

“Discursos Docentes y Cotidianidades Escolares: Algunas Tensiones entre los Canones de la Escuela Básica Contemporánea en la ciudad de Copiapó (Atacama, Chile).”

Por:

Francisco Astudillo Pizarro

Sociólogo.

Maestrando en Antropología Social (FLACSO)

e-mail: franciscoastudillo.59@gmail.com

I Introducción

Cuando daba mis primeros pasos “en serio”¹ como sociólogo en el campo de la educación en Santiago de Chile lo hice teóricamente desde lo que podemos llamar “teorías de reproducción”², mi juicio era claro y convincente, la acentuada desigualdad de nuestra sociedad (chilena) era reproducida por nuestro sistema educativo, los datos oficiales lo confirmaban año a año y la teoría lo explicaba bien.

Es por eso que iniciamos nuestra línea de investigación³ con la situación de desigualdad educativa como un dato de la causa, la desigualdad era considerada parte de la realidad de nuestro sistema educativo en base a diversas investigaciones (Rivero 2000;Fazio 2005).

Debo reconocer además que nuestro enfoque en esa época adolecía de un marcado mecanicismo y determinismo en términos económicos y de recursos sin embargo al corto tiempo nos encontramos con situaciones que nos hicieron cuestionar fuertemente dicho mecanicismo, esto debido a que nos encontramos con situaciones en las que escuelas sociodemográfica y materialmente similares, incluso con urbanizaciones similares presentaban situaciones totalmente distintas tanto en términos de resultados como también respecto de las expectativas, comportamientos e interacciones sociales.

Lo anterior hizo que incorporáramos la dimensión cultural como una de las principales esferas de análisis a la hora de replantear nuestra dirección de estudio. De esa forma fueron apareciendo factores diferenciadores dentro de las mismas categorías sociodemográficas y socioeconómicas de las escuela estudiadas con lo que fuimos configurando un nuevo problema dentro de la situación de base de desigualdad social como lo es la segregación de nuestro desigual sistema educativo. Lo anterior se expresa en la heterogeneidad de situaciones en las que operan las escuelas del sistema

¹ Escribo “en serio” puesto ya había hecho prácticamente toda la serie de trabajos y talleres sobre educación en lo que fue mi formación como estudiante. Naturalmente se reconocen las limitaciones de dichos trabajos simultáneamente que valoro lo aprendido con ellos.

² Importantes en esa etapa de mi carrera fueron entre otros, autores como Bourdieu, Paseron y Jesús Redondo.

³ En un estudio cualitativo de la perspectiva docente en distintas comunas del Gran Santiago y en distintos tipos de colegios.

educativo, particularmente en el mundo municipal y también dentro del mundo particular subvencionado.

De esa manera fuimos encontrando una serie de situaciones sobre las que raramente podíamos escuchar a la hora de discutir sobre educación escolar como las inasistencias, la aplicación de medidas decretadas en desuso como la promoción automática, el abandono familiar y el generalizado desinterés de estudiantes y apoderados respecto de la misión de la escuela y de la educación.

Las realidades y situaciones fueron haciendo evidente que debíamos abrir el enfoque, de hecho no sólo lo abrimos sino que prácticamente lo cambiamos y derivamos en un enfoque culturalista que buscaría bucear en las prácticas cotidianas de nuestro desigual sistema educativo abandonando ya el mecanicismo inicial, herencia de mi formación como estudiante en un modelo tal vez muy “clásico” y moderno⁴. Como fruto del giro derivamos en la tesis de las “condiciones para la pedagogía” debido a que pudimos observar que las condiciones para la pedagogía y la didáctica no están dadas en parte importante de los establecimientos del sistema educativo incluido en nuestros análisis debido a que muchos de los problemas de la educación son de naturaleza social y cultural. Y ésta ausencia de condiciones está vinculada a la segregación, a una segmentación de un sistema no sólo estratificado sino que especializado en la segregación no sólo de niños sino de familias y de prácticas culturales, expectativas y valoraciones ayudando a reconfirmar dichas disposiciones.

Como investigador he apostado potentemente por la reivindicación de la subjetividad, es más, ésta constituye la matriz de los que hago actualmente y por lo mismo he tomado atención del problema que representa la segregación del sistema educativo puesto hemos podido observar con atención como más allá de las evidentes y vergonzosas desigualdades del sistema es la segregación de estudiantes y de sus familias lo que está generando problemas y obstáculos más allá de las posibilidades de solución de docentes y escuelas.

Lo anterior como una mirada general, ahora corresponde centrar nuestra mirada sobre la comuna de Copiapó.

Cuando surgió la posibilidad de aterrizar en Copiapó, mi ciudad nativa y abordar algunas de las problemáticas de la educación en la comuna el principal tema en discusión eran los magros resultados en las pruebas estandarizadas, la discusión en la opinión pública era potente y en la que docentes quedaban transformados en variables causales del mal desempeño a nivel regional y local. Aunque regional y localmente éste discurso era muy acentuado no era muy distinto al que podíamos observar a nivel nacional contemplando ciertamente que situaciones coyunturales hacían más visible los magros resultados SIMCE⁵ del año 2009⁶ no obstante lo común en ambas situaciones era la

⁴ En el sentido de la modernidad como proyecto filosófico e intelectual.

⁵ “Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza”, es una prueba de contenidos con los que se “mide la calidad” de la educación en Chile, es una prueba estandarizada aplicada por el Ministerio de Educación a todas las escuelas de Chile. Es una técnica de corte notoriamente cuantitativo.

⁶ Sobre ese tema podemos recordar que en la comuna (Copiapó) para la medición SIMCE 2009 muchos establecimientos

concentración de los resultados en las mismas variables, los docentes y la escuela, de ésta forma se reforzó la idea de la culpabilización docente que ya venía repitiéndose durante los últimos años y se sumaba a la teoría de las “malas y buenas escuelas”, idea oficialista que se vio materializada posteriormente en la administración MINEDUC de Lavín con ideas tan erráticas simultáneamente que erradas⁷ como el “mapa de la calidad de las escuelas” y el “semáforo de la calidad”.

