



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES



ANÁLISIS CRÍTICO DE PRÁCTICAS DE SUJECIÓN QUE SE PRODUCEN EN UN ESTABLECIMIENTO DE ENSEÑANZA MEDIA

Tesis para optar al título de Psicóloga

Autora: Paz Céspedes Cárdenas

Profesora guía: Soledad Martínez Labrín

Chillán, diciembre 2013

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por todo el apoyo brindado,
a mi guía de tesis por iluminar el camino recorrido,
y a mis amigas por su aliento en los momentos de cansancio.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	5
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
II.1. Planteamiento del Problema	5
II.2. Justificación	5
II.3. Preguntas de Investigación Primaria y Secundarias	6
II.3.1. Pregunta primaria	6
II.3.2. Preguntas secundarias.....	6
II.4. Objetivos General y Específicos	7
II.4.1. Objetivo general	7
II.4.2. Objetivos específicos.....	7
III. MARCO REFERENCIAL	7
III.1. Antecedentes Teóricos	7
III.2. Antecedentes Empíricos	23
III.3. Marco Epistemológico y Reflexividad.....	25
IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	26
IV.1. Metodología, Diseño y Método	26
IV.2. Técnicas de Recolección de Información	28
IV.3. Instrumentos.....	30
IV.4. Población.....	32
IV.5. Análisis de Datos Propuesto.....	33
IV.6. Criterios de Calidad	34
IV.7. Aspectos Éticos	35
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	35
V.1. Objetivo específico A: “Caracterizar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el establecimiento”	36
V.1.1. Categoría “Pedagogía crítica”	37
V.1.2. Categoría “Currículum oculto”	38
V.2. Objetivo específico B: “Analizar las relaciones de poder que se desarrollan en el establecimiento”	46
V.2.1. Categoría “Poder”	46
V.2.2. Categoría “Interacciones en el ámbito educativo”	48
V.2.3. Categoría “Funciones de la interacción”	55
V.2.4. Categoría “Modelos de interacción”	57
V.3. Objetivo específico C: “Analizar críticamente el discurso ideológico que se reproduce en las prácticas pedagógicas”	58
V.3.1. Categoría “Discurso pedagógico”	58
V.3.2. Categoría “Ideología”	59
V.4. Categorías emergentes	62
V.4.1. Categoría “Lenguaje corporal del/a profesor/a”	62
V.4.2. Categoría “Diferencias de interacción en base al género de los/as estudiantes”	63

V.4.3. Categoría “Uso del espacio y tiempo por parte del/a profesor/a”	63
V.4.4. Categoría “Diferencias de interacción en base a la edad de los/as estudiantes”	63
VI. CONCLUSIONES	63
VII. REFERENCIAS.....	73
VIII. ANEXOS	80
VIII.1. Consentimientos Informados	80
VIII.1.1. Consentimiento Informado Autoridades	80
VIII.1.2. Consentimiento Informado Trabajadores/as	82
VIII.1.3. Consentimiento Informado Estudiantes y Adultos/as Responsables	84

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

1. Mapa: Concepto clave “Prácticas pedagógicas”	36
2. Mapa: Categoría “Pedagogía crítica”	38
3. Mapa: Categoría “Currículum oculto”	45
4. Mapa: Concepto clave “Relaciones de poder”	46
5. Mapa: Categoría “Poder”	48
6. Mapa: Subcategorías “Tipos de secuencia en la interacción”	50
7. Mapa: Subcategorías “Tipos de intercambio de lenguaje”	52
8. Mapa: Subcategorías “Tipos de actos del habla”	53
9. Mapa: Subcategorías “Fases en la interacción estudiante-profesor/a”	54
10. Mapa: Subcategorías “Tipos de intervención”	55
11. Mapa: Categoría “Funciones en la interacción”	56
12. Mapa: Categoría “Modelos de interacción”	57
13. Mapa: Concepto clave “Discurso ideológico”	58
14. Mapa: Categoría “Discurso pedagógico”	59
15. Mapa: Categoría “Ideología”	62

I. INTRODUCCIÓN

En el presente escrito se expone el producto de una investigación de corte cualitativo acerca de las prácticas de sujeción relacionadas con educación, llevada a cabo en un establecimiento educacional católico, de nivel medio en la comuna de San Carlos.

La tesis se encuentra organizada de la siguiente manera: en primer lugar la presentación del problema de investigación, en donde se dará cuenta de las distintas motivaciones que llevaron a la investigación del tema señalado; posteriormente la delimitación del marco referencial y el diseño metodológico, en donde se expondrá la base teórica desde la cual se interpreta el presente estudio y la metodología utilizada para su realización; finalmente los resultados y conclusiones de la investigación, encargados de mostrar los distintos elementos encontrados como producto del estudio y las relaciones que se efectuaron entre éstos y la base teórica.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1. Planteamiento del Problema

Se sabe que las instituciones educativas cumplen la función de transmitir la cultura y los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual (Bernstein, 1993). Para esto las personas asisten a las escuelas durante toda su niñez y adolescencia, y a las universidades o institutos en la adultez.

Sin embargo, no solo conocimientos concretos y descriptivos se transmiten a través del proceso educativo, sino que también ideologías y desarrollo de capacidad crítica o heterónoma, cuyo contenido específico a transmitir, no está determinado por un marco curricular como en el caso de las distintas disciplinas que se inculcan (Bernstein, 1993; Gómez, 2009).

Cuáles son dichas ideologías y a través de qué prácticas se transmiten en la cotidianidad son las interrogantes principales que motivan la presente investigación, específicamente en lo relacionado a las prácticas de sujeción.

Qué implicancias tienen dichas prácticas en el desarrollo crítico o heterónimo de los/as estudiantes actualmente, es una posible discusión a realizar sobre lo indagado, así como también un precedente para generar apertura a futuras investigaciones en el área.

II.2. Justificación

Al encontrarse la educación basada en la comunicación entre personas, a través de la cual se transmiten discursos y textos (Bernstein, 1993), cabe destacar que dicha comunicación tiene lugar en una interacción social donde el oyente pretende ser influido de alguna manera por el hablante, éste no quiere que el oyente solo sepa lo que él sabe, sino que también haga lo que él dice (Van Dijk, 1978). En relación a esto se quiere subrayar en la presente investigación, que el hablante busca transmitir a través de su discurso (no siempre intencionalmente), modos preestablecidos de ser y de comportarse (Foucault, 1970). Las implicancias de estos procesos de transmisión de conocimientos y

modos de ser, son campo de la psicología en tanto que afectan a la persona desde sus cogniciones y emociones, hasta sus conductas y relaciones (Van Dijk, 1978).

Por lo tanto, los beneficios o conveniencia que se pueden derivar de la investigación atañen principalmente a la apertura de espacios de diálogo y reflexión acerca de las implicancias de las prácticas de sujeción en el ámbito educativo, en el desarrollo de personas sumisas y heterónomas, en lugar de críticas y autónomas (Gómez, 2009).

Además, se destaca la relevancia social (Sandoval, 2002) en tanto se pretende estudiar las prácticas que se llevan a cabo en un grupo de personas; cuya característica principal –ser parte de un proceso educativo– está presente en las sociedades a través de la historia (Gómez, 2010). Los análisis que se puedan extraer de lo investigado pueden servir para reflexiones y mejorías que afectarán a dicho grupo social. Principalmente en relación a que resulta importante hacer crítico el proceso educativo y poner atención en aquellos aspectos que no están explícitos en él, teniendo en consideración que debido a la magnitud de este proceso (en términos de tiempo y de población), se ven afectados también muchos otros ámbitos que son parte del desarrollo humano y social (Soubal, 2008). Mas por otra parte, se puede destacar también la relevancia del momento histórico del fenómeno que se pretende estudiar, caracterizado por el reciente surgimiento de movimientos sociales estudiantiles en pro de la lucha por una educación gratuita y de calidad (Fleet, 2011); lo cual se relaciona directamente con una crítica a las distribuciones desiguales de poder y capital a través de la educación (Fleet, 2011), a la cual se puede contribuir con el producto del presente estudio.

Finalmente, se puede apreciar la relevancia teórica (Sandoval, 2002) de la investigación, en que se estudiará un ámbito del proceso educativo (la ideología, el currículum oculto) que no se encuentra determinado por usos o costumbres, sino que existe de forma implícita; y que además no ha sido estudiado en la región, por lo que representa una contribución al estudio de estos procesos. A la vez que se puede producir un análisis que permita orientaciones del sistema educacional, enfocadas hacia la formación de personas activas y críticas de sus propios procesos de aprendizaje y sus realidades.

II.3. Preguntas de Investigación Primaria y Secundarias

II.3.1. Pregunta primaria

¿Qué **prácticas de sujeción** relacionadas con educación se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos?

II.3.2. Preguntas secundarias

- a. ¿Qué **prácticas pedagógicas** se llevan a cabo en el establecimiento?
- b. ¿Qué **relaciones de poder** se desarrollan en el establecimiento?
- c. ¿Cuál es el **discurso ideológico** que se reproduce en las prácticas pedagógicas?

II.4. Objetivos General y Específicos

II.4.1. Objetivo general

Interpretar las **prácticas de sujeción** relacionadas con educación, que se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos.

II.4.2. Objetivos específicos

- a. Caracterizar las **prácticas pedagógicas** que se llevan a cabo en el establecimiento.
- b. Analizar las **relaciones de poder** que se desarrollan en el establecimiento.
- c. Analizar críticamente el **discurso ideológico** que se reproduce en las prácticas pedagógicas.

III. MARCO REFERENCIAL

III.1. Antecedentes Teóricos

De acuerdo con los planteamientos de Foucault (1979) se infiere que el **sistema educativo** (o “de enseñanza” como él lo refiere) constituye un dispositivo más –junto a instituciones como hospitales, psiquiátricos, cárceles– a través del cual se delimita y disciplina el comportamiento de las personas, en función de una norma que es establecida por el discurso dominante en la sociedad. Para Foucault (1968) dicho discurso es limitador de lo que es verdad y lo que no; y es desarrollado por las ciencias humanas –aquellas que estudian a las personas–, las cuales a su vez son influenciadas y utilizadas por las estructuras judiciales y políticas de la sociedad. Un ejemplo de esta dinámica social, en el contexto latinoamericano, se ve reflejado en el artículo “Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905)” en el que Espinoza (2011) busca explicar la lógica política subyacente a la organización de la educación primaria en el lugar y tiempo explicitados, según la cual el Estado no reguló el cumplimiento de los principios educativos establecidos, sino que las relaciones amicales o políticas tuvieron mayor poder sobre ello. Así también, el autor pudo observar en su investigación que no hubo una distribución equitativa de los recursos educativos, sino que esta estuvo mediada por intereses y relaciones de poder político.

Por otra parte, Bernstein (1993) ha desarrollado ampliamente la visión del sistema educativo como mecanismo regulador de la sociedad. Para él, la educación es un dispositivo de “construcción de consciencia”, correspondiente al campo del “control simbólico”, que junto al de la actividad de “producción” (el trabajo) constituyen las dos principales formas de control social. El control simbólico se refiere al medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías

culturales dominantes. Este control traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder (Bernstein, 1993).

Dentro de los dispositivos utilizados por la educación como medio de control simbólico se encuentra la denominada **práctica pedagógica**. La cual, de acuerdo con Bernstein (1993, 1996) se refiere a una forma de transmisión cultural; un dispositivo exclusivamente humano, tanto para la reproducción como para la producción de cultura, basadas en la relación básica asimétrica entre transmisores y adquirentes. Entendiendo a dichos transmisores y adquirentes como los agentes del proceso educativo.

En la presente investigación, siguiendo los planteamientos de Bernstein (1993, 1996), la práctica pedagógica comprenderá las acciones y contextos, a través de los cuales se realiza la producción y reproducción cultural en la escuela.

Para llevar a cabo la interpretación de las distintas prácticas pedagógicas, se tendrán en cuenta entre otras cosas, los planteamientos de la **pedagogía crítica**, que es una forma de análisis y práctica educativa que comprende a la educación como una forma de regulación social (Giroux, 2003). Los análisis y prácticas desde la pedagogía crítica se basan en la reflexión sobre la formación de subjetividades y la conciencia histórica, aspectos que de acuerdo con Giroux (2003) son anulados en la cultura del positivismo.

Giroux (2003) destaca en sus postulados, la importancia de poner en evidencia las desigualdades de raza, clase y género que se producen en las escuelas; así también las formas en que se construyen subjetividades tanto de estudiantes como de docentes; y la influencia que tienen las ideologías dominantes en los procesos educativos, en donde el poder actúa como “un conjunto concreto de prácticas que produce formas sociales mediante las cuales se modelan distintas experiencias y subjetividades” (p. 14). De acuerdo con Giroux (2003) para realizar esto es preciso analizar:

“...los silencios sociales y políticos en los discursos, el conocimiento y los materiales escolares; la negativa a incluir diversas perspectivas disciplinarias; el rechazo de la autodeterminación humana y la tendencia común a legitimar las relaciones de poder dominantes” (p. 15).

En la visión crítica de la pedagogía, resulta de ayuda mencionar la concepción de Althusser (1970) de la escuela como un “aparato ideológico del Estado”, es decir, una realidad que se presenta en forma de una institución pública o privada, que cumple la función de adiestrar y formar a las personas en base a la ideología de la clase dominante. En línea con esta visión, Giroux (2003) señala que las escuelas como agencias de socialización, “preparan a los alumnos para vocaciones que contribuyen a sostener el modo dominante de producción económica” (p. 13), por lo que dependen de las estructuras económicas y sociales imperantes.

Para Giroux (2003) resulta importante analizar críticamente la producción, transmisión y recepción del conocimiento, valores y creencias; que sucede en las escuelas, puesto que dichos procesos comprenden las condiciones en que se construye la identidad humana y la subjetividad. Además señala que la crítica debe partir desde el

docente, sobre “cuestiones que tienen que ver con el modo como perciben sus clases, de qué forma los alumnos comprenden lo que se les presenta y cuáles son las mediaciones del conocimiento entre los mismos docentes y los alumnos” (p. 22), además de la visión crítica sobre los mecanismos de control social presentes en la escuela y la legitimación de creencias y valores; es decir, “las maneras en que el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de «formas aceptables» de conocimiento y procesos sociales en el aula” (Giroux, 2003, p. 22).

Apple (2011) lleva a cabo un análisis de la relación entre producción económica y reproducción social y cultural; en relación a esto él postula como una parte crucial de la pedagogía crítica, la resistencia y la transformación por medio del análisis crítico de los procesos educativos. Este autor le da especial importancia al estudio del “**currículum oculto**” como parte del análisis constante que se propone, ya que éste se transmite de manera implícita, no aparece escrito pero influye de gran manera en el proceso educativo, en tanto que se relaciona con actitudes y discursos que se dan en la interacción (Torres, 2005). Dicho concepto es definido como “la enseñanza tácita de las normas y expectativas sociales y económicas a los estudiantes” (Apple, 1986), esto en función de afirmar las desigualdades sociales a favor de la clase económica dominante o de ideologías religiosas o políticas (Martin, 1976). Torres (2005) define el currículum oculto como:

“...todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en general de todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas e instituciones educativas. Estas adquisiciones, sin embargo nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (p. 198).

De acuerdo con Magendzo (2008) el currículum oculto está determinado por la **cultura escolar**, que es una “una red compleja de mensajes implícitos e interrelaciones sociales” (p. 67), que parte de una ideología propia de la institución, y que además ordena tiempos y espacios, establece jerarquías, regula la disciplina, determina las formas en que se toman decisiones, y así también muestra determinados conocimientos y otros no, refuerza algunas actitudes y otras las inhibe, forma sobre valores, predispone y reafirma determinadas conductas.

De acuerdo con Apple (1986), el currículum oculto cumple la función de legitimar la visión ideológica del mundo que contribuye al mantenimiento de la hegemonía. Vallance (1973) destaca que

“Las funciones del currículum oculto han sido diversamente identificadas como la inculcación de valores, la socialización política, el entrenamiento de la obediencia y docilidad, la perpetuación de la estructura de clase tradicional; funciones que pueden ser caracterizadas en general como control social” (p. 5).

Además Vallance (1973) distingue distintas dimensiones o ámbitos en que puede ser leído y analizado el currículum oculto: 1) los contextos de la enseñanza: “interacción estudiante-profesor, estructura del aula, patrón organizacional del establecimiento

educacional visto como un microcosmo del sistema social de valores”; 2) los procesos operativos de la enseñanza: “adquisición de valores, socialización, mantención de la estructura de clase”; 3) los diferentes grados de intencionalidad y profundidad de ocultamiento percibida por el/la investigador/a: “desde lo incidental e involuntario hasta lo más profundamente incrustado en la función social de la educación” (p. 6).

De acuerdo con Giroux (2004) la entrega de valores como parte del contenido que se enseña en las escuelas, forma parte del currículum oculto, y la importancia de su análisis reside en que “en nombre de la transmisión de creencias abrigadas y valores... la educación termina apoyando a través de sus metodologías y contenidos, la conducta que es adaptable y condicionada, en vez de la activa y crítica” (p. 227).

De acuerdo con Massialas (1996), las escuelas tienen el discurso de “formar el valor de la colectividad o el bien social” (p. 63), lo cual en realidad es negado a través de la estructura de clase, por ejemplo en el hecho de que los/as estudiantes sean llevados/as siempre a competir por buenas notas, por ser “mascotas del profesor”, por poder unirse a los grupos más deseados, etc.; siendo fomentado a la vez el individualismo a través de los lugares asignados en la sala de clases, donde hay una tendencia a tener a los/as estudiantes distanciados/as unos/as de otros/as, distribuyendo los asientos en filas, en dirección a prevenir el establecimiento de contacto ocular entre ellos/as, enmarcándolo en un contexto de disciplina escolar. “El currículum formal predica la democracia, pero el currículum oculto impone autocracia..., lo que legitima indirectamente una institución que pueda representar solo a una parte de la ciudadanía” (Massialas, 1996, p. 63).

Por otra parte, en cuanto al estudio del currículum oculto, Martin (1976) señala que es necesario examinar lo que se aprende producto de las “prácticas, procedimientos, reglas, relaciones, estructuras y características físicas que constituyen un entorno dado” (p. 139). Así también destaca la posibilidad de remitirse a las fuentes que generan estados de aprendizaje del currículum oculto, o en otras palabras, en dónde se originan dichos aprendizajes, como por ejemplo: la estructura social de la sala de clases, el ejercicio de autoridad por parte del/a profesor/a, las reglas que gobiernan la relación entre profesor/a y estudiante (Vallance, 1973), actividades estándar de aprendizaje y de evaluación (como experimentos, guías, trabajos en grupo, pruebas, etc.), el uso del lenguaje por parte del/a profesor/a (Gayer, 1970, citado en Martin, 1976), los libros de texto, material audiovisual, el mobiliario y arquitectura, las medidas disciplinarias, los horarios, los sistemas de seguimiento o monitoreo, y las prioridades curriculares (Martin, 1976). Sin embargo se hace el alcance de que dicha lista de fuentes no es acabada, ni éstas son rígidas en el tiempo, sino al contrario; el número de fuentes es indefinido y éstas van cambiando en cada época, lugar y circunstancia, por lo que es necesario volver constantemente sobre los pasos a la hora analizar, en busca de aspectos no visualizados anteriormente (Martin, 1976).

Volviendo a los planteamientos de la pedagogía crítica, se destaca que Apple (2011) asigna especial importancia al aspecto transformador de la misma, postulando que

esta forma de educación debe comprender la militancia de docentes a favor de la crítica de la influencia de las ideologías dominantes, y del entrenamiento de la capacidad crítica de los/as estudiantes. Para esto, señala, es necesario entre otras cosas, “describir la realidad críticamente” ayudando a que las personas describan la realidad reproductora de relaciones de dominación y subordinación de la que forman parte, es decir, “los modos en los cuales las políticas y las prácticas educativas están conectadas con relaciones de explotación y dominación” (Apple, 2011, p. 123); también es necesario “mostrar espacios para la acción” examinando los lugares posibles y existentes para el “trabajo contrahegemónico”, el cual puede provenir de distintas y contradictorias posiciones; otra tarea que señala Apple es la de difundir y hacer visible las prácticas ya existentes de interrupción de formas de dominación, para demostrar que la transformación es posible.

Apple (2011) también señala la importancia de no caer en el reduccionismo de apegarse a una sola visión crítica de la realidad, y para esto destaca el planteamiento de Fraser (1997) sobre las políticas de redistribución y reconocimiento, refiriendo que es menester identificar dichas políticas en sus puntos de intersección, por ejemplo en el caso de la escuela, el cómo un/a alumno/a puede llegar a ser discriminado u hostigado no sólo por su orientación sexual distinta de la mayoría, sino además por una condición socioeconómica distinta.

Otro autor destacado respecto a la visión transformadora de la pedagogía crítica, es Freire (1996), quien le da énfasis a la “reflexión político pedagógica” en su visión de la educación, la cual consiste en atender y rehacer constantemente las “estructuras sociales y económicas en que se dan las relaciones de poder y se generan en las ideologías” (p. 13). Además, le da especial importancia a la conciencia como la capacidad de los seres humanos de reconocer y reflexionar críticamente sobre sus propias realidades y sobre las formas en que han sido condicionados para ser o actuar de determinada manera; conciencia que además implica la capacidad de transformar y reconstruir el mundo (Freire, 1996). Se destaca la necesidad de apelar a la conciencia y capacidad crítica de los educandos en los procesos educativos, buscando transformar la visión de la educación como una forma de opresión (Freire, 1996); o como lo señalan Foucault (1979) y Bernstein (1993), un mecanismo de control.

Por otra parte, Foucault (1979) señala que el mecanismo principal por medio del cual se delimita y disciplina el comportamiento, es lo que él refiere como “relaciones de poder” (p. 139). Foucault (1979) ha realizado distintas conceptualizaciones acerca del **poder** a lo largo de su desarrollo teórico, que se caracterizan por la transformación a través de la historia de las distintas maneras de ejercer dominio. En su época más temprana Foucault (1988) realiza una distinción entre 2 formas de poder: el poder soberano y el poder pastoral. El **poder soberano** es aquel que “se manifiesta a través de los símbolos de la fuerza resplandeciente del individuo que lo posee” (Foucault, 2005, p. 39) es un poder político, totalizante, ejercido a través del Estado y que se puede ilustrar con el caso del antiguo rey, quien tenía la facultad de matar a aquellos soberanos que no fueran leales o sumisos (Berrío, 2008). Por otra parte, el **poder pastoral** es una forma de poder que tiene como fin último la “salvación individual en el otro mundo” (Foucault, 1988,

p. 232) y en éste, que no está dirigido a la sociedad como totalidad, sino a cada ser humano en particular, es un poder individualizante ejercido a través de la religión y el Estado (Foucault, 1988), por medio de guiar a las personas hacia propósitos religiosos de salvación, en el caso del poder pastoral tradicional en la antigüedad; y además hacia propósitos terrenales como salud y bienestar económico, en la actualidad (Foucault, 1988).

Posteriormente, Foucault plantea la forma de **poder disciplinario**, que es “un poder discreto, repartido, que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y en la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce en silencio” (Foucault, 2005, p. 39); esta última forma del poder, ejerce control a través de la normalización y la vigilancia de los/as sujetos/as (Foucault, 2005). El poder disciplinario se caracteriza porque no actúa sobre los/as sujetos/as directamente sino que “determina un horizonte de acción” (Mendieta, 2007, p. 3) a través de las normas surgidas de las ciencias humanas; por lo tanto este poder no es propiedad de alguien en particular, sino que “se transmite y se vive” (Mendieta, 2007, p. 3). A diferencia del poder soberano, que se caracteriza por ejercer el control como un derecho legítimo (Mendieta, 2007), el poder disciplinario permite organizar a los/as sujetos/as y distribuirlos/as de forma adecuada, evitando agrupaciones de sujetos/as que se consideren peligrosas o improductivas para los discursos y ciencias humanas imperantes (Varela, 2001). Este poder actúa de tal manera en las personas, que éstas, “sabiéndose sometidas bajo los mecanismos de vigilancia, control, examen y normalización, terminan por automatizar y reproducir dentro de sí las coacciones del poder” (Berrío, 2008, p. 69). La normalización que se da en el poder disciplinario, es llevada a cabo a través de distintas instituciones: médicas, escolares, militares (Varela, 2001).

Finalmente, Foucault plantea otro tipo de funcionamiento del poder, caracterizado por ser menos individualizante que el poder disciplinario y más orientado al control de la población en pos de maximizar sus fuerzas (Varela, 2001), este poder es denominado **biopoder**, y se caracteriza por “la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida” (Foucault, 1977, p. 84), a través de la preocupación por los procesos biológicos, nacimientos, mortalidad, salud, longevidad, higiene pública, vivienda, entre otros (Foucault, 1977). Esta forma de poder es ejercida a través de leyes que rigen la salud, el cuerpo y la vida (Varela, 2001), y su función es “invadir la vida enteramente” (Berrío, 2008, p. 72). Es importante destacar que este funcionamiento del poder, denominado biopoder, encargado de dominar la población a través del control de la vida; se complementa con el poder disciplinario encargado de dominar los cuerpos (Berrío, 2008).

Por otra parte, el **poder según Bernstein**:

“se expresa por medio de símbolos, de límites, establece los límites a la experiencia y a los significados (o cosmologías) que los sujetos asignan a la experiencia. Las voces que emergen de los límites y las limitaciones, de la geografía de las posiciones, estructuran formas de conciencia que perpetúan el sistema de poder” (Díaz, 1988, p. 2).

Las formas de funcionamiento del poder planteadas por Foucault, son ejecutadas a través de lo que él llama distintas tecnologías, dispositivos y prácticas (Varela, 2001). Las que a su vez son producidas a través de **relaciones de poder**, caracterizadas por la dominación y la interacción asimétrica, en donde ciertas acciones modifican otras acciones, no únicamente desde un/a sujeto/a a otro/a, sino también como una forma de gobierno, es decir, formas de dirigir la conducta de los individuos, que requieren de estrategias para poder convertirse en dominantes (Foucault, 1988).

Viéndolo desde el plano de la interacción, Foucault (1979) en su teoría señala que el poder produce saber y *viceversa*, por lo que se encuentran directamente ligados y los denomina “saber-poder”; en donde el saber está determinado por las ciencias humanas que dictaminan lo que es normal y anormal. Las relaciones de poder se establecen como medio de control al entenderse que la persona “anormal” carece de saber (que es lo que da el poder), por lo que es guiada y controlada por aquellas personas que tienen el saber y por lo tanto el poder (Foucault, 1979); configurándose así relaciones de dominancia entre profesionales y clientes/as; entre médico/a y paciente, entre profesor/a y estudiante.

Respecto a las relaciones de poder en el ámbito educativo en particular, se destaca que Bernstein (1996) hace una distinción entre poder y control. El poder establece –a través de jerarquías– los límites entre categorías (tales como: clase, género, raza; o en el caso del sistema educativo: discurso pedagógico, agentes, contexto) regulando las formas de interacción, es decir, determinando cual categoría se relaciona “con” cual, en qué momento y dónde (relaciones de poder “con”). Por otro lado, el control se encarga de regular las relaciones que se dan “dentro” de esas organizaciones de interacción (a través de la práctica pedagógica), estableciendo las formas de comunicación legítimas (relaciones de poder “dentro de”). Esta última acepción de las relaciones de poder es a la que se le dará mayor énfasis en la presente investigación, dado que las relaciones de poder “con” se encuentran determinadas *a priori* (relaciones de profesionales “con” estudiantes, de trabajadores “con” estudiantes, de estudiantes “con” estudiantes), en cambio las relaciones de poder “dentro de” dichas configuraciones son las que se pretende analizar, las que se llevan a cabo a través de la práctica pedagógica.

Para Bernstein (1993) existen distintos niveles en las relaciones de poder “dentro de”: el macronivel, abarca aquellas que se encuentra dentro del sistema educacional en su totalidad, y el micronivel se refiere a las relaciones que se dan dentro de la escuela y al interior del aula de clases, siendo estas últimas las que se busca analizar en la elaboración de la presente tesis.

Para Foucault (1988) resulta importante analizar en las relaciones de poder las diferenciaciones determinadas por ley o estatus, que permiten actuar sobre otras acciones; los objetivos que persiguen quienes actúan sobre las acciones de otros; los medios por los que se producen relaciones de dominancia; las formas de institucionalización, sean tradicionales, en relación a costumbres o a leyes; entre otras cosas.

Bernstein por su parte destaca que para analizar las relaciones de poder es necesario poner atención a “La estructuración del sujeto en el interior de las estructuras de poder (distribución del poder) y la estructuración del poder (distribución del poder en el

interior de las estructuras de relaciones sociales: principios de control)” (Díaz, 1988, p. 2). Para poder analizar el “papel estructurante de la distribución del poder, manifiesto en los mensajes producidos y reproducidos por el sujeto” (Díaz, 1988, p. 2).

Por otra parte, el contenido específico que se transmite en las relaciones de poder, a través de la práctica pedagógica, está determinado, de acuerdo con Bernstein (1993), por el **discurso pedagógico**, el cual es definido como aquella comunicación especializada mediante la que se realiza la transmisión/adquisición cultural.

