en el que la profesora desatiende una pregunta de un estudiante, no sin antes realizar una afirmación, discriminatoria a nuestro juicio, sin pensarlo.

**“Profesora:** *Bueno, después de ese terremoto, se dio mucho que en varios países adoptaron a los negritos de Haití, incluso en Chile... mostraron en la televisión una pareja de Concepción que adoptó un niño haitiano.*

**Alumno:** *Tía ¿después del terremoto?*

**Profesora:** *Sí pues, después del terremoto de Haití.*

**Alumno:** *Tía, en el terremoto de aquí había una mamá que se le perdió su guaguüta y después unos niños la encontraron en la calle botada.*

**Profesora:** *Ya hagamos las actividades entonces, coloquen en... y ponemos atención. Kathia, puede leer por favor la página 145, vamos a leer, ponemos atención chiquillos, Elizabeth, pongamos atención ¡¡ya!!”*<sup>12</sup>

Existen ocasiones en las cuales el apego al libro de texto se convierte en una lectura rutinaria y literal de parte del profesorado, quienes presionados por *pasar una materia*, recurren a este procedimiento, como se puede evidenciar en el siguiente extracto.

---

<sup>11</sup> Escuela C-2, 25 de mayo, p. 3.

<sup>12</sup> Escuela A-8, 22 de junio, p. 2.

**Profesora:** *Leo, ... en el siglo XVIII surge en Europa la ilustración, un movimiento cultural y social que promulgo y defendió los principios de igualdad, progreso y soberanía popular en contra de los sistemas de gobiernos de las monarquías absolutas que gobernaban España. Destacados pensadores franceses como Rousseau, Voltaire y Montesquieu, criticaron duramente la concentración del poder en manos de rey y a la sociedad cultural de la época.*

**Sigo (Profesora):** *en 1776 las colonias inglesas de América del Norte se independizaron formando los Estados Unidos, la declaración de independencia y la Constitución de Estados Unidos reflejaba los principios de la ilustración dejando las principales decisiones en manos del pueblo a través del voto”<sup>13</sup>.*

Desde el material analizado es posible apreciar una variante didáctica que puede ser igualada con el uso que da el profesorado al libro de texto, la que es presentada al estudiantado por los profesores como “*guía de aprendizaje*”. En lo sustantivo estas guías presentan contenidos declarativos, preferentemente factuales, no habiéndose encontrado, en los materiales diseñados por los docentes que formaron parte del estudio, evidencias de actividades tendientes a promover habilidades ni actitudinales, como lo establece el mismo currículum oficial. Veamos un ejemplo:

**Profesor:** *... Ya, quiero que se queden calladitos, yo creo les voy a dar un documento una guía, la cual vamos a trabajar y después a salir, alumno por alumno a desarrollar la pregunta que se les va a designar, ¿está claro?*

**Profesor:** *... Ya, vamos a trabajar, en la guía, tienen que copiar las preguntas en su cuaderno..., se van a saltar unos renglones y después van copiar lo que trabajó su compañero...*

**Alumno:** *¿hay que hacerlo en cuaderno?”<sup>14</sup>*

Además, éstas guías de elaboración propia, si bien tiene la pretensión de superar la falta de contextualización existente en los libros de texto, en la práctica no logran incorporar el contexto sociocultural, ni la herencia cultural del estudiantado, por cuanto a la existencia de un relato, le siguen tradicionalmente un listado de preguntas literales, para las que pueden utilizar el libro de texto. Veamos el siguiente ejemplo:

---

<sup>13</sup> Escuela A-8, 22 de junio, p. 5.

<sup>14</sup> Escuela B-3, 17 de mayo, p. 2.

**“Profesor:** *Ahora, vamos a trabajar una guía que yo les voy a pasar y que la van a trabajar entre dos compañeros, pero cada uno va a trabajar su guía ¡ya!, con información que van a sacar de su texto de la página 78 y 79, que es lo que hemos estado viendo hasta ahora, ¡pongan atención por favor!. Los términos que faltan, si bien yo se los coloqué ahí, ustedes tienen que ubicarlos igual de acuerdo a lo que dice en la página 78, lean la página 78 para poder responder y después van a responder las preguntas que están abajo, hagamos la primera parte primero, los quiero a todos trabajando no quiero a nadie que esté preocupado de otra cosa, ya, a ver, ¡siéntate bien!, ya vamos trabajando...*”<sup>15</sup>

El análisis de las guías a las que hemos tenido acceso, da cuenta de una preocupación de los docentes por enfatizar los saberes propios de la *academia*, aquellos establecidos en el currículum oficial, especialmente factuales, en desmedro de otros saberes más cercanos a los estudiantes. Este énfasis no es casual, puesto que un análisis de los materiales empleados pone en evidencia que la preocupación del profesorado al elaborar esas guías, está puesta en el contenido disciplinar más que en el aprendizaje de estudiantes.

