

# Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos

ISSN 2362-5775

11y 12 de septiembre de 2014

## **Diálogos entre la escuela y la casa: La apropiación de las familias sobre los discursos y prácticas de la escuela. El caso de la Escuela Municipal Chilena, Las Lilas**

Ivania Briceño Melendez

Universidad de Chile

[ivaniasonali@ug.uchile.cl](mailto:ivaniasonali@ug.uchile.cl)

### **Introducción**

El problema a tratar en el siguiente artículo, trata sobre la educación pre-escolar y de ciclo básico municipal en Chile. Como país nos enfrentamos a nuevos desafíos y cambios a raíz de la nueva reforma educacional. Reforma que contempla un déficit en cuanto a la calidad educativa “(...) debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE<sup>1</sup>, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas. Debemos superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa” (Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, 2013). Este esfuerzo por romper y ampliar el concepto de la calidad educativa, lleva a repensar la educación chilena y su quehacer más allá de las pruebas y mediciones estandarizadas. Este artículo, parte de un proyecto de investigación y memoria de título, pretende ahondar en un estudio de caso, que además de explorar las relaciones del aula y sus procesos, indague la relación entre las familias y sus contextos. Las familias, como contexto extraescolar, dialogan con los documentos oficiales, el equipo de gestión de los colegios, los docentes y paradocentes. Y en general, con cualquier agente escolar y práctica pedagógica de la institución. Para abordar lo anterior, se utilizará la perspectiva teórica de la reproducción cultural, como primera entrada, que concibe la escuela como un reflejo de la administración política, cultural, económica e ideológica de la sociedad adulta que reproduce las relaciones sociales existentes, ampliando la mirada a través

---

<sup>1</sup> La Medición o prueba SIMCE, corresponde al Sistema Nacional de evaluación de resultados del aprendizaje, fundado en 1988. Se aplica en diversos niveles de la educación Chilena cada cierto periodo de tiempo.

de los conceptos de “producción cultural” y “persona educada”. Las familias constituyen una instancia comunicativa que viene a completar el significado de lo que acontece en las aulas, mostrando cómo la escuela es más que el éxito de las capacidades individuales en la sala de clases, desechando la idea del aula como una instancia neutral desprovista de los contextos tanto vulnerables o no, como de la vida social que la engloba.

Así, las familias se encuentran posicionadas culturalmente bajo un código que estipula la legitimidad y el reconocimiento tanto de lo que se les enseña a sus hijos en la sala de clases, como de los distintos diálogos entre la escuela y la casa. Diálogos que tienen convergencias, adaptaciones y resistencias frente a la producción de un modelo de niños y niñas educados y su escolarización. El problema entre el hogar y la escuela, la apropiación y la re traducción de los significados pedagógicos en los hogares que puede confluir o no en un modelo, es una instancia necesaria de reflexionar para poder contribuir en cómo se piensan las políticas públicas en lo que respecta a procesos de enseñanza-aprendizaje; y por tanto, la calidad de aprendizaje en Educación Inicial y básica en el país.

### **Antecedentes**

Durante las últimas dos décadas, la Educación Parvularia en Chile ha tenido un gran avance en temas como el aumento de gasto público. Para el año 2009 llega al 0,5% y en ese mismo año la cobertura alcanzó el 17% en relación al año 2006 para los niños y niñas de 0 a 2 años (Tokman, 2009). En el informe “Construyendo el futuro de los niños y niñas” creado por el Ministerio de Educación, JUNJI<sup>2</sup> e INTEGRA<sup>3</sup> en el año 2005 (MINEDUC, Fundación INTEGRA, JUNJI, 2005) se destaca que “Desde el año 1996, y en forma gradual se ha estado implementando uno de los componentes centrales de la reforma curricular, en los niveles de Educación Básica, Media, Adultos y Parvularia”. Además se encuentra la creación del Sistema de Protección de la infancia “Chile crece contigo” y la Ley SEP (Tokman, 2009). Estas últimas medidas, se enmarcan dentro de un esfuerzo de protección de la Primera Infancia, que se concibe como “un sistema de apoyo integral” que no solo acompaña tanto la trayectoria de los niños y niñas del país, sino que además se esmera por igualar las oportunidades de desarrollo para estos (MINEDUC, 2006). Esta medida, implementada en el gobierno de la presidenta Bachelet, se acerca a la perspectiva de entender a los niños como sujetos de derecho y seres integrales, aproximándose a los programas de protección de

---

<sup>2</sup> JUNJI corresponde a la Junta Nacional de Jardines infantiles fundada en 1970, como estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación de Chile, su principal foco son los sectores vulnerables. (Gobierno de Chile, 2014)

<sup>3</sup> INTEGRA corresponde a la red de Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Llevan 23 años en el área de la Educación Inicial en Chile, institución de derecho privado sin fines de lucro, presidida por Sebastián Dávalos Bachelet, Director Sociocultural de la Presidencia. (Fundación Integra, 2011)

la Infancia internacionales (Ochoa, Maillard, & Solar, 2010). Esto se debe a la inscripción de Chile en la convención de los derechos del niño ratificada por el país en 1990. En este marco, el programa “Chile crece contigo” ha sido un gran avance en términos de una perspectiva integral que involucra los organismos del Estado. Sin embargo, ha sido criticado por tener poca coordinación con otras esferas, como la sociedad civil. Esta falta de coordinación ha sido explicada por la tradición paternalista y asistencialista del Estado ligadas a la doctrina de la “situación irregular” (Ochoa, Maillard, & Solar, 2010).

Tanto las medidas discutidas y mencionadas anteriormente, como las políticas públicas en general, han tendido a girar en torno a 3 ejes: cobertura, calidad, equidad. (Tokman, 2009) A continuación se presenta un estado de la Educación Inicial y básica en esas tres dimensiones, se pondrá énfasis en lo que respecta a los procesos al interior de la calidad enseñanza, y en especial al desempeño del currículum en las aulas y los contextos extraescolares, que son los temas atinentes al eje de calidad.

En lo que respecta a cobertura, se ha exhibido como el mayor logro de las políticas públicas en educación en las últimas décadas; las cifras muestran que se “logra más que duplicar la tasa de cobertura entre 1991 (16%) y 2008 (30%)” (Tokman, 2009: 10). Sin embargo, la cobertura no es un indicador que se comporte de la misma manera para todos los observadores, según las realidades del país. El mayor problema está en mirar las deficiencias en cobertura, por la inasistencia de niños y niñas que son considerados los más difíciles de captar porque están en situación vulnerable. Esta relación entre el nivel socioeconómico de las familias y la cobertura en la Educación Parvularia se muestra en diversos análisis incluso de perspectiva económica (San Martín, 2009). Sin embargo, para otros autores este indicador es razón suficiente para seguir “haciendo esfuerzos adicionales”, sobre todo cuando se sabe que aquellas deficiencias es de los sectores más vulnerables. (Santibáñez, 2011) .Ya que si las cifras muestran que los niños y niñas que son parte del 60% más pobre del país, aún no tienen garantizada la cobertura, quiere decir que no solo, no poseen el derecho a educación inicial garantizado en su totalidad, sino que además, aquella deficiencia está en relación al sector de la sociedad al que pertenecen.

