

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**La adecuación curricular:
¿decisión o ilusión?**

Ana Karina Fuertes Faust

2000

INDICE GENERAL

| | |
|--------------------|--------|
| Presentación | pag. 2 |
| Introducción | pag. 3 |

CAPITULO I - MARCO TEORICO

| | |
|---|--------|
| I.1- La adecuación curricular desde una perspectiva interaccionista | pag. 5 |
| I.2- La adecuación curricular desde una perspectiva postestructuralista | pag. 6 |
| I.3- Las hipótesis de investigación | pag. 8 |

CAPITULO II - EL DISEÑO METODOLOGICO

| | |
|---|---------|
| II.1- La estrategia de investigación | pag. 11 |
| II.2- El tipo de diseño | pag. 11 |
| II.3- La selección de las unidades de observación | pag. 12 |
| II.4- Fuentes de información y técnicas de relevamiento | pag. 13 |
| II.5- Factores de validez y confiabilidad | pag. 13 |

CAPITULO III - DESCRIPCION DE LOS CASOS

| | |
|--|---------|
| Introducción | pag. 15 |
| III.1- Algunos aspectos sobre la Reforma Educativa en Secundaria | pag. 15 |
| III.2- Presentación de los liceos | pag. 16 |
| III.3- Presentación de los docentes | pag. 18 |

CAPITULO IV - LA ADECUACION CURRICULAR

| | |
|---------------|---------|
| Caso P1 | pag. 21 |
| Caso P2 | pag. 21 |
| Caso T1 | pag.22 |
| Caso T2 | pag. 23 |

CAPITULO V - FACTORES EXPLICATIVOS

| | |
|--|---------|
| V.1- Las características del docente como factor explicativo | pag. 28 |
| V.2- El centro educativo como factor explicativo | pag. 29 |
| V.3- El grupo de alumnos como factor explicativo | pag. 30 |

CAPITULO VI - CONCLUSIONES

| | |
|----------------------------------|---------|
| VI-1 Principales hallazgos | pag. 32 |
| VI-2 Reflexiones finales | pag.33 |

| | |
|--------------------------------------|---------|
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA | pag. 37 |
|--------------------------------------|---------|

ANEXOS

| | |
|---|---------|
| Anexo I Variables utilizadas | pag. 41 |
| Anexo II Instrumentos de relevamiento de la información | pag.43 |
| Anexo III Archivos generados | pag.45 |

PRESENTACIÓN

La educación es uno de los pilares básicos de toda sociedad, de toda sociedad que se reproduce a sí misma reproduciendo sus valores hegemónicos, y un cuerpo de conocimientos considerados como legítimos. Según Basil Bernstein, la educación es el espejo en el que las condiciones sociales se ven reflejadas. La característica de vulnerabilidad ideológica de lo educativo hacen que el debate sobre educación se vuelva una transparente arena de conflictos entre posturas relativas al resto de la organización social.

De allí la importancia que adquiere la Sociología de la Educación, en tanto el proceso de enseñanza – aprendizaje forma parte de procesos sociales más amplios, que involucran relaciones de poder y control entre los grupos sociales. (Bonaf, 1998: 21) Importancia que se ve incrementada actualmente, en el marco de las reformas educativas que se vienen desarrollando en América Latina desde hace ya varios años, y al que nuestro país no permanece ajeno.

Las políticas educativas implementadas en el Uruguay hacen necesaria más que nunca una reflexión sobre los distintos aspectos a los que atañe¹.

Si bien el proceso de reforma se viene gestando desde hace una década aproximadamente, desde el año 1996 adquiere mayor relevancia a raíz de la creciente incorporación de centros pilotos al Sistema Educativo de Enseñanza Secundaria.

“Afirma Young: la tarea central de la Sociología de la Educación es, o debe ser, relacionar los principios de selección y organización subyacente a los currícula con sus ambientes institucionales e interactivos en las escuelas y clases y con la estructura social más amplia” (Bernstein, 1993: 169)

En este sentido, el presente estudio monográfico está dirigido al abordaje del currículum, más específicamente de la adecuación curricular, con especial énfasis en dos cuestiones: el rol del docente como agente dinámico y responsable de la misma a nivel micro del aula, y a este último como lugar en el que se concreta la práctica educativa. El mismo es producto de una investigación llevada a cabo como actividad prevista del Taller de Sociología de la Educación durante los años 1997/1999.

El debate generado se ha ocupado de aspectos que tienen que ver más que nada con la agenda política, relegando de alguna manera el tratamiento de temas inherentes al núcleo central del asunto, el proceso enseñanza- aprendizaje. En este entendido el objetivo de este trabajo es realizar un aporte a la discusión hacia el mejoramiento de la calidad educativa², especialmente en lo que se refiere al nivel de Ciclo Básico en Secundaria.