En otras palabras, las guías utilizadas por el profesorado evidencian que éste realiza sus clases desde la perspectiva del historiador o del geógrafo, más que desde la de profesor/a de Historia. Lo que nos hace pensar que el profesorado se encuentra más cercano al mundo del historiador que al del profesorado. Se genera así una brecha respecto de los aspectos formativos que se pretenden promover en el mundo educativo, pues el profesorado se *reconoce* como “historia-profesor”, más que “profesor de historia”.

A pesar de este énfasis en la disciplina, no son pocos los saberes que requieren de una actualización, como lo demuestran los siguientes relatos de clase, que ponen en tela de juicio el dominio disciplinar del profesorado.

**“Profesora:** *¡Ojo! que también se producen violación a los derechos humanos cuando los españoles exterminaron a los judíos en los campos de concentración y los trataban igual que a los animales, y los mataban. Los campos de concentración son donde los judíos llevaban a los judíos para encerrarlos y después exterminarlos, matarlos. El campo de Auschwitz queda como recuerdo de lo malo que puede ser el ser humano*”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Escuela C-3, 26 de mayo, p. 3.

<sup>16</sup> Escuela A-3, 20 de mayo, p. 2.

**“Profesor:** ... *aquí teníamos el nombre de don Juan Godoy, él fue el que fundó la ciudad de la Serena, fue este caballero don Juan Godoy*”<sup>17</sup>.

Las evidencias anteriores abren una serie de dudas respecto al nivel de apropiación del contenido disciplinar del profesorado, lo que se suma a las falencias didácticas que han sido detectadas, manifestadas en la manera en que traducen las demandas cognitivas del curriculum. El profesorado declara considerar para la realización de sus clases el curriculum oficial, pero en la práctica, no logra satisfacer las demandas formativas establecidas en él. Lo que hace que esta declaración sea más bien formal, expresión de una aspiración y no una descripción de prácticas didácticas reales.

**Las experiencias de los Docentes y de los estudiantes.** Es otra forma de relación dialéctica del tipo antagónica. Se produce en los momentos en que el profesorado recoge algunos elementos contextuales o experienciales de los estudiantes para intentar vincularlos con los contenidos de la clase. Porque no obstante sus pretensiones, lo que en realidad hace es, recoger su propio *habitus* y no el de sus estudiantes. Lo que hace que el *habitus* del profesor se transforme en el referente de la clase, calidad que en las otras ocasiones tenía el curriculum oficial, los programas de estudio, los libros de texto y –como se ha señalado– las *guías de aprendizaje*. Como se puede apreciar en el siguiente episodio de clase, en donde el *habitus* del profesor se impone a través de la mención a una multitienda, una comuna, un espacio geográfico y una entidad pública absolutamente ajenas a la realidad y cotidianidad del estudiantado.

**“Profesora:** *la cerámica, bien, entonces como iban a Falabella a comprar la ropa cierto, nooo pues tenían que confeccionar su ropa y para eso utilizaban los telares donde cierto, hacían mantas, hacían ponchos, hacían géneros y con eso se abrigaban y hacían también los materiales o utensilios de greda utilizando el horno para cocinar la greda y también el horno para cocinar sus alimentos. En Penco, con el asunto del terremoto, hubo muchas casas que estaban en la orilla del mar y desaparecieron y hay una cancha cerca de donde vivo yo, ahí instalaron cincuenta medias aguas y a esas personas alguien del FOSIS un asunto del gobierno les fueron a instalar ahí un horno de barro bien grande donde ellos pueden hacer pan, un asadito, también hacer empanadas*”<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Escuela B-7, 12 de junio, p. 1.

<sup>18</sup> Escuela A-3, 20 de mayo, p. 4.



Existen ocasiones en las que el profesorado recurre a una serie de televisión de hace más de veinte años para explicar un determinado fenómeno en estudio, alusión que naturalmente es poco probable que les haga sentido o genere algún significado en sus estudiantes, como se puede advertir en el siguiente relato.