Ambas medidas que funcionaban paralelas, muy en el estilo mediático del ex ministro Lavín suponen a nuestro criterio una caricatura de la realidad educativa nacional, al respecto el mapa de la calidad representaba un mapa en el que las escuelas estaban ubicadas e identificadas mediante un semáforo, las escuelas “de buena calidad”, estos es con buenos indicadores de desempeño estaban ubicadas con el color verde en el semáforo, las escuelas “de mala calidad” a su vez se representarían con el color rojo. En teoría esta medida ayudaría a generar presión por mejorar a las escuelas por tanto los padres podrían mover a sus hijos en el mapa en función de los indicadores de calidad del semáforo.

Lo anterior denota una concepción sumamente formalizada de la escuela, concepción que denota un canon de la escuela como un ente ideal, suspendido en un vacío abstracto, sin conexiones con nada real, nada dinámico. Medidas como la anterior aunque especialmente floridas, si representan una forma de entender la escuela y los problemas educativos en Chile, dan cuenta de un paradigma en la comprensión de la escuela que no ha dejado de constituirse en hegemónica, incluso en las ciencias sociales. Nuestro estudio en parte explora dichos senderos borrosos.

La mirada crítica y la curiosidad por conocer fueron sucedidas de muchas conversaciones y entrevistas con actores del mundo educativo y de algunos foros y coloquio acá en Copiapó en el que avanzamos en una crítica en dos esferas, la primera de tipo investigativa fundada en elementos epistemológicos y metodológico que reivindica lo subjetivo; y otra administrativa y política, orientada a la crítica a la idea de calidad en educación escolar, que concentra la discusión política y de los medios, y a su instrumento por definición como lo es el SIMCE.

Debemos entregar unas cuantas palabras para situar el estudio, lo realizamos en Copiapó, la capital de la Región de Atacama en el norte chico de Chile (a la altura de Catamarca y la Rioja al otro lado de la cordillera). Copiapó es un valle que corta el desierto de Atacama, aparece como una frontera con dicho espacio enorme que es el desierto. Nuestro valle ha sido fuertemente impactado en términos ambientales por su “desarrollo económico”. Copiapó es una ciudad con dos grandes áreas económicas, la agroindustria del monocultivo (principalmente la uva de exportación) y la minería. En los últimos 25 años el crecimiento económico y urbano ha sido exponencial en base al crecimiento de

municipales no rindieron la prueba por estar movilizados y la medición que le sigue en el tiempo es la de 2011, también afectada por las movilizaciones..

⁷ Desde nuestra mirada epistemológica, pero sobre ese tema ahondaremos en una sección posterior de éste mismo documento.

la gran minería. Las transformaciones económicas han tenido impacto en lo urbano, lo demográfico y lo ambiental. Este es el escenario en el que podemos ubicar urbana y simbólicamente a las escuelas de Copiapó, las que dan cuenta de una marcada estratificación social derivada de las transformaciones urbanas.

Finalmente y muy importantemente debo destacar la participación de mi compañero Miguel Ramos, colega que se ha sumado a la orientación epistemológica y metodológica de ésta investigación y con quien comparto los créditos a manera de equipo, en conjunto hemos debido superar una serie de dificultades y obstáculos para dar curso a éste trabajo.

II El Problema, Una Mirada Local

Mucho hemos discutido en la región sobre el centralismo, descentralización y desarrollo en la región sin embargo las políticas públicas a nivel general siguen desarrollándose con estrategias definidas en el centro. La educación como fenómeno y como institucionalidad no escapa a este hecho, una muestra de esto es que si bien el MINEDUC invierte y realiza investigaciones en materias educativas estas tienden a centrarse en datos cuantitativos o en situaciones que ocurren en Santiago, entonces podemos hacernos la pregunta de qué es lo que sucede en regiones en materias educativas, “la realidad está dada por los números de folleto del SIMCE? ¿Qué hay detrás de esos números (indicadores), que ocurre y cómo funciona la educación institucionalizada (colegios básico) en nuestras tierras?. Con la información que hoy existe no puede darse una respuesta científica a estas preguntas, sólo respuestas de sentido común que no pueden satisfacer la curiosidad del cientista social y por tanto no se disponen de datos e información científica sobre el tema, que pueda fundamentar una real discusión de estrategias a implementar con una adecuada pertinencia.

Por tanto debemos ahondar primeramente en los datos duros respecto a desempeños en el mundo escolar en nuestra región y en particular en la comuna de Copiapó.

Hemos tomado los datos correspondientes a la prueba rendida en el año 2007 puesto la última medición (2009) estuvo afectada por la movilización docente y la siguiente (2011) por las movilizaciones estudiantiles, lo que se tradujo en que muchas escuelas municipales de la comuna no rindieran el SIMCE por lo que se plantea que en términos de representatividad de los resultados dichas mediciones no ofrecen las condiciones mínimas.

Es por esta razón que decidimos tomar la medición más regular inmediatamente anterior, esta fue la medición SIMCE del año 2007 en enseñanza básica que si contó con la representatividad normal.

De todas formas establecemos en la siguiente tabla una comparación entre los puntajes de ambas mediciones (2007 y 2009) tanto para 4º básico como para 8º básico.

Los resultados consultados dan cuenta de que los resultados locales en promedio están bajo la media, y en el desagregado la situación expresa la desigualdad y segregación entre las escuelas locales. (MINEDUC 2007-2009)

Volviendo al problema la exclusiva concentración de la discusión en los datos cuantitativos nos llevo a

querer partir de ellos, pero buscar conocer que lo que hay detrás de ellos, quisimos completar el cuadro subjetivo a partir de dos elementos objetivos, dotados de significación social y política.