Del mismo modo, el tema de equidad se ha referido a la procedencia de los niños y niñas. En el año 2006 las instituciones municipales y JUNJI atendían a más de la mitad de los niños y niñas que provenían del segundo y primer quintil (Tokman, 2009) (San Martín, 2009). El quintil de procedencia tendría efectos en los puntajes SIMCE (Espejo, 2004) y en las tasas netas de asistencia a la educación Pre-escolar, estableciéndose una relación entre equidad y cobertura (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009). La situación es aún más crítica, puesto que la tasa de asistencia neta del primer quintil de ingreso no posee ningún crecimiento entre las muestras del año 2006 y

2009, manteniéndose en el valor de 32,3, mientras que el último quintil creció en 5,4 puntos aumentando de 47,4 a 52,8. (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009). Lo que conlleva a pensar, que esa inequidad sigue proyectándose en el tiempo, por tanto los puntajes de niños vulnerables que no asisten a educación preescolar en comparación a los puntajes de los quintiles más ricos, seguirán siendo menores a la hora de rendir la prueba SMCE. Sumado a lo anterior, según la encuesta hecha por el centro de Microdatos de la Universidad de Chile, los hijos e hijas de madres de los quintiles de mayores ingresos, obtienen los puntajes más altos en las diversas pruebas de desarrollo psicomotor y socioemocional aplicadas por el centro de Estudios (Bravo, 2012), diferenciándose de los quintiles más pobres. En consecuencia, las desigualdades de la educación chilena no solo se mantienen desde la educación preescolar hasta la escolar, sino que estas se relacionan directamente con la escolaridad de los padres.

La calidad de la oferta de la educación inicial y de acuerdo a la literatura revisada, versa sobre tres ejes: estructura, procesos y resultados. La estructura el nivel donde se considera los conceptos institucionales, como las aptitudes de los docentes y sus grados de profesionalismo y estudios. La estructura en general es observada respecto del déficit, en el incumplimiento de las normas sobre servicios higiénicos, o de la profesión de los docentes de párvulos y de las regularidades jurídicas dejando de lado otros elementos como procesos y resultados. (Tokman, 2009) (Bedregal, Gallego, Stekel, & Ziliani, 2011). Se llegó a determinar que el 81% de los establecimientos JUNJI no contaba con las condiciones sanitarias necesarias, que el 74 % de los establecimientos INTEGRA el 74% con salas cunas no cumplía con el metraje necesario estipulado por el Ministerio de Educación, entre otros (Tokman, 2009). Por su parte, en el eje de procesos se habla directamente del trabajo en el aula y su quehacer, acá se encuentra, por ejemplo, los procesos de socialización entre los niños y sus pares. Por último, los resultados son los avances pedagógicos en diversas áreas: no solo de lo que se enseña en las materias académicas, también se considera el aprendizaje de habilidades sociales, cognitivas y psicoafectivas. Los resultados y los procesos son los más difíciles de medir y en Chile aún son dimensiones no estudiadas, por lo tanto, aún no existe ningún instrumento metodológico pertinente que pueda uniformar los avances o problemas de instituciones educativas como JUNJI e INTEGRA (Tokman, 2009) (Bedregal, Gallego, Stekel, & Ziliani, 2011). Por otro lado, el panorama general de estudios sobre calidad en educación preescolar, se centra en tres tipos de investigaciones. Las que tienen que ver con nutrición y obesidad, desarrollo cognitivo y socioemocional. De la misma forma ocurre para el caso del primer ciclo y primero básico, algunos estudios versan sobre la correlación entre los aprendizajes, especialmente el de la lectura, y los puntajes SIMCE. Aunque, la perspectiva de estos estudios muestran que, a pesar de que los aprendizajes del ciclo básico están fuertemente influenciados por las carencias culturales del

contexto de los niños y niñas, todos los niños pueden aprender cualquiera sea su base cultural, aún cuando la escuela pueda perpetuar o no las carencias culturales. (Eyzaguirre & Fontaine, 2009).

Sin embargo, estudios han mostrado la diferencia entre los resultados cognitivos de los niños y niñas, según el quintil de ingreso al cual pertenecen sus madres (Cristián, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2003); estos resultados han animado un esfuerzo por la caracterización de las familias, considerando la distribución de tareas al interior del hogar, mecanismos de cuidado infantil, políticas culturales y familiares respecto del embarazo, entre otros aspectos. Los resultados de la caracterización de las familias, al ser contrastados con las diferencias entre las pruebas psicomotoras, socioemocionales, test de imágenes, etc. muestran relaciones no exploradas entre las familias vulnerables y los menores puntajes de sus hijos en aquellas pruebas (Bravo, 2012).

La relación entre familia vulnerable y práctica pedagógica persiste como un vínculo en que la situación de vulnerabilidad puede afectar directamente la calidad de enseñanza, independiente de un modelo de escuela efectiva: *“la renovación de la práctica pedagógica en los contextos educativos más desfavorables, ha sido uno de los ejes centrales de la Reforma Educativa, es en dichos espacios donde se aprecian las mayores dificultades y resistencias para lograr la innovación y el cambio necesario para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad para sus estudiantes”* (Román, 2003:114). Las dificultades acá nombradas, son influenciadas y muchas veces promovidas, por las familias que se sitúan en aquellos espacios de vulnerabilidad. Por ejemplo, algunos de los aspectos relativos a la estructura de la familia que influyen en los resultados de los procesos enseñanza aprendizaje del aula, se encuentran: “la escolaridad de los padres; tipo de familia (presencia /ausencias de los progenitores), el grado de vulnerabilidad social (recursos disponibles y presencia de factores de riesgo) la valoración por la educación y la escuela, la interacción al interior de las familias (forma de relación y normas predominantes) y el tipo de códigos culturales manejados al interior de ellas (actitudes, acciones y expectativas sobre sus hijos)” (Román, 2003: 125). El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables, se ve determinado por la forma en que los(as) educadores, por ejemplo, caracterizan a las familias y a los(as) estudiantes por sus contextos socioeconómicos y las capacidades de aprender los temas pedagógicos (Román, 2003).

La educación inicial y el primer ciclo escolar contemplan los lineamientos curriculares del Ministerio del ministerio de Educación, como las Bases Curriculares. Y el eje central de este marco, es la labor complementaria y educativa del hogar y la familia: *“...han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos”*. (Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2005:7). En este sentido, las Bases Curriculares establecen un ideal pedagógico basado en la esencialidad de la familia, considera lo

decisivo de la etapa y constituye una guía para los educadores. Sin embargo, no es solo la esencialidad de la familia, ya que: *“Los logros de aprendizaje son resultado, primero que todo, de las características de origen socio-familiar de los alumnos; en segundo lugar, de la efectividad de las prácticas pedagógicas dentro de la sala de clase”* (Brunner, 2006: 20).

Durante la década de los 60', la discusión alrededor del mundo y en Latinoamérica, se centra en la escuela como mera reproducción social, en donde informes como el de Coleman *“alertaron sobre la baja influencia de la escuela en el desarrollo de los estudiantes”* (Román, Carrasco & Murillo, 2011: 28). El efecto escuela versus el efecto cuna aun sigue siendo un tema de discusión hasta nuestros días, sobre todo en los sectores pobres y excluidos de la sociedad. En el caso de Chile, en algunos estudios de multinevel, el nivel cultural y socioeconómico se ponen a prueba a la hora de explicar la variación del rendimiento académico en cursos de ciclo básico, obteniendo por conclusión que el “efecto cuna”, las familias y su contexto cultural, tienen mayor peso en materias como comprensión lectora, pero no así en matemáticas. Además cabe agregar que el nivel cultural de las familias explica más el rendimiento escolar que el nivel socioeconómico de estas, pero no supera en su totalidad al efecto escuela. (Román Carrasco & Murillo, 2011).