En dicho discurso se distingue entre “discurso instruccional” y “discurso regulativo”, en donde el primero es aquel que transmite competencias especializadas; y el segundo el que crea el orden especializado, regulador moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, y de la identidad de las personas. Este último es transmisor de relaciones de poder y pautas de dominancia (Bernstein, 1993).

El contenido del discurso pedagógico se encuentra dispuesto en lo que se denomina “currículos” –“mecanismo de selección, organización y transmisión del contenido cultural, estimado como hegemónicamente necesario para cierta época o momento del desarrollo societario” (Pinto, 2000, p. 202) –, los cuales son elaborados bajo explícito control, en mayor o menor grado, del Estado (Bernstein, 1993), y entre los que se distingue el currículum explícito y el currículum oculto (Torres, 2005).

Por otra parte, respecto a los planteamientos acerca de la **ideología**; mientras que Foucault no desarrolla el concepto en sus postulados, Bernstein la concibe como parte importante en las relaciones de distribución del poder, ya que de acuerdo con él, los/as sujetos/as son ubicados/as en la estructura social en función de las ideas y significados que reproducen (Díaz, 1988). En esto juega un papel importante la educación, en tanto ésta es un sistema de interacciones y producciones que transforman la cultura y la conciencia de los/as sujetos/as, y por tanto, sus ideologías (Díaz, 1988).

En concordancia con lo anterior, es importante destacar los planteamientos elaborados por Van Dijk (2003), quien desarrolla el concepto de ideología relacionado con el discurso.

El concepto de ideología, desarrollado por Van Dijk (2003), cuenta con variadas acepciones, y se refiere principalmente a las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros, es decir, sistemas de ideas sociales, políticas o religiosas, que comparte un grupo o movimiento, y que, “junto con creencias más específicas que dan sentido al mundo, guían la interpretación y representación de los acontecimientos, a la vez que condicionan las prácticas sociales” (p. 14).

Por otra parte, de acuerdo con Engels (citado en Van Dijk, 2003) en su interpretación de Marx, también se considera que las ideologías son expresiones de una “falsa conciencia”, es decir, “creencias populares que son inculcadas por la clase dominante, para legitimar un *status* y esconder las condiciones socioeconómicas reales de los trabajadores” (p. 15); dando énfasis con esta definición a la legitimación del dominio como la función principal de las ideologías.

Sin embargo, Karl Mannheim (citado en Van Dijk, 2003) destaca también aquella concepción de ideologías como oposición al dominio y al poder, las que denominó

“utopías” o “antiideologías”, las cuales de acuerdo con él, “no solo se oponen a la dominancia sino que presentan propuestas propias” (p. 16).

En la presente investigación se da especial importancia a las funciones de legitimación de dominio y de condicionante de las prácticas sociales, de la ideología. Destacando el discurso y el lenguaje como unas de las prácticas sociales más importantemente condicionadas por las ideologías, pues éstas últimas se expresan y reproducen a través del discurso, desde que se aprende a leer y escuchar a otros, al mirar la televisión o leer libros de texto en la escuela, entre muchas otras situaciones discursivas (Van Dijk, 2003).

De acuerdo con Van Dijk (2003) el discurso juega un papel fundamental en la expresión y reproducción diarias de las ideologías. El discurso es entendido por el autor como “el texto, el habla, la interacción verbal, el uso del lenguaje y la comunicación” (p. 18).

Por lo tanto, el **discurso ideológico** en la presente investigación, se entenderá como todos aquellos textos, interacciones verbales y usos del lenguaje y de la comunicación en el ámbito educativo; en los que estén presentes las funciones de la ideología, de legitimación de dominio y de condicionante de las prácticas sociales.

Ahora, es importante comenzar a visualizar cómo todo lo anteriormente expuesto conforma lo que se entiende por prácticas de sujeción, en la educación. De acuerdo con Foucault (2005), los discursos y las prácticas actúan de tal manera en la persona (a través de las relaciones de poder), que cumplen la función de construir su identidad y subjetividad.

De acuerdo con Foucault (1977) las sociedades no son encargadas sólo de la disciplinarización de los individuos, sino también de la normalización de éstos. Dicha normalización es llevada a cabo a través de los **modos de subjetivación**, que se refieren a aquellas prácticas encargadas de la constitución del/a sujeto/a, pues éste/a para Foucault (1994, citado en Castro, 2004) es un efecto de una constitución. Foucault (1994, citado en Castro, 2004) se refiere a los modos de subjetivación también como **modos de objetivación** del/a sujeto/a, en tanto que postula al/a sujeto/a como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder; es decir, los modos en que el/a sujeto/a ha sido objeto de saber y de poder, para sí mismo/a y para los otros/as.

Estos modos de subjetivación y objetivación no son independientes entre sí y Foucault (1994, citado en Castro, 2004) distingue tres formas: primero los modos de investigación, que son aquellos que buscan acceder al estatuto de las ciencias (Foucault, 1968); luego los modos de objetivación que se ejecutan a través de las denominadas prácticas divisorias (Foucault, 1988), según las cuales el/a sujeto/a es dividido en sí mismo/a o respecto de los/as otros/as (por ejemplo sujeto enfermo y sano); finalmente los modos en que el ser humano se transforma en sujeto/a (Foucault, 1984). Este último modo de subjetivación/objetivación se relaciona con el concepto de ética que es referido por Foucault (1984) como aquellos comportamientos morales de los individuos en tanto que se adecuen o no a las reglas y valores que les son propuestos, Foucault (1984) denomina ‘modos de subjetivación’ a estas ‘formas de actividad sobre sí mismo’ (p. 34). Respecto a las formas en que el/a sujeto/a se constituye como sujeto/a moral, se diferencian cuatro

tipos: la **sustancia ética**, que se refiere a la materia del comportamiento moral, como actos, deseos; los **modos de sujeción**, que se refiere a la forma en que el individuo se relaciona con la regla y se reconoce ligado a ella; las formas de **elaboración del trabajo ético**, es decir las formas de adecuarse a la regla o transformarse a sí mismo; y la **teleología del sujeto moral**, que tiene relación con la realización del individuo (Castro, 2004). Estos elementos dirigen la relación del/a sujeto/a consigo mismo/a.

Aun cuando la moral suele relacionarse con un código de comportamientos, en otras formas el sistema de reglas de comportamiento acentúa el elemento dinámico de los modos de subjetivación: “las formas de relación consigo mismo, los procedimientos y las técnicas” mediante las cuales se elabora dicha relación de objeto de conocimiento y de transformación (Foucault, 1984). Para constituirse como un sujeto/a moral, el individuo actúa sobre sí mismo, lleva a cabo el conocimiento de sí, se controla a sí mismo, se transforma (Foucault, 1984). El término ‘ética’ de acuerdo con Foucault (Foucault, 1984), hace referencia a la relación consigo mismo/a; es una práctica, un modo de ser (Castro, 2004).

Siguiendo a Foucault (1990), existen técnicas específicas que los individuos usan para entenderse a sí mismos, que se sintetizan en cuatro tipos principales de ‘**tecnologías**’:

“1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. El modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en la tecnología del yo” (p. 22).

Los cuatro tipos de tecnologías generalmente no funcionan por separado aún cuando cada una esté asociada a un tipo específico de dominación. “Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes” (Foucault, 1990, p. 22).

El contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo es lo que se denomina **gubernamentalidad** (Foucault, 1994, citado en Castro, 2004). El gobierno es entendido por Foucault (1994, citado en Castro, 2004) de dos maneras: como relación entre sujetos/as y como relación consigo mismo/a. En el primer caso se refiere al gobierno que es una manera de actuar sobre otros, una conducta cuyo objetivo es controlar la conducta de otro/a sujeto/a o grupo, “conducir conductas”. En el segundo caso, del gobierno como relación consigo mismo, se hace referencia a las formas de gobierno de sí y las formas de gobierno de los otros (Castro, 2004). Las formas de subjetivación/objetivación se encuentran en el cruce de estas formas de gobierno. En línea

con estas formas de gobierno, se encuentra lo que se denomina gubernamentalidad, que se refiere al estudio de las maneras o artes de gobernar. Dichas artes incluyen “el estudio del gobierno de sí (ética), el gobierno de los otros (las formas políticas de la gobernabilidad) y las relaciones entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros” (Castro, 2004):

“Con la palabra «gubernamentalidad» quiero decir tres cosas. Por «gubernamentalidad» entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que por «gubernamentalidad» habría que entender el proceso o, más bien, el resultado del proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco «gubernamentalizado»” (Foucault, 1999, p. 195).

La gubernamentalización del Estado es un fenómeno que interesó particularmente a Foucault (1999), planteando que es la gubernamentalización del Estado lo que le ha permitido sobrevivir al mismo, pues las técnicas generales del gobierno posibilitan determinar en cada instante lo que le debe y no le debe concernir, lo que es público y privado, lo que es estatal y no estatal.

Volviendo sobre los modos o **prácticas de sujeción**, estas son planteadas por Foucault (2005) como formas de disciplinamiento y control de la identidad de los/as sujetos/as. Dichas prácticas se traducen en discursos y actitudes o formas de proceder, que cumplen la función de producir la subjetividad (Foucault, 2005). La sujeción reprime y somete la construcción propia de subjetividad, produciendo un/a sujeto/a funcional de acuerdo a las relaciones desiguales de poder. Para Foucault (1988) el ejercicio del poder consiste en guiar las posibilidades de conducta y disponerlas con el propósito de obtener posibles resultados. Es una cuestión de gobierno en el sentido de dirigir la conducta de los individuos y de los grupos en busca de mantenerlos dentro de los mandatos de la normalidad, es decir, como sujetos/as funcionales a los discursos hegemónicos, de las ciencias humanas y del Estado (Foucault, 1988).

De acuerdo con Foucault (1988), la sujeción y el control de los/as sujetos/as llevado a cabo en el caso de la institución educativa en particular, se puede ejemplificar de la siguiente forma:

“...la disposición de sus espacios, la meticulosa regulación que gobierna su vida interna, las diferentes actividades que se organizan en ella, las diversas personas que viven o se encuentran allí, cada una con sus propias funciones, su carácter bien definido; la actividad, que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de conducta, se desarrolla por medio de un conjunto total de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcada diferenciación del ‘valor’ de cada persona y del nivel de conocimiento) y por medio de una serie total de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensa y castigo, la jerarquía piramidal)” (p. 8).

Respecto a esto se destaca el planteamiento de Rose (2007) acerca del fenómeno de las **ciencias y prácticas “psi”**, que hace referencia a todas aquellas ciencias que comúnmente comienzan con dicho prefijo (psicología, psiquiatría, psicoanálisis) y que funcionan como reguladoras de distintos aspectos de la vida social, como el trabajo, la familia, la salud mental y la educación; por ejemplo a través de la clasificación en las categorías de anormalidad y normalidad, salud y enfermedad. De esta manera el fenómeno de las ciencias “psi” permite comprender el papel de la educación como dispositivo disciplinante y controlador de los/as sujetos/as, formando así parte de las ciencias reguladoras del orden social, a pesar de no contar con el prefijo característico que señaló Rose (2007).

Esto sucede, de acuerdo con Pedraz (2007), a través de “sutiles pero permanentes técnicas de acondicionamiento (social)” que actúan ejerciendo poder a niveles emocionales, ideológicos y prácticos; estableciendo una relación de “sujeción infinitesimal, microfísica, no intencionada, pero en todo caso indeleble” (p. 74) entre el/a sujeto/a y sus conductas, discursos, actitudes.

El concepto de sujeción ha sido abordado por Gómez (2009) en el artículo “Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal”, en el cual busca examinar cómo los distintos tipos de educación favorecen la sujeción –concebida por el autor como la inhibición de un/a sujeto/a autónomo/a o promoción de un/a sujeto/a heterónomo/a– o la formación –concebida como inhibición de un/a sujeto/a heterónomo/a o promoción de un/a sujeto/a autónomo/a– de los/as estudiantes. Encontrando que el tipo de educación más comúnmente utilizado, la educación formal –entendida como la transmisión deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito, definido y estructurado para un tiempo, espacio y material (Coombs y Ahmed, 1975) –, es el que impone el mayor grado de sujeción a los/as estudiantes, cediendo éstos/as autonomía a la escuela, desde el inicio de su educación.

Igualmente es abordado por Amigot (2007), quien plantea que la constitución social de los/as sujetos/as es producida por las relaciones estratégicas e históricas de poder, destacando la importancia y necesidad de analizar situadamente dichas relaciones. Propone las nociones de ‘sujeto sujetado’ y ‘sujeto agente’, formando ambas una tensión de lo subjetivo, es decir, “su carácter subordinado a un determinado orden social, pero simultáneamente, su carácter agente que implica la posibilidad de recrearlo” (p. 23).

También Escudero (2011) cuestiona la concepción del/a sujeto/a como agente o sujetado/a, es decir, como sujeto/a que se gobierna a sí mismo/a o como sujeto/a que requiere de prácticas y modos de sujeción o subjetivación que lo/a vuelvan sujeto/a. Respecto a esto, Martínez (2007) destaca que el poder en educación se ha dirigido a la producción de “sujetos reglamentados y auto vigilantes”, ilustrando esto con el caso de las escuelas de enseñanza mutua. Además este autor señala algunos de los mecanismos a través de los cuales la escuela disciplina e individualiza los/as sujetos/as, destacándose el uso de los exámenes como método habitual de poner a prueba el rendimiento de los/as sujetos/as y establecer un orden jerárquico entre ellos, constituyéndose como formas de clasificación de los individuos.

Por otra parte, Leff (2010) destaca que “el estructuralismo saca al sujeto del centro de la creación de su mundo y lo pone en la mira de los efectos de dominio y las relaciones de poder de un sistema-mundo-objetivado: de estructuras de poder y de poder en el saber”, por lo que la subjetividad sería determinada por una estructura, ya sea de clases, de discurso, de ecosistema; destacando la estructura económica como una de las principales constructoras de subjetividad, de un “sujeto económico convertido en simple fuerza de trabajo” (p. 158).

Resulta importante mencionar respecto a las prácticas de sujeción, el señalamiento que hace Foucault (1988) acerca de que cada relación de poder implica una resistencia, una estrategia de lucha en que cada fuerza constituye un límite, “no sería posible que existiesen las relaciones de poder sin momentos de insubordinación que, por definición, escapan a ellas” (p. 13). Lo cual conlleva relevancia para el momento de análisis de las relaciones de poder a través de las cuales se llevan a cabo las prácticas de sujeción en la presente investigación; el análisis de ambos puntos de confrontación, de las relaciones de estrategias y los resultados procedentes de su interacción (Foucault, 1988).

A modo de síntesis, las prácticas de sujeción son formas de poder, o de mantención del poder a través del sometimiento de la subjetividad de los individuos, por medio del dispositivo de la educación en este caso, educación que se encuentra al servicio de los discursos hegemónicos orientados a la producción de un/a sujeto/a trabajador/a (Leff, 2010).

Para la presente investigación, el concepto “prácticas de sujeción” es especialmente relevante, aplicándolo al ámbito de la educación, ya que actúa directamente sobre el proceso de construcción de identidad y de subjetividad –reprimiéndolo y controlándolo–, proceso que se encuentra en pleno desarrollo en la etapa escolar en que se encuentra la población con la que se pretende trabajar, es decir, la educación media, correspondiente a la etapa adolescente del ciclo vital (Erickson, 1972).

Es importante incluir en los lineamientos teóricos del presente estudio, una tipología de interacciones en el plano escolar, en tanto que es a través de estas que se producen las relaciones de poder y se reproducen los discursos ideológicos. De acuerdo con Villalta (2009) la interpretación de las **interacciones en el ámbito educativo**, está influida por varios factores, entre los que destacan: las fases de la conversación, las secuencias

temáticas, los tipos de intercambio de lenguaje, los tipos de intervención, los tipos de actos del habla, entre otros (Villalta, 2009).

Respecto a las fases de la conversación, se destaca que en la interacción de sala de clase de la educación media municipalizada chilena, la división en fases se puede organizar de la siguiente manera (Villalta 2000, citado en Villalta 2009, p. 226):

“a) Fase de inicio: el profesor entra a la sala, los marcadores discursivos con que suele iniciar su intervención son: ‘antes de que comience la clase’, ‘asiento jóvenes’, ‘entonces el día de hoy...’; ‘hoy día vamos a...’, etc. También hay marcadores kinésicos: entrar a la sala, pararse en silencio frente a los alumnos hasta que estos se instalen en sus puestos, se dirige a escribir a la pizarra, toma asiento luego de dar una consigna, camina por la sala para conversar con grupos de alumnos, etc. Esto suele caracterizar el periodo de saludos e instalación del profesor y alumnos en la sala.

b) Fase de desarrollo: comienza con la intervención del docente que inicia las actividades académicas del día. Frases como: ‘bueno, vamos a comenzar’, ‘vamos a lo nuestro’, ‘saquen sus cuadernos y anoten...’, etc., son ejemplos de marcadores discursivos que inician esta fase. Y termina cuando el profesor emite una intervención de pedir o informar actividades futuras a los alumnos, aunque también puede ser no verbal y no determinada por el profesor como es el caso del timbre de término de clase.

c) Fase de cierre: comúnmente la fase de cierre de la interacción didáctica comienza cuando suena el timbre de término de clase. Otras veces, es con una intervención del profesor que señala actividades o informes que se realizarán en el futuro. Esto es lo menos común. La clase, en la gran mayoría de casos, no es terminada por el profesor sino por el timbre de la institución escolar”.

En relación a las secuencias temáticas, estas se entienden como bloques de participación cooperativa en los que predomina un tipo de significado o eje temático (Villalta, 2009), y se destaca que en contextos institucionalizados como es el caso del establecimiento educativo, las secuencias temáticas están claramente delimitadas a priori (Villalta, 2009). Villalta (2000, citado en Villalta, 2009) ha descrito las siguientes secuencias temáticas en la interacción didáctica en sala de clase en educación media chilena municipalizada:

“a) Secuencias de información. Cuyo eje temático es la transmisión de avisos de actividades académicas o extraacadémicas –planteadas como anuncios o solicitud de acciones a ser realizadas en el futuro– que se dan en la fase de apertura, de desarrollo y cierre.

b) Secuencia de organización de grupo. Tiene como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos –en la sala de clases– que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la fase de apertura, pero se repite en las otras fases dado que este orden tiende a perderse durante la lección.

- c) Secuencia de realización u organización de la tarea. Tiene como eje temático la organización de los alumnos según la actividad específica del contenido, que puede ser trabajo grupal, copiar de la pizarra o trabajo individual. Va unida a la secuencia de organización de grupo en el sentido de requerir un orden que permita su desarrollo.
- d) Secuencia de exposición y diálogo de plenario. Tiene como eje temático la transmisión de contenidos de asignatura por parte del docente. Esta secuencia se desarrolla de la siguiente manera: el profesor explica un contenido, luego interroga a los alumnos sobre lo informado, éstos responden, el profesor refuerza aciertos, corrige errores y continúa la clase expositiva.
- e) Secuencia de dictado. Tiene como eje temático la transmisión de información de contenidos de asignatura por parte del profesor, la que debe ser copiada por los alumnos en sus cuadernos.
- f) Secuencia de preguntas y respuestas. El eje temático es evaluar, por parte del profesor, el dominio de contenidos académicos logrado por los alumnos. Es, al igual que la exposición, una organización de la intervención en torno a la transmisión de contenidos. Aquí el profesor privilegia las preguntas y la indagación de respuestas de los alumnos. El número de alumnos que intervienen aumenta, aunque la duración de sus intervenciones es breve.
- g) Secuencia de pasar lista de asistencia. El eje temático es el control –por parte del docente– de la presencia de los alumnos, de modo individual, o de grupos de trabajo, en la sala de clases. Esta puede ser explícita en alguna de las fases, o ser implícita al Cuadro Comunicativo, como condición para que sea posible participar del mismo.
- h) Secuencia de pedido/entrega de trabajos. Esta secuencia tiene como eje temático el control, por parte del docente, del dominio de contenidos académicos de los alumnos, a través de trabajos escritos” (p. 227).

Se destaca que estas secuencias temáticas pueden variar en su grado de estructuración predefinida dependiendo del contexto educativo (Villalta, 2009).

De acuerdo con Villalta (2009) las secuencias temáticas están conformadas por intercambios del lenguaje. Se considera al intercambio como la unidad mínima del lenguaje en una perspectiva dialogal (Kerbrat-Orecchioni 1998; Vion 1992; citados en Villalta, 2009). Los intercambios pueden ser simples (interacciones habituales como los saludos y las despedidas), complejos (la relación entre los interlocutores se abre a más de tres intervenciones que extienden el intercambio, como por ejemplo explicaciones), inconclusos (la interdependencia condicional de intervenciones se quiebra por ausencia de confirmación del interlocutor), entre otros (Villalta, 2009).

Variaciones de intercambio simple pueden ser:

- “a) Transmisión de Información. Refiere a propósitos de transmisión de contenidos académicos o avisos, y no requieren más que la respuesta de escucha o prefijos de apoyo del segundo interlocutor.
- b) Intercambio de Información. Refiere a propósito de una conversación donde un interlocutor demanda información no académica.

- c) Intercambios Estructurantes. Refiere al propósito de establecer un orden de alternancia de las intervenciones.
- d) Intercambios Instruccionales. Refiere a propósitos de verificar, por parte del profesor, el dominio de contenidos de asignatura del alumno” (Villalta, 2009, p. 230).

Variaciones de intercambio complejo pueden ser:

- “a) Búsqueda de Acuerdo. Desarrolla los intercambios simples de tipo estructurante para alcanzar el orden de los turnos de intervención en la sala de clase.
- b) Explicaciones. Cumplen con el propósito de desarrollar la transmisión de contenidos académicos que a la vez sean respuesta a las inquietudes académicas del alumno.
- c) Inducción de Respuesta. Refiere a propósitos evaluativos de contenidos de asignatura en el alumno por parte del docente” (Villalta, 2009, p.230).

Las intervenciones son la unidad funcional del intercambio y se entienden como:

“...acciones o movimientos comunicativos –actos de habla– que están jerarquizadas al interior de intercambio y que pueden ser de dos tipos:

- a) Acto director. Es la intervención que estructura el intercambio, señalando las condiciones de cierre del mismo. Desde una perspectiva sociolingüística, quien inicia y quien cierra cualquier intercambio verbal, en contextos fuertemente estructurados, es el interlocutor que posee poder social sancionado o formal. El acto director de una intervención tiene una posición inicial y predictora de la intervención del segundo interlocutor.
- b) Actos subordinados y ‘hechos de la interacción’. Al igual que el acto director, los actos subordinados se reconocen al interior de la estructura del intercambio. Los ‘hechos de la interacción’ son de carácter no lingüístico, que están fuertemente subordinados de modo pragmático y funcional a la intervención inicial” (De Roulet 1991, citado en Villalta, 2009, p. 232).

Finalmente, en relación a los actos del habla mencionados por Villalta (2009), se destaca que “Afirmar, explicar, preguntar, responder y evaluar son los actos de habla más comunes en la educación escolar institucionalizada de niños y adolescentes, dados sus propósitos instruccionales” (Vizcarra 1996; Villalta 2000; De La Cruz, Scheuer, Caino 2001; Pasmanik y Cerón 2005; citados en Villalta, 2009, p. 233).

Por otra parte, cabe señalar que Fernández (1997) plantea que el sistema escolar presenta microrituales y macrorituales que denotan diversas funciones de la interacción. Las funciones de acuerdo con McLaren (1995) pueden ser de instrucción-formación, de intensificación (busca renovar el compromiso de los participantes del ritual) y de resistencia.

Villalta y Martinic (2009) hablan de modelos de interacción, distinguiendo 3 principales:

- 1) Modelo de la transmisión: caracterizado por una relación de influencia social del/a profesor/a sobre el/a estudiante.
- 2) Modelo sistémico instruccional: caracterizado por una relación funcional al logro de aprendizajes.
- 3) Modelo conversacional: caracterizado por una relación de construcción social entre profesor/a y estudiante.

III.2. Antecedentes Empíricos

En Chile existen dos tipos de formación en educación (Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, 2005): la formación general, que corresponde a aquella que provee la base común de aprendizajes que contribuye al adecuado desarrollo de capacidades para adoptar decisiones acerca del futuro vocacional; y la formación diferenciada, que hace referencia a aquella que, sobre la base de capacidades adquiridas de carácter general, busca satisfacer intereses y aptitudes vocacionales, contribuyendo a las decisiones futuras. En el nivel de enseñanza media, la formación diferenciada comprende 3 modalidades: científico humanista, técnico profesional, y artística. Cabe destacar que los 2 tipos de formación en educación le dan énfasis a la producción de un/a sujeto/a trabajador/a, es decir, un/a sujeto/a que prontamente se insertará en el mundo laboral.

El contenido de lo que se enseña en las escuelas, está determinado por las Bases Curriculares, que se definen como un documento en donde se establece un listado único de objetivos mínimos de aprendizaje dentro del Currículum Nacional (MINEDUC, 2005). Se destaca que existe un marco curricular donde se establecen los objetivos mínimos obligatorios para la formación tanto general como diferenciada. Respecto a esto cabe mencionar que la formación general que se imparte aunada a la formación técnico-profesional, difiere de las otras modalidades de formación diferenciada, en que no incluye Filosofía y Psicología, Artes visuales o musicales y Educación física, como contenidos mínimos obligatorios (MINEDUC, 2005).

En Chile existen distintos tipos de establecimientos de acuerdo a su dependencia administrativa, que a saber son: municipal, particular subvencionado, particular pagado y de administración delegada (MINEDUC, 2005). Si bien los diferentes establecimientos son normados por el estado, sucede que los particulares o de administración delegada son influidos en la construcción del currículum y del proyecto educativo institucional, por quienes los administran.

En cuanto a las políticas educativas vigentes, se destaca la Ley N° 19876 (MINEDUC, 2003) que dicta la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el nivel de enseñanza media.

Por otra parte, se destaca en la historia de la educación chilena la aparición del movimiento social estudiantil del nivel secundario, en abril, mayo y junio de 2006 (Henríquez, 2007); el cual se enfocó en distintas demandas al gobierno, de modificación a las regulaciones de la enseñanza secundaria y exigencia de gratuidad de la Prueba de

selección universitaria, así como también del pase y tarifa escolar para el transporte público (Henríquez, 2007).

Así también se destaca el surgimiento del movimiento social estudiantil en el año 2011, el cual se encuentra vigente hasta la actualidad y se concentra principalmente en el nivel superior de enseñanza (Segovia y Gamboa, 2012). Desde sus inicios tuvo el objetivo de exigir al gobierno reformas en el sistema educacional, particularmente en lo referente a una "educación gratuita, fin al lucro, democratización, fin al endeudamiento y el autofinanciamiento y acceso equitativo" (Confederación de Estudiantes de Chile, en adelante CONFECH, 2011, citado en Segovia y Gamboa, 2012).

Por otra parte, resulta relevante señalar que en el 2011 se promulgó la ley N° 20.529 que regula la calidad de la educación en sus distintos niveles (MINEDUC, 2011). Para dicho fin se creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, encargado de llevar a cabo procesos de evaluación del desempeño docente en los distintos establecimientos educacionales municipales (y particulares que deseen evaluarse voluntariamente), así como también procesos de inspección y fiscalización del uso de los recursos, obtención de estadísticas del resultado de aprendizaje de estudiantes, además de brindar apoyo a las comunidades educativas que lo requieran (MINEDUC, 2011).

El estudio de los resultados de aprendizaje de estudiantes es realizado por medio de la Prueba SIMCE (Por sus siglas "Sistema de medición de la calidad de la educación"), la cual es obligatoria para todos los establecimientos educacionales según la "Ley General de Educación" (MINEDUC, 2009). Esta prueba es un instrumento que evalúa de forma periódica el cumplimiento del currículum nacional, en 2°, 4°, 6° y 8° año de enseñanza básica y en 2° y 3° de media (MINEDUC, 2009).

Por otra parte, respecto a los sistemas de evaluación propios de cada profesor/a en aula, la ley N° 19.070 señala en su artículo N° 16 que los profesionales docentes gozan de autonomía en el ejercicio de su rol (MINEDUC, 1991), específicamente en lo relativo a planificación de objetivos, selección de métodos y técnicas de aprendizaje, la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, la utilización de textos y otros materiales didácticos, y la relación con apoderados/as de los/as estudiantes.

El sistema de educación chileno participa además en otros estudios de carácter internacional que miden el rendimiento de los/as estudiantes y la calidad de la educación en distintas áreas, con miras a mejorar continuamente el sistema (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.). PISA (por sus siglas en inglés "Programme for International Student Assessment") es uno de los estudios, que es llevado a cabo cada 3 años, desde el año 2000, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el cual participan 61 países en 2009 y consiste en una prueba aplicada a estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, ciencias naturales y matemáticas, además de cuestionarios para estudiantes, apoderados/as, docentes y directores/as; a través de lo cual "se busca evaluar si los estudiantes que se acercan al final de la enseñanza escolar obligatoria han adquirido competencias esenciales para una completa participación en la sociedad" (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.). Otro estudio en el que participaron estudiantes chilenos/as de 4° medio en el año 2000 es el ICCS (por sus siglas en inglés "International

Civic and Citizenship Education Study”), el cual fue llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (“International Association for the Evaluation of Educational Achievement”, IEA) y buscó conocer la preparación de los/as estudiantes para asumir su rol como ciudadanos/as (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.).