Respecto a ésta discusión y siguiendo la lógica que se da en el resto del país (desde la institucionalidad y la opinión pública) el debate se ha centrado en los indicadores de desempeño y se ha centralizado la responsabilidad en las escuelas y particularmente en el docente, desde ésta mirada serían las escuelas y los profesores las variables únicas y determinantes en los resultados alcanzados. ¿pero que piensan los docentes, como viven las políticas públicas de educación⁸, sus expectativas y las tensiones desde la institucionalidad? Para comprender o al menos intentar comprender una respuesta a lo planteado no podríamos ignorar una importante dimensión de la desigualdad como lo es la segregación en el contexto local.

Copiapó, Educación y Segregación: Algunas Reflexiones para la Discusión

En la siguiente sección nos adentramos en algunos datos cuantitativos para complementar la reflexión posterior, pasando de lo cuantitativo a lo cualitativo y en la dirección de penetrar en el más allá de los datos numéricos buscando aproximarnos a una comprensión más profunda de la situación escolar de la ciudad de Copiapó, en particular en lo referente a las escuelas básicas.

Copiapó tiene una situación sui generis en términos de sus indicadores estadísticos sobre educación, que se hace evidente en la comparación de la distribución de los porcentajes de establecimientos por tipo de dependencia que los porcentajes tienen una distribución distinta que la distribución nacional ya que a nivel nacional se ha observado un crecimiento notable del porcentaje de colegios particulares subvencionados, tanto es así que éstos han pasado a ser el porcentaje más importante entre los tres tipos de administración a nivel nacional sin embargo la realidad local nos presenta una cara distinta, si contamos escuelas y colegios básicos en la comuna encontramos los siguientes porcentajes:

Como muestran diversas series de datos (MINEDUC 2007, 2009, 2010; Astudillo 2011) en nuestra comuna, las escuelas particulares pagadas tienen un porcentaje minoritario, similar al porcentaje a nivel nacional en cambio es dentro del mundo subvencionado y municipal donde la comuna muestra diferencias a los indicadores nacionales.

Podemos observar que en nuestra comuna a diferencia de lo que sucede en el resto del país predominan las escuelas municipales representando un 67 % del total. Lo que nos lleva a constatar el hecho de que en la comuna la mayoría de los niños estudian en escuelas municipales.

La pregunta hicimos fue entonces ¿Cuáles son las condiciones del mundo municipal en las escuelas

⁸ Incluimos el SIMCE, la JEC que es la jornada escolar completa, medida implementada progresivamente y aún en proceso que busca instalar una jornada única desde la mañana hasta la tarde en las escuelas, lo que ha significado la necesidad de contar con nuevas inversiones en infraestructura para atender a toda la matrícula en una sola jornada. En lo curricular la JEC planteaba la idea de complementar la jornada con talleres artísticos y deportivos lo que ha quedado en el papel puesto en la mayor parte de los casos se continúa con actividades curriculares convencionales. Otra política pública incluida en las conversaciones y entrevistas fue la Evaluación docente llevada a cabo por el ministerio, procedimiento por el que se evalúa y clasifica a los docentes. Esta última medida sólo es aplicada en escuelas Municipales.

básicas? Bueno a esa pregunta aunque algo transformada transformada intentamos dar respuesta mediante nuestro estudio.

Hablando del mundo municipal podemos decir a modo introductorio que las condiciones para las escuelas municipales son diversas y dentro de esa diversidad las realidades son complejas. Algunas presentan dificultades observables por la vulnerabilidad tanto escolar como socio ambiental en la que viven los niños y en las que deben operar las escuelas con todos sus planteles profesionales y humanos.

Surge acá un concepto sobre el que es adecuado pensar un poco, como lo es la vulnerabilidad y en particular su dimensión escolar.

La vulnerabilidad en relación a la educación involucra y articula una serie de dimensiones y esferas como recursos, trabajo, oportunidades, presencia de problemas sociales, escolaridad del grupo familiar de ésta forma se construyó el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).

En nuestra comuna y en específico dentro de las escuelas del sector municipal que concentran el interés para ésta presentación presenta un IVE promedio de 64,4 para el año 2010.

Estudiando los datos directos encontramos incluso con escuelas con un IVE cercano a 100 dando cuenta de que las condiciones socioeconómicas y ambientales son complejas en muchos establecimientos de la comuna.

Existe una clara concentración de los mayores IVE's en escuelas municipales del grupo socioeconómico (GSE) bajo (A), sobre el 88,2% de vulnerabilidad seguido del GSE (B) medio-bajo con un IVE de 75% también exclusivamente dentro del mundo municipal (Astudillo 2010).

Recién en el GSE medio (C) encontramos tanto escuelas municipales como colegios particulares subvencionados promediando un IVE de 61% que no deja de ser alto dando cuenta que en 74% de la población escolar de la comuna se observan índices de vulnerabilidad escolar por sobre el 61 lo que ya nos predispone a estar atentos y a realizar una serie de preguntas sobre las situaciones que los indicadores no alcanzan a mostrar. (Astudillo 2011)

Entonces ahora la pregunta sobre las condiciones en el mundo municipal tiene un recurso extra a la hora de entrar a la discusión más intensa desde una perspectiva cualitativa como la nuestra.

Sobre la Problematización Teórica-empírica de la Escuela

Ya habiendo considerado las condiciones contextuales en términos cuantitativos, a saber la segregación de las escuelas municipales y retomando la crítica a la conceptualización de la escuela como una entidad suspendida en el vacío, ante esto se hace necesario conceptualizar una forma de comprender la escuela que permita captar los fenómenos que aún no aparecían develados en la escuela a nivel local.

En atención a dicho objetivo podemos considerar a la escuela simultáneamente una organización y una comunidad por lo que las dinámicas internas tejen dibujos particulares.

En ese sentido y considerando en parte la tensión entre especificidad y la generalidad, nuestro

estudio toma partido por la mirada particularizadora puesto queremos conocer la experiencia cotidiana mediante el discurso docente y sus explicaciones nativas, o que nos lleva a relacionarnos a una expresión directa, aunque mediada, de la cotidianidad de las escuelas municipales locales.