De esta manera, el reconocimiento del efecto cuna, la familia y el contexto, es un tema de reconocimiento no sólo desde las Ciencias Sociales sino desde la pedagogía inicial misma. En el esfuerzo por mejorar la educación inicial, entendiendo su importancia en los primeros años de vida, se firmó una declaración en el marco del Simposio Mundial Infantil realizado en el año 2000 para el siglo XXI, que comprometía a diversos organismos a mejorar y promover la calidad de enseñanza. Declaración que fue ratificada y realizada en el país y que tiene como eje fundamental, fortalecer la institución familiar, ya que es considerada el primer pilar educativo: *“Reconociendo: a la familia como la primera e insustituible instancia en la educación y el cuidado de las niñas y niños”*. (Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, 2000:3).

## **Problematización**

Es necesario poder avanzar, observando los fenómenos que influyen en la calidad educativa, más allá de los términos curriculares explícitos medidos en resultados. Explorar así, las relaciones que dan cuenta de los principales conflictos de la escuela. Ampliar la mirada en busca de las tensiones y situaciones respecto de lo que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la comunidad escolar. En esa misma dirección, Phillip Jackson escribe el libro *“La vida en las Aulas”* (1968) como otra posibilidad de abordar las diversas concepciones respecto de la educación, centrándose, de esta manera, en un *“qué hacer al interior de las aulas”* (Jackson, 1968). En este texto clásico, se señala desde ya, la existencia de un proceso que va más allá de una mirada positivista del conocimiento

técnico. Lo que hace necesario una mirada reflexiva para la comprensión de lo que acontece en las aulas (Torres Santomé, 1991). Jackson (1991), logra dar cuenta, de la necesidad de una mirada antropológica que tome distancia de los fenómenos, ya que estos se presentan en una realidad compleja de carácter inmediato y cotidiano, intrínseco al espacio de la sala de clases. Por tanto, se requiere de una mirada que conciba la práctica pedagógica como un proceso sujeto a la reflexividad y análisis. Abriendo con estas ideas la posibilidad de involucrar los contextos, políticos, culturales y económicos que engloban las aulas (Torres Santomé, 1991).

Por tanto, resulta también relevante, conocer cómo las familias dialogan y reflexionan sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela. Las familias podrían contraponerse, apoyar, ofrecer resistencia o acoplarse a la institucionalidad y los procesos oficiales y formales de la escuela. Incluso las mismas Bases Curriculares, reconocen el carácter estructural del hogar como vía del desarrollo curricular. Paull Willis (1988), plantea que la tensión que se produce entre la escuela y la familia en “Aprendiendo a trabajar”, es que los alumnos al estar sometidos a una dinámica familiar del trabajo físico, valoran el trabajo manual repudiando la estructura y autoridad de la escuela. Adoptan una actitud inconformista, dado que desechan la idea de un trabajo intelectual, representado por los ideales de la escuela y que para ellos está desvalorizado desde sus propias familias (Willis, 1988). Por lo que se establece un correlato entre los contextos vulnerables y las nociones de la familia respecto de la escuela, que son transmitidas a sus hijos.

Las prácticas pedagógicas dirigidas desde el curriculum y aunque, inseparables del espacio físico de la sala de clases, están en una relación inexorable con el medio socio familiar, lo que finalmente puede influir fuertemente en la calidad y el logro de los resultados de los niños que asisten a la escuela desde sus primeros años. Esto es porque aquel curriculum que rige las prácticas, necesita de estructuras en las cuales se debe desplegar o ejecutar, siendo dos de ellas: la familia y la clase social dónde se encuentra. Así por ejemplo, Román destaca que se “*hace visible y de manera dramática, la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares*” (Román, 2003: 127), ya que las familias tienen valoraciones, aptitudes y acciones respecto de lo que sus hijos aprenden.

Desde la teoría de la reproducción cultural trabajada ampliamente por autores como Bourdieu, la escuela no solo se entiende como un reflejo de la vida social que la engloba, sino que además es una institución cuyo instrumento curricular reproduce las desigualdades estructurales en vez de superarlas. Sin embargo, es necesario poder entender como esto ocurre en instancias locales y particulares y develar la caja negra de la escuela. Según Levinson y Holland (1996), es necesario poder comprender como desde un concepto de producción cultural, históricamente una persona es formada en la práctica dentro de la estructura social de la escuela y su agencia es constreñida. La

escuela es un lugar para observar como la agencia opera con y dentro de la estructura social, a través de la producción de formas culturales que interpelan, se adaptan o reproducen una definición dominante de “persona educada” y se despliegan en una escolarización dentro de las aulas. En este sentido, familias y estudiantes poseen prácticas y discursos que pueden resistir o adaptarse, seguir o no el juego de la escuela.

Otros autores como Bernstein (1994), ven que entre el contexto familiar de los sujetos y las aulas, se realiza una sintaxis de generación de significados, es decir una práctica pedagógica que tiene un significado inicial, es recontextualizado en el contexto extralingüístico familiar. De esta manera, se pone en relevancia la relación entre la escuela y la casa como una instancia cultural contradictoria o convergente y necesaria de reflexión. Según Torres, (1991) muchas familias llegan a exigir a las escuelas qué cosas deben enseñarse y qué no, otorgándole un valor a ciertos temas por sobre otros. Estas nociones sobre los temas del aula, están permeadas por un código que sitúa a las familias en una posición (Bernstein, 1994). Más que conocer qué apreciación tienen los padres respecto de lo que se les enseña a sus niños en términos de calidad, el problema está en esa instancia entre la familia y la escuela, en que la primera genera nociones sobre lo que sus propios hijos e hijas aprenden o pudiesen aprender en el aula, en miras a una “correcta persona educada”. Lo que finalmente constituye la distancia entre Educar y escolarizar.

De acuerdo a los datos a nivel país, se registra que el aumento del uso de los servicios JUNJI e INTEGRA, por las familias de los quintiles más pobres, ha ido en desmedro de la educación municipal en cuanto a los niveles anteriores a transición mayor (Ministerio de planificación, 2009). Los niños y niñas de familias vulnerables y en el país en general, tienden a asistir mayormente a educación inicial desde los 5 años en adelante y antes de ingresar a primero básico, dejando de lado la posibilidad de asistir a los otros niveles como prekinder<sup>4</sup>. Esto también se puede contrastar con la idea de que, la tasa de asistencia a la educación parvularia en general del quintil I y II, los sectores más vulnerables del país (incluyendo el nivel transición mayor), es más baja en relación a los otros quintiles más ricos (Ministerio de planificación, 2009).

Considerando lo anterior y que las familias vulnerables concentran su mayor demanda y número de matrícula en el sector sur de la capital, hace relevante poder conocer cómo se da la relación entre estas y escuelas municipales en los primeros niveles educacionales. Observar el eco que se genera en las familias de sectores vulnerables y que acuden a la escuela municipal, puesto que tanto la escuela como la casa son formas de producción cultural. Diversos elementos de la estructura familiar que pueden tensionar, influir o promover, la estructura escolar. En este sentido, se hace

---

<sup>4</sup> Prekinder refiere al nivel de Educación Inicial que contempla desde los 4 años de edad antes del nivel Kinder o Transición mayor. Que corresponden a los niveles de Educación preescolar en Chile.



necesario explorar ¿De qué manera las familias se apropian de los discursos y prácticas de la escuela? Teniendo como principal objetivo: Identificar la apropiación de las familias sobre los discursos y prácticas de la escuela, respecto de del modelo de “persona educada”.