¹ En este trabajo se alude concretamente a la Reforma Educativa de la Enseñanza Secundaria.

² Y del proceso educativo por excelencia: el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se focaliza en uno de los centros del debate, el currículum, el diseño y adecuación curricular.

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes que asisten a los centros de enseñanza secundaria en nuestro país, ¿están expuestos a los mismos contenidos curriculares? Este primer cuestionamiento dio origen al interés por el tema que se aborda en el presente trabajo.

La respuesta preliminar, reafirmada por los antecedentes relevados, es que no lo están; aún cuando existe un mismo programa a nivel nacional, los alumnos están expuestos a currículums³ diferentes.

Dicho de otro modo, un currículum sufre un proceso de cambio al ser desarrollado, y este proceso no es igual en distintos contextos sociales. En las aulas se producirán adecuaciones curriculares: de acuerdo al contexto de los alumnos, se imparte o se “enseña” de diferente forma los contenidos curriculares de una materia.

Esta hipótesis se apoya en la noción de “ciclo curricular” de Gimeno Sacristán. (1992: 161) Según este autor el currículum es un proceso, que va pasando por varias etapas correspondientes a distintos niveles del currículum.

Un primer nivel es denominado currículum prescripto o regulado, y es diseñado a nivel nacional por las autoridades oficiales de la enseñanza de un país o de un Estado federado. El segundo nivel se corresponde con el diseño de los materiales didácticos: los textos oficiales, las guías para los profesores, los recursos didácticos propiamente dichos. El currículum tiene en los centros educativos una tercera etapa de desarrollo en su ciclo, cuando los directivos y profesores establecen proyectos educativos de centro, en los que se explicitan objetivos particulares de la enseñanza en esa realidad. La siguiente etapa del currículum es la programación de aula, a cargo del docente responsable, en la que el mismo establece sus propias líneas de desarrollo del programa. Por último, el quinto nivel se corresponde con el currículum evaluado, y así el ciclo comienza nuevamente.

De acuerdo al mencionado proceso curricular, resulta relevante el análisis de lo que sucede en la instancia en que el currículum es implementado en el ámbito del aula, así como la relación de esta instancia con las demás. Por lo tanto, éste es un trabajo “formal”, en el sentido de que lo que analiza son las formas en las que se adecua el currículum, para hablar en términos de Bernstein (1993), las formas que adquiere la transmisión del discurso pedagógico. No se ocupa, por el contrario, de los aspectos “materiales”, de las adecuaciones de contenido del currículum.

El tema en cuestión es abordado en una investigación llevada a cabo en Chile por Jacqueline Gysling (1992), “Profesores y currículum”, sentando un antecedente importante al respecto. Dicho estudio “abona” la hipótesis de que los profesores realizan efectivamente adecuaciones curriculares, atendiendo a una serie de criterios y percepciones sobre su alumnado. Según esta autora “el profesor actúa como un seleccionador de currículum”.

Basándose en esta “hipótesis inicial”, la pregunta de investigación fue formulada de la siguiente manera: **¿cuáles son los factores que intervienen en las diversas adecuaciones curriculares?**

En la búsqueda de esos factores, se encuentra la ventaja principal del tema de las adecuaciones curriculares. La misma radica en el hecho de ser una problemática que

³ El término currículum ha sido definido desde varias concepciones del mismo. Juan Carlos Tedesco (1995) sostiene que abarca todas las experiencias que se llevan a cabo en la institución escolar, donde la transmisión de contenidos de un programa de estudios es una de ellas, pero hay otras. La definición de Francisco Imberón (1996) resulta más operativa: “propuesta educativa susceptible de orientar la práctica en un contexto singular”.

atraviesa todos los niveles concernientes al Sistema Educativo: el sistema mismo (Secundaria en este caso), las organizaciones (los centros liceales), los grupos (alumnos), y por último, los individuos (concretamente los profesores).

CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO

La adecuación curricular es un fenómeno posible de ser explicado desde distintos enfoques teóricos. Para su abordaje en el presente trabajo se tomaron elementos del interaccionismo simbólico y de la teoría post-estructuralista, con especial énfasis en el planteo de Basil Bernstein.

El origen de las situaciones descritas puede encontrarse en diferentes niveles, de acuerdo a dichos enfoques. Por un lado la explicación interaccionista sugeriría que el profesor recorta el currículum - o al menos lo modifica – deliberadamente. Por su parte, la óptica de estructuralistas y post-estructuralistas supone la acción de factores “externos” al propio docente que determinan – en mayor o menor medida – sus decisiones y acciones al desarrollar el currículum que imparte.

I.1 - La Adecuación Curricular desde una perspectiva interaccionista

Según Xavier Bonal (1998:130) el principio fundamental del interaccionismo simbólico postula que los actores son los propios constructores de sus acciones y de la significación de las mismas; por medio de la interacción cotidiana interpretan la realidad y actúan en consecuencia.