En ese sentido la proposición de malinowskiana de entender la cultura como una “realidad sui generis” nos es de utilidad puesto podemos considerar y atender la especificidad local de las escuelas, por lo tanto se nos presenta como una posibilidad en la aproximación y la problematización de la escuela.

No obstante también encontramos algunas limitaciones, derivadas del enfoque particularizador en el sentido de que las escuelas no son islas, es decir no sólo están rodeadas sino que son parte de realidades complejas tejidas de múltiples relaciones. Por lo que el enfoque “sui generis” posee el riesgo del solipsismo, que es algo que debemos considerar y en alguna medida mitigar, por lo mismo el discurso docente sería objeto de un tratamiento si se quiere cercano al sociolingüístico en el sentido de perder su valor de objeto en sí, considerándose un producto relacional que puede ser situado. En ese escenario de “situación” (en el sentido del verbo situar) nos lleva a buscar un modelo en el que ubicar y analizar el discurso docente, este ejercicio de ubicación con objetos comprensivos (verstehen) supone entre otros elementos la atención a los contextos de producción del discurso, en esta categoría entran tanto las dinámicas directas del tejido escolar (dentro de la escuela) como las múltiples relaciones que implican la posición de la escuela en una trama de relaciones de alcance mayor (extra muros de la escuela).

En ese sentido nuestra idea de la escuela es la de superar a la escuela como lugar o dispositivo físico e institucional, puesto una concepción como esta deriva concepciones de la escuela como lugar del mandato de la institución, es decir entender a la escuela como dotada de un significado formal.

La escuela es para nosotros, en contraposición a lo expresado anteriormente una instancia de encuentro de distintas formas de significación, es una instancia de encuentro diferencialmente conflictivo, idea en la que pudimos avanzar en trabajos anteriores (Astudillo 2009). Afrontamos esta investigación considerando a la escuela como una *instancia de encuentro entre subjetividades y objetividades*, creemos que la cultura como dimensión simbolizante nos permite comprender la constitución de sistemas de significación y en aquellos encuentros o cruces comprender la tensión entre el canon esperado y los emergentes.

Otra conceptualización que fue un aporte para nuestra aproximación fue la que considera a la escuela en analogía como un prisma, que no es totalmente transparente al entorno ni del todo opaco, por lo que el entorno funcionaría como una luz refractada de forma particular por el prisma (la Escuela) (Noel 2009) lo anterior nos ayudaría a considerar la complejidad de las relaciones del día a día de la escuela y que se expresarían en los discursos docentes puesto la escuela deja de ser opaca en sus relaciones con el entorno como en la conceptualización hegemónica de la escuela en Chile hoy, ni es absolutamente determinada por su entorno como en las posturas materialistas

contrahegemónicas en Chile hoy. Lo anterior justifica un espacio intermedio e inexplorado.

En definitiva el interés por conceptualizar la escuela radicó en que constituiría el escenario sobre el que los discursos se construirían, y que darían cuenta de la subjetividad docente, una subjetividad creemos, inscrita en complejas redes tejidas entre elementos de muy diversa naturaleza.

Respecto de las políticas públicas de educación que fueron incorporadas en nuestras entrevistas, estas incluyeron la reforma educacional, desde los enfoques curriculares y sus giros pedagógicos; también la Jornada Escolar Completa (JEC), medida que supuso el aumento de la jornada escolar a la totalidad de las horas de la jornada, con lo que niños y profesores pasarían la mayor parte de día en la escuela, la medida buscaba además diversificar los aprendizajes a otras áreas de conocimiento (deporte, artes, medioambiente etc); también incluimos la evaluación docente actual, que es el mecanismo por el cual los docentes son evaluados en su labor, conversando sobre aspectos metodológicos y políticos de este dispositivo; y finalmente el SIMCE o Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, el que es el mecanismo oficial de evaluación de las escuelas y de forma indirecta de la educación en Chile.

En función de los antecedentes recabados sobre las realidad educativa de la comuna de Copiapó en sus escuelas municipales de enseñanza básica y considerando sus divergentes condiciones socioeconómicas retratadas tanto en sus puntajes como en sus índices de vulnerabilidad escolar (IVE).

Más el hecho de que la literatura revisada deja epistemológica y ontológica espacios sin ser cubiertos en relación a la contextualización de los discursos docentes y el encuadre de la atribucionalidad es que nos interesa conocer ¿Cuáles son las explicaciones que se dan respecto del rendimiento y los resultados SIMCE obtenidos por sus respectivos colegios?; ¿Cómo interpretan su realidad cotidiana? Y ¿cuál es su opinión respecto a las políticas públicas de educación del MINEDUC?, en profesores y profesoras de colegios de enseñanza básica⁹ en la ciudad de Copiapó.

Lo anterior básicamente orientando dos tipos de objetivos, latentes y manifiestos (recogiendo y adaptando la terminología de las funciones de Merton 1949) por una parte de los manifiestos, es decir los declarados y derivados de responder las preguntas de investigación planteadas, en especial la aproximación a las realidades locales en temáticas educativas y por otra, los latentes, entre los que encontramos contribuir a re conceptualizar la escuela como espacio social, inscribir los discursos en sus marcos de producción que le dan existencia y de esta forma buscar una comprensión de relato docente recontextualizante.

III Aspectos Teóricos, Epistemológicos y Metodológicos

Cultura, Cotidianidad y Escuela

⁹ La estructura del diseño muestral es la siguiente: docentes de escuelas con puntajes promedio bajo la media nacional SIMCE y estrato socioeconómico bajo (Tipología 1); y colegios con puntajes SIMCE tendientes a la media nacional de puntajes y estrato socio-económico bajo y medio-bajo (Tipología 2).