### **Conceptos y marco teórico**

Entender que la escuela no es un espacio neutral y raso, ha sido una de las principales tareas de los autores aquí mencionados, conceptos como el curriculum oculto, producción y reproducción cultural dan cuenta de cómo la escuela es un terreno en miras a un conjunto de relaciones sociales de una sociedad adulta, planificada desde una administración ideológica, cultural, política y económica. La transmisión de valores, disposiciones, normas del curriculum oculto entre otros conceptos, constituyen el reflejo y el sentido de la escuela, la reproducción de las relaciones existentes en tensión con la producción de nuevas formas de agencia en el contexto escolar.

### ***Curriculum y escolarización***

La historia de la educación, ha sido sistemáticamente leída desde la óptica de la “*institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar*” (Torres Santomé, 1991:33), ya que ciertas teorías sobre el curriculum ampliamente aceptadas, ven el fracaso escolar provocado por causas genéticas e individuales, dentro de un modelo educativo que trata de homologar la producción en serie. También puede llevar a cierto sentido del “yo” como “alguien” en el fracaso y asumir como responsabilidad propia, la posición social (Bradley & Holland, 1996). Una parte de las teorías sobre educación tendieron a pensar el sistema educativo, como la instancia donde existen personas capaces de obtener un título y otras que no, esto por diferencias exteriores a la sociedad, o más bien, localizadas en la idea de que son las capacidades individuales, las culpables del fracaso escolar.

Las ideas de “curriculum oculto” surgen como respuesta crítica a una escuela instrumentalizada y vista como independiente del proceso cultural que la contiene (García Castaño, Díaz de Rada, & Velasco Maíllo, 2006). El vínculo entre la escolarización y la sociedad traspasa y desecha la idea de que son únicamente las capacidades individuales y la legitimación de estas las que explican el fracaso escolar. Torres, en su libro “El Curriculum Oculto” caracterizó tres teorías, la teoría de la reproducción, de la correspondencia y las teorías de la reproducción cultural (Torres Santomé, 1991), teorías que tanto para la construcción del concepto del curriculum como para temas de escolarización y educación son fundamentales para abordar la escuela.

### ***Reproducción cultural***

En cuanto a la teoría de la reproducción cultural, se consideran las ideas de Bourdieu respecto del tema de la “violencia simbólica”, principio que mantiene la división jerárquica entre clases. El problema de esta violencia simbólica está en que el ámbito de la educación, se insiste tratar a todos como iguales, siendo que existen desigualdades de entrada, concretas y reales. Dentro de los estudios destacados se encuentran los de la Escuela de Sociologie de Européene, quienes destacaron la importancia de las disposiciones culturales determinantes del éxito escolar, tales como la incapacidad de algunas familias para solventar culturalmente la enseñanza de los hijos (Bellei, y otros, 2012). Sin embargo, la teoría de la reproducción, dice que para que estas condiciones de clases culturalmente desfavorecidas, se mantengan, debe existir una estrategia de ocultamiento; y así mantener un juego con las expectativas del éxito escolar de dichos grupos.

Para Bourdieu (1989), la escuela está sujeta a la conservación de la empresa familiar, de su capital social y del rango que deben mantener para asegurar las condiciones éticas del éxito económico. Algunos deben fracasar para poder permitir el éxito exclusivo de otros. Existen herederos y no herederos, todos participan de la escuela por la obtención de títulos, pero solo algunos de ellos podrán realmente obtenerlos y utilizarlos. Así la jerarquía escolar puede coincidir con una jerarquía social (García Castaño, Díaz de rada, & Velasco Maillo, 2006).

La idea de que la escuela mantiene un vínculo directo con la sociedad, que se está pensando desde las clases favorecidas también se encuentra en Gimeno Sacristán (1988). Para él, el curriculum es una instrumentalización concreta de una determinación social. Y en ese sentido, la práctica pedagógica sería una estructura de actividades que tiene como fin el desarrollo de un curriculum por el cual se obtienen una selección cultural (Sacristán, 1988). Por tanto, se le agrega un efecto dinámico ya que esta selección ocurre en la práctica pedagógica y esta a su vez está contextualizada por otras determinantes. De esta manera, para Sacristán tenemos dos instancias: la escuela real y la escuela posible. Esta distancia coloca el concepto de curriculum como contenido y método a la vez. Debido a la función socializadora de la escuela, el curriculum, debiesen reflejar todos los objetivos de la escolarización, pero cuando el curriculum se ve como una reflexión sobre la práctica (siendo esta la última expresión del curriculum), no necesariamente coincide lo que debiese enseñarse con lo que se enseña; ni menos con lo que se aprende. Una distancia entre Educación y escolarización. Familias y escuelas pueden coincidir, converger o contradecirse en sus formas culturales, en donde, para algunos autores, la reproducción cultural sería una de las aristas de la producción cultural, en donde la agencia es fuertemente constreñida (Bradley & Holland, 1996). Tanto la localidad e historia particular del lugar que acoge a la escuela y a las familias, así como las propias distinciones de género y raza constituyen otros puntos a considerar. Ya sea producción o reproducción cultural,

el Curriculum no está desprovisto de las interferencias del contexto social, ni administrativo, ni político donde se imparte.

Cabe develar entonces, ese proceso dinámico del curriculum, que posiciona la escuela como un reflejo de una perspectiva ideológica, administrativa, económica, política de la sociedad. Pero ¿qué es el curriculum? Este tiene dos dimensiones fuertes, el explícito y el oculto. El explícito se refiere a las normas directas, las materias o los contenidos mínimos obligatorios. Por otro lado, el curriculum oculto hace referencia a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanzas. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (Torres Santomé, 1991:198).

### ***Curriculum y familia***

Ahora bien, ¿Qué relación existe entre el curriculum y la familia? Siendo el curriculum una instancia que necesita una estructura para desplegarse, mantiene una regla de ritmo con la práctica pedagógica en contextos extra-escolares. Esto es porque tal como menciona Bernstein (1994), lo que se aprende en la escuela necesita de una continuidad de transmisión para que pueda constituir un aprendizaje. La casa es un supuesto del tiempo pedagógico, el tiempo de la escuela. Además, según este autor, en condiciones de pobreza este tiempo es precario, por tanto al no existir un tiempo pedagógico “oficial” en las familias, se comienza a formar una “práctica curricular de la calle” (Berstein, 1994). En este sentido, existe una lógica interna de comunicación en donde la práctica pedagógica proveniente de la escuela se puede re-significar en las familias y transmitirse a los sujetos.

El aula es una situación comunicativa, en donde existe un código “sistema de relaciones diferenciales (posiciones/ oposiciones) entre categorías y prácticas, susceptibles de ser encontradas en campos diferentes (educación-producción) (o producción -reproducción cultural). Categorías y prácticas se actualizan en diferentes contextos (familia, escuela, comunidad, región, diferentes agencias -agentes de producción / control simbólico)” (Díaz, 1997:7), y este código a su vez, requiere de una socialización (mensaje) y por tanto de una “voz” que puede ser la potencial realización del mensaje, y esta voz representa el posicionamiento de los sujetos a la hora de manifestar una preferencia, por ejemplo, por el valor del esfuerzo individual. Sin embargo, esta situación comunicativa es regulada por un marco, en la medida en que se deben regular las prácticas comunicativas de las relaciones sociales entre transmisores y adquirientes (profesores y estudiantes/ Equipo escolar y familia). De esta manera, el sujeto se posiciona en el “habla”, ya que se sitúa en

posiciones/ oposiciones de procesos subyacentes que se estructuran en una instancia comunicativa pedagógica (currículum oculto). Hasta este punto se considera la noción de “código” de Bernstein (1994), en el ámbito de la teoría de reproducción cultural. Lo que deja fuera los posicionamientos de código en específico y fórmulas lingüísticas (código amplio o restringido) estudiados por este autor.