De acuerdo a este concepto, las adecuaciones curriculares pueden ser entendidas como acciones (referidas al desarrollo de determinado currículum) que los docentes llevan a cabo definiendo la situación de cada grupo de alumnos (distintas aulas), siendo ésta una estrategia racional de los profesores que la practican. La racionalidad a la que se hace referencia es en un sentido weberiano, la de aquellas conductas “orientadas”; se utiliza sobre todo como distinción de lo que sería la definición estructuralista de “estrategia”⁴. En el sentido de Woods, las adecuaciones curriculares formarían parte de lo que llama “estrategias de supervivencia” del docente, que le permiten sobrevivir en su cargo, pero que no necesariamente facilitan la enseñanza. (Woods 1987:31)

Emparentados con la mencionada corriente, los etnometodólogos sostienen que “la relación entre actor y situación no estará basada en los contenidos curriculares ni en las reglas, sino que nacerá a partir de procesos de interpretación.” (Coulon 1987: 13)

Según los mencionados autores, lo central para entender el fenómeno del que se ocupa el presente estudio, es que existen actores que deciden racionalmente cómo van a actuar, de acuerdo a la definición que hacen de una situación concreta.

Ahora bien, definiendo la interacción como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata⁵, se advierte que no sólo aquellos aspectos relativos al docente pueden incidir en la adecuación del currículum, sino que los alumnos también tienen su cuota de intervención⁶. Se ha demostrado, al menos en parte, que los procesos de mediación de los alumnos explican los efectos de la enseñanza sobre su rendimiento y sobre el funcionamiento de las clases. Al respecto Jackson (1968) ya había distinguido entre enseñanza preactiva y realización interactiva del currículum. “Tomando estos conceptos, las decisiones curriculares de los profesores se encontrarían entre los factores

⁴ Ver en próximos párrafos definición de “habitus” de Pierre Bourdieu.

⁵ Definición de interacción de Erving Goffman. (1971: 27) Se considera adecuada para el análisis de lo que acontece en el aula, ya que plantea explícitamente referencias físicas (presencia).

⁶ La intervención de los alumnos no debe ser entendida como poder de decisión propia sino como condicionamiento de las decisiones de los docentes.

preactivos del currículum. No obstante estos pensamientos preactivos pueden ser modificados en el curso de la interacción con los alumnos, y, además, esta interacción con los alumnos informará sobre futuras decisiones preactivas". (Gysling, 1992) Esta cuota de influencia que pueden llegar a adquirir los alumnos, hace reflexionar acerca de los vínculos pedagógicos que se establecen en los contextos escolares, en el tipo de autoridad que presenta el profesor. El concepto de "carisma" aparece como contraparte a lo racional, esto es, que un profesor puede tener el control de sus alumnos no sólo porque así esté dispuesto (racionalmente) sino por poseer una característica (o cualidad personal) individual que legitime la obediencia ante el grupo.

En esta línea de pensamiento fue realizado el trabajo de Jacqueline Gysling (1992) mencionado en la introducción. El mismo concluyó que las decisiones que tomaban los profesores respecto a los contenidos del programa, guardaban relación directa con las percepciones y opiniones que establecían sobre los alumnos y su situación.

La adecuación curricular queda por tanto definida como una "estrategia de adaptación" recontextualizante, ajustada a las representaciones simbólicas que profesores y alumnos intercambian en las clases.

La ventaja de la perspectiva interaccionista es que permite un mayor acercamiento a la realidad de las aulas como ámbitos específicos de interacción y espacio clave en el desarrollo curricular. Ello sumado a la dificultad que enfrenta la Sociología de la Educación para la investigación de lo que acontece en dicho ámbito, a tal punto que ésta es prácticamente inexistente. Poco se sabe acerca de los procesos y relaciones sociales que tienen lugar en el interior de las salas de clase, por lo que resulta necesario recorrer el camino en esa dirección.

I.2 - La Adecuación Curricular desde una perspectiva post-estructuralista

Según lo expuesto en la introducción del presente trabajo, las adecuaciones curriculares son fenómenos amplios, que involucran no solamente el aula como espacio de interacción por excelencia, sino que guardan estrecha relación con aspectos que lo trascienden.

El inconveniente que plantea la corriente interaccionista es que no permite dar cuenta de las relaciones de los niveles micro con los niveles macro, por lo que constituye una visión parcial e insuficiente del fenómeno en estudio. Una alternativa para resolver esto es acudir a la perspectiva post-estructuralista del inglés Basil Bernstein. A través de sus tesis sociolingüísticas, el autor ha analizado el tema de las transmisiones pedagógicas, que involucran a las adecuaciones curriculares.