En esta segunda parte del marco teórico buscamos darle especificidad a lo planteado en relación a la mirada epistemológica y ontológica planteada anteriormente. Buscaremos aproximar tanto los conceptos como las perspectivas seleccionadas a las problemáticas contingentes a este estudio en particular. Debemos iniciar esta sección justificando la orientación cultural del estudio, en este punto hay importantes convergencias con los fundamentos epistemológicos y ontológicos del mismo. Nuestro estudio busca enfrentar desde una mirada comprensiva pretendiendo profundizar en aspectos subjetivos de la cultura como fenómeno humano.

Nuestra investigación tiene como foco las experiencias y subjetividades presentes en los discursos y relatos docentes de la comuna de Copiapó, las que hacen referencia a los “mundos” concretos en los que los profesores se desenvuelven en su labor. Hablamos acá de contextos distintos enmarcados en nuestras tipologías de estudio, por tanto los fenómenos culturales o de hegemonías alternativas (y también de eventuales fenómenos de contra hegemonía) deben centrarse primariamente desde una concepción teórica en las escuelas, entendiéndolas como espacios de intersección de hechos/interpretaciones y objetividades/subjetividades, espacios donde se desarrolla cultura.

Nos interesa conocer las formas en que los sujetos comprenden y se explican su realidad, en este caso las realidades de las múltiples escuelas en las que enseñan y trabajan los docentes que entrevistaremos en la etapa de investigación en terreno.

En ese sentido y aterrizando la mirada a nuestro escenario investigativo, las escuelas en las que trabajan y enseñan los docentes de la comuna de Copiapó es que consideramos adecuado visitar algunas ideas compartidas desde el campo de la educación popular que reflexionan sobre la idea de cultura popular, idea que a su vez retoma mucho de los planteamientos de Gramsci sobre la hegemonía, es esta dimensión compleja, en la que lo subjetivo y lo objetivo, lo colectivo y lo individual se tejen caprichosamente, al respecto Martinic y Sainz plantean que la cultura popular implica tres aspectos fundamentales como otorgar significados a la realidad, lo que significa que los sujetos en determinado entorno comparten una visión de la realidad connotando las formas de interpretar dicha realidad y también la generación de nuevos conocimientos. De este *“modo el conocimiento de la cultura popular no debe quedar en el plano de lo manifiesto. Esto es lo observable y a lo que tenemos acceso en un primer nivel de profundidad. Se hace necesario llegar a lo implícito, a lo que no se dice pero que se dice; los sentidos y significaciones de los sujetos”*. Martinic pp8

Los autores también destacan la especificidad de organizaciones de los sentidos en medios concretos de modo de explicar y organizar la realidad en medios sociales determinados, en el caso particular de nuestra investigación traduciremos estos medios concretos en nuestras tipologías 1 y 2, pero en este punto nos encontramos con un problema teórico

Como resultado de dicha investigaciones y reflexiones anteriores y teniendo en cuenta las tipologías de estudio de nuestro diseño muestral tenemos especial interés en la particularización de los entramados de significación que se puedan dar en los múltiples contextos, particularmente en

nuestras tipologías en concreto nuestra mirada es culturalista pero conceptualmente encontramos en este punto una limitación puesto toda manifestación o tejido de significaciones puede ser englobado dentro del mismo concepto, el de cultura sin mayores diferenciaciones y es precisamente la distinción lo que buscamos.

Debido a esta limitación hemos debido recurrir a la semiótica de la cultura de la Escuela de Tartu y los planteamientos de I. Lotman del que recogemos el concepto de “semiosfera”.

Semiosfera, Tramas e Intersubjetividad

Para comprender la semiosfera debemos previamente revisar algunas nociones fundamentales de la semiótica de la cultura como escuela teórica. Primeramente hablamos de “Semiótica” lo que nos remite directamente al problema del signo y por tanto también a las soluciones del signo.

Las significaciones contextualizadas por las comunidades y los estamentos internos de cada escuela englobada en su tipología pueden ser especificadas en la noción de semiosfera.. Este planteamiento semiótico se inscribe dentro de la etapa de la crítica al inmanentismo semiótico y los principios de adición, es decir a la idea de la suma de los valores signicos de los objetos. Ante esto la semiótica de la cultura decididamente plantea la idea de la relevancia de las relaciones entre los objetos, la observación se da atentamente en los conjuntos dinámicos y específicos de relaciones entre objetos. De esta forma cada atributo visible, observable de las realidades sociales y escolares de las escuelas involucradas en nuestro estudio debe ser entendido en su interrelación, en su tejido específico de relaciones de significado, estas redes tejidas de significados deben darnos cuenta de especificidades tipológicas de las escuelas incorporadas en nuestro estudio. Estos tejidos son expresados a través del lenguaje como herramienta de construcción de sentido y de distinciones de sentido por los sujetos docentes

En esta mirada cada hecho, situación o fenómeno en nuestros contextos de estudio posee cualidad de signos y siguiendo los planteamiento Lotmaniano, no debemos tomar cada signo como objeto aislado sino que en un *continuum semiótico*, este continuo específico es el que Lotman denomina Semiosfera en analogía al concepto de biosfera de Vernadsky sin embargo en el caso de la semiosfera hablamos de una esfera en la que la comunicación se hace posible, hablamos de una comunidad de sentido y dicha comunidad de sentido nos daría cuenta de un universo simbólico.

Nuestro objetivo de construcción tipológica nos desafiaba a encontrar un concepto que particularizara la experiencia de los significados en ambas tipologías construidas de ésta forma la semiosfera en tanto esfera específica de organización de los significados nos acerca a la posibilidad de diferenciar la organización de lo que hemos llamado las redes de significado y su particularidad considerando las especificidades materiales, ecológicas, culturales y psicológicas concretas de la experiencia docente estudiada.