No obstante, la práctica pedagógica evoca el uso de un código, el cual manifiesta las posiciones estructurales en las que pueden situarse los sujetos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Y en ese sentido, lo que se puede aprender del aula y lo que la escuela establece, requiere de un proceso de re contextualización de los significados, que se manifiesta –más allá de los posicionamientos determinados por fórmulas lingüísticas específicas-- en el momento en que ocurre la significación de un valor, clasificación o cualquiera instancia de selectividad cultural, en la cual el sujeto puede oponerse o posicionarse en el código.

La re contextualización hace que los significados se conviertan en otros signos y actúen como significantes de sí mismos, ajenos a los significados de los cuales son signos en primera instancia, para que esta recontextualización pase desapercibida debe apoyarse en la idea de que nada le ha ocurrido al significado pedagógico luego de haberse transmitido. Las unidades del discurso pedagógico, o el discurso pedagógico mismo, constituyen un ejemplo de cómo la mutación del discurso pasa desapercibida en el contexto escolar y cómo genera nuevos modos de pensar, que legitiman la (re)traducción de los discursos en instancias extra-lingüísticas, como la familia. Aparentemente se conserva el sentido cuando se transforma el sentido (Díaz, 1997). Este proceso de recontextualización intrínseco a la regla de ritmo entre la escuela y la familia, indica por ejemplo porque en la escuela se enseña sobre aptitudes valores, etc., y finalmente, en la casa se contrarresta tal aprendizaje o se deforma el significado inicial proveniente de la escuela. Las categorías (oposición/posición) se reactualizan en distintas situaciones, completando así una compleja sintaxis de generación de significados.

### ***Reproducción y producción cultural: la “persona educada”***

Levinson y Holland (1996), acuñaron el término sobre la persona educada como una forma de ampliar la mirada sobre la reproducción cultural. Este término indica el papel de los estudiantes en vías a ser educados. La agencia debe interactuar, resistir o adaptarse, a través de formas culturales y dentro de una estructura que la constriñe. Lo que finalmente, amplía el concepto de escuela más allá de la reproducción cultural también a formas de producción cultural. En este sentido, el concepto de “persona educada” hace referencia a como una persona es formada históricamente y en la práctica dentro de la estructura social. Por lo tanto, escuela y familia participan de este proceso de

producción cultural, con diferentes formas culturales, las cuales pueden atender a la reproducción, converger, adaptarse y resistir en un modelo de “persona educada”. Escuela y familia poseen formas culturales, que al menos, se enfrentan, a la hora de abordar la educación de los niños y niñas, lo que establece la diferencia entre Educar y escolarizar, la escuela posible (currículum explícito) y la escuela real (Currículum que se despliega y/u oculto).

## **Metodología**

En el marco de la memoria de título, el presente artículo se considera exploratorio y de carácter cualitativo. Un estudio de caso que aborde el proceso comunicativo contingente, que deviene de procesos históricos horizontales (como la conformación de la ideología, historia, política y administración de la escuela) y verticales (disposiciones, normas, valores) pero que se expresa en una situación comunicativa horizontal entre la escuela y la casa (Díaz, 1997). El estudio de caso en la Escuela “Las Lilas”, puede aportar al examen metodológico de una realidad concreta, que oculta un universo de vínculos complejos del aula. Utilizando la construcción de un **relato etnográfico** que instale la posibilidad no sólo de entender el caso seleccionado sino también otros (GRUPO L.A.C.E, 1999). En este relato etnográfico se incorporaron las observaciones de aula de kínder y primero básico, reuniones de apoderado y ceremonias oficiales. Estas distintas instancias contienen fotos, grabaciones y entrevistas semi-estructuradas que muestran, no solo la interacción entre familiares y el equipo escolar, sino que además describe el comportamiento de los niños y niñas en el día a día del aula.

*Familias:* Se observaron 9 familias en particular, y su relación con la escuela en las instancias mencionadas. Estas 9 familias están clasificadas por: Fracaso escolar/dificultad escolar/ Éxito escolar. Esto según los criterios de las docentes y funcionarios de la escuela en conjunto con la construcción de categorías teóricas. De esta manera, es posible aproximarse a como estas diferentes familias se enfrentan en sus posicionamientos de código y por tanto, formas culturales, en miras al modelo de “persona educada” y posicionamiento propio de la escuela que confluyen en la escolarización.

*Análisis de información:* La información fue analizada a través de la codificación y posterior categorización de las mismas dimensiones manifestadas en el relato etnográfico. De esta manera, se analizaron las categorías y dimensiones del relato etnográfico, contrastando las formas culturales y posicionamientos de código de la escuela y de las familias.

## **Primeros resultados**

### ***Desde la escuela hacia la familia***

Como resultados preliminares, se obtuvo mediante la construcción de esta documentación etnográfica, que la escuela clasifica a las familias para evaluar el comportamiento de los niños. Muchas veces las “tías” o educadoras agrupan a las familias vulnerables desde una mirada de estratos sociales y su estilo de vida: “*Oye pero que ordinarietà más grande, ¿Te fijái?*” Tía Cecilia asiente con la cabeza, luego Tía Silvia continúa “*no es que esa ordinarietà no se hace*” (Silvia, 2013). Esta frase corresponde, a una opinión de una de las educadoras respecto a una actitud de las apoderadas en la ceremonia del coctel.

Además las educadoras clasifican a los niños según diferentes modos de comportamiento y en base a ello, son integrados en la práctica pedagógica de la escuela: “*Cuando una lleva tiempo en esto no saca na con retar a los niños, es mejor darles responsabilidades, ¿Te fijaste como le pasé la bebida al Bastián?*” *A esto agrega que esas son sus estrategias para el desorden de algunos niños, tratar de darles responsabilidades para que cooperen*” (Silvia, 2013). Se considera una buena integración a la escuela, cuando los niños y niñas responden a las pautas de madurez manejadas tanto por las educadoras como por los funcionarios especializados en temas psicopedagógicos. Las educadoras estructuran el éxito escolar a través de la madurez psicomotora (método optimis), madurez en el comportamiento, demostrada en actitudes como tolerancia a la frustración, en la responsabilidad, higiene personal e incluso en el cuidado de sus lápices. En una de las reuniones observadas, la educadora diferencial, entra a la sala e indica a las “mamitas” que por favor, los niños deben tener su propio estuche. Ya que es un símbolo de “madurez”, poder cuidar los propios materiales (Reunión de apoderados, 2014).