La educación es, para Bernstein, un proceso de reproducción y producción cultural; es concebida como una actividad moral que articula ideologías dominantes, tal como se desprende de la siguiente afirmación:

"Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. Desde este punto de vista, las diferencias dentro de, y el cambio en, la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser una importante área de interés sociológico" (Bernstein 1985: 45)

En ese sentido, manifiesta una visión similar a la de Pierre Bourdieu (1995: 20), cuando éste sostiene que el enfoque de los agentes varía de manera sistemática en función del sitio que ocupan en el espacio social objetivo.

Integrando un conjunto de conceptos, entre los cuales *habitus*, *campo* e *illusio* resultan fundamentales, Bourdieu propone una teoría que rompe con la idea del “actor racional”, con la concepción de un agente cuyas estrategias carecen de una historia social. En suma, se opone a una teoría interaccionista como la que se expuso anteriormente. Según este sociólogo, “La teoría de la acción sólo reconoce las respuestas racionales de un agente”... y “pasa por alto la génesis social de las diferentes formas de *illusio*” (Bourdieu 1995: 85-86)

En primer lugar, el “campo” se refiere a la posición que los sujetos ocupan en un determinado sistema de relaciones sociales. Cada campo define y activa una forma específica de *illusio*. Cabe señalar que la *illusio* “se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado por y en el juego”. El interés específico “implícito en la participación en el juego se diferencia de acuerdo con la posición ocupada en el juego (dominante en relación con dominado...), y según la trayectoria que conduce a cada participante a esta posición”. (Bourdieu 1995:80) El tercer elemento que aparece en esta conjunción es el “*habitus*”⁷. La relación entre campo y *habitus* es, ante todo, una relación de condicionamiento. El *habitus* es el principio generador de las estrategias que le permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas dentro de un campo determinado.

En términos de adecuación curricular, la propuesta de Bourdieu significa trascender la mera acción, y no perder de vista que la misma es producto de posiciones “en el juego”. Es decir, las decisiones que toman los docentes pueden no serlo tanto, o al menos no ser tan “racionales” como lo haría suponer una visión desde la acción. Son resultado de “*habitus*”, determinados por el campo académico - disciplinar en el que se constituyeron sus trayectorias profesionales y laborales. O como consideraba Collins (1989) al grupo - de profesores en este caso - como unidad que no solamente comparte unas condiciones materiales objetivas, sino unos intereses colectivos que le conducen a una acción homogénea (que aquí serían las adecuaciones curriculares).

Ahora bien, siguiendo con la perspectiva de Bernstein, se entiende la adecuación curricular como una práctica pedagógica. El *cómo* de la educación, su forma de transmisión, junto con el *qué*, sus contenidos, constituye lo que define práctica pedagógica como la forma principal de transmisión cultural. Ésta se caracteriza por determinar una relación asimétrica entre el transmisor y los adquirentes, esto es, entre docente y alumnos.

Dicha definición de práctica pedagógica puede atribuirse a cualquier corriente de pensamiento, puesto que es una definición muy general. No obstante la posición post-estructuralista del planteo bernsteiniano se advierte al analizar dos categorías centrales: clasificación y enmarcamiento (particularmente esta última). Ambos conceptos, de un alto grado de abstracción, “crean el vínculo entre macroestructuras y prácticas comunicativas microinteractivas”. (Bernstein, 1993: 106)

En ese sentido pueden ser utilizados para entender las adecuaciones curriculares. En este caso, la clasificación se refiere a la separación entre qué se enseña y qué no es enseñado, es decir, a los contenidos curriculares. Por su lado, el principio de enmarcamiento se relaciona a la forma de transmisión de dichos contenidos, esto es, al cómo se transmiten y cómo se adquieren.

⁷ *Habitus*: conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ... (Bourdieu, “El sentido práctico”, pág. 92)

Tanto una como otra categoría adquieren valores fuertes o débiles; la variación de la fuerza de esos valores genera distintas modalidades de práctica pedagógica. (Bernstein, 1998: 128) En el caso de la clasificación, es fuerte cuando los contenidos están claramente separados, mientras que se hace débil cuando éstos asumen un alto grado de interrelación. La idea de enmarcamiento remite a la noción de legitimidad de, y de control sobre lo que se transmite. De este modo es fuerte cuando el transmisor-docente tiene este control, y débil cuando admite algún grado de control por parte de los adquirentes- alumnos en la relación pedagógica. Por ello se sostiene que en el análisis del enmarcamiento está la faceta post-estructuralista de Bernstein, el sentido del "agente" y sus posibilidades de intervención.

De acuerdo a lo anteriormente desarrollado, y con la ventaja de poder analizar las relaciones micro-macro que involucran al fenómeno de las adecuaciones curriculares, se considera conveniente la incorporación de la línea bernsteiniana.