III.3. Marco Epistemológico y Reflexividad

La perspectiva epistemológica desde de la cual se estudia el objeto en la presente investigación es la del constructivismo social, según el cual se concibe a los seres humanos como “individuos, a la vez que como parte de un entramado social, envueltos en un conjunto de acciones que conforman la cultura a la que pertenecen y que comparten” (Moscovici, 1989, p. 16). “Al vivir como seres sociales, inevitablemente nos formamos una concepción diversificada sobre las motivaciones, elecciones, habilidades, propensiones para el bien y para el mal” (Moscovici, 1989, p. 17).

En la presente investigación esto se ve reflejado en los/as estudiantes y trabajadores/as, individuos que forman parte de la comunidad educativa en la cual comparten acciones y cultura.

De acuerdo con lo anterior, los/as sujetos/as no construyen el conocimiento con independencia de su contexto social, al contrario, es un “conocimiento social” (Van Dijk, 2003). La producción del conocimiento tiene sus raíces en procesos cognitivos individuales que se concretan a través de la interacción social. El constructivismo social le da especial importancia a las interacciones al entender la realidad como algo construido, producido durante la interacción de los individuos.

El conocimiento en forma de sentido común, se define a su vez como

“cuerpo de conocimientos producidos de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso, es un conocimiento de primera mano, siendo en su terreno donde nace y prospera la ciencia; su forma de comunicación es la vía oral, la de las conversaciones y los rumores. Y en tanto que suma de imágenes y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana; en este aspecto el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia, siendo un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría; su forma de comunicación es a través de la imprenta y de la imagen” (Moñivas, 1994, p. 412).

Por lo tanto, se enfatiza en la presente investigación la naturaleza social del conocimiento, destacando las regulaciones sociales que intervienen en el sistema del funcionamiento cognitivo pues adquirimos los conocimientos, relativos a los sentimientos y pensamientos humanos, al tener que convivir con otros (Moscovici, 1989). Estudiantes, trabajadores/as e investigadora adquieren y comparten cultura, formas de ser y de comportarse, a través de la interacción en el establecimiento educativo.

Finalmente, respecto a la relación sujeto/a-objeto en la perspectiva epistemológica de la investigación, cabe destacar que la representación del sujeto/a investigador/a es la de aquel o aquella que busca describir e interpretar en lugar de explicar (Moscovici, 1989). Destacando que si bien, de acuerdo con Sandoval (2002), “se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado” (p. 29), en la presente investigación se tendrá un rol crítico de parte de la observadora. Para ello se tendrán en consideración los planteamientos de la hermenéutica crítica (Ricoeur, 2003), manteniendo cierta lejanía del objeto de investigación, aceptando y reconociendo las condiciones históricas de las que se forma parte a la vez que desafiando las distorsiones de la comunicación humana que se da en el texto. La investigadora accederá al fenómeno de estudio a través de la observación, sin interferir mayormente en él, a la vez que se analizará con una mirada crítica la información explícita e implícita observada.

Por otra parte, al hacer un análisis de la reflexividad implicada en la presente investigación, se destacó que al acercarme al tema de la sujeción en educación, como investigadora inevitablemente no sólo utilicé el lente que me otorga la teoría expuesta producto de la revisión de los diversos autores; sino también el que se crea a partir de la propia experiencia. El haber formado y formar parte del sistema educativo en diversos establecimientos a lo largo de mi vida, permite relacionar los planteamientos de la investigación con las vivencias personales de abusos de poder y de subjetivación en educación, sobre todo en la etapa adolescente, cuando los cuestionamientos acerca de la forma de ser de las cosas se hicieron más patentes. Por lo que tiene un significado especial el grupo etario al que pertenece la población objeto de estudio y no me es indiferente el tema. Esto se relaciona con sentimientos de injusticia y disconformidad por muchos de los modos de proceder y de relacionarse de docentes y autoridades en los distintos niveles de la educación. Por lo que se hace atractivo y surge la necesidad de trabajar con el tema, para poner en evidencia las distintas prácticas de sujeción, y poder así abrir espacios de reflexión y diálogo, tal como se ha mencionado anteriormente, en pos de hacer críticos los procesos educativos.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.1. Metodología, Diseño y Método

La **metodología** utilizada en la presente investigación es la **cuantitativa**, pues de acuerdo con Ruíz (1996), ésta coincide con los objetivos de la investigación, en que está centrada en el estudio de la interacción humana, en donde se busca observar, describir e interpretar, para comprender el fenómeno de estudio a partir de un método inductivo, comprometido ética y políticamente. Esto se aterrizó en el trabajo de campo, a través del acceso a los datos por medio de la observación, en la cual se procuró no interferir con el desarrollo común de las prácticas de la comunidad educativa; específicamente por medio

de la inserción en clases y recreos, a la vez que como parte de la comunidad, como un agente externo a ésta (observadora); sin participar directamente en las interacciones que forman parte del quehacer diario del establecimiento.

Así también, se estima pertinente la adopción de la metodología cualitativa en la presente investigación, en tanto que comprende al escenario y personas objeto de estudio, como un todo, dando importancia al contexto actual e histórico en que se insertan (Taylor y Bogdan, 2000); lo cual se condice con el interés que tiene la presente investigación por el estudio de la comunidad educativa en su totalidad y las interacciones que en ella suceden, sin aislar un grupo o estamento en particular. Esto se vio reflejado en tanto que las observaciones se llevaron a cabo en situaciones que implican la presencia tanto de estudiantes como de profesionales de la comunidad educativa.

De acuerdo con González (2000) la investigación cualitativa es entendida más como una epistemología cualitativa, al ser una manera de ver y entender la realidad; y se caracteriza por reconocer que se tiene un acceso limitado a ésta, un acceso parcial, supeditado a las propias prácticas e interpretaciones del/a investigador/a, por lo que se debe poner especial cuidado en los efectos de dichas prácticas sobre el objeto de estudio: los efectos de la subjetividad. Esto se garantizó por medio del registro constante de las impresiones e interpretaciones de la investigadora, paralelamente al registro de las observaciones objetivas de los hechos.

De igual manera se destaca el carácter “multicíclico” de la investigación cualitativa, o “desarrollo en espiral” como lo plantea Sandoval (2002), que se refiere a que “cada hallazgo o descubrimiento... se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación” (p. 41). Lo cual se evidenció en tanto que a través de las observaciones de campo surgieron nuevos elementos dignos de considerar para el posterior trabajo de análisis, que antes no se habían visibilizado, por ejemplo la influencia de características personales en la distribución de alumnos/as al interior de las salas de clases, o la influencia del género en las prácticas realizadas con los/as estudiantes.

En cuanto al **diseño** de estudio, en la presente investigación se utilizó en un principio el de tipo “**diamante**” (Bivort y Martínez, 2013); ya que éste presenta un alto grado de organización y sistematización tanto del proceso, como del producto de la investigación. Además, en concordancia con dicho diseño, la presente investigación partió con categorías definidas *a priori* en el marco teórico, a través del análisis documental previo para la delimitación del fenómeno y objetivos de estudio (Ruíz 1996). Este tipo de diseño se desarrolla a través de la definición de preguntas y conceptos clave al inicio de la investigación, en base a un marco teórico que es delimitado de acuerdo a los objetivos de la misma. Lo anterior a su vez se va complementando y/o reformulando a lo largo del trabajo de campo y análisis de datos (Bivort y Martínez, 2013). En la práctica esto se tradujo en la definición de los momentos de interacción importantes de observar en la comunidad educativa, previo a la inserción en el campo. No obstante, en el transcurrir de la investigación, el diseño se tornó al de tipo “**fundamentado**” (Glaser y Strauss, 1967); pues las distintas categorías se fueron redefiniendo, y definiendo algunas desde cero, a

partir de las observaciones realizadas. Este tipo de diseño se caracteriza por contar con un marco interpretativo ordenado que permite después organizar los datos en categorías para definirlos empíricamente a partir de lo observado (Glaser y Strauss, 1967).

Por otra parte, respecto al **método** utilizado en la presente investigación, se trata de la **etnometodología**, un enfoque de análisis crítico del discurso (Wodak, 2003). Los enfoques de análisis crítico del discurso son altamente interpretativos, y según éstos, se considera que el texto discursivo es la unidad básica de la comunicación (Wodak, 2003). La etnometodología da especial importancia a la descripción e interpretación de la cotidianidad y de la interacción que se da en una comunidad determinada; considerándolas como los procesos que van continuamente dando forma a la realidad (Garfinkel, 2006). Así también se destaca el interés que presenta este enfoque por el estudio de las prácticas y conversaciones comunes, que de acuerdo con Garfinkel (2006) deben ser analizadas respetando en todo momento la indexicalidad del discurso. Todo lo cual se relaciona con los objetivos de la presente investigación en tanto que éstos buscan caracterizar e interpretar las prácticas educativas insertándose en la cotidianidad, para poder interpretar las prácticas de sujeción. Lo que en la práctica se tradujo en la observación y registro auditivo de prácticas e interacciones al interior de la comunidad, para su posterior transcripción y análisis. Así como también la interpretación de las interacciones entre los distintos agentes de la comunidad, poniendo atención tanto a los hechos objetivos que se observan, como también a las formas de proceder y entrega de contenidos que no se presentan en cada situación en particular; lo que se efectúa y lo que no, y los posibles factores influyentes en que sea de esa forma.

En un principio se consideró la utilización de una adaptación del Análisis crítico del discurso de Van Dijk (1999, 2003) como método, debido a la importancia que este autor brinda al contexto y la ideología en su enfoque, lo cual es coherente con los objetivos de la presente investigación de analizar las relaciones de poder y los discursos ideológicos que están a la base de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, este tipo de método se descartó por criterios empíricos (limitación del tiempo disponible), en tanto que el material de análisis fue obtenido a través de la observación y transcripción de audio de conversaciones cotidianas, y no a través de material textual escrito como es necesario para el Análisis crítico de discurso (Wodak, 2003), lo que de haberse llevado a cabo habría enriquecido altamente el producto del análisis del estudio.

IV.2. Técnicas de Recolección de Información

La técnica que se utilizó es la **observación etnográfica** como complemento para el análisis etnometodológico, tomando registro tanto escrito como auditivo de las situaciones observadas (Ruíz, 1996). En un principio se consideró el uso del análisis documental como sustento del análisis crítico de discurso, a través de la lectura de las disposiciones oficiales, marcos curriculares, entre otros; examinándolos en contraste con el real acontecer de las prácticas (Ruíz, 1996). No obstante, en el transcurrir de la investigación

se desestimó la necesidad de efectuar el análisis documental, puesto que el objetivo para el cual estaba destinado el uso de dicho análisis (Objetivo a: Analizar críticamente el discurso ideológico que se reproduce en las prácticas pedagógicas) se cumple en forma cabal en relación con la realidad observada, a pesar de que no se llevó a cabo el análisis del discurso pedagógico oficial.

La observación etnográfica (Ruíz, 1996) es definida como la entrada a una situación social particular, insertándose como parte de la misma, para llevar a cabo la inspección sistemática de lo que en ésta acontece. Se destaca la función de captación e interpretación constante por parte del/a investigador/a, del desarrollo de la situación social observada; función que se materializó en la inserción de la investigadora en periodos definidos de tiempo, de las situaciones objeto de estudio, es decir, desde el inicio hasta el final de distintos bloques de clase y recreos.

La observación etnográfica o participante es el “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulich, 2005, p.2). Bernard (1994, citado en Kawulich, 2005) destaca la necesidad de mantener un sentido de la objetividad a través de la distancia, lo cual se resguardó por medio de la previa información a los/as sujetos/as de estudio, tanto de los objetivos de investigación, como de las características de la observación, de manera de evitar lo más posible la interferencia que pudiera tener la presencia de la observadora en las distintas situaciones.

Además, esta técnica se caracteriza por:

“Acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo” (DeWalt y DeWalt 1998, citado en Kawulich, 2005, p. 2).

Esta técnica es coherente con los objetivos de “caracterizar y analizar las prácticas pedagógicas, relaciones de poder y discurso ideológico” (objetivos específicos); para finalmente “interpretar las prácticas de sujeción” (objetivo general). Es congruente en tanto que permitió visualizar e interpretar los conceptos clave de los objetivos de investigación, sin intervenir de manera significativa en el desarrollo de las situaciones, al tiempo que contribuyó a determinar los momentos más idóneos para realizar nuevas observaciones. Sin embargo, resulta importante mencionar las limitaciones de la técnica, en cuanto a la forma de registro (escrita en forma manual); la que está inevitablemente influenciada por el sesgo personal de quien escribe, además de que su calidad de registro se encuentra supeditada a la velocidad de escritura del/ investigador/a para recoger detalles.

Además, la elección de la técnica de observación etnográfica se fundamenta en que es una técnica útil para apreciar expresiones no verbales, determinar quién interactúa con quién y cómo, comprender cómo es la comunicación entre las personas observadas, cuánto tiempo gastan en determinada actividad, entre otras cosas (Schmuck, 1997, citado

en Kawulich, 2005). Todo lo cual contribuirá a alcanzar los objetivos de la investigación de manera detallada. Así también se destacan las ventajas de la técnica de:

“Identificar y guiar relaciones con los informantes; ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales; mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes; ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación; y proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes” (Schensul, Schensul y Le Compte, 1999, p.91, citado en Kawulich, 2005, p. 6).

IV.3. Instrumentos

La **observación etnográfica** se efectuó siendo parte de la comunidad educativa con la cual se realiza el estudio. Esto fue posible por medio de repetidas visitas al establecimiento educativo (previa solicitud de autorización para ello), insertándose en distintos lugares y situaciones sociales que se consideraron importantes para los objetivos del estudio, por ser los principales momentos de interacción entre los agentes del proceso educativo (Fernández, 1997): el aula de clases (durante bloques o clases pedagógicas) y el patio de recreo (durante recreos). En un principio se consideró también la observación de las interacciones fuera del aula en horario de clase (durante periodos de cambio entre clases pedagógicas) (Fernández, 1997), sin embargo en el transcurso de la investigación se observó que este no fue un momento de interacción relevante para los objetivos del estudio, por lo que se dejó fuera.

La observación en un principio se pretendió llevar a cabo los días viernes, durante la mañana, entre los meses de mayo a septiembre del año 2013, sin embargo en el transcurso de la investigación, las visitas se atuvieron a la disponibilidad a participar y a los horarios de los distintos agentes de la comunidad, realizando en total 10 observaciones de 1 bloque de clase cada una (de 2 horas pedagógicas cada uno, 90 minutos en total) y 6 observaciones de 1 periodo de recreo cada una (3 de 20 minutos [primer recreo de la mañana] y 3 de 10 minutos [segundo recreo de la mañana]); entre el 30 de mayo y el 11 de septiembre de 2013. El número de veces que se llevó a cabo la observación etnográfica, estuvo supeditado a los plazos establecidos previamente para la realización de la investigación.

Para acceder a la comunidad se expuso el objetivo y naturaleza de la investigación al Director del establecimiento y al Coordinador pedagógico; solicitando a la vez su autorización para realizar las observaciones, quienes transmitieron la petición al equipo directivo del establecimiento y en conjunto accedieron a participar en la investigación como comunidad educativa (a través de la firma de consentimiento informado personal), siempre y cuando se les hiciera una retroalimentación una vez terminada la tesis, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Ante esa petición se les señaló que la retroalimentación sería de carácter general y no individualizado.

Para acceder a las clases, una vez obtenidos los permisos de las autoridades del establecimiento se expuso el objetivo y naturaleza de la investigación a distintos/as profesores/as de la comunidad educativa, solicitando su autorización para ser observados/as, ante lo cual cada uno/a de los/as profesores/as interpelados/as accedió (a través de la firma de consentimiento informado) solicitando una retroalimentación a cambio, ante lo que se les indicó el carácter general de dicha retroalimentación; así también se acordó el horario de clase y curso a observar, según los criterios de preferencia de cada profesor/a y disponibilidad de la investigadora. Las clases observadas correspondieron a las materias de: Matemática, Inglés y Jefatura, Física, Lenguaje, Química, Historia y Educación Física; buscando lograr variedad de temáticas curriculares en las observaciones.

Posterior al diálogo con profesores/as, se procedió a solicitar a los profesores/as jefes/as de los cursos seleccionados, autorización para observar a dichos cursos; y después se ingresó a los cursos, previo a la observación etnográfica, para exponer el objetivo y naturaleza del estudio y solicitar la autorización de los/as estudiantes para ser observados/as, ante lo cual accedieron la mayoría, (a través de la firma de consentimiento informado por parte de los/as apoderados/as de los/as estudiantes y de los/as mismos/as estudiantes) guardándose registro de la ubicación espacial de quienes no quisieron participar para dejarlos/as posteriormente fuera de las observaciones.

De acuerdo con Spradley (1980, citado en Kawulich, 2005) existen distintos roles que un/a observador/a puede adoptar, que van desde la no participación hasta la participación completa. En la presente investigación se llevó a cabo una observación con el rol de participación pasiva, es decir, una situación en la que las actividades son observadas en el escenario en que ocurren, pero sin participación directa en actividades; esto para no interferir mayormente con la manera natural de desarrollarse los momentos a observar. Lo cual se logró por medio de la inserción en las distintas situaciones de estudio, cuidando el no participar de las interacciones que allí acontecieron.

Se destaca también que se tuvieron en consideración los efectos del proceso de observación sobre las situaciones observadas al analizar los datos (Merriam, 1998, citado en Kawulich, 2005), se separaron las actividades regulares de las irregulares, se buscó variación para mirar el evento en su totalidad desde distintos puntos de vista, se buscó excepciones y comportamientos que ejemplificaran los objetivos de la investigación, entre otros aspectos (DeWalt y DeWalt, 2002, citado en Kawulich, 2005).

Para la puesta en práctica de la técnica de observación etnográfica, se grabó el audio de las situaciones observadas, de manera de poder contar con un registro lo más completo y fidedigno posible de las conversaciones que tuvieron lugar. Así también se anotó en un cuaderno de campo, lo más exhaustivamente posible, la descripción detallada y posibles interpretaciones de: el ambiente físico en que ocurrieron las situaciones, los/as participantes de ellas y sus comportamientos, las actividades e interacciones que sucedieron entre ellos/as, los contenidos de la comunicación verbal y no verbal (Merriam, 1988, citado en Kawulich, 2005). Además del contenido de las conversaciones, quién

habló a quién, quién escuchó, quién se calló, etc., y la descripción e interpretación del comportamiento de la propia investigadora y los efectos que se interpreta éste tuvo sobre las personas observadas (Merriam, 1998, citado en Kawulich, 2005).

Así mismo se tomaron en consideración las sugerencias de Schensul, Schensul y LeCompte (1999, citado en Kawulich, 2005) de: realizar un conteo de los asistentes, incluyendo datos demográficos como edad, género y raza; un mapa físico del escenario y la descripción de los alrededores físicos; un retrato del lugar en que los participantes se posicionaron a través del tiempo; una descripción de las actividades observadas, detallando actividades de interés; usando citas exactas cuando fue necesario; usando pseudónimos para proteger la confidencialidad; describiendo actividades en el orden en que ocurren; proporcionando descripciones sin inferir un significado; incluyendo información relevante de segundo plano para ubicar el evento; separando los propios pensamientos y suposiciones de lo que realmente se observa; registrando la fecha, hora, lugar y nombre del/a investigador/a en cada conjunto de notas.

Finalmente se destaca que debido a las condiciones propias de la investigación como actividad de titulación a realizarse en el periodo de 2 semestres académicos, la observación participante se llevó a cabo por un periodo de 4 meses aproximadamente, a diferencia de la observación etnográfica común que es realizada por periodos de al menos 1 año (Bernard, 1994, citado en Kawulich, 2005), por lo tanto la observación realizada tuvo el carácter de microetnografía. Esto, de acuerdo con Bernard (1994, citado en Kawulich, 2005) es posible a través del uso de técnicas rápidas de evaluación, que implican “Entrar en una situación de campo armados de muchas preguntas a responder y tal vez una lista de control de los datos que se necesita recoger” (Bernard, 1994, p.139, citado en Kawulich, 2005, p. 18).

IV.4. Población

La selección de la población se llevó a cabo a través del **modo “intencional teórico”** (Ruíz, 1996), el cual se caracteriza por definir, a partir de los planteamientos teóricos de la investigación, qué grupos, dónde y cuándo serán analizados, para recoger la información más relevante para los objetivos del estudio. En este caso, debido a la naturaleza relacional del fenómeno que se estudia, la población no corresponde a individuos particulares, sino a la **comunidad de personas pertenecientes a un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos**, en distintos momentos de su interacción.

La comuna de San Carlos limita al norte con la comuna de Ñiquén, al sur con las comunas de San Nicolás, Chillán y Coihueco, al este con la comuna de San Fabián y al oeste con la comuna de Ninhue (Municipalidad de San Carlos, s. f.). La población de la comuna de San Carlos es de 50088 habitantes según cifras del XVII Censo de Población y Vivienda del 2002, de la cual el 38% vive en el sector rural y el 62% en el área urbana (Municipalidad de San Carlos, s. f.). La comuna se caracteriza por mantener la actividad

agrícola y ganadera como la base fundamental de su economía (Municipalidad de San Carlos, s. f.).

Se pretende llevar a cabo la investigación en un establecimiento católico de enseñanza media de la comuna de San Carlos por razones de accesibilidad principalmente, durante los semestres académicos correspondientes al último año de la carrera de psicología.

Con respecto a qué grupos y dónde fueron observados, se destaca que éstos forman parte de la comunidad mencionada, y corresponden específicamente a estudiantes y trabajadores/as (profesores/as y/o asistentes de la educación) interactuando en el espacio físico en que se encuentra la institución educativa, específicamente en salas de clases y patio de recreo. Esto es así debido a que ambos grupos conforman la comunidad objeto de estudio como agentes del proceso educativo (Bernstein, 1993) y de esta manera se pueden observar las relaciones de poder que se entablan entre los distintos actores y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo.

En relación a cuáles momentos fueron estudiados, como ya se mencionó en el apartado anterior, se buscó la observación de situaciones sociales que se consideran importantes para los objetivos de estudio por ser los principales momentos de interacción entre los agentes del proceso educativo: bloque de clase pedagógica y recreo (Fernández, 1997). En el caso de la observación de clases, se destaca que los grupos-cursos observados fueron cinco (de 1° a 4° año de enseñanza media) y estuvieron conformados por 35 a 40 estudiantes aproximadamente, cada grupo, más el/a profesor/a encargado/a de la clase. En el caso de la observación de recreos, el grupo objeto de estudio estuvo conformado por estudiantes de los cuatro niveles de enseñanza media (8 cursos de 35 a 40 estudiantes), 1 a 2 inspectores/as, 2 a 3 auxiliares y 1 a 3 profesores/as en tránsito por el patio.

IV.5. Análisis de Datos Propuesto

El tipo de análisis realizado en la presente investigación es el **Análisis conversacional etnometodológico**. Este otorga especial interés al uso del lenguaje en la cotidianeidad, abordándolo de manera contextual, es decir, “asumiendo plenamente la importancia de la indexicalidad” (Iñiguez, 2003, p. 97). La indexicalidad es entendida como la característica del lenguaje, de encontrarse siempre unido al contexto en que es expresado, es decir, al tiempo y lugar en que sucede, y así también al ser humano que lo expresa y que lo percibe, entre otros aspectos (Robles, 2011). El análisis conversacional considera el estudio de las regularidades que se presentan en las interacciones y las intenciones que se dan en el uso del lenguaje (Iñiguez, 2003). Dado lo anterior, este tipo de análisis fue utilizado para llevar a cabo la interpretación de las observaciones etnográficas realizadas, y así poder cumplir con los objetivos de la investigación de caracterizar las prácticas pedagógicas, analizar las relaciones de poder y finalmente interpretar las prácticas de sujeción que se producen en el establecimiento educacional.

Para la elaboración del análisis se llevó a cabo la transcripción en formato digital escrito de cada una de las observaciones registradas en forma manual, así como también de las grabaciones de audio realizadas. Posteriormente se procedió a dar lectura al texto resultante, de forma recursiva, buscando y caracterizando regularidades lingüísticas, relacionales y otras relativas a aspectos relevantes para los objetivos de la investigación, que fueron seleccionados en base al marco teórico; y también se consideró la caracterización de aquellos aspectos que fueron visiblemente regulares, aun cuando no estuvieran considerados en los lineamientos teóricos previos (categorías emergentes). La lectura y búsqueda de regularidades fue realizada a través del uso del programa informático para análisis cualitativo de datos “Atlas.ti 6.2”; así mismo se elaboraron, con ayuda del programa, diagramas o mapas de relaciones de las distintas categorías resultantes con extractos del texto analizado a modo de ejemplos. Posterior a ello, se procedió a redactar la caracterización empírica de cada aspecto en base a las regularidades observadas, quedando el producto de ello expuesto en el apartado “Presentación de los resultados”. Finalmente, para efectuar el análisis de las conclusiones de la investigación, se recurrió a la teoría revisada, estudiando y dando cuenta de las relaciones entre ésta y las regularidades observadas, así como también de las relaciones entre las mismas regularidades. Igualmente en este punto se procedió a especificar las debilidades observadas en el transcurso de la investigación, tanto en lo teórico, como en lo metodológico y empírico, además de dejar registro de las posibles proyecciones respecto al tema trabajado.

IV.6. Criterios de Calidad

Se tuvieron en consideración los siguientes criterios de calidad en la presente investigación:

La **auditabilidad** (Flick, 2004) posibilita que otros/as investigadores/as puedan seguir y comprender la secuencia que ha tenido la elaboración de la investigación. Para cumplir con este criterio, se dieron a conocer las decisiones metodológicas tomadas, la descripción detallada de los pasos llevados a cabo y las modificaciones que surgieron en el proceso de investigación; de tal manera que el lector pueda comprender cómo se fue construyendo cada una de las fases. Así también se cuidó que las citas y referencias se encuentren realizadas rigurosamente con el formato de la Asociación estadounidense de psicología, “APA” por sus siglas en inglés: American psychological association (Canales, 2002); esto para asegurar el fácil acceso a las fuentes bibliográficas a partir de las cuales se elaboraron los planteamientos de la tesis.

La **consistencia interna** de acuerdo con Ruíz (1996), es la que se utiliza para “garantizar que los resultados de una parte de la investigación concuerdan (lógica y secuencialmente) con los de otra parte de la misma” (p. 86). Para cumplir con este criterio, se llevaron a cabo inspecciones de la coherencia entre los marcos de referencia y metodológicos utilizados, las preguntas y objetivos de investigación, en cada fase del proceso. Y así también se llevó a cabo triangulación constante con la docente guía.

IV.7. Aspectos Éticos

De acuerdo con França-Tarragó (1996), es crucial que las personas de la comunidad que se estudia, tomen una decisión informada respecto a su participación en la investigación. Para respetar este principio, se hizo entrega de un **consentimiento informado** (o válido como lo refiere el autor) a cada uno de los/as participantes objeto de observación, quienes lo firmaron por **libre decisión**. Cabe destacar que aquellos/as integrantes de la comunidad educativa que decidieron no formar parte de las observaciones, fueron reconocidos/as por la investigadora, a través del registro de su lugar o puesto en la sala de clases, para poder dejarlos fuera de las anotaciones de campo.

En el consentimiento se especificaron los derechos y los riesgos a los/as participantes, destacando el anonimato y la confidencialidad de los datos y del nombre del establecimiento, así como también la posibilidad de desistir de la participación en cualquier momento que el/a participante estimara conveniente.

La **confidencialidad y anonimato** de los/as participantes y de la institución en su totalidad, se resguardó por medio del manejo cuidadoso de los datos, sin solicitar datos personales más que para la firma del consentimiento, el cual fue archivado en el material personal de la investigadora. Así también, se resguardó la identidad de la institución en todo momento, refiriéndose a ésta únicamente por el tipo de establecimiento y de educación que se imparte.

Se destaca también que debido al carácter institucional de la población objeto de estudio, se entregaron tres tipos de consentimiento informado: uno a la autoridad encargada del establecimiento; otro para los/as trabajadores/as que quisieron participar del estudio; y finalmente uno para los/as estudiantes que participaron y sus adultos/as responsables (las pautas de consentimiento se encuentran disponibles en el apartado de "Anexos").

Finalmente, se destaca la **orientación a la acción**, que de acuerdo con Sandoval (2002), se relaciona con la relevancia social, en tanto que se busca abrir espacios de diálogo con la elaboración de la investigación, para reflexionar acerca de mejorías en el proceso educativo.