Los modos de comportamiento de éxito, dificultad y fracaso escolar no sólo son vistos a través del concepto de “madurez” y el desarrollo escolar, las educadoras se relacionan con las familias, y específicamente con las madres y/o apoderadas, según la clasificación social que las mismas educadoras les otorgan. Cuyo posicionamiento de código les permite explicar comportamiento escolar de los niños y niñas dentro de la sala de clases. En esta misma dirección, el relato etnográfico muestra que en las comunicaciones y notas enviadas a las familias comienzan en su mayoría con el encabezado de “mamita”: Otorgando así no sólo una clasificación social a las familias, sino también un posicionamiento de código que pone gran peso en una forma cultural respecto del género. En donde la escuela vincula a las familias, a través de las madres de los niños y niñas. Además la participación de los apoderados en las actividades curriculares es únicamente, la participación de las madres y a su vez estas son premiadas por aquella participación. En las ceremonias oficiales las apoderadas reciben condecoraciones “por su *incondicionalidad*” con la escuela (Reunión de apoderados, 2014). Por otro lado, cuando las educadoras disciplinan el

comportamiento de los niños atienden a categorías de género aplicadas al cuerpo, es decir, cuáles son las normas sociales respecto a cómo debe estar y ser el cuerpo femenino y masculino dentro de la sala de clases y la escuela en general. En el relato, una de las educadoras le comenta a Esteban, que se ha depilado la ceja, que sólo las mujeres deben depilarse a cierta edad (Observación de Aula, 2013).

De esta manera, se va construyendo un entramado entre la estratificación social que realizan los agentes escolares respecto de las familias, en las instancias de la escuela como: sala de clases, reuniones y ceremonias; y las categorías de género tanto para disciplinar, como para llamar a las familias a participar de la escuela. Por lo que son las madres, las que deben llevar a cabo en conjunto con el colegio, la tarea de educar. Como es correcto llevar esta tarea, habla de involucrar a las familias en la educación de los niños y niñas en el modelo de “persona educada”, sin embargo, llevar a cabo esta tarea se traduce en la participación predominante de las madres, lo que emplaza la distancia entre educar y escolarizar. De esta manera, la escuela no solo se posiciona en relación a la clasificación social respecto de categorías como “ordinario” “humilde”, que vendrían siendo distintas formas culturales para categorizar la vulnerabilidad, además se posicionan también en temas de género, “mamitas” es la palabra recurrente a la hora de establecer una comunicación con las familias y cuidadores de los niños y niñas.

Por otro lado, este entramado de posicionamientos en miras al modelo de “persona educada” de la Escuela “las Lilas”, tiene además un posicionamiento y forma cultural respecto de temas como la madurez y actitudes civilizatorias de los niños y niñas, cuyo correcto desempeño encausan la próxima adultez y adolescencia. Este modelo de “persona educada” indica ciertas formas culturales que versan sobre los criterios psicopedagógicos de la madurez de niños y niñas, los cuales deben adquirir ciertas habilidades para ser considerados exitosos en la escuela. Además el desarrollo escolar se condice con el currículum explicitado en temas como la comprensión de lectura. Las educadoras manifiestan los indicios de madurez cuando comparan las clases entre kínder y primero básico: ahora los alumnos/as deben permanecer sentados durante la jornada escolar en columnas y no en círculos, las profesoras ya no cuidan sus materiales por ellos, sino que ellos deben hacerlo de manera independiente. Esto que debiese conllevar a cierto grado de autonomía y autocontrol de los estudiantes. Sin embargo, estos criterios psicopedagógicos son factores individuales del comportamiento y a la hora de escolarizar, la educadora diferencial reconoce que a pesar de la situación de vulnerabilidad y *“las historias con que te encuentras”* *“...estos niños, yo veo que igual aprenden y algunos me sorprende que ya lean”* (Alejandra, 2014). Sin embargo, cuando se comentan sobre los niños y niñas con dificultades, la responsabilidad del comportamiento extraño de los niños y niñas recae sobre las madres. Incluso en el caso de un padre que es el único presente,

la educadora de integración Alejandra, se centra sobre la ausencia de la madre (Alejandra, 2014). En otros casos, el comportamiento de los niños es evaluado con la energía que la madre regaña a los hijos/as o la actitud que tiene frente a su disciplinamiento.

Al menos en una primera mirada a los documentos de este relato etnográfico, y en lo que respecta a las normas y disposiciones no explicitadas del currículum oculto, se encuentra un entramado entre la clasificación de la vulnerabilidad al interior de las familias, la participación de la “madre” como la participación de la “familia” y, su potencial para promover la madurez y el desarrollo curricular de los niños y niñas. Desarrollo que tiene su propio código de posicionamiento respecto a la “madurez” curricular y conductual. El currículum oculto, sería, en una primera instancia, las normas, valores y disposiciones de la sala de clases que evocan un modelo de “persona educada”, que según la escuela, las madres son clasificadas en la posición/oposición de incondicionales/ausentes, lo que constituiría las formas de escolarización. La distancia entre escuela posible y real respectivamente. De esta manera, la influencia familiar, determinan el posicionamiento entre éxito o fracaso escolar mediatizado por los indicios de “madurez”. La escuela, evalúa tanto el contexto tanto de la historia familiar, como su agencia y su estilo de vida como familia y como especialmente la madre, manifiesta su condición de vulnerabilidad. En este sentido, el currículum oculto que está en juego en los primeros niveles educacionales de la Escuela Las Lilas, es el rol género de la maternidad, la estratificación social, la comprensión del éxito escolar cómo las capacidades de los individuos para madurar curricular y conductualmente.

### ***La apropiación de las familias***

Cómo se mostró en términos teóricos, las familias podrían adaptarse, resistir o acomodarse, según sus posicionamientos en el código, frente al discurso o lengua “oficial” de la escuela, la producción cultural de la persona educada frente a las estructuras de la escolarización. Cuando la escuela y su equipo entregan cierto mensaje en la sala de clases, reuniones y ceremonias oficiales, las familias escuchan atentamente para luego intervenir. En la sala de clases, las madres responden al llamado de la escuela para hacerse partícipes de la organización de las actividades extracurriculares, como la fiesta de navidad. Son ellas, las que no solo organizan, sino que además se encargan de llevar a cabo en términos técnicos y operativos las actividades: *“Las apoderadas colocan las mesas y sillas formando un rectángulo a un costado de la sala y cerca de la puerta. Sobre las mesas se colocan platos plásticos intercalados por una bebida, sobre los platos se colocan papasfritas, sufles, galletas y sándwich. Mientras la sala es ordenada, los niños y niñas corren y juegan en el patio...”* (Observación de Aula, 2013).