La adecuación curricular sería entonces una práctica que realiza el agente (docente) en el aula, estructurada en términos de clasificación y de enmarcamiento.

Con el marco conceptual esbozado, se hizo posible el análisis tanto de los aspectos más "estructurales" como de los "interaccionales" que según las hipótesis manejadas (presentadas en el próximo apartado) tienen que ver con los cambios o transformaciones que sufre un currículum al ser implementado.

I.3 - Las hipótesis de investigación

Las hipótesis que guiaron la investigación se ensayaron como respuestas posibles a las preguntas surgidas, teniendo en cuenta las categorías conceptuales teóricas incorporadas.

Se hace necesaria entonces una referencia previa a dichas preguntas, para relacionarlas con las hipótesis de investigación.

En un primer momento la pregunta central formulada fue: ¿cuáles son los factores que intervienen en las diversas adecuaciones curriculares?

Posteriormente, y sobre la base de una profundización bibliográfica, apareció un par de cuestiones más. Por un lado se preguntó cómo se conforman, en relación con los mencionados factores, determinadas modalidades de adecuación curricular. Por otra parte se cuestionó qué modalidad o modalidades de adecuación curricular existen en liceos con distinta organización.

De esta manera fueron tres las hipótesis planteadas. La primera tiene que ver con la "puesta a prueba" de ciertas categorías de la teoría de Basil Bernstein, intentando interpretar el fenómeno central del estudio - la adecuación curricular - a través de ellas. La segunda hipótesis apunta a la indagación de los posibles factores que explicarían las adecuaciones curriculares. Finalmente, la hipótesis Nro. 3 pretende determinar si ciertos cambios a nivel organizacional en el liceo conducen a un mejoramiento de la calidad de su sentido de ser: "la educación".

Hipótesis 1 - Se pueden determinar distintas modalidades de adecuación curricular, atendiendo a los valores que adquieren los principios bernsteinianos de clasificación y enmarcamiento.

De acuerdo a la línea teórica que sigue la investigación, se asume que el fenómeno de la adecuación curricular tiene que ver con aspectos estructurales y de relacionamiento o interaccionales. Es por esa causa por la que el planteo de Bernstein

resulta relevante, a través del análisis de dos categorías intrínsecamente unidas: clasificación y enmarcamiento.

Mientras que la *clasificación* remite al tema del poder, de su distribución y las relaciones sociales que genera, el *enmarcamiento* alude a la regulación de las prácticas comunicativas de las relaciones sociales en un contexto determinado. Estas prácticas tienen que ver con dimensiones tales como la planificación, evaluación, así como con los aspectos referidos a las distintas didácticas utilizadas por los profesores.

Hipótesis 2 - La adecuación curricular que realiza el docente depende de tres tipos de factores: los que provienen del propio docente, los relacionados con sus grupos de alumnos, y aquellos provenientes de la institución educativa en la que trabaja.

Si bien dichos factores no agotan las alternativas posibles, se los considera aspectos claves para entender una práctica pedagógica como lo es la adecuación curricular.⁸

Los factores asociados a las características personales del docente y a las actitudes del grupo de alumnos con respecto a las clases, tienen que ver más bien con una óptica interaccionista. En cambio aquellas características de la institución educativa, así como las de formación e historia profesional de los profesores, se orientan por una perspectiva post-estructuralista, en el sentido del estudio de relaciones entre posiciones (relacionadas con la división social del trabajo) y relaciones entre relaciones sociales.

Hipótesis 3 - Centros liceales con distinta organización, presentan predominantemente un tipo de modalidad de adecuación curricular.

En el año 1998 (en el que se llevó a cabo el trabajo de campo de la investigación) la reforma educativa en nuestro país estaba transitando una etapa de expansión. No obstante coexistían, y coexisten aún hoy liceos tradicionales y reformados (con diferencias que abarcan desde los programas curriculares hasta la gestión del centro), por lo que se considera necesario un análisis de sus diferencias para el estudio de las adecuaciones curriculares.

La diferencia en los programas es importante ya que la reforma implementó "currículums por áreas" de conocimiento, lo que en términos de la teoría bernsteiniana implica de por sí un valor de clasificación débil, de que "las cosas deben reunirse", de límites franqueables entre los contenidos de las asignaturas. El currículum integrado a su vez, requiere una tasa más flexible de adquisición de los conocimientos para los alumnos, por tener un menor grado de especialización.