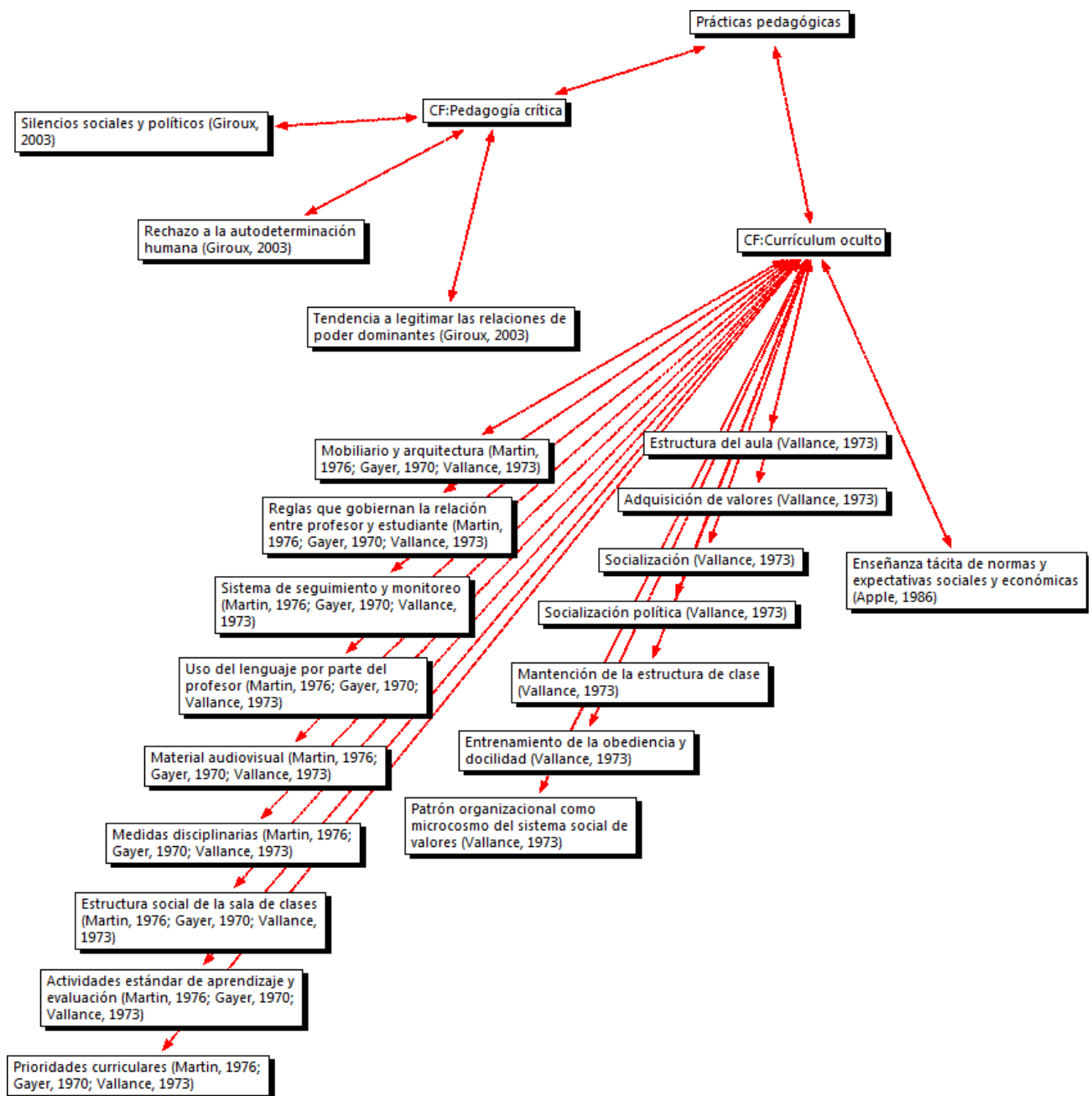
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se exponen las caracterizaciones empíricas de las categorías y subcategorías del estudio derivadas de los objetivos de investigación, realizadas a partir del análisis de las observaciones y audios. Las caracterizaciones se encuentran distribuidas en cada objetivo específico al que pertenecen, presentándose en primer lugar el objetivo, seguido de un mapa resumen de las categorías y subcategorías que lo componen. Luego se exhibe la caracterización de cada subcategoría, agrupadas en categorías, acompañando al final de cada una de estas últimas con un mapa explicativo que contiene extractos de datos a modo de ejemplo. Finalmente, se presenta un apartado

de categorías emergentes para la caracterización de regularidades que no estuvieron contempladas inicialmente en el marco teórico de la investigación, pero que se consideraron relevantes para el objeto de estudio.

V.1. Objetivo específico A: “Caracterizar las **prácticas pedagógicas** que se llevan a cabo en el establecimiento”

1. Mapa: Concepto clave “Prácticas pedagógicas”



Como se ilustra en el mapa de relaciones, el concepto de “Prácticas pedagógicas” es analizado a partir de las categorías “Pedagogía crítica” y “Currículum oculto”, tal como se expone en el marco teórico. El análisis desde la “Pedagogía crítica” le brinda importancia a las categorías “La tendencia a legitimar las relaciones de poder dominantes”, “Los silencios sociales y políticos” y “El rechazo a la autodeterminación humana” (Giroux, 2003). Para el análisis del “Currículum oculto” por otra parte, se tienen en consideración “La adquisición de valores”, “El entrenamiento de la obediencia y docilidad”, “La socialización”, “La estructura del aula”, “La mantención de la estructura de clase”, “El patrón organizacional como microcosmo del sistema social de valores” y “La

socialización política” (Vallance, 1973); así también “Las prioridades curriculares”, “La estructura social de la sala de clases”, “Las actividades estándar de aprendizaje y evaluación”, “El uso del lenguaje por parte del profesor”, “Las reglas que gobiernan la relación entre profesor y estudiante”, “Las medidas disciplinarias” y “El sistema de seguimiento y monitoreo” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973); y finalmente “La enseñanza tácita de normas y expectativas sociales y económicas” (Apple, 1986).

V.1.1. Categoría “Pedagogía crítica”

Subcategoría “Silencios sociales y políticos” (Giroux, 2003)

Se caracteriza principalmente por la baja o nula interacción entre el/a profesor/a y los/as estudiantes ubicados en la zona de atrás de la sala de clases.

Subcategoría “Rechazo a la autodeterminación humana” (Giroux, 2003)

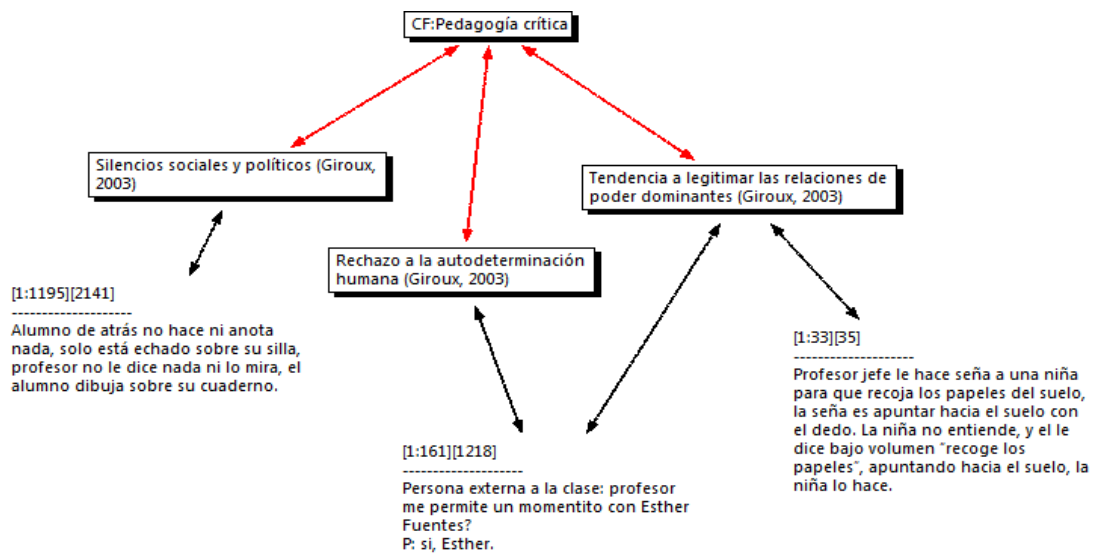
Presente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y vinculado a: dar respuesta a las preguntas antes que los/as estudiantes lo hagan, que personas externas soliciten al/a profesor/a sacar a un/a alumno/a sin consultarle al/a mismo/a, regalar puntos de notas de evaluación por conducta obediente, hacer los ejercicios de aprendizaje antes de que los/as alumnos/as lo hagan. Asociado habitualmente a las palabras: “deben”, “mejor que”, “lo voy a hacer yo”, “les voy a regalar”.

Subcategoría “Tendencia a legitimar las relaciones de poder dominantes” (Giroux, 2003)

Presente principalmente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y secundariamente en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante. Se transmite a través de lenguaje verbal, señas para indicar órdenes o para pedir permisos, y miradas para reprobar conductas; además de por medio del uso de la infraestructura del colegio (espacios exclusivos para profesores/as: sala de profesores/as, escritorio del/a profesor/a y zona del frente de la sala de clases). Vinculada a las ideas de obedecer al/a profesor/a, estudiantes solicitar permisos al/a profesor/a, profesor/a solicitar permisos al/a coordinador/a pedagógico/a, estudiantes no utilizar los espacios del/a profesor/a, solucionar los problemas de estudiantes entre profesores/as. Asociada a las palabras: “profesor/a me permite”, “pedir autorización”, “lo decido yo”, “guarde”, “¿pueden?” (utilizado como orden).

Para ilustrar lo anterior a continuación se expone un mapa de relaciones con ejemplos extraídos de la observación realizada:

2. Mapa: Categoría “Pedagogía crítica”



Al realizar un análisis por subcategorías, se puede observar que en el “Rechazo a la autodeterminación humana” y la “Tendencia a legitimar las relaciones de poder dominantes”, el ejemplo se encuentra vinculado a ambas (el nombre que aparece en el ejemplo es ficticio, para resguardar la confidencialidad de los datos).

V.1.2. Categoría “Currículum oculto”

Subcategoría “Adquisición de valores” (Vallance, 1973)

Presente en la interacción de influencia unidireccional del/a profesor/a al/a estudiante, en la que se manifiesta una posición ideológica relacionada o no con el contenido curricular que se está tratando, por medio del uso de palabras como: “es bueno que”, “tiene que” o “va a tener que”, “tengo que”. Se encuentra relacionada con las ideas de: honestidad a través del no copiar, concentración, perseverancia, respeto a la autoridad, importancia de la familia, importancia de la independencia, respeto por el/a otro/a, respeto por la vida, temor de Dios, religiosidad, generosidad, vida saludable a través de la actividad física, esfuerzo, obediencia.

Subcategoría “Entrenamiento de la obediencia y docilidad” (Vallance, 1973)

Presente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, manifestado a través de lenguaje verbal y por medio del uso de miradas y señas para indicar órdenes, aumento del volumen de la voz para indicar imperativo, uso de la amenaza para lograr la sumisión, así como también a través del uso normado de la infraestructura del establecimiento. Se encuentra asociado a las palabras: “le voy a pedir que”, “¿pueden?”, “recoja”, “anote”, “ponga atención”, “ya jóvenes”, “ya señoritas”, “a ver”, “ya”, “tiene que”, “si quieren”. Y se lleva a cabo en relación a las ideas de ‘orden y aseo’ (personal y ambiental), ‘atención y concentración’, ‘comportamiento sumiso’, ‘respeto por la autoridad’.

Subcategoría “Socialización” (Vallance, 1973)

Presente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, transmitida a través del lenguaje verbal, señas y miradas (apuntar con el dedo o con la mirada, reprobar con la mirada); además de por medio del uso de la infraestructura del establecimiento (espacios destinados para actividades específicas: aulas para clases, patios para recreos). Vinculada a las ideas de mantener el aseo y orden del lugar, guardar silencio, mantener atención exclusiva hacia el/a profesor/a, mantener la obediencia, mantener una postura recta, saludar y despedirse, pedir permiso al/a profesor/a antes de ejecutar una conducta (ir al baño, decir algo, entregar un recado al curso). Asociada habitualmente a las palabras: “por favor silencio”, “ya”, “síntese bien”, “recoja los papeles”, “guarde eso”, “de pie para saludar”, “pida permiso primero”.

Subcategoría “Estructura del aula” (Vallance, 1973)

Se caracteriza por organizar a los/as estudiantes en 3 columnas de 4 a 6 filas de 2 a 3 alumnos/as cada una, todos/as sentados/as de frente a la pizarra y al escritorio del/a profesor/a. Las distribuciones más frecuentemente se caracterizan por: mayor concentración de mujeres en la zona del medio y en las columnas cercanas a la puerta, mayor concentración de hombres en la zona de atrás, alumnos/as desobedientes en la zona del fondo de la sala y en la columna adyacente a las ventanas, mayor interacción del/a profesor/a con estudiantes de la zona del frente y cercana al escritorio, en la zona del frente se da mayor grado de obediencia en los/as estudiantes. Por otra parte el/a profesor/a permanece y se desplaza principalmente por la zona del frente y secundariamente por pasillos, sin permanecer en estos.

Subcategoría “Mantención de la estructura de clase” (Vallance, 1973)

La estructura de clase es resguardada a través de las normas o expectativas sociales respecto al rol del/a estudiante visto/a como pasivo/a y el del/a profesor/a como autoridad. Según lo cual los/as estudiantes deben permanecer sentados/as mirando hacia el frente, en silencio y solicitar autorización al/a profesor/a antes de realizar cualquier actividad no indicada por él o ella; el/a profesor/a por otra parte, debe permanecer en la zona del frente mirando y vigilando a los/as alumnos/as, transmitiendo el contenido curricular y valórico a través del lenguaje.

Por otra parte, también se puede observar una mantención de la estructura de clase a nivel social y no solo escolar. Dicha estructura es resguardada a través de la enseñanza tácita de normas y expectativas sociales, a través de la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y a través de los contenidos expuestos en material audiovisual y diarios murales; vinculados a las ideas de cursar estudios superiores y lograr la independencia económica a través de ello.

Subcategoría “Patrón organizacional como microcosmo del sistema social de valores” (Vallance, 1973)

Se caracteriza por ser un modelo en que los temas se solucionan primero a nivel de curso donde el/a profesor/a jefe/a es mediador/a entre estudiante y estudiante, y posteriormente a nivel de escuela, donde el/a profesor/a jefe/a es mediador/a entre estudiante y otros/as profesores/as en primer lugar, y entre estudiantes y coordinador/a de ciclo en segundo lugar. Luego de eso el orden jerárquico para resolución de problemas es: coordinador/a de ciclo, coordinador/a pedagógico, equipo directivo o de gestión (conformado por los/as coordinadores/as de ciclo, el/a coordinador/a pedagógico/a, el/a director/a del establecimiento y el/a representante legal y director/a de pastoral). Para la toma de decisiones y/o disposiciones respecto a temas escolares, el orden es desde el equipo de gestión, hasta los/as profesores/as jefes/as, donde los/as estudiantes sólo acatan o son afectados/as por las decisiones tomadas, en cuanto a: fechas de evaluación, tipos de evaluación, fechas y tipos de actividades extracurriculares. Los contenidos curriculares a transmitir vienen dados por el Ministerio de Educación.

Subcategoría “Socialización política” (Vallance, 1973)

Presente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante transmitida a través del lenguaje verbal, y vinculada a las ideas de mantener una opinión respecto a la situación política del país, participar de las elecciones políticas. Asociada a las palabras: “emitamos una opinión”, “¿qué me parece?”, “mayor actividad política”.

Subcategoría “Mobiliario y arquitectura” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Está conformado por salas con ventanas a un lado de éstas usualmente cerradas, una puerta de madera en el lado contrario cerrada durante la hora de clase, sillas y mesas para los estudiantes dispuestas en 3 columnas de 4 a 6 filas cada una, con 2 a 3 mesas cada fila de cada columna, un escritorio y silla para profesor/a en una esquina de la sala de frente a las mesas para alumnos/as, una pizarra acrílica blanca frente a las mesas para estudiantes, un proyector multimedios instalado cerca del techo en el medio de la sala, un telón para la proyección multimedios arriba de la pizarra, un altar con una imagen de virgen, velas y una biblia en una esquina de la sala frente a las mesas de estudiantes y junto a la pizarra, parlantes en una esquina de la sala frente a los/as estudiantes y sobre el escritorio del/a profesor/a, un diario mural a un lado de la sala contrario a las ventanas o en la zona de atrás, 3 lámparas incandescentes en el techo usualmente apagadas mientras se utilizan medio audiovisuales, visillos y cortinas oscuras usualmente cerradas o a medio abrir, paredes blancas.

Subcategoría “Prioridades curriculares” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

La institución se caracteriza por brindar importancia principalmente a los contenidos curriculares por sobre los contenidos religiosos, en particular a las pruebas verificadoras de contenido (“contenido de prueba”) y a la Prueba de Selección Universitaria PSU (“pregunta PSU”).

Subcategoría “Estructura social de la sala de clases” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Se caracteriza por estar conformada por el/a profesor/a en una posición de dominio y los/as estudiantes en una posición pasiva. El rol del/a profesor/a es visto como el de un/a transmisor/a de información, de contenidos tanto curriculares como valóricos, además de organizador/a y evaluador/a. El rol de los/as estudiantes es observado como el de receptores/as de las órdenes y enseñanzas que se entregan. Las interacciones permitidas son las consistentes en intercambios de lenguaje entre profesor/a y estudiantes, aun cuando los intercambios entre estudiantes también se dan pero no están permitidos (son reprobados y castigados por el/a profesor/a).

Se observa que los/as estudiantes se relacionan desde sus puestos, y su actuar se encuentra supeditado a la autoridad del/a profesor/a y a las expectativas sociales de: saludar y respetar al/a profesor/a, guardar silencio, mantenerse sentados, solicitar autorización antes de ejecutar una conducta. El/a profesor/a se relaciona desde su escritorio o desde la zona del frente y sus actos están determinados las expectativas sociales de: mantener el orden de los estudiantes, hacer entrega de los contenidos curriculares a través del lenguaje verbal, mantenerse en la zona del frente o en su escritorio mientras se desarrolla la clase.

Además se observa que con frecuencia los/as estudiantes sentados en las últimas filas de atrás suelen conversar más, participar menos de las actividades y mantienen un bajo o nulo nivel de interacción con el/a profesor/a, y así también en la zona de atrás se observa con menor frecuencia el uso de aparatos tecnológicos (teléfono inteligente, tableta, reproductor de música portátil).

Subcategoría “Actividades estándar de aprendizaje y evaluación” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Se caracterizan por ser habitualmente guías y pruebas, asociadas siempre a una calificación o nota, y así también la exposición verbal por parte del/a profesor/a mientras los/as estudiantes escuchan y/o toman nota cuando se les indica. La interacción en este tipo de actividades es principalmente unidireccional, desde el/a profesor/a al/a estudiante, en donde el/a profesor/a da instrucciones o resuelve oralmente ejercicios; y secundariamente bidireccional, cuando el/a estudiante pregunta una duda y el/a profesor/a la aclara, o cuando el/a estudiante resuelve un ejercicio oralmente y el/a profesor/a completa la respuesta. Este tipo de actividad se encuentra generalmente materializada en un texto impreso (guía) de una o dos hojas, las cuales son realizadas bajo la supervisión del/a profesor/a de frente al curso, preguntando, analizando y contestando en voz alta cada ejercicio junto con los/as estudiantes. Se relaciona frecuentemente con las palabras y conceptos: “trabajar”, “aplicar”, “ejercicios”, “fecha tope”, “materia”, “contenidos”, “guía”, “prueba”; para referirse a evaluaciones o contenido de las actividades. La prueba es generalmente escrita, realizada en silencio, sin ayuda del/a profesor/a, con ayuda de calculadora en materias que la requieran.

También se encuentra como actividad estándar de aprendizaje y evaluación, la presentación de material audiovisual, cuya interacción es principalmente unidireccional,

desde el/a profesor/a al/a estudiante, en donde el/a profesor/a proyecta en la pizarra imágenes y texto a través de un equipo multimedios, lo cual va leyendo y explicando a los/as estudiantes, quienes anotan el contenido. Este tipo de actividad está asociada a las palabras: “ya”, “anotar”, “enviar o subir” (el material).

Subcategoría “Material audiovisual” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Está conformado en su mayoría por presentaciones de diapositivas digitales, y secundariamente por videos. Ambos son utilizados por los/as profesores/as para la transmisión de contenidos curriculares y el ejercicio de los aprendizajes. Los temas observados a través del material audiovisual en el transcurso de la investigación fueron: la dispersión de la luz, el fomento de la lectura, la comprensión lectora, circuitos eléctricos y resistencia, el proceso de independencia de Chile.

Subcategoría “Uso del lenguaje por parte del profesor” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Caracterizado por:

- El uso de las palabras “chiquillos”, “alumnos”, “jóvenes”, “señor”, “señorita”, “cabros”, “niños”, “chicos”; para referirse o dirigirse a los estudiantes.
- El uso del sonido “chchchch” y las palabras “silencio por favor”, “jóvenes”, “señor”, “señorita”, “¡silencio!”; para solicitar silencio a los estudiantes.
- El uso de las palabras “¿ya?”, “¿estamos de acuerdo?”, “¿estamos claros?”, “pregunta de prueba”, “pregunta PSU”, “¿cierto?”, “miren”, “¡hey!”, “¡miren acá!”; para obtener la atención de los estudiantes.
- El uso de las palabras “prueba”, “materia”, “contenidos”; para referirse a evaluaciones y contenidos de actividades de aprendizaje.
- El uso de las palabras “voy a anotar”, “a ver”, “¿le voy a tener que quitar?”, “guarde”; para obtener obediencia por parte de los estudiantes.
- El uso de las palabras: “tome asiento”, “asiento niños”; para solicitar el mantenimiento de los estudiantes en sus puestos.
- El uso de las palabras: “muy bien”, “bien”, “buen trabajo”; para aprobar respuestas de los estudiantes relacionadas con contenido curricular.
- El uso de frases incompletas para verificar el manejo de contenidos curriculares por parte de los estudiantes. Estas se dan con aumento del volumen de la voz en el final de cada frase, que los estudiantes completan a coro, faltándole generalmente una sola palabra para ser completadas.

Subcategoría “Reglas que gobiernan la relación entre profesor y estudiante” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

En las actividades observadas estas reglas se relacionan con el rol preminentemente pasivo de los/as estudiantes y activo del/a profesor/a. Los/as estudiantes despliegan señales de respeto al/a profesor/a (saludar de pie, despedirse, levantar la mano para preguntar, referirse al/a profesor/a de usted, referirse al/a profesor/a como “seño”, “profe”, “profesor”, “miss”, permanecer sentados/as y en silencio mientras

el/a profesor/a habla), obedecen las órdenes expresadas por medios verbales y no verbales del/a profesor/a, y guardan distancia física de éste/a. El/a profesor/a guarda distancia física de los/as estudiantes, guarda respeto por ellos y ellas (referirse a los/as estudiantes de usted y referirse por su nombre o como “jóvenes”, “señoritas”, “chiquillos”, “niños”, dar órdenes acompañadas de un “por favor”), tiene el poder de dar o no la palabra cuando los/as estudiantes la piden, tiene el poder de otorgar o no permisos cuando los/as estudiantes los solicitan, tiene la facultad de aplicar medidas disciplinarias cuando los/as alumnos/as desobedecen, tiene la facultad de dirigirse a los/as alumnos/as por vía verbal y no verbal, la autorización para caminar por toda la sala a diferencia de los/as estudiantes (quienes no tienen la autorización), también para sentarse sobre su escritorio o mesa a diferencia de los/as estudiantes, poder pedir silencio a los/as estudiantes (estos/as no al/a profesor/a), poder ubicar cosas (libros, hojas) sobre las mesas de los/as estudiantes (estos/as no sobre la mesa del/a profesor/a).

Subcategoría “Medidas disciplinarias” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Se caracterizan por ser habitualmente:

- Llamados de atención (“guarde eso”, “cállate”, “silencio”).
- Amenazas con expulsar de la clase o con anotaciones negativas al libro de clases.
- Expulsiones de la clase a inspectoría por desobediencia o anotaciones negativas en el libro de clases por el mismo motivo.
- Anotaciones en libreta de estudiante por llegar tarde a clase.
- Uso de la tarea como castigo por conducta indeseable (pararse, conversar) o amenazas con dejar tarea por desobediencia o con retener pertenencias personales por el mismo motivo (libros, celulares, reproductores de música).
- Uso de notas evaluativas como refuerzo por comportamiento obediente (asignación de “décimas” por obediencia durante la clase [permanecer en el asiento y en silencio] u otorgación de nota de base “4” en prueba futura por obediencia del curso durante el semestre).
- Miradas reprobatorias ante conductas desobedientes.

La interacción en la aplicación de este tipo de medidas es unidireccional de profesor/a a estudiante y se encuentra asociada a las palabras: “miren”, “si no se callan”, “se lo voy a quitar”, “lo voy a anotar”, “váyase”, “voy a tener que”, “número” (de lista).

Subcategoría “Sistema de seguimiento y monitoreo” (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973)

Se caracteriza por ser:

- Horarios para clases, recreos y actividades extraescolares (utilizados para delimitar el tiempo destinado a cada tipo de actividad).
- Pruebas y evaluaciones (utilizadas para verificar el manejo de los contenidos curriculares por parte de los estudiantes a través de la asignación de

calificaciones por ello, las que sirven para decidir la promoción de los estudiantes a cursos superiores).

- Libros de clase (utilizados para el registro de la asistencia de los estudiantes y el registro de anotaciones por comportamiento).
- Libretas de estudiante (utilizadas para el envío de comunicaciones a apoderados y el registro y justificación de los atrasos de los estudiantes en el horario de llegada a las actividades).
- Listas de asistencia (utilizadas para el registro de los estudiantes presentes y ausentes en las actividades) que se toman en hora de jefatura en la mañana y en cada clase durante el día.

Estos mecanismos son utilizados por parte de los/as profesores/as y trabajadores/as de la institución, por medio de la interacción unidireccional de éstos/as a estudiantes. Se asocia habitualmente a las palabras: “fecha de prueba”, “el horario es”, “atención a la lista”, “número”, “anotación al libro”, “libro de clases”.

Subcategoría “Enseñanza tácita de normas y expectativas sociales y económicas” (Apple, 1986)

Presente principalmente en la interacción de influencia unidireccional de profesor/a a estudiante, y secundariamente en el contenido expuesto en material audiovisual. Estas normas y expectativas son transmitidas a través del uso de lenguaje verbal y no verbal. Se encuentran ligadas a las palabras: “tengas que” o “vas a tener”, “pueden”, “yo creo que”, “supongamos que”.

Se asocian a las siguientes normas:

- Mantención del orden y aseo del ambiente.
- Mantención de una presentación personal y vestimenta característica para el rol de trabajador/a profesor/a (pantalón de vestir, camisa, suéter; todos de colores opacos).
- Mantención de la obediencia por parte de los/as estudiantes.
- Exclusión de los/as estudiantes desobedientes.
- Respeto por la autoridad.
- Postergación de la voz de los/as estudiantes.
- No cuestionamiento de las órdenes.

Se asocian a las siguientes expectativas sociales:

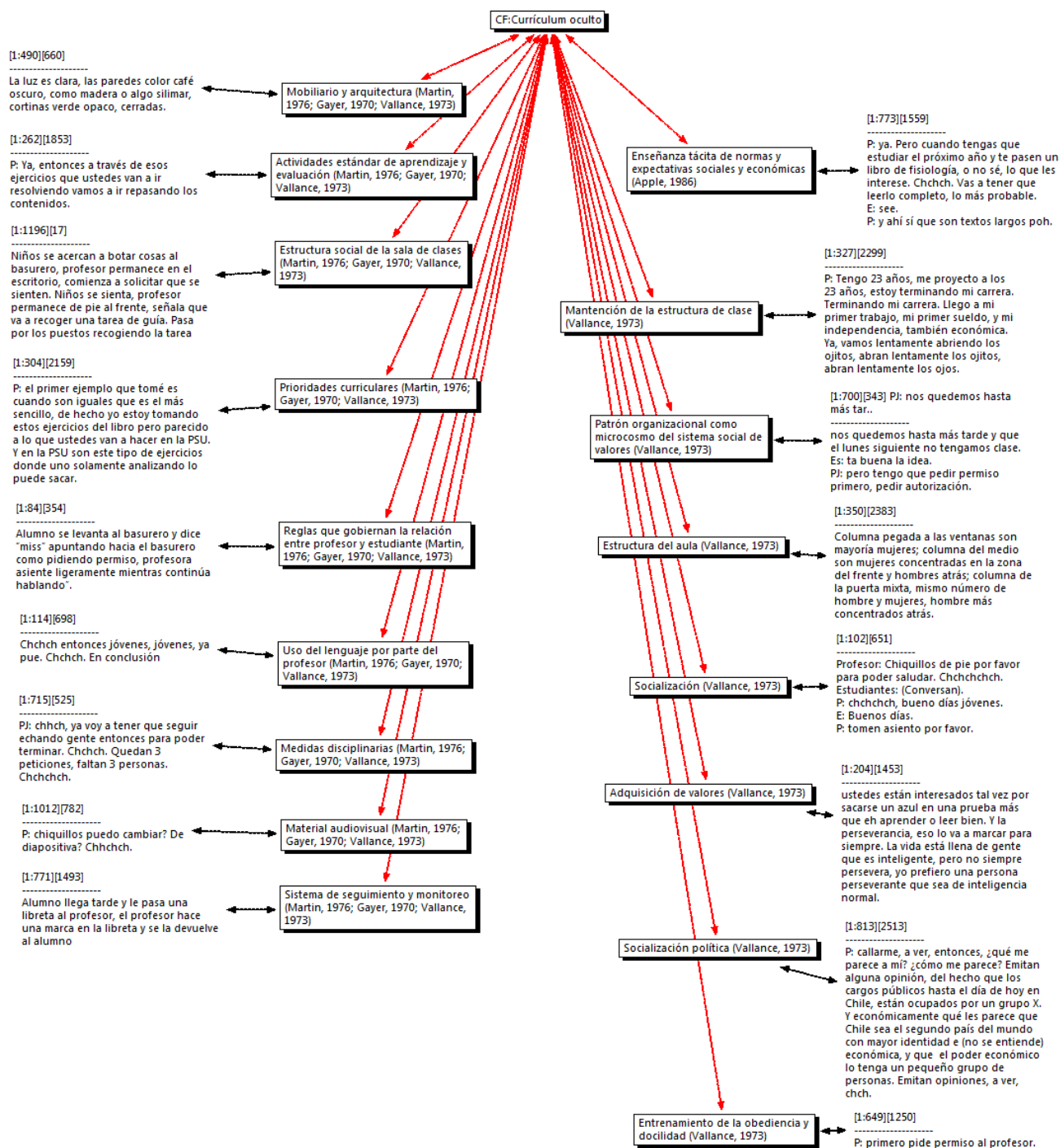
- Buen desempeño académico.
- Alcanzar estudios superiores.
- Éxito para quienes tengan promedios de notas más altos.
- Tener hijos.
- Estudiar carreras relacionadas con el estudio del cuerpo.
- Beber cerveza.
- Ir a fiestas.
- Lograr independencia.