*“Profesora: miren hay una película o es una serial parece antigua, algo me acuerdo, de los africanos, de los negritos, no me acuerdo cómo se llamaban... me parece que se llamaba “Raíces”, en esa película el protagonista se llamaba Kunta Conte y él partió siendo un niño con su familia, siendo esclavo y él luchó por los derechos de los negros... ahí se veían todos los abusos a los cuales eran sometidos, los amarraban con cadenas igual que animales”<sup>19</sup>.*

La distancia entre el relato del profesorado y el *habitus* del estudiantado se concretiza en claras evidencias, en las que podemos apreciar que los docentes tienden a invisibilizar las inquietudes de los estudiantes; esta distancia es la que se manifiesta en la siguiente secuencia, en la que el profesor pretende comentar lo ocurrido en el terremoto de 1960:

*“Profesor: Este terremoto es considerado como uno de los terremotos más grandes del mundo, nunca había sucedido un terremoto tan grande como este destruyó, no cierto, porque además fue maremoto.*

*Alumno: Mi abuela en ese tiempo tenía 13 años.*

*Profesor: Esto significa que nuestro mar, además de brindarnos cosas buenas, donde nos entrega alimentación, también... nos hace malas jugadas, de repente se producen estos movimientos”<sup>20</sup>.*

Como se puede ver en el relato, a pesar de la intervención de uno de los estudiantes, el profesor continúa con su narración, imperturbable sin prestar atención al estudiante.

## 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En las clases observadas priman las relaciones dialécticas de tipo antagónicas. Al recontextualizar Planes y Programas el profesorado utiliza en su discurso dispositivos didácticos construidos a partir del Marco Curricular vigente y de sus propias experiencias, sin considerar la herencia cultural familiar del estudiantado.

---

<sup>19</sup> Escuela A-3, 20 de mayo, p. 3.

<sup>20</sup> Escuela B-2, 12 de mayo, p. 3.

En las ocasiones en que el profesorado pretende ir más allá del curriculum, no incorpora el *habitus* de los niños y niñas, perdiéndose la oportunidad de dar mayor sentido y significado a los contenidos curriculares.

En su mayoría las relaciones antagónicas detectadas utilizan como medio de expresión del curriculum escolar oficial el libro de texto y las guías de aprendizaje, dispositivos que son generados por la autoridad curricular o el profesorado, quien no logra incorporar el *habitus* de sus estudiantes en sus clases. A nivel ministerial –en la arena de la formulación– los instrumentos dan cuenta de una realidad país, mientras que a nivel docente, –en la arena de la recontextualización– los instrumentos se construyen mirando al curriculum. La percepción final es que el profesor diseña y ejecuta una clase para sus estudiantes pero de espaldas a ellos, lo que sería algo así como una clase “para los estudiantes”, pero “sin los estudiantes”.

Lo señalado hace que los libros de texto, las guías de aprendizaje y el curriculum se conviertan en el origen y fin del aprendizaje. Se utiliza el libro de texto para completar las actividades que existen allí, se trabaja con guías para contestar las preguntas del final y por último se alude al curriculum para decir que hay que pasar una materia.

En consideración a lo anterior existiría una invisibilización del estudiantado, especialmente en lo relacionado con su desarrollo cognitivo y con la valoración de su herencia cultural familiar; en consecuencia, los niños y las niñas son los grandes ausentes en el trabajo de las actividades observadas. El desafío para los docentes de áreas vulnerables consiste, entonces, en recontextualizar los contenidos curriculares oficiales traduciéndolos a la realidad sociocultural de aquellos estudiantes. Una recontextualización de este tipo contribuirá a convertir las relaciones antagónicas observadas en relaciones dialécticas complementarias.

Los procesos inconscientes de invisibilización de las experiencias de los estudiantes implican algo más que bajos resultados en pruebas estandarizadas; llevan latentes en sí el evidente riesgo de convertir a la escuela en un lugar que provoque el rechazo y animadversión de aquellos niños y niñas objetos de la violencia simbólica descrita y –a largo plazo–, contribuya a la construcción de ciudadanos iletrados que sean excluidos de la sociedad.

## REFERENCIAS

- Ajagan, Luis. *Text and Ideology*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education, 1992.
- Apple, Michel. *Ideology and Curriculum*. New York: Falmer, 2004.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001a.
- Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard, 2001b.
- Bourdieu, Pierre. *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*. Paris: Éditions Raisons d' Agir, 2001c.
- Castro, Abelardo. "Reflexiones acerca de la evolución de la cognición y tendencia actual de la innovación pedagógica", *Paideia* 27 (1999): 11-22.
- Castro, Abelardo. Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad. Formulación del Proyecto CONICYT Soc-15. CONICYT, 2009.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Díaz, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Garw Hill, 2005.
- Gimeno Sacristán, José. *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- Giroux, Henry. *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition* *Critical Perspectives in Social Theory*. London: South Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1983.

Lundgren, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

Stake, Robert. *Qualitative research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press, 2010.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications, 1990.