En nuestra perspectiva la experiencia real, la experiencia vivida por los sujetos, en sentido fenomenológico opera en varios planos en simultaneidad. Los cuatro existenciales fenomenológicos,

a saber el espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (temporalidad), el cuerpo vivido (corporeidad), las relaciones humanas (relacionabilidad) constituyen el marco para la experiencia fenomenológica (Van Mannen 1990), desde una perspectiva plenamente fenomenológica se ha propuesto que el interés investigativo debe estar en la búsqueda de la “esencia” de los cuatro existenciales, lo que nosotros rechazamos y discutimos, planteando en su lugar la búsqueda de una comprensión de la experiencia en intersección, es decir en una perspectiva relativista y concreta.

De lo propuesto por los fenomenológicos destacados nos quedamos (para fines de nuestro objetivo) con la temporalidad, la espacialidad, y la relacionabilidad. Existe una serie de dimensiones sobre las que los discursos se articulan construyen sentido, nuestro interés fue dotarnos de un modelo tanto epistemológico como ontológico que fuese coherente con nuestra metodología. Respecto de la relacionabilidad la relacionamos a la intersubjetividad de Schutz y su teoría del “lebenswelt” (, el mundo de la vida, en nuestro caso el mundo escolar de los docentes y toda su articulación cotidiana. Schutz plantea que el mundo en el que vivimos es cultural puesto está construido de cotidianidad y es un universo de significaciones, es “una textura de sentido¹⁰” interpretable, es más el interpretar es la condición necesaria sine qua non para poder orientarnos dentro de el, el mundo cultural es una construcción viva, contemporánea y a la vez histórica lo que nos remite a la cualidad de la historicidad de la cultura y simultáneamente nos obliga a la comprensión de las significaciones sociales y humanas de los objetos culturales con lo que “no puedo comprender un objeto cultural sin remitirlo a la actividad humana que lo origina” (Schutz 1974, p 41), con lo que encontramos en la fenomenología de Alfred Schutz un importante precedente para el enfoque culturalista en ciencias sociales. En trabajos anteriores hablamos de redes de significado, siguiendo a Geertz (1988) y su empresa weberiana incorporamos la noción de las tramas de significado de los actores, en nuestro caso de los docentes, de forma que se nos planteaba como la interrogante de cómo seguir la pista de dichas tramas.

Creímos resolver en parte este problema al generar un *modelo metodológico-epistemológico* final propuesto sería el de “*los cuatro planos de la realidad*”¹¹ aplicado al análisis socio-cultural de corte histórico y quedaría configurado por los siguientes planos o dimensiones: primero, el psíquico-emocional, el que da cuenta de las reacciones psicológicas de los sujetos ya sea individualmente como relacionalmente, espacialmente la emotividad subjetiva, y que se sitúa tanto en los sujetos como en la intersubjetividad social; en un segundo plano el sociocultural, en este plano encontramos la cultura representada de las formas de hacer, las prácticas y los significados compartidos inscritos en las formas de interrelación social y en las instituciones sociales de diversa escala; por otra parte un

¹⁰ En este elemento introduce Schutz la diferencia entre los ámbitos de cultura y naturaleza, puesto esta textura se origina en acciones humanas..

¹¹ Este modelo metodológico se deriva de la investigación cualitativa (sociológica) de corte comprensiva pero puede ser adaptado para realizar investigación historiográfica y cultural de tipo diacrónico.

tercer plano es el ecológico-material, en este plano encontramos la configuración de real del espacio (la espacialidad de los existenciales); y finalmente la temporalidad, es decir la inscripción de la experiencia en un marco temporal, con formas específicas de vivir el tiempo.

Lo anterior nos dio un modelo para interrogar los relatos y avanzar en una contextualización del discurso docente y la comprensión de la experiencia docente en los mundos escolares a escala local. Dado lo anteriormente descrito optamos por la entrevista como herramienta de investigación, utilizándola críticamente puesto nos interesada situar el relato y no darlo como un reflejo de los hechos, lo que nos llevó a considerar discusiones en torno a la entrevista que buscan desnaturalizar la situación de la entrevista (Briggs 1886) por lo que atendimos a la recomendación crítica de cuestionar el supuesto ajuste entre relatos y hechos derivado del proceso de la discursividad en juegos de alteridad, por tanto como se planteara anteriormente buscamos comprender los discursos y no considerarlos hechos objetivos, por tanto la entrevista cualitativa utilizada siguiendo algunas recomendaciones convencionales del trabajo cualitativo y procurando seguir también recomendaciones en favor de mitigar la directividad de la entrevista (Guber 2011, p-73), otorgaba la posibilidad de conocer construcciones discursivas de sentido para luego ser examinadas mediante el modelo epistemológico elaborado.

Mediante la identificación de escuelas que pudiesen ser identificadas dentro de las tipologías se seleccionaron una serie de escuelas municipales entre las que mediante una muestra de criterio deliberada se llegó a 13 profesores y profesoras de escuelas municipales los que finalmente constituyeron la muestra del estudio, y con quienes se realizaron una serie de entrevistas cualitativas y que correspondían a 6 escuelas (tres en tipología 1 y tres en tipologías 2).

IV.-Conclusiones Generales

La investigación ha generado algunas conclusiones y subproductos como dos estudios posteriores derivados de preguntas que quedaron abiertas luego del trabajo y también debido al desarrollo de sus antecedentes.

El estudio incorporó una triangulación en su trabajo de análisis realizado en base al trabajo paralelo en el que los coautores realizamos dos proceso de análisis, un análisis de contenido a la manera clásica y un análisis semántico asistido por el de análisis de datos textuales software Atlas.Ti.

Fruto de aquello algunas de las conclusiones generales del estudio pueden agruparse en función de los objetivos planteados: en función de los objetivos manifiestos, esto es los declarados y que se expresan en el cumplimiento de la tarea de responder las preguntas de investigación y por otra parte de nuestros objetivos latentes. Ambos objetivos se expresan de forma indiferenciada puesto los discursos y relatos, así como las explicaciones y las opiniones sobre las políticas públicas de educación pudieron ser enmarcadas sin mayor problema dentro de un modelo interpretativo para el caso de la tipología 1, no obstante la tipología 2 mostraba heterogeneidad en los modelos interpretativos y las configuraciones discursivas. No obstante en ambas tipologías se expresa una

importante tensión entre los sistemas de significación homogenizadores de la institución y los sistemas de significación emergentes desde la diversidad de las situaciones locales.