Y se asocian a las siguientes expectativas económicas:

- Tener acceso a lujos (tecnología de entretenimiento, viajes en avión, salidas al extranjero).
- Acceder a trabajos.
- Tener una casa.
- Tener independencia económica.

Para ilustrar con ejemplos las anteriores subcategorías, a continuación se expone un mapa de relaciones.

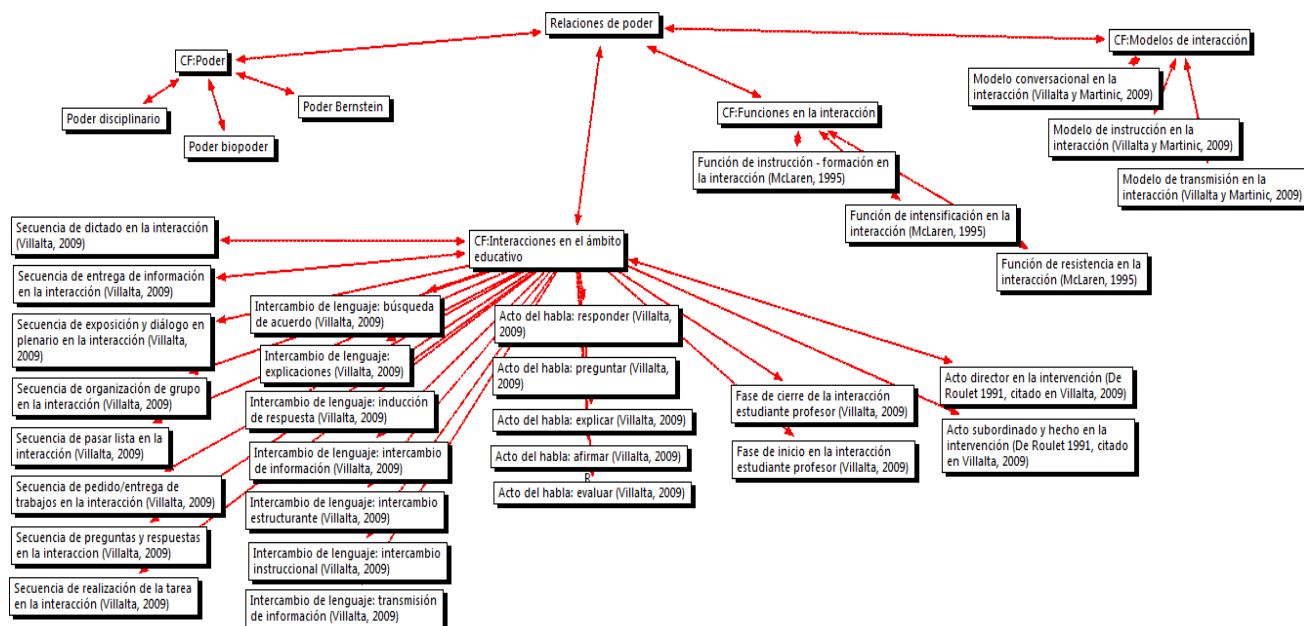
3. Mapa: Categoría "Currículum oculto"



Se pueden observar en el mapa las subcategorías en la parte central, conectadas con ejemplos de cada una a un lado de ellas.

V.2. Objetivo específico B: “Analizar las relaciones de poder que se desarrollan en el establecimiento”

4. Mapa: Concepto clave “Relaciones de poder”



Como se ilustra en el mapa, el concepto de “Relaciones de poder” es analizado a partir de las categorías “Poder”, “Interacciones en el ámbito educativo”, “Funciones de la interacción en el ámbito educativo” y “Modelos de interacción en el ámbito educativo”, tal como se expone en el marco teórico. El análisis del “Poder” se lleva a cabo según 3 tipos de poder (subcategorías): “El poder disciplinario” (Foucault, 2005), “El poder según Bernstein” (Díaz, 1988) y “El Biopoder” (Foucault, 1977). El análisis de las “Interacciones en el ámbito educativo” se realiza en base a “Los tipos de secuencia en la interacción”, “Los tipos de intercambio de lenguaje”, “Los actos del habla”, “Las fases de la interacción” y “Los tipos de intervención en la interacción” (Villalta, 2009). Las “Funciones de la interacción” se analizan a partir de 3 tipos: “La función de instrucción-formación”, “La función de intensificación” y “La función de resistencia” (McLaren, 1995). Finalmente los “Modelos de interacción” se analizan según 3 tipos: “El modelo conversacional”, “El modelo de instrucción” y “El modelo de transmisión” (Villalta y Martinic, 2009).

V.2.1. Categoría “Poder”

Subcategoría “Poder disciplinario” (Foucault, 2005)

Es expresado a través de la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, en la interacción bidireccional entre estudiantes, además de por medio del contenido expuesto en diarios murales y el uso de la infraestructura del establecimiento. Se vincula a la mantención del orden (estudiantes sentados/as, profesor/a de pie, etc.), regulación de los tiempos (1 a 2 periodos de 45 minutos por clase, 2 periodos de recreo de 20 y de 10 minutos en la jornada de la mañana; todos delimitados por el sonido de un timbre), regulación de la permanencia y asistencia a clases (lista de asistencia, prohibición implícita del abandono de la clase o del establecimiento), regulación de las interacciones (supeditadas a las indicaciones del/a profesor/a), regulación de la vestimenta (estudiantes

con uniforme, polerón diferente para alumnos/as de cuarto medio, profesores/as con ropa formal colores opacos, ropa deportiva para profesores/as de educación física), regulación de los espacios (salas de clases etiquetadas con el curso correspondiente en la puerta, rejas para separar los patios de media y prebásica durante los recreos). Se asocia habitualmente a las palabras: “tienes que”, “vaya” o “no”, “dejemos”, “¡ya!”, “¡partimos!”, “¿pueden?” (utilizado y entendido como una orden), “lo normal”, “silencio”. Además se vincula al discurso educativo de “entregar una educación integral”, “lograr la unión entre fe, cultura y vida”.

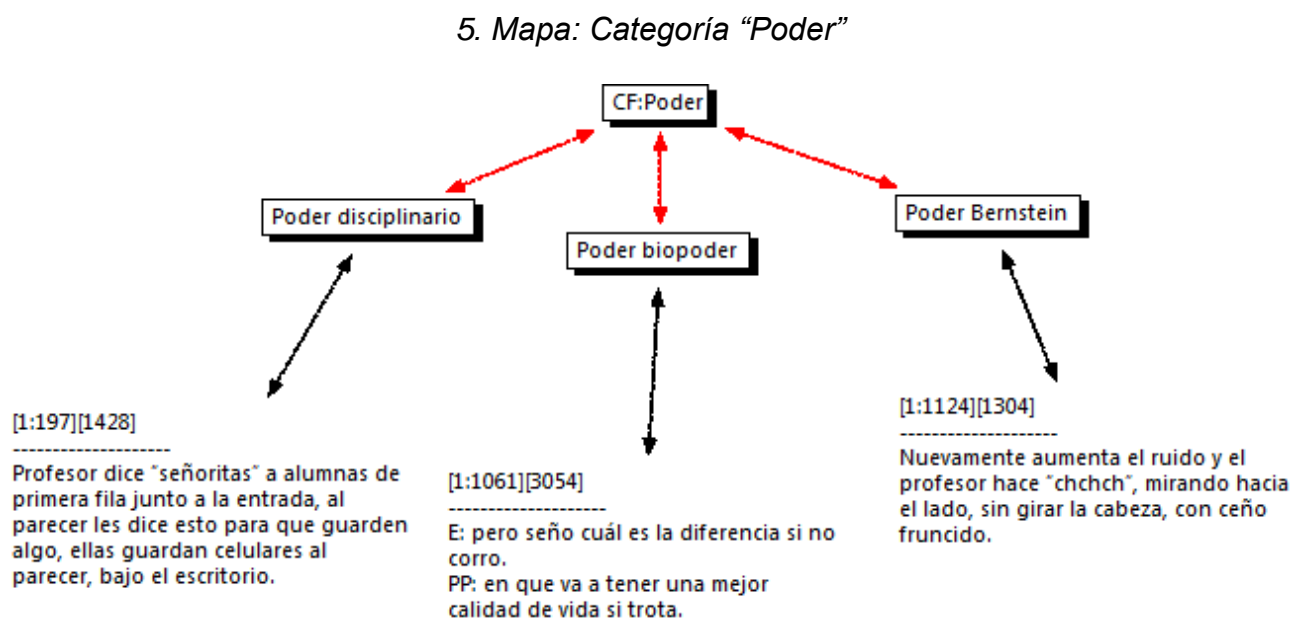
Subcategoría “Biopoder” (Foucault, 1977)

Es expresado a través de la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, la delimitación de tiempos y espacios determinados para cada actividad escolar (1 a 2 periodos de 45 minutos para cada clase, 2 periodos de 20 y 10 minutos para los recreos de la jornada de la mañana), y además a través de la disposición de unos alimentos por sobre otros en el casino del establecimiento (trozo de pizza, completo, jugo y leche en caja de 200 ml., trozo de queque, golosinas varias). Vinculado a la influencia sobre aspectos de la vida no escolares por definición, específicamente el aseo en general, la calidad de vida, el horario de sueño, la alimentación, la necesidad básica de ir al baño. Se asocia habitualmente a las palabras: “ser” (ordenado respecto al sueño), “preparan” (comida), “tener” (mejor calidad de vida), “ir” (al baño).

Subcategoría “Poder según Bernstein” (Díaz, 1988)

Es expresado en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, de manera verbal y no verbal, a través de señas y miradas. Se asocia principalmente a las prácticas de contestar las preguntas antes que los/as estudiantes lo hagan, señalar cómo deben sentirse ante determinados aspectos antes de que los/as estudiantes se expresen, entregar y reforzar pautas de comportamiento permitidas, proporcionar límites de tiempo para actividades de aprendizaje y evaluación (número específico de minutos para ejercicios, timbre para limitar la clase), reprobar conductas no permitidas, utilizar sistemas de monitoreo para el control de los/as estudiantes (lista de asistencia, libro de clases, libreta de estudiante, permisos de apoderados), limitar la participación o intervención en la clase sólo a los/as alumnos/as correspondientes al curso, seleccionar quién debe participar de las interrogaciones. Se caracteriza por concentrar una mayor cantidad de facultades en la figura del/a profesor/a (hablar, increpar, dar órdenes, utilizar celular, salir o entrar de la sala sin pedir autorización, etc.) en contraposición con la figura del/a estudiante (no puede hablar, increpar, dar órdenes, utilizar celular, salir o entrar de la sala sin autorización, etc.). Se vincula habitualmente a las palabras: “levante”, “falta”, “número”, “minuto”, “listo”, “síntese”, “encienda”, “apague”, “cierre”, “abra”, “guarde”, “hagan”, “lea”, “pueden salir”, “no salgan”, “puede”, “sí”, “no”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone un mapa de relaciones con ejemplos de observación a continuación.



Se puede observar en el mapa las subcategorías en la parte central, seguidas de un ejemplo cada una en la parte de abajo.

V.2.2. Categoría "Interacciones en el ámbito educativo"

Subcategoría "Secuencia de dictado en la interacción" (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal unidireccional de profesor/a a estudiante, vinculada a la transmisión de contenidos curriculares que los/as estudiantes anotan en sus cuadernos, guardando silencio mientras habla el/a profesor/a. Se caracteriza además por la repetición de dos a cuatro veces de las frases por parte del/a profesor/a. Ocasionalmente los/as estudiantes intervienen en la interacción pidiendo más tiempo para el copiado ("peerece poh", "profe espere"). Se asocia habitualmente a las palabras: "ya", "anoten", "anoten por favor", "¿terminaron?".

Subcategoría "Secuencia de entrega de información en la interacción" (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal unidireccional de profesor/a a estudiante, vinculada a la transmisión de avisos o solicitud de labores escolares. Ocasionalmente los/as estudiantes intervienen en la interacción para preguntar dudas ("¿para cuándo es?", "¿cuándo hay prueba?", "¿qué hay que llevar?"). Habitualmente se asocia a las palabras: "vamos a", "ya", "tengo que decirles", "les voy a dar las fechas".

Subcategoría "Secuencia de exposición y diálogo en plenario en la interacción" (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal principalmente unidireccional de profesor/a a estudiante y secundariamente bidireccional entre profesor/a y estudiante (por medio de interrogaciones o frases incompletas con acento al final). Vinculada a la transmisión de

contenido curricular, verificación de aprendizajes y refuerzo positivo de los mismos. Se asocia habitualmente a las palabras: “le explico”, “ya”, “muy bien”, “miren”, “correcto”.

Subcategoría “Secuencia de organización de grupo en la interacción” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal unidireccional de profesor/a a estudiante vinculada a la disposición del orden y turnos de intervención en el transcurrir de la clase. Se asocia habitualmente a las palabras: “asiento”, “de pie”, “vamos a”, “háblémoslo después”, “dejen de interrumpir”, “escuchemos”, “trabajar en grupo”, “trabajar en parejas”.

Subcategoría “Secuencia de pasar lista en la interacción” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal bidireccional entre profesor/a y estudiante, donde el/a profesor/a dice el nombre de los/as estudiantes y estos/as responden diciendo “presente”, “acá” a la vez que levantan la mano, o sólo levantan la mano sin decir nada. Se encuentra determinada por la frase del/a profesor/a “¡atención a la lista!”.

Subcategoría “Secuencia de pedido/entrega de trabajos en la interacción” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante, donde el/a profesor/a solicita tareas o pruebas y los/as estudiantes las entregan, existen distintas modalidades: una donde el/a profesor/a se acerca a los lugares retirando los escritos, otra donde los/as estudiantes se acercan al escritorio a dejarlos y otra donde el/a profesor/a los/as va llamando uno/a a uno/a al escritorio por su nombre. Se asocia habitualmente a las palabras: “Voy a recoger”, “los voy a llamar”.

Subcategoría “Secuencia de preguntas y respuestas en la interacción” (Villalta, 2009)

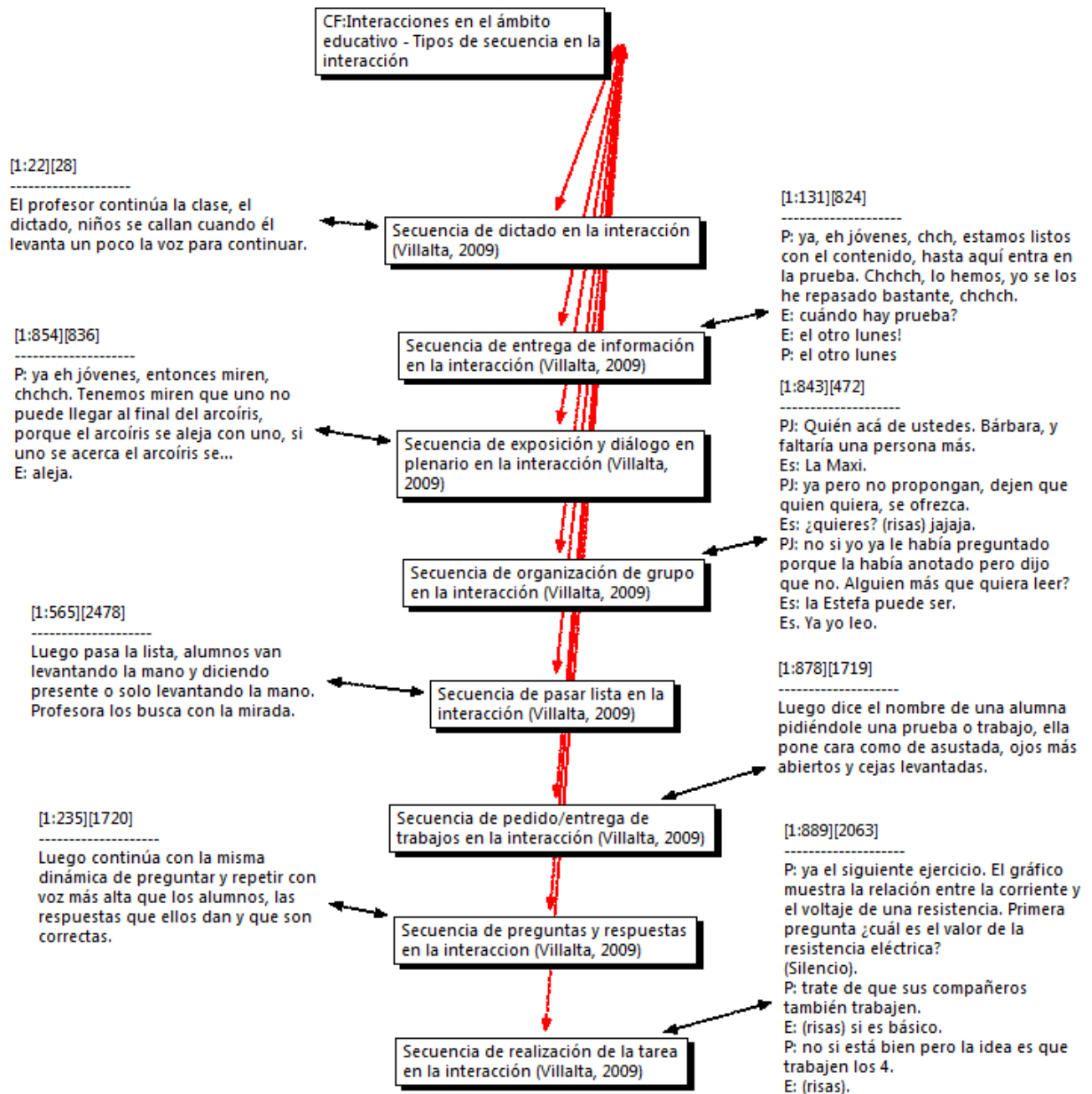
Se da en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante, donde habitualmente es el/a profesor/a quien realiza las preguntas y los/as estudiantes las contestan, o el/a profesor/a es quien realiza las preguntas y él o ella mismo/a las contesta. La participación de los/as alumnos/as que contestan suele ser por elección propia y en ocasiones por selección del/a profesor/a. Se encuentra frecuentemente asociada a las preguntas: “¿qué haces cuando...?”, “¿quién hace...?”, “¿por qué?”, “¿cuál sería?”, “¿cómo es?”, “¿qué es?” o “¿qué significa?”, “¿alguien sabe...?”.

Subcategoría “Secuencia de realización de la tarea en la interacción” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y se vincula con la disposición del orden para la realización de actividades de aprendizaje. El/a profesor/a es quien da las instrucciones verbalmente y los/as estudiantes ejecutan la tarea en silencio o interactuando entre ellos/as según el tipo de actividad. La actividad más frecuente es la resolución de guías de forma individual. Esta secuencia se encuentra habitualmente asociada a las palabras: “saquen sus cuadernos”, “¿listo?”, “revisemos”, “veamos” o “vamos viendo”, “siguiente ejercicio”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, a continuación se expone un mapa de relaciones con ejemplos.

6. Mapa: Subcategorías “Tipos de secuencia en la interacción”



En relación a la categoría Interacciones en el ámbito educativo, se pueden observar a los lados del mapa ejemplos correspondientes a cada subcategoría o “Tipo de secuencia en la interacción” (Villalta, 2009).

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: búsqueda de acuerdo” (Villalta, 2009)

Se da principalmente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y secundariamente en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante. Se encuentra asociada a las palabras: “yo había pensado”, “veamos”, “¿sí?”, “¿ya?”. “les acomoda”, “entonces”, “listo”, “a ver”. Vinculada a la idea de definir fechas de evaluación, decidir pautas de actuación, resolver ejercicios de contenido curricular.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: explicaciones” (Villalta, 2009)

Se dan en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y se encuentra asociado a las palabras: “sí”, “ya”, “¿se entiende?”, “miren”, “ahora”, “entonces”, “porque”, “por ejemplo”. Vinculadas a la idea de aclarar contenido curricular y seguidas de una respuesta de escucha por parte del/a interlocutor/a.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: inducción de respuesta” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y se lleva a cabo a través de preguntas cerradas, intencionadas o que se acompañan de alternativas de respuesta, y de frases incompletas con acento al final para indicar que sean completadas. Se vincula a la idea de verificar aprendizajes del contenido curricular. Se encuentra asociada a las palabras: “¿Quién?”, “¿qué?”, “era”.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: intercambio de información” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción verbal bidireccional ente profesor/a y estudiante. Se vincula a la idea de dialogar acerca de temas no estrictamente curriculares. Se encuentra asociado a las palabras: “¿puedo?” o “¿se puede?”, “ya”, “¿Cómo?”, “sí”, “no”.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: intercambio estructurante” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción unidireccional entre profesor/a y estudiante, consistente en órdenes o instrucciones de comportamiento, seguido de una respuesta comportamental de obediencia, no verbal. Vinculado a la idea de mantener orden en la interacción. Se encuentra asociado a las palabras: “de pie”, “chchch”, “no”, “escuchemos”, “no pueden”, “respetémonos”.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: intercambio instruccional” (Villalta, 2009)

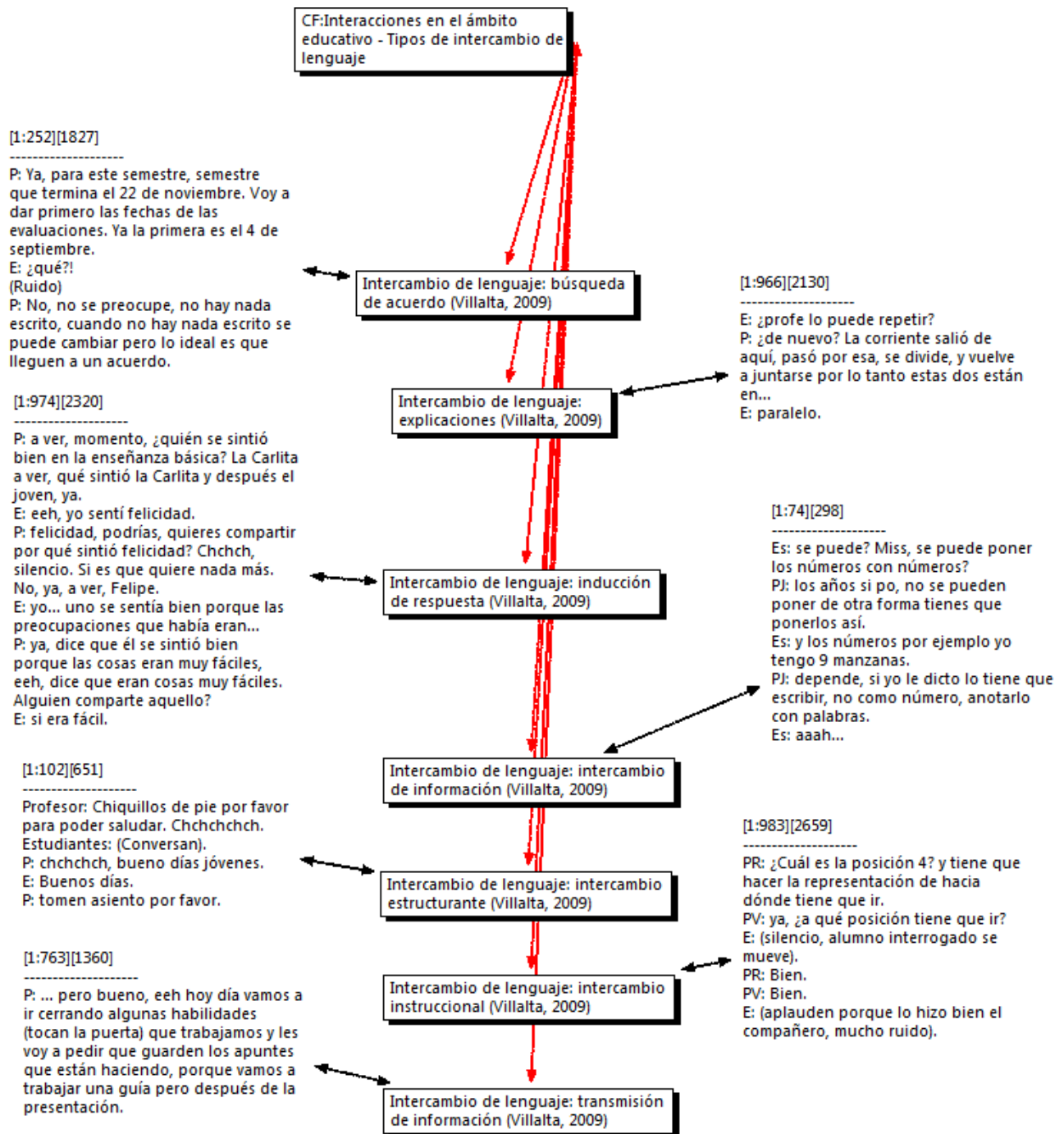
Se da en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante, a través de órdenes, preguntas abiertas y cerradas, y la utilización de frases incompletas con acento al final; las cuales son seguidas de una respuesta verbal. Se vincula con la idea de verificar aprendizajes de contenido curricular. Se encuentra asociado a las palabras: “¿qué significa?”, “dé un ejemplo”, “¿puede ser?”, “¿por qué?”, “¿qué?”, “¿dónde?”, “¿cuál es?”.

Subcategoría “Intercambio de lenguaje: transmisión de información” (Villalta, 2009)

Se da en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y se vincula a la entrega de contenidos curriculares y escolares. Se encuentra asociada a las palabras: “debe” o “debieran”, “puede”, “ya”, “vamos a”, “voy a explicar”, “cuando uno”, “por ejemplo”, “entonces”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa de relaciones con ejemplos.

7. Mapa: Subcategorías “Tipos de intercambio de lenguaje”



En relación a la categoría Interacciones en el ámbito educativo, se pueden observar en el mapa ejemplos para cada subcategoría o “Tipo de intercambio de lenguaje” (Villalta, 2009).

Subcategoría “Acto del habla: preguntar” (Villalta, 2009)

Presente en la interacción profesor/a-estudiante, principalmente desde el/a profesor/a al/a estudiante y ocasionalmente desde el/a estudiante al/a profesor/a. Se encuentra habitualmente asociado a los conceptos: “cuánto”, “qué”, “quiénes”, “dónde”. Pronunciados con tono ascendente. Es utilizado principalmente como herramienta verificadora de aprendizajes de contenido, y secundariamente como medio fiscalizador de otros aspectos (sistemas de monitoreo y seguimiento, evaluación).

Subcategoría “Acto del habla: responder” (Villalta, 2009)

Presente en la interacción profesor/a-estudiante, principalmente desde el/a estudiante al/a profesor/a y ocasionalmente desde el/a profesor/a al/a estudiante. Se encuentra asociado habitualmente a los conceptos: “que”, “sí”, “no”, “eeeh”, “porque”. Pronunciados con tono descendente. Este acto del habla se encuentra relacionado tanto a contenido curricular como a otros (sistemas de monitoreo y seguimiento, evaluación).

Subcategoría “Acto del habla: explicar” (Villalta, 2009)

Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado habitualmente a las palabras y conceptos: “deben”, “hay”, “vamos a”, “tienen que”, “atención”, “miren”, “¿ya?”, “¿estamos de acuerdo”, “entonces”, “se fijan”. Pronunciadas en con entonación ascendente. Haciendo referencia mayoritariamente a contenido curricular.