Por otro lado, las mamás que se involucran y que acuden a los llamados de la institución, son en general familias cuyos niños y niñas son tanto exitosos o no en la escuela. Lo que quiere decir, que la participación de las familias, al menos en estas actividades, no constituye por sí solo un factor para explicar las diferencias de desarrollo y éxito escolar de la Escuela “Las Lilas”. Incluso la mamá de Lucas, uno de los niños con gran dificultad, es la tesorera del curso. (Reunion de apoderados, 2014) Sin embargo, las familias se relacionan con las variaciones positivas o negativas del desarrollo escolar cuando se trata de su nivel de expresión y capacidad comunicativa. Las mamás más comunicativas y con mayor capacidad de expresión son aquellas cuyas hijas, especialmente niñas, son las mejores evaluadas según el equipo escolar. Por el contrario, los apoderados con menor capacidad de expresión y que pocas veces intervienen en la sala de clases y actividades, tienen niños y niñas con problemas de lenguaje, incluidos en el programa de “Integración”<sup>5</sup>. Así mismo, las mamás que se ven envueltas en situaciones de conflictos en diferentes instancias de la escuela, también poseen niños y niñas con dificultades escolares. Ahondando en ésta idea de la “conflictividad”, se obtiene como una de las principales categorías de análisis en las situaciones observadas. En una de las actividades extra curriculares, una de las mamás presentes increpa a otra por su opinión sobre unas la ceremonias de coctel (ceremonia que se realiza como una actividad pre-licenciatura): “ (...) *La madre de Esteban le comunicó esto a la madre de Catalina, la persona que organizó el coctel y ella enojada enfrentó a la mamá de Anastasia, le dijo que se notaba que ella no sabía nada cocteles y ese tipo de cosas, porque era una ordinaria y que mientras ella usaba calzones Leonisa y victoria secreet, ella se los compra en la feria.*” (Observación de Aula, 2013). En la reunión de apoderados (reuniones entre los cuidadores o familiares y el colegio), las madres y padres que asisten, suelen abordar los conflictos escolares, diferenciando los tipos de familias y los comportamientos de sus niños y niñas. Los apoderados levantan la mano e intervienen diciendo que, quizás muchos de los alumnos del colegio no deberían estar ahí y el colegio debería seleccionar el tipo de alumno que ingresa, dependiendo del tipo de familia que poseen. (Reunion de apoderados, 2014) Incluso algunos llegan a comentar, que aquella selección no es posible por ser un colegio municipal, razón por la cual, retirarán a sus hijos el año que viene y los pondrán en “otro” tipo de institución. En estas opiniones suele estar vertido de manera implícita, la clasificación social de los apoderados hacia las mismas familias. Las reiteradas ocasiones que las mismas familias se diferencian socialmente dentro de la comunidad escolar, conlleva a pensar y a reeler nuevamente, la clasificación social que también hacen los agentes escolares como las educadoras. Las palabras de la “educadora” al referirse a las actitudes

---

<sup>5</sup> El programa de Integración está diseñado para alumnos que tienen “necesidades educacionales especiales”. Es parte del decreto 170 instituido en el año 2009 en Chile. (Ministerio de Educación, 2014)

“ordinarias” de las familias, coinciden con la misma forma cultural de las familias para manifestar sus opiniones en las reuniones, en donde las actitudes “ordinarias” de “algunos” de las familias y estudiantes, son causa de los problemas de convivencia escolar. A su vez, las familias y particularmente las madres, son catalogadas de “humilde” dependiendo de la clasificación de las educadoras respecto de sus acciones y actitudes. En este sentido, la diferencia entre escolarizar y educar, indica que el modelo de “Persona educada” que interpela la participación de las familias en la escuela Las Lilas, muestra como estas se posicionan en un código, que converge con la opinión de los agentes escolares más directos como la profesora. Además se acoplan en la oposición de bueno/ mal comportamiento, según la clasificación social que realizan ambas entidades en el entramado de relaciones sociales de la escuela y sobre el resto de los agentes.

En cuanto a las dimensiones de madurez y desarrollo escolar, que desde la óptica y posicionamiento de la escuela son vistos desde el “avance curricular”, “madurez en el comportamiento” “avance psicomotor”, las familias suelen tener dificultades y resistirse a estas formas culturales tomando un posicionamiento de código, en el cual, se sienten responsabilizados del comportamiento de sus niños y niñas. Durante las reuniones de apoderados y otras ceremonias la educadora diferencial, comunica las normas y responsabilidades que están más débiles en el desarrollo curricular y comportamiento del curso. El uso de los materiales, cómo se comentó más arriba, emplaza a las mamás, a defender las actitudes y valores que inculcan en la casa. Sin embargo, la insistencia de los educadores en que “algo ocurre” y que aún así las familias “debiesen” preocuparse más, lleva a una tensión en donde las familias, por temas de recurso y tiempo, se resisten y desentienden cada vez más a las dimensiones de “madurez” que los agentes escolares exponen en las instancias formales. Así las mamás dicen *“pero es que ya no le puedo comprar más lápices” “es que mi hija es tan buena compañera, que los regala”* (Reunión de apoderados, 2014).

Cuando los apoderados y apoderadas entregan o intervienen para dar soluciones sobre temas curriculares y de comportamiento, poniendo en diálogo su posicionamiento de código y sus formas culturales de sus hijos e hijas educados, el colegio los llama a respetar la normatividad ya establecida y sus formas culturales previamente pactadas. Es así, que cuando las familias reclaman por tareas, profesores, pruebas y exigen hablar con la persona encargada, deben atenerse al conducto regular y comunicarse acomodando o resistiendo su posición a la posición del colegio. De esta forma, cuando la educadora responde a las apoderadas presentes en las reuniones, les explica que debe haber una iniciativa propia de los niños y niñas a la hora de cuidar sus materiales. Esta capacidad les da un cierto grado de “madurez”. A lo cual, las madres presentes responden: *“pero si son niños aún”* (Reunión de apoderados, 2014). Lo que muestra las discordancias en las formas culturales sobre “madurez” a la hora de educar a los niños y niñas, y tiene como correlato la

pérdida de los lápices y materiales en la sala de clases. Y más aún, los apoderados que participan, pero no manifiestan opiniones dentro de estas discusiones, son precisamente aquellos cuyos hijos e hijas observados en la sala de clase, tienen mayor dificultad para adaptarse a las pautas de la escuela y sus posicionamientos sobre la “persona educada”. Lo que conlleva a pensar y explorar, el fracaso escolar, como la incapacidad de los códigos familiares para apropiarse de los mensajes de la escuela y retraducir los significados iniciales de las prácticas pedagógicas en la misma dirección de los modelos de sujetos educados utilizados en la escuela, cuando se trata de temas como “progreso escolar y personal”. Mostrando en el ámbito de la escolarización, un currículum oculto, que en las diferentes instancias de la escuela expone el hecho de que familias vulnerables de menor escolarización, menor expresión y capacidad comunicativa, en conjunto con aquellas familias que se posicionan desde el conflicto (entendiéndose como discusiones con los agentes escolares y miembros de otras familias) para atender a las diferentes interpelaciones de la escuela y sus agentes, son aquellas cuyos posicionamientos se desarticulan de los posicionamientos de códigos de la institución. Es probable que las familias no puedan seguir con coherencia las normas y disposiciones no explicitadas por la escuela.

### **Algunas conclusiones**

Es posible que las familias y especialmente las madres de los niños de primero básico y del nivel anterior Kinder, se adapten a los posicionamientos de códigos de la escuela y a la normatividad de las formas culturales del modelo de “persona educada”, lo que en otras palabras, constituye la capacidad para acomodarse, adaptarse y seguir las reglas del juego de la escolarización. La escuela posible y la escuela real, el currículum y su despliegue dinámico en las estructuras, como la familia. Sin embargo, cuando esto no ocurre, las familias cuyos hijos tienen dificultades en la escuela, poseen una mayor discordancia y menor capacidad para recontextualizar los significados de los temas escolares en la misma dirección que la escuela. De esta forma, las familias de menor escolarización, no sólo tienen problemas para abordar en términos técnicos el desarrollo curricular de sus niños y niñas, sino que además se desacoplan del posicionamiento de código que rige la normatividad de la “persona educada” y las formas de escolarización. Esta normatividad al no ser acomodada al hogar, es motivo de clasificación social de la familia y sus estilos de vida. Lo que muestra una aproximación al hecho de que, al menos, en el discurso, familias dicen comprar los materiales, leer con sus hijos, atender las necesidades de la escuela, sin embargo esto no se manifieste como una práctica exitosa en la escuela (sino al contrario). Y una vez más se muestra la distancia entre educar y escolarizar, la escuela que se proyecta en el currículum explícito, evaluado, y la distancia con su dimensión oculta.