Al respecto la tipología 1a presentaba escuelas con situaciones conceptualizadas como de vulnerabilidad social, esto es la presencia de problemas sociales como pobreza, precariedad laboral, desempleo, consumo de drogas y pandillas, sumado a casos en los que factores como la uniparentalidad o la disfuncionalidad de las familias aparecía en el discurso docente, los anteriores hacen referencia a formas de socialización (plano sociocultural) y que despiertan formas subjetivas de discurso en los docentes que resaltan elementos emocionales en los que se observa una tensión entre la frustración por no poder controlar la situación y el optimismo de generar cambios en los estudiantes de sus escuelas. Lo anterior puede ser inscrito en un marco ecológico (plano ecológico-material) concreto, el que es interpretado por los docentes como obstaculizante a su labor, puesto existen configuraciones sociales, prácticas institucionalizadas (Berger y Luckman 1969) por actores que constituyen sus propias hegemonías locales, en particular asociadas a fenómenos extra normativos y que dan cuenta de una tensión a nivel local, entre el discurso y la misión institucional de la escuela y el discurso hegemónico alternativo a nivel local en los barrios marginados en que operan las escuelas de la tipología 1.

La subjetividad docente construye una percepción que considera algo cercano a la ciencia ficción al canon del discurso oficial, expresado en las expectativas institucionales, en tanto dichas expectativas son consideradas por los docentes como carentes del sentido en base a los desafíos de la cotidianidad, lo mismo se traduce en una percepción crítica y pesimista de las políticas públicas de educación, puesto se entiende que no habría ajuste entre estas y su realidad concreta.

Pudimos interrogar lo propuesto por nosotros en trabajos anteriores respecto de las condiciones para la pedagogía (Astudillo 2009b), en ese sentido los discursos docentes contrastan con los esperados por las autoridades, en ese sentido el discurso docente expresa una tensión que puede ser entendida a través de la dialéctica de un oficio que no encuentra las condiciones para operar, en su cotidianidad. Respecto de las concepciones de su cotidianidad existe un factor discursivo importante y que plantea que la familia no colabora ni le interesa colaborar con la labor escolar del docente, ni tampoco con el proceso de aprendizaje de los niños, lo que resulta coherente con lo observado en indagaciones similares en Santiago de Chile (Astudillo 2009a), no obstante lo anterior puede inscribirse en la tensión entre la escuela y el barrio, tensión en la que hay continuidades y discontinuidades, y que por ejemplo podemos ilustrar mediante la concepción de los docentes de dicha tipología en relación a la JEC. Al respecto los docentes destacan el hecho de que para las familias la JEC resulta beneficiosa puesto "los niños están más tiempo en la escuela y no en la calle", es decir la escuela asumiría en estos contextos la función de guardería y no una función pedagógica, nos encontramos con un fenómeno en que se tensionan las formas de interpretación respecto de la escuela.

Lo anterior se describe en ejemplo como las reacciones de cólera de los apoderados en las

situaciones en que se suspende a sus hijos por mala conducta y malos resultados, en estos casos en los discursos docentes se plantea que la indignación no tiene que ver con la causa y tampoco es contra el escolar sino que contra la escuela, puesto los padres no tendrían con quien dejar a sus hijos, no importándoles las razones normativas ni escolares dando cuenta de una configuración de expectativas en clara tensión con el “deber ser” institucional. Nos aproximamos a una forma de significación local, una semiosfera en tensión con una semiosfera externa. Los docentes se ven tensionados en una doble tensión puesto su discurso nos habla de una tensión entre la escuela concreta y real y las expectativas institucionales y por otra entre las expectativas que la escuela en su medio puede construir para sí y las expectativas que ella en tanto institución genera en los entornos. En esta tipología las interpretaciones de cotidianidad nos hablan de enormes dificultades externas a su control, concepciones de la escuela tensionadas entre la escuela y los restantes agentes de la educación, expectativas en contradicción en múltiples sentidos.

Mientras que las explicaciones de desempeño tienden a focalizarse en factores externos como los mencionados anteriormente, particularmente la familia se presenta como el principal explicador de desempeños escolares, hablamos de una familia que no comparte el significado ante los significantes institucionales, han re-significado pragmáticamente a la escuela, y esta aparentemente, en los discursos docentes no puede re-significarse. En otros casos se observa el caso contrario, esto es cuando los docentes quedan perplejos ante las re-significaciones del entorno, particularmente ante las formas de sociabilidad entendidas como las pandillas y sus formas de pertenencia y participación así como también respecto de las construcciones de sentido respecto del territorio, interesantes son en ese sentido la tensión entre la escuela y su territorio en un caso particular (barrio El Chañar) en el que el territorio físico de la escuela ha sido significado por los jóvenes locales como un espacio de praxis de conflictos de alteridad (enfrentamientos entre pandillas), en un fenómeno que tiene una trayectoria histórica y que puede ayudarnos a entender una subjetividad docente en conflicto con su entorno, antecedentes como el descrito y encontrado deja una ventana abierta hacia la sociología y la antropología urbana.

Existe una forma discontinua de entender la cotidianidad basada en la perplejidad docente en esta tipología por cuanto los sucesos diarios no son ni comprendidos ni aceptados por los docentes, no obstante terminan por ser naturalizados, dando cuenta de una condición de extranjería del docente en la escuela aún cuando lleve una trayectoria en ella y en el barrio, lo anterior es muy relevante puesto introduce una permanente perspectiva de alteridad en su observación y sus participación cotidiana.