Subcategoría “Acto del habla: afirmar” (Villalta, 2009)

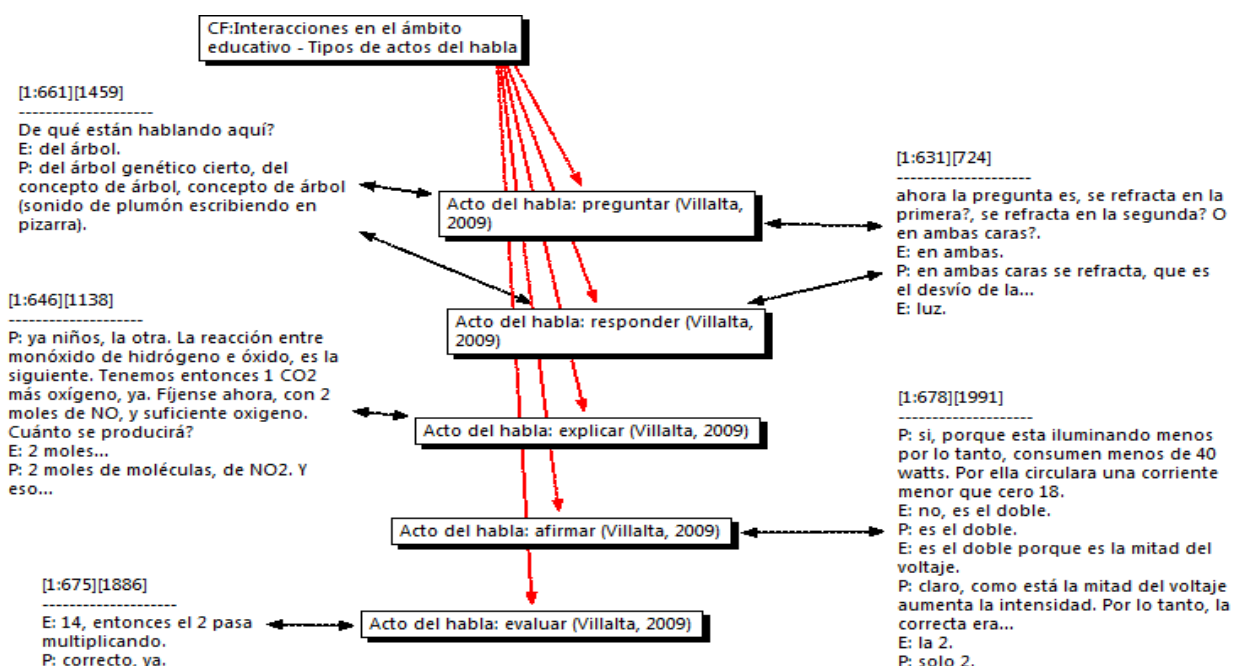
Encontrado principalmente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado habitualmente a las palabras y conceptos: “son”, “es”, “tener o tenemos que”, “claro”, “te fijas”, “exacto”; pronunciadas en su mayoría con entonación descendente. Haciendo referencia mayoritariamente a contenido curricular.

Subcategoría “Acto del habla evaluar” (Villalta, 2009)

Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado habitualmente a las palabras y conceptos: “muy bien”, “bien”, “mal”, “correcto”. Pronunciadas con entonación descendente. Haciendo referencia al desempeño o acierto de los/as estudiantes al responder preguntas o realizar ejercicios de contenido curricular.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa de relaciones con ejemplos.

8. Mapa: Subcategorías “Tipos de actos del habla”



En relación a la categoría Interacciones en el ámbito educativo, se pueden observar en el mapa ejemplos para cada subcategoría o “Tipo de actos del habla” (Villalta, 2009).

Subcategoría “Fase de inicio en la interacción estudiante-profesor” (Villalta, 2009)

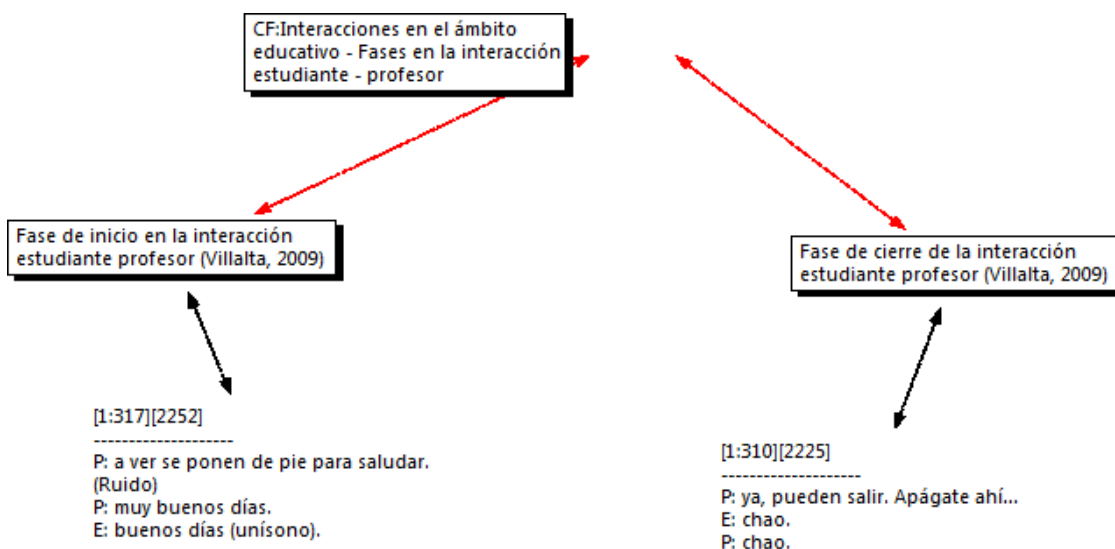
Esta determinada principalmente por la entrada del/a profesor/a a la sala de clases o por el sonido del timbre si es que éste ya se encuentra dentro; y secundariamente por la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante, asociada a las palabras: “buenos días”, “se ponen de pie”, “chchch”. Determinada también por la sola llegada del/a profesor/a a la sala de clases.

Subcategoría “Fase de cierre de la interacción estudiante-profesor” (Villalta, 2009)

Esta determinada principalmente por el timbre y secundariamente por la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, asociada a las palabras: “quedamos hasta aquí”, “estamos casi en la hora”, “adiós” o “chao”, “pueden salir”, “para ir terminando”, “finalmente o para finalizar”, “con esto terminamos”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa con ejemplos.

9. Mapa: Subcategorías “Fases en la interacción estudiante-profesor/a”



En relación a la categoría Interacciones en el ámbito educativo, se pueden observar en el mapa de relaciones, ejemplos correspondientes a la subcategoría “Fases en la interacción estudiante-profesor” (Villalta, 2009).

Subcategoría “Acto director en la intervención” (De Roulet, 1991, citado en Villalta, 2009)

Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado fuertemente con las miradas y señales de manos para dar un orden; frases incompletas con acento al final de la misma para ser completadas por el/a interlocutor/a; el aumento del volumen de la voz para indicar imperativo, toque del silbato para indicar inicio y término de una tarea; además de las palabras y conceptos: “recoge”, “guarden”, “ponerse de pie” y

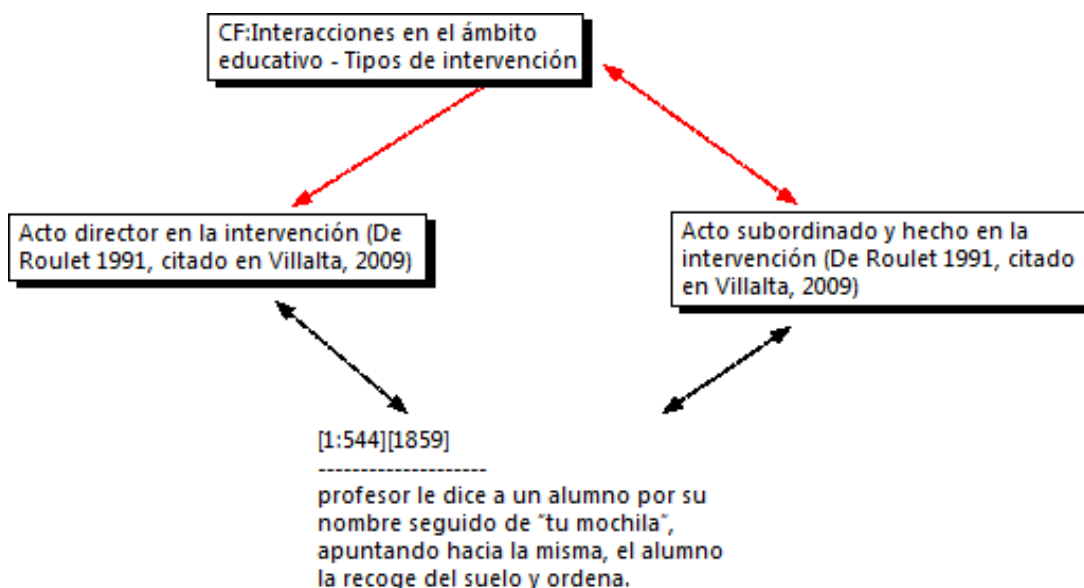
“tomar asiento”, “síntese bien” “enciende” y “apaga” (equipo multimedios), “puedes”, “anoten”, “silencio”, “atención”, “señorita”.

Subcategoría “Acto subordinado y hecho en la intervención” (De Roulet, 1991, citado en Villalta, 2009)

Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y ligado al cumplimiento de órdenes, peticiones o instrucciones; por parte del/a alumno/a. Se asocia a las palabras: “ya”, “sí”; y a las prácticas de recoger papeles, ordenar cosas, sentarse mirando hacia el frente, guardar silencio, guardar objetos ajenos al proceso de aprendizaje (celulares, alimentos), ponerse de pie para saludar a la autoridad, abrir y cerrar la puerta, terminar frases relativas a contenido curricular, poner atención, ordenar pertenencias (mochila, cuadernos), anotar, responder preguntas, resolver ejercicios.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa con ejemplos.

10. Mapa: Subcategorías “Tipos de intervención”



En relación a la categoría Interacciones en el ámbito educativo, se puede observar en el mapa un ejemplo que incluye ambas subcategorías o “Tipos de intervención en la interacción” (De Roulet, 1991, citado en Villalta, 2009).

V.2.3. Categoría “Funciones de la interacción”

Subcategoría “Función de instrucción-formación en la interacción” (McLaren, 1995)

Se lleva a cabo a través de la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, de manera verbal, por medio de señas y miradas para indicar órdenes (apuntar con el dedo, asentir con la cabeza, mirar reprobatoriamente, principalmente), y a través del contenido expuesto en diarios murales. Se encuentra asociada a las palabras: “chchch”, “hay que”, “uno tendría que”, “tiene que”, “demostrar”, “hagan”, “yo prefiero”, “hay”, “hagan el ejercicio”, “anoten”, “ya”. Y a las ideas de: transmitir contenidos curriculares, transmitir

contenidos religiosos, evaluar aprendizajes, evaluar conductas, entrenar el respeto por la autoridad, entrenar la obediencia, entrenar la independencia, fomentar el deporte, fomentar la religiosidad, fomentar el estudio.

Subcategoría “Función de intensificación en la interacción” (McLaren, 1995)

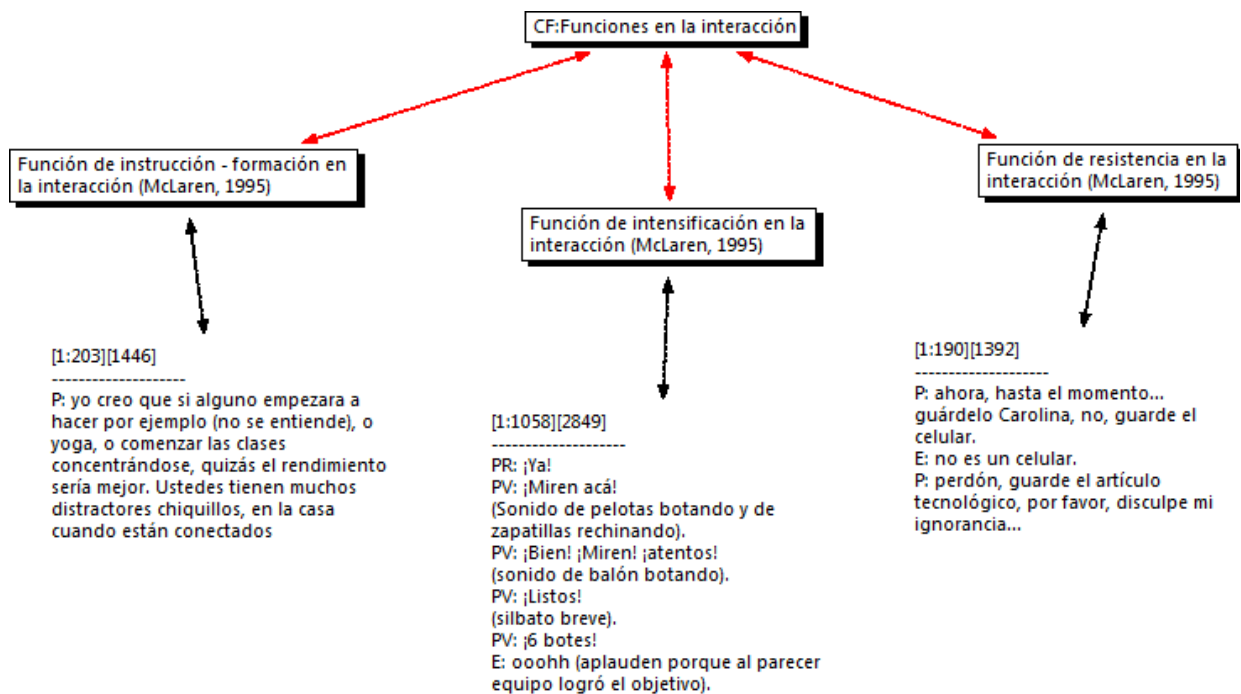
Se lleva a cabo a través de la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, de manera verbal principalmente. Se encuentra asociada a las palabras: “puntos”, “nota”, “bien” o “muy bien”, “miren”, “ya tocaron el timbre”, “¿quién dijo?”, “¿por qué?”, “¿qué?”, “pregunta de prueba”, “pregunta PSU”, “¿estamos claros?”, “¿estamos de acuerdo?”, “¿cierto?”, “¿ya?”. Y a las ideas de: llamar a la puesta de atención y mantención de la misma, premiar la participación con puntos.

Subcategoría “Función de resistencia en la interacción” (McLaren, 1995)

Se lleva a cabo a través de la interacción unidireccional entre estudiante y profesor/a, de manera verbal, por medio del comportamiento desobediente y a través de miradas o gestos de inconformidad por parte de los/as alumnos/as. Se encuentra asociada a las palabras: “perece po”, “noo”, “aaaah” (con tono de reparo), “buuu”. Y a las ideas de: permanecer de pie, conversar, utilizar celulares o reproductores de música con audífonos, reclamar por llamados de atención (“siempre me reta a mí”, “yo no estoy conversando”).

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa con ejemplos.

11. Mapa: Categoría “Funciones en la interacción”



En relación a la categoría Funciones de la interacción, se pueden observar en el mapa ejemplos debajo de cada subcategoría.

V.2.4. Categoría “Modelos de interacción”

Subcategoría “Modelo de instrucción en la interacción” (Villalta y Martinic, 2009)

Este modelo se presenta principalmente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y secundariamente en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante. Se vincula con la transmisión de contenido curricular y se encuentra habitualmente asociado a las palabras: “ahora”, “¿cuál?”, “¿qué?”, “¿por qué?” y “porque”, “hacer un ejercicio”, “anoten”, “miren”, “voy a explicar”, “a ver”.

Subcategoría “Modelo de transmisión en la interacción” (Villalta y Martinic, 2009)

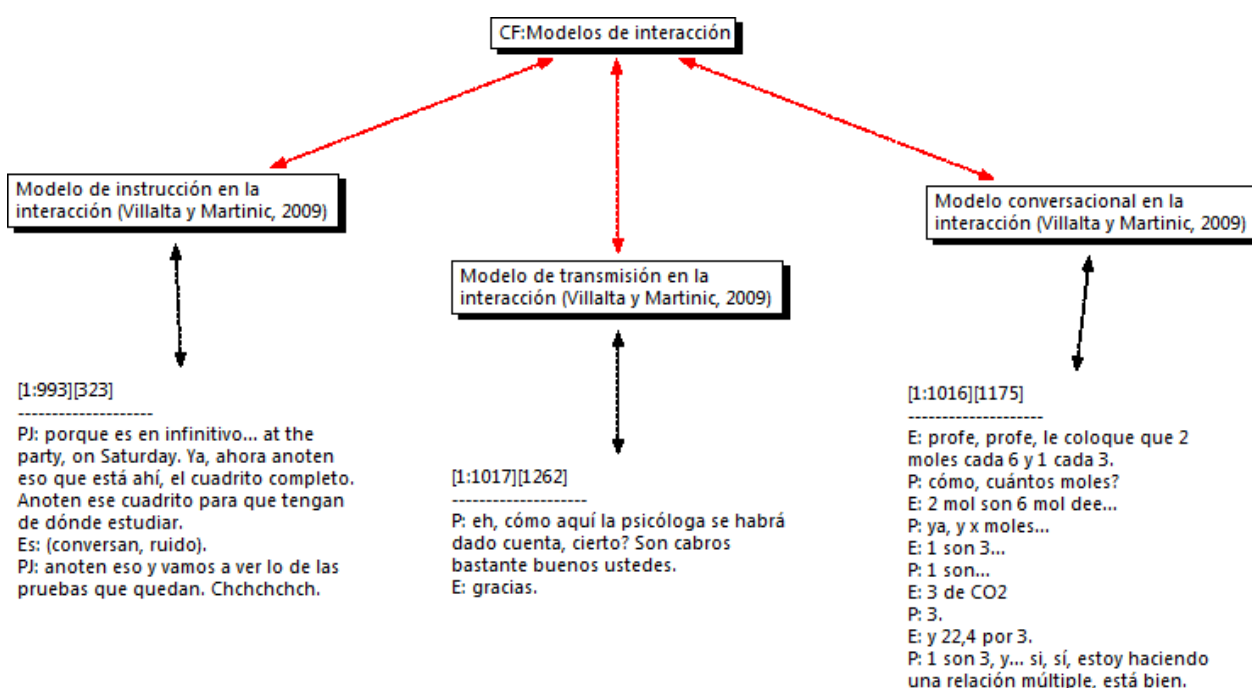
Este modelo se presenta en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante y se vincula con la influencia social del/a profesor/a en cuanto a orden y obediencia, calidad de vida, aspiración a estudios superiores, concentración y estudios, fomento de la independencia. Se encuentra asociado habitualmente a las palabras: “miren”, “son”, “ustedes”, “tienen que” o “tenemos que”, “puede decirse”, “les digo”, “yo soy” o “yo prefiero”, “correcto”.

Subcategoría “Modelo conversacional en la interacción” (Villalta y Martinic, 2009)

Este modelo se presenta en la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante. Se vincula con el desarrollo de contenidos curriculares y la toma de decisiones escolares. Se encuentra asociado a las palabras: “yo creo”, “yo”, “es que”, “a ver”, “claro”, “ustedes”, “¿qué haces cuando...?”, “¿qué les parece?”, “dice usted”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas se expone a continuación un mapa con ejemplos.

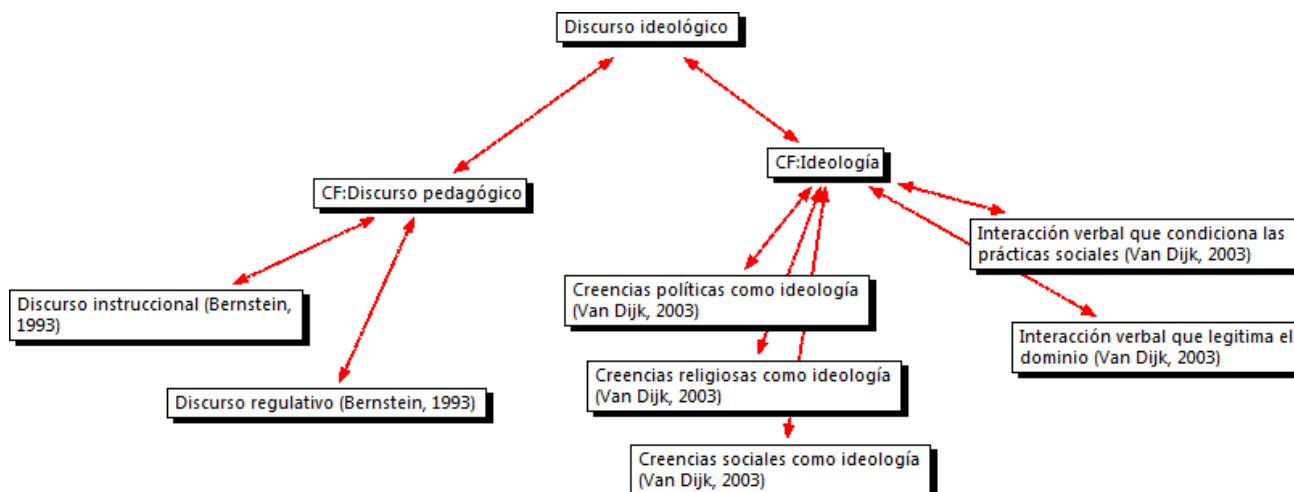
12. Mapa: Categoría “Modelos de interacción”



En relación a la categoría Modelos de interacción, se pueden observar en el mapa ejemplos debajo de cada subcategoría.

V.3. Objetivo específico C: “Analizar críticamente el **discurso ideológico** que se reproduce en las prácticas pedagógicas”

13. Mapa: Concepto clave “Discurso ideológico”



Como se ilustra en el mapa de relaciones, el concepto de “Discurso ideológico” es analizado a partir de las categorías “Discurso pedagógico” e “Ideología”, tal como se expone en el marco teórico. El análisis del “Discurso pedagógico” se realiza a partir del “Discurso instruccional” y el “Discurso regulativo” (Bernstein, 1993). El análisis de la “Ideología”, por otra parte, se lleva a cabo en base a “Las creencias políticas como ideología”, “Las creencias religiosas como ideología”, “Las creencias sociales como ideología”, “La interacción verbal de condiciona las prácticas sociales” y “La interacción verbal que legitima el dominio” (Van Dijk, 2003).

V.3.1. Categoría “Discurso pedagógico”

Subcategoría “Discurso instruccional” (Bernstein, 1993)

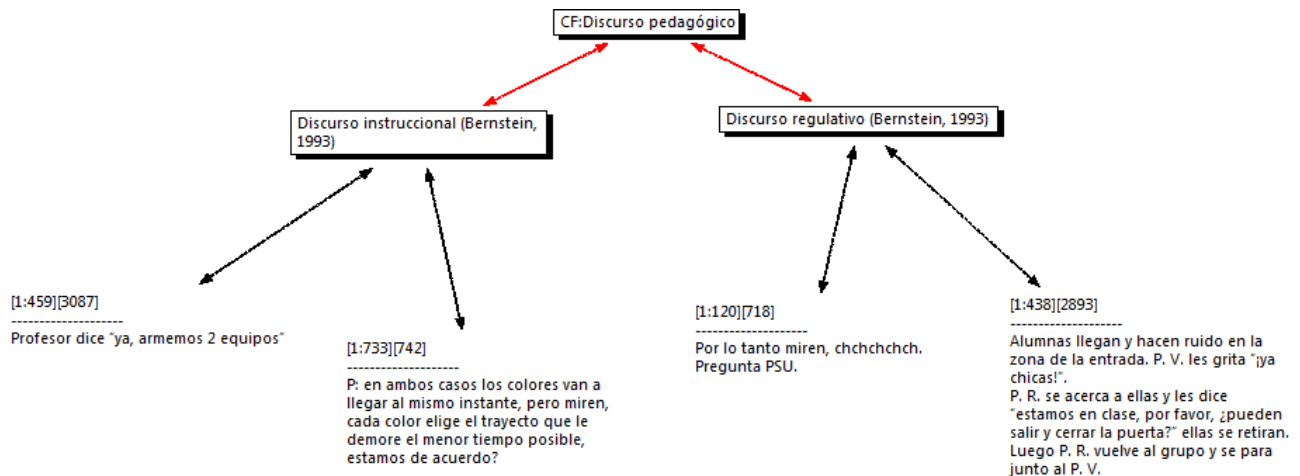
Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado a las palabras y conceptos: “vimos”, “estudiamos”, “los objetivos de la clase”, “ya”, “miren”, “¿ya?”, “vamos a”, “fíjense” o “se fijan”, “entonces”, “ver”, “hay que”, “es”, “¿estamos claros?”, “¿estamos de acuerdo?”, “tienen que demostrar”, “habilidades intelectuales”, “lo que tú tienes que ver”.

Subcategoría “Discurso regulativo” (Bernstein, 1993)

Presente en la interacción unidireccional desde profesor/a a estudiante y asociado a las palabras y conceptos: “de pie”, “tomen asiento”, “silencio”, “anoten”, “pongan atención”, “saquen” o “saquemos”, “guarde eso”, “tienen que” o “tenemos que”, “por favor”, “pregunta de prueba”, “pregunta PSU”, “jóvenes”, “señoritas”, “sí”, “no”, “muy bien”, “recojan”, “chchch”, “como corresponde”, “a ver”, “cállate” o “callarme”, “escuchen” o “escuchemos”, “bien”, “listo”, “se han portado”.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa con ejemplos.

14. Mapa: Categoría “Discurso pedagógico”



En relación a la categoría Discurso pedagógico, se pueden observar en el mapa ejemplos debajo de cada subcategoría.

V.3.2. Categoría “Ideología”

Subcategoría “Creencias políticas” (Van Dijk, 2003)

Son transmitidas principalmente en la interacción de influencia unidireccional de profesor/a a estudiante, y secundariamente a través de la interacción bidireccional entre profesor/a y estudiante, además de por medio del contenido expuesto en diarios murales y el uso de la infraestructura del establecimiento. Se encuentra ligado a las palabras: “qué les parece”, “qué me parece a mí”, “emitan una opinión”, “yo opino”, “vamos a”, “qué piensan ustedes”. Se asocia a las ideas de:

- Cuestionamiento a la oligarquía.
- Importancia del poder económico.
- Importancia del partido político.
- Importancia del voto.
- Importancia de la propaganda política.
- Importancia de la participación política.

Subcategoría “Creencias religiosas” (Van Dijk, 2003)

Son principalmente transmitidas en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, y secundariamente a través de las interacciones bidireccionales entre profesor/a y estudiante, y entre estudiantes; además de por medio del contenido expuesto en diarios murales y el uso de la infraestructura del establecimiento. Se encuentra ligado a las palabras: “lo más relevante”, “tienen que”, “si Dios quiere”, “gracias a Dios”. Se asocia a las ideas de:

- ‘Temor de Dios’.
- Importancia de la generosidad.

- Relevancia de la religión.
- Importancia de la religiosidad y las prácticas ligadas a la religión.
- Relevancia del altruismo en las prácticas religiosas.
- Importancia de las instituciones sociales en las prácticas religiosas (iglesia, país, familia, colegio, curso).
- Importancia a la ornamentación de lo religioso.
- Importancia de convocar a los/as jóvenes a la participación religiosa.
- La religiosidad como un ejemplo a seguir.

Subcategoría “Creencias sociales” (Van Dijk, 2003)

Son transmitidas principalmente en la interacción unidireccional de profesor/a a estudiante, y secundariamente a través de las interacciones bidireccionales entre profesor/a y estudiante, y entre estudiantes; además de por medio del contenido expuesto en diarios murales y el uso de la infraestructura del establecimiento. Estas creencias son transmitidas a través del uso de lenguaje verbal y no verbal. Se encuentran ligadas a las palabras: “encuentro que”, “eso es lo bueno de”, “ya”, “a ver”, “miren”, “de verdad”, “lo que yo sí sé”, “deben”, “uno tiene que”. Se asocia a las ideas de:

- Importancia del aseo y el orden en general.
- Importancia del tiempo y de la optimización del mismo para el logro de los objetivos académicos.
- Importancia del silencio como aspecto necesario para la transmisión de contenidos.
- Relevancia de lo académico por sobre lo religioso.
- Concepción de la evaluación como medio punitivo.
- Devaluación de los/as alumnos/as vista como método para fomentar el estudio y la concentración.
- Visión del/a profesor/a como único/a transmisor/a del conocimiento.
- Exclusión de estudiantes desobedientes de la sala de clases, vista como requisito para mantener el orden.
- Obediencia indiscutible de los/as alumnos/as frente al lenguaje verbal y no verbal del/a profesor/a.
- Prohibición del uso de artículos tecnológicos por parte de los/as alumnos/as en la hora de clases.
- Respeto por la autoridad.
- Timbre como indicador determinante del inicio y cierre de las interacciones propias de la hora de clases.
- Tarea como medio de castigo.
- Responsabilización de los/as alumnos/as de sus procesos de aprendizaje.
- Focalización sensorial como práctica necesaria para el aprendizaje (“mirar, escuchar y sentarse adecuadamente”).
- Consideración de edad cronológica inferior como sinónimo de comportamiento inadecuado.

- Apreciación de la transcripción escrita como medio de aprendizaje y de verificación del mismo.
- Consideración del/a profesor/a como dueño/a de su hora de clase.
- Consideración de los/as alumnos/as que no se ajustan a las normas como inservibles.
- Consideración del diálogo como medio de solución de conflictos.
- Consideración de la prueba de selección universitaria (PSU) como hito normativo de los estudiantes.
- Consideración de la evaluación como medio verificador de aprendizajes por excelencia.
- Reprobación de la falta de honestidad en la realización de las evaluaciones (“copiar”, “soplar”).
- Consideración de la nota de evaluación como medio de premio por buen comportamiento.
- Importancia de la familia.
- Consideración del buen comportamiento como medio para merecer beneficios.
- Valoración de los estudios superiores como medio para alcanzar la independencia económica.
- Consideración de la televisión como medio que establece pautas de uso del lenguaje.
- Ocultar información como una forma de mantener el desarrollo habitual de conductas.