El curriculum oculto salvaguarda de manera implícita las formas culturales del modelo de “persona educada” y la tensión con la “persona escolarizada” de la sala de clases. Formas culturales de la escuela y la casa, que a través de los posicionamientos de código encuentran discrepancias o afinidades. Por otro lado, las familias, cuyas niñas (especialmente niñas) son exitosas en la Las Lilas, muestran la capacidad de estas por, precisamente, seguir de manera coherente “el juego de la escuela”. Esto último, hace reflexionar sobre el modelo de persona educada, cómo un concepto que comprende la agencia y las formas culturales locales y de género de Las Lilas y sus familias, frente a la interpelación y diálogo con una perspectiva administrativa, ideológica, política y económica de una sociedad adulta y su reproducción. La producción cultural de la persona educada, frente a las estructuras que atraviesan la escolarización, la resistencia e incoherencias de las familias, por un lado, y sus convergencias y adaptaciones por otro.

### **Bibliografía:**

Alejandra. (20 de Junio de 2014). Relato etnográfico. (I. Briceño, Entrevistador)

Ascorra Costa, P., Arias Zamora, H., & Graff Gutiérrez, C. (2003). “La escuela como contexto de contención social y afectiva”. *Revista Enfoques Educativos*, 117-135.

Bedregal, P., Gallego, F., Stekel, Y., & Ziliani, M. (4 de Diciembre de 2011). *Calidad de los Aprendizajes en Educación Parvularia: Aportes en Definición, Medición e Institucionalidad*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación: <http://www.ceppe.cl/articulos-politicas-educativas/326-calidad-de-los-aprendizajes-en-educacion-parvularia-aportes-en-definicion-medicion-e-institucionalidad-bedregal-gallego-lagos-stekel-ziliani>.

Bellei, C. C., Levinson, B., Pereira, G., Mauger, G., Sarramona, J., Tenti, E., y otros. (2012). *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: UNESCO.

Berstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico : clases, códigos y control (volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata: Fundación Paideia.

Blanco , R., & Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, 243-262.

Bourdieu, P. (2006). “Los poderes y su reproducción”. En J. García Castaño, A. Díaz de Rada, & H. Velasco Maillo, *Lecturas de Antropología para Educadores: El ámbito de antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 389-429). Madrid: Trotta.

Bradley, L., & Holland, D. (1996). The cultural Production of the Educated Person an Introduction. En L. Bradley, & D. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (págs. 1-54). New York: SUNY Press.

Bravo, D. (15 de mayo de 2012). Diálogos sobre el futuro de la Educación Chilena. *Educación preescolar el origen de la (des) igualdad: El origen de la desigualdad, evidencia longitudinal*. Santiago, Chile: Centro Microdatos.

- Briceño, I. (2014). *Relato etnográfico*. Santiago.
- C. B., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2003). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.
- Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Fundación Integra. (Agosto de 2011). Qué es Fundación Integra. Obtenido de Interga.cl: [http://www.integra.cl/opensite\\_20110824112837.aspx](http://www.integra.cl/opensite_20110824112837.aspx)
- Gimeno Sacristan, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de Chile. (10 de Septiembre de 2014). Quienes somos: Junta Nacional de Jardines Infantiles . Obtenido de Sitio web de Junta Nacional de Jardines Infantiles: <http://www.junji.gob.cl/Junji/Paginas/Quienes-Somos.aspx>
- Observación de Aula. (2013). *Relato etnográfico*. Santiago.
- Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. (octubre de 2013). [michellebachelet.cl/reformaeducacional](http://michellebachelet.cl/reformaeducacional). Obtenido de [michellebachelet.cl](http://michellebachelet.cl): <http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>
- Reunion de apoderados. (2014). *Relato etnográfico*.
- Silvia, T. (12 de Diciembre de 2013). Relato etnográfico. (I. Briceño, Entrevistador) Santiago.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación un Análisis Crítico. *Harvard Education Review* , No.3.
- Díaz, M. (1997). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. En Restrepo, B. *Investigación en Educación*. ICFES-ASCUN, Corcas Editores.
- Gómez Restrepo, C. (2012). Introducción al estudio de caso y controles. *Aoneumocito.org*, 157-160.
- GRUPO L.A.C.E. (1999). *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. Cádiz: Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las Aulas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- MINEDUC. (2006). *Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia Chile Crece contigo*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2013, de <http://www.camara.cl/camara/media/seminarios/postnatal/5.pdf>
- MINEDUC, Fundación INTEGRA, JUNJI. (2005). *Cosntruyendo el futuro de los niños y niñas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ochoa, G., Maillard, C., & Solar, X. (2010). *Primera Infancia y Políticas Públicas, una aproximación al caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia Chile Crece contigo*. Santiago: Germina, conocimiento para la acción.
- San Martin, D. (2009). *Impacto Académico de la Educación Preescolar, un análisis de la Economía para el Caso Chileno*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, instituto de Economía.
- Brunner, J. (2006). Educación en Chile: el peso de las desigualdades. *Conferencias Presidenciales de Humanidades*. Santiago.
- Campos, Martín, J. (2010). Las desigualdades educativas en Chile. *Foro Latinoamericano de políticas educativas*, 52.

Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial. (2000). Una educación inicial para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 157-160.

Espejo, F. C. (2004). *Importancia de las condiciones de entrada del estudiante en el logro académico de su primer ciclo de educación básica*. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de JUNAEB, Dirección Nacional, Departamento de Planificación, Gestión y Estudios, Unidad.: <http://www.junaeb.cl/biblioteca/doc/pre-escolar-eficiencia21.pdf>

Ministerio de Planificación y Cooperación. (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional-CASEN*. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de Resultados Casen Primera infancia 2009: <http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>.

Reyes, L., & Urzúa, S. (2012). *La demanda y oferta de educación temprana en Chile*. Santiago: Estudios públicos.

Santibáñez, D. (2011). *Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: riesgos y desafíos un derecho inconcluso*. Santiago: Editorial Pehúen.

Saviani, D. (1983). Las teorías de educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de educación*, 9-31.

Tokman, A. (2009). *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y propuestas*. Santiago: Instituto Políticas públicas Expansiva, Universidad Diego Portales.

Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación. (2005). *Bases Curriculares de la*  
Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 114-128.

Piñuel Raigada, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Sacristán, G. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Torres Santomé, J. (1991). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.

García Castaño, J., Díaz de rada, A., & Velasco Maillo, H. (2006). *Lecturas de Antropología para Educadores: El ámbito de la Antropología de la Educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Porta, L., & Silva, M. (1 de Febrero de 2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido*. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC.cl>: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2009). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Román Carrasco, M., & Murillo, T. J. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes en América Latina. Estudio Multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 3-24.

Fundación Integra. (Agosto de 2011). Qué es Fundación integra. Obtenido de Interga.cl:

Gobierno de Chile. (10 de Septiembre de 2014). Quienes somos: Junta Nacional de Jardines

MINEDUC, Fundación INTEGRAL, JUNJI. (2005). Cosntruyendo el futuro de los niños y niñas. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (5 de mayo de 2014). Programa de Integración escolar: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión. Obtenido de Programa de Integración escolar: PIE: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>