Un aspecto más para analizar es el relativo a la gestión del liceo en tanto organización. "La gestión escolar, si bien incluye la administración escolar también incluye otras áreas o dimensiones de gestión (...) la administración es el área que se refiere a la concreción de decisiones en las tareas materiales o prácticas necesarias para el cumplimiento de lo dispuesto (pero también) incluye como objeto central de gestión aquello que hace específicas a las organizaciones escolares: los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la gestión escolar debiera entenderse como gestión curricular". (Fernández, 1996)

De esta forma es relevante ver qué sucede en tres dimensiones: por un lado la construcción de proyectos educativos de centro, así como de proyectos curriculares de

⁸ La operacionalización de los factores "explicativos" de la adecuación curricular, así como las principales dimensiones de la variable dependiente, se encuentran en el anexo 1.

centro. Por otra parte el rol del director aparece como muy importante: "Su posibilidad de ver funcionar la escuela en toda su secuencia y complejidad, su trabajo de coordinación y supervisión con los maestros, el relacionamiento más inmediato que mantiene con las distintas autoridades..., sus propias responsabilidades como representante hacia adentro y hacia fuera, lo colocan en un lugar visible y estratégico en la organización escolar". (ANEP-UMRE, 1999: 73)

CAPÍTULO II - EL DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño auxiliar constituye el soporte metodológico de la investigación, e implica una serie de pasos necesarios para un correcto abordaje del objeto de estudio. Supone del mismo modo un conjunto de decisiones que el investigador debe tomar de acuerdo a sus objetivos e hipótesis de investigación.

En este capítulo se presentan las principales líneas metodológicas seguidas en el estudio de las adecuaciones curriculares.

II.1 - La estrategia de investigación

En primer lugar se hace necesario explicitar que la investigación, atendiendo fundamentalmente a su objeto, responde a un enfoque cualitativo. La propuesta fue indagar en el fenómeno de las adecuaciones curriculares, ahondar en él, con una visión más “comprensiva” que “intensiva”. De este modo, el interés giró en torno a la comprensión de los aspectos singulares tanto en la diversidad como en la individualidad, sin descartar la identificación de elementos comunes.

Específicamente la estrategia de investigación seleccionada fue el estudio de casos, de acuerdo a las características de la investigación y siguiendo el criterio de Yin (1989: 25), que se explica a continuación.

Por un lado se trata de un fenómeno que estaba ocurriendo en el tiempo en el que se llevaba a cabo la investigación (característica de contemporaneidad). Por otra parte, los límites entre el contexto y el propio fenómeno se confunden, lo que dificulta al investigador el control estricto de las variables involucradas.

Por último, la razón principal de la elección de esta estrategia es que se aplica en las investigaciones que pretenden responder a preguntas de tipo cómo y por qué. Si bien la pregunta de investigación fue: “¿Cuáles son los factores que intervienen en las diversas adecuaciones curriculares?”, el análisis procuró definir cómo los docentes adecúan un currículum y por qué razones lo hacen.

Un estudio de casos es, en pocas palabras, el estudio de eventos en contextos de la vida real. (Yin, 1989: 73)

II.2 - El tipo de diseño

La primera decisión en cuanto a diseño, fue incorporar el tipo múltiple de estudio de casos. Se analizaron cuatro situaciones concretas de adecuación curricular: cada uno de los cuatro docentes seleccionados (dos por liceo) en grupos de primer año⁹. De esta manera se propicia la comparación entre las distintas modalidades de adecuación curricular, permitiendo a la vez un control sobre los factores que se hipotizaron como “explicativos” de las mismas: institución educativa, docente y grupo de alumnos.

En otro sentido, la investigación responde a un diseño descriptivo, en tanto procuró la descripción del proceso de adecuación curricular que llevaban a cabo los docentes seleccionados con tal fin. No obstante, en un segundo momento se exploraron indicios explicativos, a raíz de la comparación entre las distintas adecuaciones curriculares descriptas. Es decir, se buscó determinar el grado de influencia de los

⁹ Exceptuando a la docente de Matemática del Liceo Tradicional, quien estaba a cargo de un solo grupo de primer año en dicho centro educativo, los demás docentes fueron observados en dos grupos de ese grado.

distintos factores respecto a la variable “dependiente”, intentando dar cuenta de diferentes modalidades de adecuación curricular.

II.3 - La selección de las unidades de observación

La selección de las unidades de observación se realizó fundamentalmente en tres niveles, correspondientes a los tres tipos de factores a los que hacen referencia las hipótesis: en primer lugar la selección de los centros, luego los docentes, y por último los grupos en los que se realizaron las observaciones de aula.

El modelo se compone de dos liceos, cuatro profesores y cuatro grupos de alumnos.

Concretamente, la investigación se llevó a cabo en dos liceos públicos de una ciudad capital del Interior del país: uno del sector reformado y otro tradicional.

El criterio de selección de los liceos atiende al objetivo de la investigación de determinar si existen diferencias en la adecuación curricular, según la forma de organización institucional.