Subcategoría “Interacción verbal que condiciona las prácticas sociales” (Van Dijk, 2003)

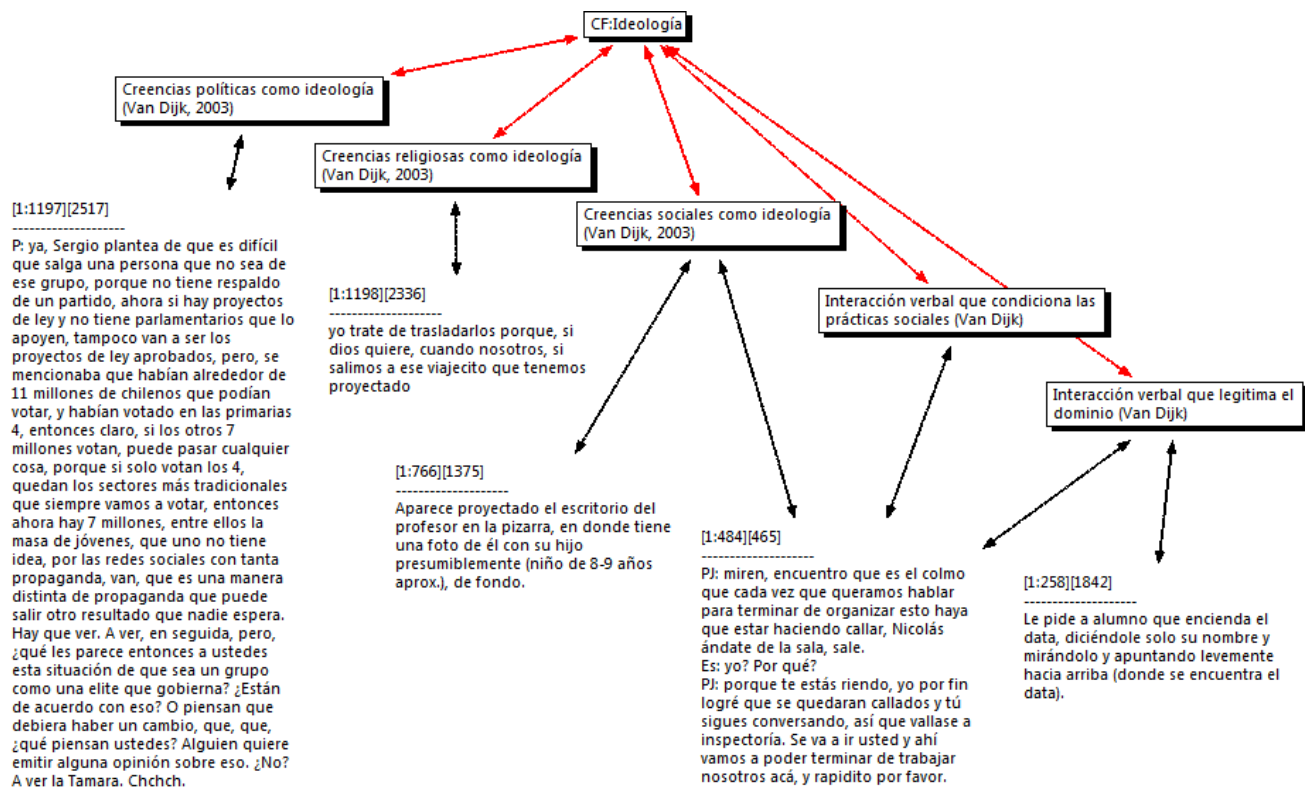
Es de carácter unidireccional de profesor/a a estudiante y se encuentra asociada a las palabras: “les voy a pedir que”, “silencio”, “conversan mucho”, “si no se callan”. Vinculada con las ideas de: prohibición de interactuar con compañeros/as durante actividades de evaluación, mantener una baja interacción con compañeros/as durante las horas de clase, permanecer sentados/as e interactuar desde esa posición.

Subcategoría “Interacción verbal que legitima el dominio” (Van Dijk, 2003)

Es de carácter unidireccional de profesor/a a estudiante y se encuentra asociada a las palabras: “recoge”, “puedes” o “no puedes”, “enciende” o “apaga” (luz o reproductor multimedios), “tienes que”, “sí”, “no”, “cállate”, “fíjate”. Vinculada con las ideas de: poner atención, permanecer en silencio, no cuestionar a la figura del/a profesor/a, no realizar actividades ajenas al contenido curricular visto.

Para ilustrar las subcategorías recién caracterizadas, se expone a continuación un mapa con ejemplos.

15. Mapa: Categoría "Ideología"



En relación a la categoría Ideología, se pueden observar en el mapa de relaciones, ejemplos debajo de cada subcategoría, coincidiendo un mismo ejemplo para las subcategorías "Creencias sociales como ideología", "Interacción verbal que condiciona las prácticas sociales" e "Interacción verbal que legitima el dominio".

V.4. Categorías emergentes

V.4.1. Categoría "Lenguaje corporal del/a profesor/a"

Se caracteriza principalmente por mantener el/a profesor/a las manos en los bolsillos mientras se dirige hacia los/as estudiantes; apuntar con el dedo para indicar la orden de recoger o guardar algo; usar miradas de reprobación para corregir conductas desobedientes; caminar por los pasillos mientras se dirige a los/as estudiantes; mantener los brazos cruzados mientras se escucha a los/as estudiantes; de pie apoyarse de espalda o de lado en la mesa o con una pierna sobre la mesa mientras se habla a los/as estudiantes; apretar o arrugar los labios cerrados en señal de reprobación; no mirar a los ojos cuando los/as estudiantes contestan preguntas; levantar las cejas para pedir, preguntar o para demostrar superioridad de conocimientos; mirar a los/as estudiantes por sobre los lentes puestos a media nariz cuando éstos se dirigen al/a profesor/a; mover las manos al frente o todo el cuerpo para explicar o ejemplificar algo; levantar los brazos para pedir silencio.

V.4.2. Categoría “Diferencias de interacción en base al género de los/as estudiantes”

Se caracteriza por una mayor interacción informal entre estudiantes y profesores/as del mismo género (conversar antes o después de la clase, reírse de chistes), solicitud de labores físicas a estudiantes hombres (prender el proyector multimedios, levantar cosas), utilización del diminutivo “señorita” para dirigirse a las estudiantes en contraposición con el vocablo “jóvenes” o “señores” para dirigirse a los estudiantes, mayor exigencia y disciplina a los estudiantes que a las estudiantes en actividades físicas (correr, realizar ejercicios), mayor interacción entre estudiantes del mismo género durante el transcurso del recreo.

V.4.3. Categoría “Uso del espacio y tiempo por parte del/a profesor/a”

Se caracteriza por permanecer los/as profesores/as en la sala de clases después de terminada la clase y retirados/as los/as alumnos/as, llegar a la clase aproximadamente 3 a 5 minutos después de tocado el timbre, permanecer la mayor parte del tiempo de la clase en la zona de la pizarra, permanecer en la ‘sala de profesores’ durante el transcurso del recreo.

V.4.4. Categoría “Diferencias de interacción en base a la edad de los/as estudiantes”

Se caracteriza por permanecer más frecuentemente los/as estudiantes mayores dentro de sus salas durante el transcurso del recreo y los/as estudiantes menores salen más al patio, comprar más frecuentemente los/as estudiantes menores en el quiosco durante el recreo que los/as mayores, reunirse más frecuentemente en grupos de género mixto los/as estudiantes mayores que los/as menores.

VI. CONCLUSIONES

La pregunta principal planteada en la presente investigación es ¿Qué **prácticas de sujeción** relacionadas con educación se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos? Para poder dar respuesta a esta interrogante, a continuación se contestará y argumentará cada una de las 3 preguntas específicas planteadas, de manera de brindar un orden a la presentación de las conclusiones, para posteriormente desarrollar la argumentación de la pregunta principal. Finalmente se procederá a exponer las limitaciones y proyecciones del estudio.

La primera pregunta es ¿Qué **prácticas pedagógicas** se llevan a cabo en el establecimiento? La cual fue analizada a partir de la Pedagogía crítica y el Currículum oculto. Partiendo por la primera, del análisis etnometodológico realizado se puede desprender que en el caso de la comunidad educativa observada, las prácticas pedagógicas se establecen como una forma de regulación social (Giroux, 2003) en tanto que están abocadas en gran parte al entrenamiento de los/as estudiantes en conductas normadas, formas de comportarse que tienen la característica común de la obediencia y sumisión ante los mandatos de los/as profesores/as y demás funcionarios, o “Tendencia a legitimar las relaciones de poder dominantes” como lo denomina Giroux (2003). Esto se

reflejó fuertemente de forma explícita e implícita, como parte del currículum oculto, en el uso de lenguaje corporal por parte de los/as profesores/as, para denotar dominancia en forma de órdenes y señalamientos. Igualmente se pudo observar el “Rechazo a la autodeterminación humana” de los estudiantes (Giroux, 2003) en la toma de decisiones sobre el actuar de estos/as, sin la consideración de su parecer. También se pudo ver, en relación con la visión crítica de la pedagogía, la presencia de “Silencios sociales” (Giroux, 2003) relacionados principalmente con la invisibilización de los/as estudiantes ubicados/as en las zonas posteriores de las salas de clases, tanto por parte de los/as profesores/as como de los/as demás estudiantes; lo que se interpretó como una forma de marginación de estos/as sujetos/as, atribuible a características personales visiblemente menos sociables o a un menor estatus social; marginación que es avalada y mantenida desde la relación de poder entre profesor/a y estudiante, al no interactuar estas figuras de autoridad con los/as mencionados/as estudiantes. Como se puede ver, todas las características aludidas se pueden interpretar como una “Tendencia a legitimar las relaciones de poder dominantes” (Giroux, 2003). Así mismo, se incluye aquí la “Diferencia de interacción en base al género de los/as estudiantes”, categoría emergente, en donde se pudo observar una relación de dominancia más directa entre profesores/as y estudiantes de género masculino, en contraposición con una relación de dominancia más sutil con las estudiantes de género femenino; evidenciado en la mayor exigencia de disciplina hacia los estudiantes hombres y menor hacia las estudiantes mujeres, sobre todo en lo relativo a labores de índole física; y la delicada disminución de las estudiantes mujeres al referírseles con el diminutivo de “señoritas”, en contraposición con el vocablo “jóvenes” o “señores” para referirse a los estudiantes. Todo lo cual es transmitido a los/as estudiantes como creencias sociales y formas en que se construyen sus subjetividades.

En relación con el Currículum oculto (Martin, 1976; Gayer, 1970; Vallance, 1973; Apple, 1986) se pudo observar que éste cumple la función de afirmar las desigualdades sociales a favor de la clase económica dominante y de ideologías religiosas (Martin, 1976), o de legitimar la visión ideológica del mundo que contribuye al mantenimiento de la hegemonía (Apple, 1986) y así también apoya la conducta que es adaptable y condicionada en lugar de la activa y crítica (Giroux, 2004); funciones que se vieron asociadas a los discursos de “tener que”, “ya” y “¿ya?”, “miren”, “se fijan”; utilizados para la transmisión de valores, creencias y actitudes, que estuvieron vinculadas a la importancia asignada a la “concentración y perseverancia”, “respeto por la autoridad”, “valoración de la familia y de la independencia económica”, “valoración del esfuerzo y la obediencia”, “valoración de la religiosidad y el temor de Dios” entre otros. Entendido este último como la reverencia y admiración de Dios (Santa Biblia, Deuteronomio 10:12,20; Hebreos 12:28-29), ejecutada a través de prácticas y actividades religiosas que se realizan principalmente fuera del contexto de clase, en instancias específicas destinadas para ello, por ser un establecimiento católico; sin por ello dejar de ser transmitidas en la interacción en contexto de clase, a través de discursos como “si Dios quiere” o “gracias a Dios”.

Así también se pudo observar en las prácticas pedagógicas, la “Socialización” como parte del currículum oculto (Vallance, 1973), desplegada de forma extensiva en los

distintos contextos y prácticas desarrolladas en la institución; a través del lenguaje verbal, señas y miradas (apuntar con el dedo o con la mirada, reprobar con la mirada), la destinación de espacios determinados para actividades exclusivas (salas de clases, patio de recreo, lugares asignados); vinculado principalmente al fomento y mantención de la obediencia y respeto por las figuras de autoridad; legitimando de esta forma el individualismo y la sumisión (Massialas, 1996).

Igualmente se pudo observar como parte del currículum oculto en las prácticas pedagógicas, la “Mantención de la estructura de clase” (Vallance, 1973) a través de normas o expectativas sociales respecto al rol del/a estudiante como un agente pasivo, que debe permanecer sentado/a en silencio, prohibiéndose la interacción con otros individuos sin previa autorización del/a profesor/a; así mismo se aprecia la mantención del “Patrón organizacional como microcosmo del sistema social de valores” (p. 6) a través de la toma de decisiones que afectan a los/as estudiantes sin considerar su parecer (fechas de evaluación y actividades, formas de participar y de actuar); todo lo cual contribuye a legitimar indirectamente una institución que representa solo a una parte de la ciudadanía (Massialas, 1996), es decir, aquella que se encuentra condicionada a los mandatos de la clase dominante y del Estado, de permanecer sumisos/as ante los intereses y disposiciones de algunos/as.

Lo anterior se puede interpretar a su vez, como características que hacen de la institución educativa un “Aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1970), en tanto que cumple la función de adiestrar y formar a los individuos en base a la ideología de la clase dominante –entregándoles el mensaje de que deben aspirar a cursar estudios superiores y lograr la independencia laboral y económica a través de ello, para poder solventar los gastos que implica vivir en la cultura de consumismo a la cual pertenecen– o como lo señala Giroux (2003), “las maneras en que el orden social se legitima y reproduce mediante la producción y distribución de ‘formas aceptables’ de conocimiento y procesos sociales en el aula” (p.22).

La segunda pregunta es ¿Qué **relaciones de poder** se desarrollan en el establecimiento? La cual fue analizada a partir de las categorías de Poder e Interacciones en el ámbito educativo. Del análisis se puede desprender que en el caso de la comunidad educativa observada, el poder disciplinario (Foucault, 2005) es la forma de control por excelencia, control que es ejercido sobre los cuerpos de las personas y que cumple la función de organizar a los/as sujetos/as distribuyéndolos de forma tal que se evite las agrupaciones de sujetos/as consideradas como peligrosas o improductivas (Varela, 2001), lo que se vio reflejado en la importancia asignada a la mantención del orden (estudiantes sentados/as mirando hacia el frente y en silencio, profesor/a de pie, etc.); la regulación de los tiempos (delimitados por el timbre) y los espacios (delimitados por puertas para salas de clases y rejas para niveles de enseñanza, prebásica, básica, media); y lo más significativo para la presente investigación, la regulación de las interacciones (supeditadas a las indicaciones de la autoridad del/a profesor/a). Este poder actúa de tal manera en los individuos, que éstos, “sabiéndose sometidos bajo los mecanismos de vigilancia, control, examen y normalización, terminan por automatizar y reproducir dentro de sí las

coacciones del poder” (Berrío, 2008, p. 69). Lo cual se pudo ver ilustrado en los discursos y actitudes de los/as estudiantes con otros/as estudiantes en el transcurso de las clases, donde se solicitaba silencio y/u orden a los/as compañeros/as desobedientes, para no interrumpir el discurso del/a profesor/a. Este tipo de poder se relaciona también con la concepción del poder según Bernstein (Díaz, 1988), de acuerdo con la cual el control se ejerce a través de los límites establecidos a la experiencia y significados que los/as estudiantes construyen, ilustrado principalmente en la interacción unidireccional que se pudo ver de profesor/a a estudiante, en la cual se presentó de manera verbal y no verbal la imposición de límites al contestar las preguntas antes que los/as estudiantes lo hicieran, al señalar cómo sentirse antes que los/as estudiantes se expresaran, al proporcionar límites de tiempo para actividades de aprendizaje y evaluación, limitar la participación o intervención en la clase sólo a los/as estudiantes correspondientes al curso, seleccionar quién debe participar en las interrogaciones; todo lo cual se desarrolla en una relación asimétrica en la que el poder se concentra en la figura de autoridad del/a profesor/a, quien tiene las facultades exclusivas de hablar, increpar, dar órdenes, utilizar celular o tecnología, salir o entrar de la sala sin necesidad de autorización, etc.

También se pudo observar otro tipo de funcionamiento del poder denominado por Foucault (1977) como biopoder, caracterizado por ejercer control sobre los/as sujetos/as en el plano no solo del cuerpo sino además de la vida en su totalidad. Lo que se pudo ver reflejado en la influencia y control sobre aspectos de la vida que no son propiamente escolares; el aseo en general, la calidad de vida, el horario de sueño, la alimentación, la necesidad básica de ir al baño. Control que fue ejercido a través de la delimitación de tiempos y espacios, disposición de unos alimentos por sobre otros en la venta dentro del establecimiento, y principalmente en la interacción unidireccional asimétrica de profesor/a a estudiante (“debe ser ordenado”, “puede o no puede ir al baño”).

Respecto a las formas en que el poder fue ejercido a través de las Interacciones en el ámbito educativo, se destaca fuertemente el uso de señas y miradas asociadas a la imposición de órdenes y/o reprobación de conductas, además de la interacción, en su mayoría de tipo unidireccional, de profesor/a a estudiante, consistente en la transmisión de contenidos curriculares, creencias y formas de actuar (“miren”, “son”, “ustedes”, “tienen que”, “puede decirse”, “les digo”, “yo soy”, “yo prefiero”, “correcto”); en contraposición con el modelo conversacional de interacción, consistente en la interacción bidireccional para el desarrollo de contenidos y/o toma de decisiones, el cual está presente en la institución objeto de estudio de forma débil, casi nula. Lo anterior se interpreta como una asimetría en la interacción observada, en donde quienes poseen el saber ejercen el control sobre quienes no lo poseen (Foucault, 1979), manipulando y modificando sus acciones en pos del mantenimiento del orden y la dominancia (Foucault, 1988); del control de las conductas y los cuerpos (Foucault, 2005). A través de estas prácticas se puede ver que los/as estudiantes, sujetos/as en fase de formación y entrenamiento, son considerados/as como individuos anormales (Foucault, 2005), que requieren del moldeamiento y modelamiento de las figuras poseedoras del conocimiento, para poder insertarse en la sociedad de manera funcional a los mandatos imperantes; objetivo que es perseguido por quienes ejercen el control en la institución (Foucault, 1988).

Otras tecnologías o dispositivos a través de los cuales se vio ejecutado el funcionamiento del poder en las interacciones en la comunidad observada son: el uso del “dictado” como actividad de aprendizaje, por medio de la repetición de frases de contenido curricular por parte del/a profesor/a mientras los/as estudiantes anotan en silencio; la utilización de frases incompletas con acento al final por parte del/a profesor/a para que los/as estudiantes las terminen, como medio verificador de aprendizajes; el uso de lista de asistencia y otros sistemas de seguimiento, para monitorizar y controlar a los/as estudiantes; el contestar el/a profesor/a las preguntas realizadas antes de que los/as estudiantes lo hagan; la toma de acuerdos a partir de la presentación de opciones a escoger en lugar de la proposición de opciones propias de los/as estudiantes; la inducción de respuestas por medio del uso de preguntas cerradas, intencionadas o que se acompañan de alternativas de respuestas, asociado esto no solo a la verificación de aprendizajes de contenido curricular sino también a la transmisión de valores y formas de sentirse y de comportarse. Estos dispositivos de control, se establecen como tales en tanto que afectan el diario vivir y el desarrollo de los/as estudiantes, pasando desde la regulación de la asistencia y permanencia de éstos/as en la institución, hasta la regulación de la necesidad básica de ir al baño, o la regulación de lo que tienen que decir respecto a lo aprendido y cómo deben decirlo: exactamente igual a como lo dice o lo diría el/a profesor/a, reflejado en la dinámica de ‘frases incompletas’ y el ‘dictado’.

Así también, se puede incluir en el análisis de las relaciones de poder, la categoría emergente “Lenguaje corporal del/a profesor/a”, caracterizada principalmente por el mantener las manos en los bolsillos; apuntar con el dedo para indicar órdenes; mantener los brazos cruzados mientras se escucha a los/as estudiantes; no mirar a los ojos cuando los/as estudiantes contestan interrogaciones; levantar las cejas para pedir cosas, para preguntar contenido curricular o para hacer gala de superioridad de conocimientos; mirar a los/as estudiantes por sobre los lentes puestos a media nariz cuando éstos/as se dirigen al/a profesor/a. Aspectos que si bien no fueron considerados dentro del marco teórico de la presente investigación, se estimaron relevantes al denotar características sutiles de dominancia sobre los/as estudiantes.

La tercera pregunta específica es ¿Cuál es el **discurso ideológico** que se reproduce en las prácticas pedagógicas? La que fue analizada a partir del Discurso pedagógico y la Ideología. El discurso pedagógico, entendido como la comunicación especializada mediante la cual se realiza la transmisión/adquisición cultural (Bernstein, 1993), fue analizado en las dos formas de discurso que propone Bernstein (1993), el discurso instruccional (encargado de transmitir competencias especializadas) y el discurso regulativo (encargado de transmitir orden especializado, de regular las interacciones sociales). Dicho discurso se observó principalmente en su cualidad de “regulativo”, asociado a las verbalizaciones: “de pie”, “tomen asiento”, “silencio”, “anoten”, “pongan atención”, “saquen”, “guarde”, “tienen que”, “por favor”, “pregunta de prueba” o “pregunta PSU” (utilizados para obtener la atención de los/as estudiantes), “jóvenes” o “señoritas” (utilizados mayoritariamente como sinónimo de callarse), “sí”, “no”, “muy bien”, “recojan”, “chchch”, “como corresponde”, “a ver”, “cállate”, “escuchen”, “listo”, “se han portado”.

Ejemplos lingüísticos que permiten ver el carácter fuertemente controlador del discurso pedagógico, creador de orden especializado, regulador moral de las relaciones sociales y de la identidad de los/as estudiantes (Bernstein, 1993).

Respecto a la ideología, ésta fue analizada en base a sus funciones de legitimación de dominio y condicionante de las prácticas sociales (Van Dijk, 2003), y se vio plasmada de las siguientes formas en relación con las prácticas pedagógicas: la importancia asignada a la creencia de que el silencio es un aspecto necesario para el proceso de aprendizaje; la consideración de la nota de evaluación como medio verificador de aprendizajes por excelencia; la concepción de la nota de evaluación como medio punitivo y no sólo como verificador de aprendizajes; la concepción de la 'tarea para la casa' como medio de castigo por desobediencia y no sólo como forma de aprendizaje; la visión del/a profesor/a como único transmisor válido de conocimientos; la consideración de la exclusión de estudiantes desobedientes de la sala de clases, como un requisito para alcanzar y mantener el preciado orden; la importancia asignada a la focalización sensorial ("mirar, escuchar en silencio y sentarse adecuadamente") como práctica necesaria para el aprendizaje; apreciación de la transcripción escrita como medio de aprendizaje y verificador del mismo; la devaluación de los/as estudiantes vista como método para fomentar el estudio y la concentración. Todas estas, prácticas distribuidoras del poder, que se establecen como creencias en los/as sujetos/as, transformándolos y moldeándolos en concordancia con las ideas de sumisión y obediencia ante todo.

Así también, se pudo ver respecto a las creencias sociales: la consideración de edad cronológica inferior como sinónimo de comportamiento inadecuado (atribuible al bajo moldeamiento y control que se ha ejercido aun sobre los/as sujetos/as de menor edad); la consideración del/a profesor/a como dueño/a de su hora de clase; la consideración de los/as alumnos/as que no se ajustan a las normas como inservibles; la consideración de la prueba de selección universitaria (PSU) como hito normativo e ineludible de los/as estudiantes; la importancia asignada a la familia como parte infaltable de la sociedad; la importancia asignada al poder económico y la valoración de los estudios superiores como medio para alcanzar la independencia económica. Todas ellas creencias sociales que son transmitidas e implantadas en las conciencias de los/as estudiantes, como ideología.

Por otra parte, en relación con creencias de tipo político y religioso, se observó que las primeras estuvieron presentes de manera muy superficial, a través de la importancia asignada al voto y al partido político; superficialidad que se interpretó como una prohibición de tratar temas relativos a la política. Y las creencias de tipo religioso estuvieron presentes de forma sutil, asignándole importancia a la religiosidad y la ornamentación de lo religioso; sutileza que se interpretó como debido a que estas creencias son transmitidas en otras instancias específicamente religiosas, dado al carácter católico del establecimiento.

Todas las creencias anteriormente expuestas, son adquiridas por los/as estudiantes, "dando sentido al mundo, guiando su interpretación y representación de los acontecimientos, a la vez que condicionando sus prácticas sociales" (Van Dijk, 2003, p.14). Esto se pudo ver reflejado en el hecho de que los/as estudiantes no cuestionaran de forma relevante las relaciones de poder, o las prácticas y discursos ya mencionados, sino

al contrario, formaran parte de éstos, al ejecutar las conductas solicitadas por las figuras de autoridad muchas veces sin siquiera necesidad de que éstas hablaran, por ejemplo al callarse por solo recibir una mirada de reprobación, al recoger algo por solo recibir un señalamiento con el dedo, al solicitar silencio a otros/as compañeros/as por solo notar que éstos/as están rompiendo con el orden, al solicitar los permisos correspondientes antes de realizar un movimiento tan básico como ir al baño.

Es así, que se puede dar respuesta a la pregunta principal de la presente investigación ¿Qué **prácticas de sujeción** relacionadas con educación se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos? Las formas de disciplinamiento y control mencionadas a lo largo de las preguntas específicas, se configuran como prácticas de sujeción, al sujetar al individuo, valga la redundancia, hacia formas no solo de pensar, sino también de actuar, que sean adecuadas para los discursos imperantes (Foucault, 1990, 2005); en lugar del desarrollo de pensamientos y habilidades críticas, que posibiliten la reflexión de los/as estudiantes sobre sus propias realidades. De acuerdo con Foucault (2005), los discursos y las prácticas actúan de tal manera en la persona (a través de las relaciones de poder), que cumplen la función de construir su identidad y subjetividad, es decir, de constituir al/a sujeto/a (Foucault, 1994, citado en Castro, 2004). En el caso de la presente investigación, dicha sujeción se caracteriza por ser realizada a través de los dispositivos normados y naturalizados de: la disposición de los tiempos y los espacios, la regulación de los discursos y conductas que deben tener los/as estudiantes, la valoración de unas formas de aprendizaje por sobre otras (dictado, guías, 'frases incompletas', 'tareas para la casa', órdenes), el marcar diferenciadamente el valor de cada persona en función de su nivel de conocimiento medido a través de una nota y dividir o clasificar a los/as sujetos/as en función de esto (al pasar o no de grado o nivel de enseñanza), el que las facultades propias de un desarrollo crítico sean permitidas exclusivamente a las figuras de poder (hablar del conocimiento, disponer libremente de las formas en que se enseña o se aprende, disponer libremente del propio cuerpo), los sistemas de seguimiento y monitoreo de las personas (encierro, vigilancia, lista de asistencia, libro de clases). Prácticas que están orientadas al desarrollo de personas estándar, que piensen y se comporten de una forma regular o generalizada, que aprendan a través de una misma forma de enseñanza o formas tipo de aprendizaje, que alcancen una nota o calificación promedio; pasando por alto las características propias y únicas de cada persona, y produciendo sujetos/as estándar, que sean sumisos y obedientes ante los mandatos de la normalidad establecidos históricamente.

Lo anterior permite visibilizar cómo la escuela se establece en una forma de gobierno de las personas, o "gubernamentalidad" como lo denomina Foucault (1999). Entendido como una forma de actuar sobre otros, dirigir a los/as sujetos/as de formación en este caso, con el objetivo de controlar y "conducir sus conductas" (Foucault, 1994, citado en Castro, 2004). Gubernamentalidad que está presente en los distintos niveles de la sociedad, contextualizándose en este caso en la institución educativa, y que permite a las personas desarrollarse y sobrevivir al sistema del que forman parte; en tanto que al formarse de acuerdo a los discursos imperantes, o sujetarse a éstos, saben lo que deben

o no deben hacer en cada instante, lo que es correcto o incorrecto; y actúan en concordancia con ello, pues quienes no lo hacen (quienes desobedecen, hablan o no se comportan como les es indicado) son excluidos y marginados de los contextos de enseñanza, como sujetos/as anormales (Foucault, 1999) o inservibles.

Esto es posible al adquirir e interiorizar los/as sujetos/as, el sistema de reglas de comportamiento como algo propio, actuando sobre sí mismos y controlándose a sí mismos; lo que Foucault (1984) denomina como 'ética' o moral, entendida como un modo de ser (al saber lo que se debe y no se debe ser), y resguardada a través de distintas tecnologías o dispositivos que actúan en distintos niveles (Foucault, 1990); desde la relación de poder que determina las conductas permitidas de los/as sujetos/as, hasta la relación consigo mismos, que les permite ejercer el control sobre sus propios cuerpos, pensamientos y conductas (yendo al baño en un momento y no en otro, definiendo y aprendiendo un contenido curricular de una forma y no de otra, manteniendo y solicitando a otros compañeros el silencio y el orden); asegurando así cierto estado de felicidad o simple aceptación en la comunidad de la que forman parte.