Por otra parte la tipología II, esto es escuelas de GSE medio y medio bajo y puntajes (SIMCE) tendientes a la media o en la media se observó una heterogeneidad que no permitió establecer un modelo interpretativo, no obstante dicha dificultad si pueden establecerse algunas proposiciones finales: en relación a lo anterior podemos observar que las interpretaciones de la realidad en esta tipología son diversas, es decir los discursos no siguen un patrón común, no obstante lo anterior si

podemos observar una tensión entre las formas institucionales de la expectativa escolar y las expectativas familiares en relación a la escuela, en este sentido los docentes plantean que las clases medias y medias bajas delegan la función de formación formadora de valores y de disciplina a la escuela, observándose como un elemento común en los discursos la indisciplina de los estudiantes. La incorporación económica de sectores medios bajos en los últimos años habría derivado en una incorporación a la participación económica pero no habría sido acompañada de una incorporación ideológica a las expectativas de la clase media Copiapina. Las explicaciones de desempeño escolar alcanza en los discursos de esta tipología, la atribución a factores como el trabajo pedagógico, no obstante se atribuyen el éxito en estas escuelas y los docentes plantean ser artífices de los buenos desempeños se manifiestan contrarios a la posibilidad de trabajar en las escuelas de la tipología 1, lo anterior nos hace cuestionar el discurso construido en el contexto de su marco de producción: En relación a lo anterior, sus contextos de cotidianidad carecen en sus discursos, de factores como los problemas sociales del entorno, la institucionalización de prácticas tensionadas ante la escuela y significaciones alternativas contradictorias a las expectativas de la escuela y sus actores.

Lo anterior va acompañado de un discurso menos crítico y hasta acrítico respecto de las políticas públicas de educación consultadas, en ese sentido las percepciones consideran como relativamente adecuadas las políticas públicas a las realidades vividas en la tipología II: en estos sectores la escuela como institución social mantiene en parte sus imperativos funcionales, aunque afectados por transformaciones de los significados y las apropiaciones de estos en el uso, lo que podemos vincular a las transformaciones económicas de los últimos 20 años y el impacto en la familia a nivel local, la que incorporada totalmente al trabajo sustituye su función disciplinadora en la escuela.

Uno de los espacios posibles de continuidad analítica derivados de los avances producidos dice relación del potencial de análisis sociolingüístico, el respecto gran parte de las tensiones entre los canones de la escuela pueden entenderse siguiendo nuestra utilización de Lotman y la semiosfera (1996), podemos en esa dirección interpretar las tensiones como tensiones en articulaciones de significación, entre los sistemas de significación hegemónicos (institucional) y los sistemas de significación locales, frutos del agenciamiento y las múltiples coyunturas.

Respecto del modelo epistemológico de interpretación, la intersección entre los cuatro planos tuvo gran utilidad a la hora de realizar la interrogación de los discursos docentes, en ese sentido uno de los objetivos latentes, a saber la ubicación de los discursos en su marcos de producción tuvo alguna funcionalidad, puesto si bien intentamos no considerar estos como reflejos de la realidad, si usamos los elementos del discurso para comprender las perspectivas de realidad construidas por los docentes.

Creemos que aún falta mucho por develar en relación a las realidades escolares a nivel local, el presente solo constituye el resumen de una experiencia, una experiencia de alguna forma todavía

insuficiente, en un vacío temático que implica aún una posibilidad, de la que solo creemos haber dado una aproximación inaugural. Quedan abiertas las preguntas sobre las complejas relaciones simbólicas entre la escuela y los barrios, pregunta que puede ser explorada desde los estudios urbanos, esperamos poder contribuir al desarrollo de nuevas exploraciones cualitativas en los mundos escolares en Copiapó.

V.-Referencias

- Astudillo Pizarro, F. "Contrastando Realidades de la Desigualdad Educativa: Una Aproximación Cualitativa". Escuela de Sociología Universidad la República. Santiago de Chile enero 2009.
- Astudillo Pizarro, F. "Factores Pedagógicos v/s factores Sociomateriales: La Utopía de la Calidad en la Enseñanza Básica en la Región Metropolitana". CIES Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Agosto 2009.
- Astudillo Pizarro, F y Ramos Rojas, M. "Desempeño Escolar, Políticas Públicas de Educación e Interpretación de la Realidad Cotidiana en Docentes de Escuelas de Enseñanza Básica de la Ciudad de Copiapó. Una Aproximación Cualitativa: del Discurso a sus Marcos de Producción". CIEPPS-UDM Copiapó 2011.
- Astudillo Pizarro, F. "Copiapó y el Problema de la Segregación Escolar". CIEPPS 2011.
- Briggs, Ch. "Learning How to Ask: An Sociolinguistical Appraisal of the Role of the Interview ins social Research". Cambridge Iniversity Press 1986 (cap 3 y 4). Traducción de Dieguez A y Fenyves L.
- Fazio, H: Carta Económica 13/05/05 CENDA 2005.
- Geertz, C. "La Interpretación de las Culturas". Gedisa. 1988.
- Guber, R. "La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad". Siglo XXI 2011.
- Lotman, Y. "Acerca de la Semiosfera". Episteme. 1996.
- Marchesi,A: "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa" *Revista Iberoamericana de Educación N°23 Mayo-Agosto 2000*.
- Martinic, S y Sainz, H. "Investigación Participativa y Cultura Popular: Una Experiencia en Curso" en Vejarano, G. "La investigación Participativa en América Latina". 1983.
- MINEDUC. "Boletín Oficial SIMCE". 2007, 2009, 2010.
- Noel, G. "La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar: Una Perspectiva Etnográfica". UNSAM Edita.2009.
- Rivero,J:, "Reforma y desigualdad educativa en América Latina" *Revista Iberoamericana de Educación N°23 Mayo-Agosto 2000*.
- Sánchez Segura, X y Muñoz Salazar, P. "Desigualdad Educativa: Antecedentes para la Discusión". *Sociología: Perspectivas y Debates (Revista de Sociología UPLA) N°2 2005*.
- Sandoval Casilimas, C. "Metodología Cualitativa" Programa en Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social Módulo IV, ICFES 1996