En cuanto a la selección de los profesores, se incorporaron docentes de distintas asignaturas. Esta decisión está anclada a lo expuesto en el marco teórico. Según la línea de pensamiento de Bourdieu cada disciplina tendría su *campo* y por tanto prácticas específicas, habitus distintos, lo que conduciría a formas diferentes de desarrollar un currículum.

De los distintos campos disciplinares se eligió Matemática e Historia¹⁰, lo que obedece a la razón de diferencias en la formación. Mientras que Matemática poseía el porcentaje más bajo de egresados del Instituto Profesores Artigas, Historia tenía el más alto: 6% y 13% respectivamente, según datos aportados por el mencionado Instituto a CEPAL, para el período 1985-1990 (diferencias que de acuerdo a lo manifestado por informantes calificados se acrecentaron en períodos posteriores).

En lo que respecta a los grupos, se decidió incorporar los de primer año porque es el grado que llevaba mayor tiempo de implementación en el centro reformado, y por lo tanto sus docentes ya habían adquirido cierta experiencia. De ese modo se evitó la interferencia de factores de novedad que podían afectar los resultados.

Finalmente se definieron cuatro casos: un docente de Matemática y un docente de Historia por cada uno de los dos liceos.

¹⁰ Al ingresar al campo de investigación, fue necesario incluir a un docente de Geografía en lugar de Historia en el Centro Piloto, porque en dicho centro en primer año la asignatura es Ciencias Sociales (que abarca las dos materias mencionadas). No obstante el docente seleccionado presentaba las características de formación equivalentes a las de Historia, por lo que no implica un factor de invalidez.

Cuadro Nro. 1: Síntesis de la selección de casos

| | LICEO PILOTO | LICEO TRADICIONAL |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| MATEMÁTICA | Caso P1 | |
| CIENCIAS SOCIALES | Caso P2 | |
| HISTORIA | | Caso T1 |
| MATEMÁTICA | | Caso T2 |

II.4 - Fuentes de información y técnicas de relevamiento

Con el fin de recabar la mayor cantidad de información para llevar adelante la investigación, se utilizaron fuentes primarias y secundarias.

Entre las fuentes primarias, la utilización de la técnica entrevista fue clave como forma de relevar el punto de vista del propio docente acerca de sus decisiones y acciones de adecuar el currículum, así como de los factores que considera importantes a la hora de explicarlas.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes seleccionados y al director de cada centro educativo, para conocer los aspectos relacionados a la organización.¹¹

Por otro lado, se utilizó la observación de aulas. Ello resultó fundamental ya que permitió triangular la información brindada por los entrevistados, descubrir aspectos imposibles de relevar a través del discurso, así como obtener información directa de aquellos elementos propios del relacionamiento docente-alumnos.

En último lugar, se consultaron documentos. Fue necesario analizar los programas, los proyectos educativos del liceo, las programaciones de los profesores, así como registros de actividades, carpetas, entre otros.

II.5 – Factores de validez y confiabilidad

Una vez realizadas las selecciones de las unidades de observación, así como determinado el tipo de diseño de la investigación, es preciso discutir los factores de validez y confiabilidad asociados al mismo.

El protocolo, especie de guía de la investigación, permitió controlar la recolección de la información necesaria en cada uno de los casos, de acuerdo a los objetivos planteados, por lo que garantiza en buena medida la confiabilidad en un estudio de casos como el que aquí se presenta. Posteriormente a la recolección de datos, para la etapa del análisis de los mismos, se construyó una matriz discriminando la información (para cada caso) proveniente de distintas técnicas para cada una de las dimensiones conceptuales definidas.

¹¹ Se realizaron seis entrevistas: una a cada director de centro, y una a cada uno de los cuatro docentes seleccionados. Los archivos de las mismas, así como de las observaciones de aula y los documentos consultados, se pueden ver en el anexo 3.

La validez de constructo, siguiendo el criterio de Cea D'Ancona (1996), fue lograda a través de la clara delimitación teórica y operacionalización de los conceptos que se trabajaron, así como por el empleo de varias técnicas de obtención de datos: entrevistas, observaciones de aula, y utilización de documentos.

Por su parte, la validez interna se logró principalmente a través del proceso de triangulación, tanto de fuentes como de técnicas, con lo que se pretendió descartar efectos de sucesos externos o internos a la investigación que pudieran afectar sus resultados.

Finalmente, la validez externa de la investigación se concreta generalizando los resultados hacia la teoría que la enmarcó, ya que un estudio de casos no permite una generalización del tipo estadístico.

CAPÍTULO III - DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

Introducción

El análisis del trabajo fue realizado básicamente en torno a tres núcleos de interés, organizados en tres capítulos. En primer lugar se realiza una breve presentación de las instituciones educativas y de los docentes, lo que conduce a una primera aproximación a los casos. El segundo apartado tiene como objetivo la caracterización de la variable dependiente - la adecuación curricular - articulando el concepto de ciclo curricular a los conceptos bernsteinianos incorporados en el marco teórico, con el objetivo de entender las diferentes formas en que se transmite un discurso pedagógico.