Lo anterior es relevante en el estudio de los/as estudiantes de enseñanza media, al entender que las prácticas de sujeción mencionadas, reprimen y someten la construcción propia de la identidad de los/as sujetos/as, al delimitar el cómo deben pensar y actuar, en lugar de propiciar espacios de construcción propia. Y esto sucede, de acuerdo con Pedraz (2007), a través de "sutiles pero permanentes técnicas de acondicionamiento (social)" (p. 74) que actúan ejerciendo poder a niveles emocionales, ideológicos y prácticos; estableciendo una relación de "sujeción infinitesimal, microfísica, no intencionada, pero en todo caso indeleble" (p. 74) entre el/a sujeto/a y sus conductas, discursos, actitudes. En donde prima la producción de un "sujeto económico convertido en simple fuerza de trabajo" (Leff, 2010, p. 158), evidenciado en la importancia que se asigna al alcanzar estudios superiores e independencia económica; en lugar de la construcción de un/a sujeto/a en función del desarrollo personal y/o mental.

Cabe destacar, que de acuerdo con Foucault (1988), "no sería posible que existiesen las relaciones de poder sin momentos de insubordinación que, por definición escapan a ellas" (p. 13). Esto se relaciona con la función de resistencia mencionada por McLaren (1995), la que se vio presente en los discursos de los/as estudiantes de "siempre me reta a mí", "yo no estoy conversando", "aaah", "buuu", entre otros; o en el cuestionamiento por parte de los/as estudiantes sobre el respeto incuestionable hacia las figuras de autoridad. Discursos que fueron la mayor parte de las veces ignorados o anulados por la figura del/a profesor/a, cambiando rápidamente de tema cuando un/a estudiante realizó un cuestionamiento o simplemente continuando con la clase cuando un/a estudiante manifestó algún tipo de resistencia, en ningún momento denotando posibilidad de estar equivocado/a o de ser refutado/a. Esto se interpreta como que simplemente no hay licencia de que los/as estudiantes tengan voz o participación en los procesos de transmisión de conocimientos y actitudes, sencillamente no se concibe como necesario, en tanto que los/as profesores/as son las únicas figuras poseedoras de la verdad.

Lo anterior se relaciona con las nociones de 'sujeto sujetado' y 'sujeto agente' propuestas por Amigot (2007), según las cuales ambos conceptos generan una tensión en la subjetividad de las personas, existiendo un carácter subordinado al orden social pero que simultáneamente implica la posibilidad de recrear ese orden a través de su agencia o capacidad de pensar y crear por sí mismos/as. Carácter que se vio entorpecido en la observación en la presente investigación, lo que se configuró en una especie de desesperanza aprendida por parte de los/as estudiantes, quienes frente a la inutilidad de su resistencia, optan por someterse a la obediencia incuestionable ante los mandatos y enseñanzas de las figuras de autoridad.

Al llevar a un macronivel el análisis de la resistencia o insubordinación mencionadas por McLaren (1995), Foucault (1988) y Amigot (2007); se puede destacar la relación que merece hacer este aspecto, con el movimiento social estudiantil del 2006 (Henríquez, 2007), el cual se puede interpretar como un ejemplo de ruptura o resistencia ante el poder hegemónico, a la vez que como ejemplo del poder normalizante y totalizante del Estado, ilustrado en que las demandas del movimiento estudiantil no fueron mayormente satisfechas.

Por otra parte, resulta relevante también señalar, la propia sujeción de la investigadora evidenciada en las formas de proceder y dirigirse a la comunidad objeto de estudio, en donde se reprodujeron las prácticas de respeto por la autoridad y de sometimiento ante los mandatos de la misma (al saludar respetuosamente a los/as profesores/as antes de ingresar a una clase, al solicitar las autorizaciones correspondientes antes de ingresar a la comunidad y a las situaciones observadas, entre otros). Lo que deja en evidencia el carácter totalizador de la gubernamentalidad en la sociedad, impregnando todos los niveles relacionales y contextos de la misma. Las prácticas de sujeción están instauradas no sólo en los/as estudiantes, sino en toda la comunidad, y de ahí el que no sean prácticas intencionadas sino que están naturalizadas como formas normales de enseñanza y de comportamiento; son relaciones estratégicas e históricas de poder, que se han establecido y transmitido a través de generaciones. El reto está en el cuestionarse el por qué de dichas prácticas, por qué educar a través del ejercicio del poder y la minimización del otro, por qué no formar a los/as sujetos/as no solo en la sujeción y sumisión sino también en la agencia de los/as estudiantes, como sujetos/as críticos/as de sus propias realidades, desde el solo hecho de asistir a la institución educativa hasta lo que en ella se hace o deja de hacer (Amigot, 2007).

Finalmente cabe destacar, respecto al proceso de investigación vivenciado, que se valora el hecho de haber podido realizar este estudio de carácter altamente crítico, en una institución de carácter altamente controlador; se rescata la disposición de la comunidad objeto de estudio a ser observada y analizada en pos de la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para poder implementar mejoras en los mismos, mejoras orientadas hacia el mayor desarrollo de la capacidad crítica en los/as estudiantes. Así también se destaca como fortaleza la meticulosidad con la cual fue realizado el estudio, dejando registro de cada paso y decisión tomada, lo cual posibilitará la lectura del

producto de investigación y por ende, las proyecciones hacia futuros estudios sobre los aspectos no considerados o no analizados.

Por otra parte se destacan como debilidades o limitaciones de la investigación, el no haber analizado el material textual que forma parte del discurso pedagógico, en lo referente a bases curriculares y contenidos que se entregan en el proceso de transmisión-adquisición; lo cual posiblemente enriquecería el análisis de las prácticas de sujeción en el ámbito educativo, ya no solo a nivel del establecimiento en particular, sino ya en el macronivel de las disposiciones entregadas por el Ministerio de Educación, es decir, por el Estado. Así también se considera como limitación la no inclusión de otras técnicas de acceso directo a datos narrativos, como la entrevista o los grupos focales, a través de las cuales posiblemente se podrían recoger otros aspectos relativos a las prácticas de sujeción, desde una visión más cercana a cómo vivencian estas prácticas los/as mismos/as estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, y cómo lo analizan críticamente. Otra limitación evidenciada en el proceso fue la no inclusión de las temáticas de género y lenguaje corporal en el marco interpretativo, aspectos que surgieron en el análisis de los datos y que valdría la pena estudiar a partir de la teoría. Por lo que se desprenden las posibles proyecciones de la presente investigación, de estudiar las prácticas de sujeción a partir de otras metodologías, con más observadores/as por ejemplo, de manera que la interpretación no se encuentre afectada por una sola historia personal; incluir también otras realidades objeto de estudio, como otros niveles de enseñanza (preescolar, superior) o establecimientos laicos, donde si bien no se entrega una formación valórica preestablecida por la religión como en el presente estudio, sí se entregan valores y creencias a través del currículum oculto, que pueden estar influidos por múltiples aspectos dignos de analizar. Finalmente otra proyección destacable del presente estudio, es el análisis de los efectos que las prácticas de sujeción pudieran producir en las personas.

VII. REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (s. f.) Estudios Internacionales. Obtenido el 28 de agosto de 2013 desde <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/>

Althusser, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Amigot, P. (2007) Una tensa oscuridad. Interrogando el abordaje psicosocial de la subjetividad. *Psicología & Sociedade*, 19 (3). Obtenido el 19 de marzo de 2013 desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300004&lang=pt

Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. (2011) Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante contrahegemónico. *Argonautas*, 1. 116-128. Obtenido el 25 de abril de 2013 desde <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20Apple.pdf>

Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Berrío, A. (2008) *La fusión entre democracia y estado de excepción en el modelo biopolítico de Giorgio Agamben: una reflexión en torno a los efectos de la "exclusión-inclusiva" de la "nuda vida" en el ejercicio de la política occidental*. Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magister en Ciencia Política. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bivort, B. y Martínez, S. (2013) Capítulo 17: Aproximaciones cualitativas al estudio del desarrollo rural. En Tolón, A., Lastra, X., Bienvenido, J. y Fawaz, J. (Eds) *Experiencias en desarrollo local y rural sostenible*. Almería: Universidad de Almería.

Canales, T. (2002) Formato APA. Obtenido el 8 de septiembre de 2012 desde http://www.unap.cl/p4_biblio/docs/Normas_APA.pdf

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975) *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Díaz, M. (1988) Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: Una Aproximación a la Teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 19. Obtenido el 22 de mayo de 2013 desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_14ensa.pdf
- Erikson, E. (1972) *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo Veintiuno.
- Escudero, M. (2011) Agente, subjetivación y educación corporal: reflexiones metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33 (3). Obtenido el 20 de marzo de 2013 desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300002&lang=pt
- Espinoza, A. (2011) Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú (1821-1905) *Cuadernos de Historia*, 34, 83-108. Obtenido el 9 de septiembre de 2012 desde <http://www.scielo.cl/pdf/cuadhist/n34/art04.pdf>
- Fernández, M. (1997) De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo. En Huergo, J. y Fernández, M. (Comps.) *Comunicación-Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Fleet, N. (2011) Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10 (30), 99-116. Obtenido el 14 de octubre de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30521366005>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1970) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1977) *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1984) *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. México: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (1988) Post-Scriptum. El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, M. (1990) Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica.

Foucault, M. (1999) Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós Básica.

Foucault, M. (2005) El poder psiquiátrico. Curso en el *College de France*. (1973 y 1974). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1996) Política y educación. México: Siglo Veintiuno.

França-Tarragó, O. (1996) Ética para psicólogos: introducción a la psico-ética. Madrid: Desclée de Brouwer.

Fraser, N. (1997) *Iustitia Interrupta*: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Garfinkel, H. (2006) Estudios en etnometodología. Barcelona: Anthropos.

Gayer, N. (1970) On making morality operational. En Martin, J. (Ed.) *Readings in the philosophy of education: A study of curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.

Giroux, H. (2003) Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2004) Teoría y resistencia en educación. México: Siglo Veintiuno.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gómez, A. (2009) Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Educatio, Revista de Investigación Educativa*, 7, 38-50. Obtenido el 5 de septiembre de 2012 desde <http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Gomez.pdf>

Gómez, T. (2010) El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 183-198. Obtenido el 9 de septiembre de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30512376010>

González, F. (2000) Investigación cualitativa y subjetividad, los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill.

Henríquez, R. (2007) El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo-junio de 2006: la actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación. *Educere*, 11 (37), 271-281. Obtenido el 28 de agosto de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603713>

Íñiguez, L. (Ed.) (2003). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: UOC.

Kawulich, B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6 (2). Obtenido el 13 de noviembre de 2012 desde <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.qualitative-research.net%2Findex.php%2Ffqs%2Farticle%2Fdownload%2F466%2F999&ei=y42jUNHhF4Tg8wTBrYFY&usg=AFQjCNEvuqfNEW5ei-fp4PliCqKHtY4F3g&sig2=gaCpRS2DF397ukcbNoPpxw>

Leff, E. (2010) El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27), 151-198. Obtenido el 20 de marzo de 2013 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300008&lang=pt#nota7

Magendzo, A. (2008) La escuela y los derechos humanos. México: Cal y Arena.

Martin, J. (1976) What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum inquiry*, 6 (2), 135-151. Obtenido el 25 de abril de 2013 desde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1179759?uid=3737784&uid=2134&uid=4580937697&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4580937687&uid=60&purchase-type=none&accessType=none&sid=21102204454387&showMyJstorPss=false&seq=6&showAccess=false>

Martínez, J. (2007) Jorge Larrosa. Escuela, poder y subjetivación. La piqueta, Madrid 1995, Pp. 366. *Tabula Rasa*, 6, 395-406. Obtenido el 20 de marzo de 2013 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a20.pdf>

Massialas, B. (1996) The hidden curriculum and social studies. En Massialas, B. y Rodney, A. (Eds.) *Critical issues in teaching social studies, K-12*. Belmont: Wadsworth.

McLaren, P. (1995) La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo Veintiuno.

Mendieta, E. (2007) "Hacer vivir y dejar morir": Foucault y la genealogía del racismo. *Tabula Rasa. Colegio Mayor de Cundinamarca*, 6, 141-142. Obtenido el 22 de mayo de 2013 desde http://www.stonybrook.edu/commcms/philosophy/people/faculty_pages/docs/Foucault_y_la_Genealogia_del_Racismo.pdf

Ministerio de Educación (1991) Ley N° 19.070 Aprueba estatuto de los profesionales de la educación. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2003) Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2005) Currículum de la educación media: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2009) Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación, LGE. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2011) Ley N° 20.529 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Santiago: Gobierno de Chile.

Moñivas, A. (1994) Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 409-419. Obtenido el 6 de noviembre de 2012 desde http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDgQFjAD&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2385297.pdf&ei=2YmjUOz_DI2I8QTVsYDQCA&usg=AFQjCNHrTWWRn_UG6k8EeKYbjPDsfikKwQ&sig2=Dmh5q5YT_8AJWYGqRpmxA&cad=rja

Moscovici, S. (1989) Precondiciones para la explicación en psicología social. *Polis*, 03 (2), 11-47. Obtenido el 6 de noviembre de 2012 desde <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20032/art/art2.pdf>

Municipalidad de San Carlos (s. f.) Diagnostico Plan de desarrollo comunal. Visitado el 23 de abril de 2013 en <http://www.sancarlos.cl/pladeco/00.3%20Diagnostico.pdf>

Pedraz, (2007) La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49, 71-78. Obtenido el 19 de marzo de 2013 desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v49n1/a10v49n1.pdf>

Pinto, R. (2000) Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. *Pensamiento educativo*, 26, 201-219. Obtenido el 14 de octubre de 2012 desde <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/172/public/172-418-1-PB.pdf>

Ricoeur, P. (2003) El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robles, F. (2011) El análisis conversacional desde la etnometodología. Un manual de trabajo. Concepción: Universidad de Concepción. Obtenido el 12 de mayo de 2013 desde <http://es.scribd.com/doc/89083136/Analisis-Conversacional-Robles>

Rose, N. (2007) Terapia y poder: Techné y Ethos. *Archipiélago*, 76, 101-124. Obtenido el 17 de diciembre de 2012 desde <http://es.scribd.com/doc/103015690/Terapia-y-Poder-TECHNE-Y-ETHOS-Nicolas-Rose>

Ruíz, J. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandoval, C. (2002) Investigación cualitativa. Módulo cuatro del programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.

Santa Biblia (2004) Deuteronomio 10:12,20 y Hebreos 12:28-29. Madrid: San Pablo y Verbo Divino.

Segovia, C. y Gamboa, R. (2012) Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de ciencia política*, 32 (1), 95 85. Obtenido el 30 de julio de 2013 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2012000100004&script=sci_arttext

Soubal, S. (2008) La gestión del aprendizaje: Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 21. Obtenido el 14 de octubre de 2012 desde <http://polis.revues.org/2955>

Taylor, S. y Bogdan, R (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Torres, J. (2005) El currículum oculto. Madrid: Morata.

Vallance, E. (1973) Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum theory network*, 4 (1), 5-21. Obtenido el 4 de julio de 2013 desde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1179123?uid=3737784&uid=2134&uid=4580937697&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4580937687&uid=60&purchase-type=none&accessType=none&sid=21102434329111&showMyJstorPss=false&seq=1&showAccess=false>

Varela, J. (2001) El modelo genealógico de análisis. Ilustración a partir de “Vigilar y castigar” de Michel Foucault. En Crespo, E. y Soldevilla, C. (Eds.) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos XXXV* (1), 221-238. Obtenido el 15 de mayo de 2013 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art13.pdf>

Villalta, M. y Martinic, S. (2009) Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24 (2), 61-76. Obtenido el 5 de julio de 2013 desde <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n2/art04.pdf>

Van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*. México: Paidós.

Van Dijk, T. (1999) El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36. Obtenido el 4 de diciembre de 2012 desde www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf

Van Dijk, T. (2003) *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Wodak, R. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

VIII. ANEXOS

VIII.1. Consentimientos Informados

A continuación se exponen los consentimientos informados diseñados tanto para las autoridades, como para los/as trabajadores/as y estudiantes de la comunidad educativa objeto de estudio. Se borró el nombre del establecimiento en los consentimientos, para poder ser expuestos en la presente tesis, respetando la confidencialidad de los datos.

VIII.1.1. Consentimiento Informado Autoridades

“El objetivo de este consentimiento es entregarle toda la información necesaria para que usted decida libremente acerca de permitir o no la realización de la investigación que lleva a cabo la estudiante de la carrera de psicología de la Universidad del Bío Bío, Paz Céspedes Cárdenas (16.946.805-2), como parte de la elaboración de su tesis titulada “Análisis crítico de prácticas de sujeción que se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos”, para optar al título de psicóloga; proceso que es guiado y supervisado por la profesora de la universidad, Soledad Martínez Labrín.

El objetivo de la investigación es visualizar y analizar las distintas formas o prácticas educativas que estén dirigidas a disciplinar y controlar el desarrollo de los/as adolescentes, inhibiendo su capacidad crítica. Esto con la finalidad de poder producir un análisis que permita reflexiones y orientaciones del sistema educacional, enfocadas hacia la formación de personas activas y críticas de sus propios procesos de aprendizaje y sus realidades.

Para llevar a cabo la investigación, la estudiante de psicología Paz Céspedes, llevará a cabo una **observación sistemática** de algunas situaciones dentro del establecimiento educativo que usted dirige, situaciones en las cuales pueden formar parte trabajadores/as y/o alumnos/as, y que serán registradas por la estudiante en forma escrita y audible, a través de la **toma de notas** en un cuaderno de campo y la **grabación del sonido** con un medio de registro de audio. Tales situaciones se refieren específicamente a la observación de **bloques pedagógicos** en el aula de clases, **periodos de recreo** e **interacciones que sucedan fuera del aula** en horario de clase. Cabe destacar, que la observación de las situaciones no implicará modificación alguna de las actividades regulares del establecimiento, ya que se pretende que éstas sigan su desarrollo habitual mientras se les observa, sin mayor interferencia de los procesos educativos. Así también, es importante resaltar, que la observación se hará con **finés únicamente académicos** y será de carácter plenamente **confidencial y anónimo**; por lo que el nombre del establecimiento no será especificado en ningún momento, es decir, que ninguna persona que lea la tesis producto de la investigación, sabrá cuál es el establecimiento al que se

hace referencia, sino que únicamente se especificará el tipo de formación que se imparte (enseñanza media científico humanista). Así mismo, se asegura el completo cuidado de la integridad física y psíquica de cada participante durante el tiempo que sea realizada la observación.

El trabajo mencionado se pretende llevar a cabo durante los meses de mayo, junio, julio, agosto y septiembre; a través de una visita semanal al establecimiento los días viernes (día sujeto a modificación en función de los horarios de los/as participantes), planificando realizar alrededor de 15 visitas en total. Cada visita durará 3 horas aproximadamente, durante la jornada de la mañana, y consistirá en la observación de cada una de las 3 situaciones especificadas anteriormente (previo consentimiento de los/as participantes), durante el tiempo correspondiente a: 1 periodo o bloque de clase, 1 periodo de recreo y 1 hora cronológica para observar las interacciones que sucedan fuera del aula en horario de clase.

Usted es libre de decidir si permitir o no la realización de la investigación por parte de la estudiante de psicología. Así como también, en cualquier momento de la misma – antes, durante o después–, tiene pleno derecho a solicitar si lo estima conveniente, el abandono del lugar por parte de la estudiante de psicología, sin tener que dar explicación alguna si no lo desea, lo cual no significará perjuicio alguno para su persona. También tiene derecho a manifestar cualquier objeción o duda sobre los objetivos de la investigación en cualquier momento, ante lo cual será inmediatamente atendido/a.

Posteriormente, además, podrá tener acceso al producto de la investigación, la tesis finalizada, poniéndose en contacto con la estudiante de psicología o directamente en la Escuela de Psicología (Av. Andrés Bello s/n Fono: 463040).”

Teniendo pleno conocimiento del procedimiento y habiendo aclarado y comprendido todas mis dudas, yo _____, de RUT _____, director/a de la comunidad educativa “XXX”, tomo la decisión, libremente y sin ningún tipo de presiones, de permitir el acceso de la estudiante de psicología a las actividades del establecimiento que dirijo, mediante la lectura y firma de éste consentimiento, el cual es totalmente revocable.

Firma y fecha

VIII.1.2. Consentimiento Informado Trabajadores/as

“El objetivo de este consentimiento es entregarle toda la información necesaria para que usted decida libremente acerca de participar o no en la investigación que lleva a cabo la estudiante de la carrera de psicología de la Universidad del Bío Bío, Paz Céspedes Cárdenas (16.946.805-2), como parte de la elaboración de la tesis titulada “Análisis crítico de prácticas de sujeción que se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos”, para optar al título de psicóloga; proceso que es guiado y supervisado por la profesora de la universidad, Soledad Martínez Labrín.

El objetivo de la investigación es visualizar y analizar las distintas formas o prácticas educativas que estén dirigidas a disciplinar y controlar el desarrollo de los/as adolescentes, inhibiendo su capacidad crítica. Esto con la finalidad de poder producir un análisis que permita reflexiones y orientaciones del sistema educacional, enfocadas hacia la formación de personas activas y críticas de sus propios procesos de aprendizaje y sus realidades.

Para llevar a cabo la investigación, la estudiante de psicología Paz Céspedes, llevará a cabo una **observación sistemática** de algunas situaciones dentro del establecimiento educativo en el que usted trabaja, situaciones en las cuales usted puede formar parte, siempre que autorice la observación; y que serán registradas por la estudiante en forma escrita y audible, a través de la **toma de notas** en un cuaderno de campo y la **grabación del sonido** con un medio de registro de audio. Tales situaciones se refieren específicamente a la observación de **bloques pedagógicos** en el aula de clases, **periodos de recreo** e **interacciones que sucedan fuera del aula** en horario de clase. Cabe destacar, que la observación de las situaciones no implicará modificación alguna de las actividades regulares del establecimiento, ya que se pretende que éstas sigan su desarrollo habitual mientras se les observa, sin mayor interferencia de los procesos educativos. Así también, es importante resaltar, que la observación se hará con **fines únicamente académicos** y será de carácter plenamente **confidencial y anónimo**; por lo que el nombre del establecimiento no será especificado en ningún momento, es decir, que ninguna persona que lea la tesis producto de la investigación, sabrá cuál es el establecimiento al que se hace referencia, sino que únicamente se especificará el tipo de formación que se imparte (enseñanza media científico humanista). Así mismo, se asegura el completo cuidado de la integridad física y psíquica de cada participante durante el tiempo que sea realizada la observación.

El trabajo mencionado se pretende llevar a cabo durante los meses de mayo, junio, julio, agosto y septiembre; a través de una visita semanal al establecimiento los días viernes (día sujeto a modificación en función de los horarios de los/as participantes), planificando realizar alrededor de 15 visitas en total. Cada visita durará 3 horas aproximadamente, durante la jornada de la mañana, y consistirá en la observación de cada una de las 3 situaciones especificadas anteriormente (previo consentimiento de

los/as participantes), durante el tiempo correspondiente a: 1 periodo o bloque de clase, 1 periodo de recreo y 1 hora cronológica para observar las interacciones que sucedan fuera del aula en horario de clase.

Usted es libre de decidir no permitir la observación por parte de la estudiante de psicología. Así como también, en cualquier momento de las observaciones –antes, durante o después–, tiene pleno derecho a solicitar si lo estima conveniente, el abandono del lugar por parte de la estudiante de psicología, sin tener que dar explicación alguna si no lo desea, lo cual no significará perjuicio alguno para su persona. También tiene derecho a manifestar cualquier objeción o duda sobre los objetivos de la investigación en cualquier momento, ante lo cual será inmediatamente atendido/a.

Posteriormente, además, podrá tener acceso al producto de la investigación, la tesis finalizada, poniéndose en contacto con la estudiante de psicología o directamente en la Escuela de Psicología (Av. Andrés Bello s/n Fono: 463040).”

Teniendo pleno conocimiento del procedimiento y habiendo aclarado y comprendido todas mis dudas, yo _____, de RUT _____, integrante de la comunidad educativa “XXX”, tomo la decisión, libremente y sin ningún tipo de presiones, de permitir el acceso de la estudiante de psicología a las actividades en que formo parte, mediante la lectura y firma de éste consentimiento, el cual es totalmente revocable.

Firma y fecha

VIII.1.3. Consentimiento Informado Estudiantes y Adultos/as Responsables

“El objetivo de este consentimiento es entregarle toda la información necesaria para que usted decida libremente acerca de permitir o no la participación de su hijo/a en la investigación que lleva a cabo la estudiante de la carrera de psicología de la Universidad del Bío Bío, Paz Céspedes Cárdenas (16.946.805-2), como parte de la elaboración de la tesis titulada “Análisis crítico de prácticas de sujeción que se producen en un establecimiento de enseñanza media católico de la comuna de San Carlos”, para optar al título de psicóloga; proceso que es guiado y supervisado por la profesora de la universidad, Soledad Martínez Labrín. El objetivo de la investigación es visualizar y analizar las distintas formas o prácticas educativas que estén dirigidas a disciplinar y controlar el desarrollo de los/as adolescentes, inhibiendo su capacidad crítica. Esto con la finalidad de producir un análisis que permita reflexiones y orientaciones del sistema educacional, enfocadas hacia la formación de personas activas y críticas de sus propios procesos de aprendizaje y de sus realidades.

Para llevar a cabo la investigación, la estudiante de psicología Paz Céspedes, llevará a cabo una **observación sistemática** de algunas situaciones dentro del establecimiento educativo al que asiste su hijo/a, situaciones en las cuales puede formar parte su hijo/a siempre que él/la y usted, autoricen la observación; y que serán registradas por la estudiante en forma escrita y audible, a través de la **toma de notas** en un cuaderno de campo y la **grabación del sonido** con un medio de registro de audio. Tales situaciones se refieren específicamente a la observación de **bloques pedagógicos** en el aula de clases, **periodos de recreo** e **interacciones que sucedan fuera del aula** en horario de clase. Cabe destacar, que la observación de las situaciones no implicará modificación alguna de las actividades regulares de los/as estudiantes, ya que se pretende que éstos/as sigan con sus tareas habituales mientras se les observa, sin mayor interferencia de sus procesos educativos. Así también, es importante resaltar, que la observación se hará con **finés únicamente académicos** y será de carácter plenamente **confidencial y anónimo**; por lo que el nombre del establecimiento no será especificado en ningún momento, es decir, que ninguna persona que lea la tesis producto de la investigación, sabrá cuál es el establecimiento particular al que se hace referencia, sino que únicamente se especificará el tipo de formación que se imparte (enseñanza media científico humanista). Así mismo, se asegura el completo cuidado de la integridad física y psíquica de cada estudiante durante el tiempo que sea realizada la observación.

El trabajo mencionado se pretende llevar a cabo durante los meses de mayo, junio, julio, agosto y septiembre; a través de una visita semanal al establecimiento los días viernes (día sujeto a modificación en función de los horarios de los/as participantes), planificando realizar alrededor de 15 visitas en total. Cada visita durará 3 horas aproximadamente, durante la jornada de la mañana, y consistirá en la observación de cada una de las 3 situaciones especificadas anteriormente (previo consentimiento de

los/as participantes), durante el tiempo correspondiente a: 1 bloque de clase, 1 periodo recreo y 1 hora cronológica para observar interacciones fuera del aula en horario de clase.

Usted es libre de decidir no permitir la observación de su hijo/a. Así como también, en cualquier momento de las observaciones –antes, durante o después–, su hijo/a tiene pleno derecho a solicitar si lo estima conveniente, el abandono del lugar por parte de la estudiante de psicología, sin tener que dar explicación alguna si no lo desea, lo cual no significará perjuicio alguno para su persona. También tiene derecho a manifestar cualquier objeción o duda sobre los objetivos de la investigación en cualquier momento, ante lo cual será inmediatamente atendido/a.

Posteriormente, además, su hijo/a y usted podrán tener acceso al producto de la investigación y a la tesis finalizada, poniéndose en contacto con la estudiante de psicología o directamente en la Escuela de Psicología (Av. Andrés Bello s/n Fono: 463040).”

Estudiante

Teniendo pleno conocimiento del procedimiento y habiendo aclarado y comprendido todas mis dudas, yo _____, de RUT _____, alumno/a de la comunidad educativa “XXX”, tomo la decisión, libremente y sin ningún tipo de presión, de permitir el acceso de la estudiante de psicología a las actividades en las que formo parte, mediante la lectura y firma de éste consentimiento, que es totalmente revocable.

Firma y fecha

Adulto/a responsable

Teniendo pleno conocimiento del procedimiento y habiendo aclarado y comprendido todas mis dudas, yo _____, de RUT _____, adulto/a responsable del/la alumno/a _____, integrante de la comunidad educativa “XXX”; tomo la decisión, libremente y sin ningún tipo de presiones, de permitir el acceso de la estudiante de psicología a las actividades en que mi hijo/a forma parte, mediante la lectura y firma de éste consentimiento, que es totalmente revocable.

Firma y fecha