Finalmente se busca establecer cuáles son los factores explicativos de las distintas modalidades de adecuación curricular, esto es, analizar las variables independientes.

Dado el tipo de análisis, muchas veces la individualidad del caso pierde profundidad en sí mismo, en tanto que se gana en la comprensión del fenómeno en cuestión. Se analizan semejanzas y diferencias, pero fundamentalmente éstas últimas, para determinar dónde está la clave para la explicación.

III.1 - Algunos aspectos sobre la Reforma Educativa en Secundaria

Hasta el momento se han mencionado conceptos referidos a la Reforma Educativa que es necesario explicitar.

En Secundaria el proceso de implementación de lo que se llamó la Experiencia Piloto comenzó en el año 1996. A partir de entonces los liceos que la imparten son llamados liceos pilotos. La denominación de liceos tradicionales fue adoptada en el presente trabajo para denominar a aquellos centros que todavía no fueron "reformados", y que continúan impartiendo el Plan 1986.

Existen ciertas características, importantes de señalar, que distinguen a los centros pilotos y fundamentan el proceso de reforma, y que son importantes para este estudio.

En primer lugar los diferencia la división curricular por áreas de conocimiento, y no por asignaturas como en los liceos tradicionales. Se constituyeron 7 áreas: Matemática, Idioma Español, Inglés, Informática, Ciencias Sociales (que abarca Historia y Geografía), Ciencias de la Naturaleza, y un Espacio de Currículo Abierto. Este último, relacionado a las áreas de expresión, es el que ofrece más oportunidades al centro en cuanto a diseño, ya que permite a los docentes del mismo "negociar" los contenidos conceptuales.

La decisión de incorporar áreas tiene por detrás un supuesto de que el conocimiento no debe estar compartimentado, menos aún en un escenario como el actual, cambiante y globalizado.

Cabe agregar que cada área debe tener su salón en los liceos pilotos, mientras que en los tradicionales los salones son asignados al grupo.

Otra característica importante es que los docentes deben permanecer el turno entero en los centros reformados, para lo que se les adjudica toda la carga horaria en los mismos (eligen el "paquete"). La razón que fundamenta esta decisión es reducir la rotatividad docente (producida por el empleo múltiple). Al permanecer más tiempo en el centro, y obtener por lo tanto estabilidad laboral, el profesor tiene mayor accesibilidad a

las instancias de coordinación que impone la Reforma¹², así como un contacto más cercano a la realidad de los alumnos. También se propicia la construcción de un verdadero equipo docente, motivado para el logro de metas comunes que ayuden a encontrar soluciones a problemas en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto se inscribe en un marco más amplio, que es la apuesta a otorgar mayores márgenes de autonomía a los centros, con el fin de contextualizar el currículum, lo que se llevaría a cabo con la elaboración de proyectos educativos de centro. Y ello se hace posible cuando existe un sólido grupo de trabajo.

III.2 - Presentación de los liceos

III.2.1 - El Liceo Piloto

Es un liceo urbano de dos turnos: el turno matutino funciona desde las 7:45 hs hasta las 13 hs, y el vespertino desde las 13:20 hs hasta las 18:30 hs.

Su plantel docente está compuesto por 27 profesores, de los cuales aproximadamente el 50% ha completado su formación en el I.P.A., y muchos de ellos asisten a los cursos ofrecidos por el Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MESyFOD) orientados a docentes de centros pilotos, en el marco de la Reforma Educativa.

Al preguntarle a la directora por los problemas fundamentales que enfrenta, sostuvo que son las características de la población que recibe (de bajo nivel socio-económico), y el problema de la deserción estudiantil, aunque este último ha ido disminuyendo, siendo esta disminución uno de los objetivos específicos del Proyecto Educativo de Centro.

El Proyecto Educativo de Centro.

El PEC es el proyecto educativo del liceo, que se titula en este caso "Creciendo en el liceo"¹³. Es un proyecto considerado sumamente coherente internamente, ya que prevee los objetivos, las actividades para llevarlos a cabo, así como también los recursos necesarios y disponibles para ello.

Los tres pilares a los que apunta son: elevación de la autoestima, la socialización y la autonomía de los estudiantes, por considerar que los tres aspectos son la base mínima para el logro de buenos aprendizajes. Teniendo esto siempre en cuenta, todos los años se fijan objetivos específicos, de acuerdo a la realidad del momento.

Perfil de la directora.

La directora es una persona de mediana edad, habiendo accedido por primera vez a una dirección en este liceo, por un llamado a concurso en el año 1995.

Su formación y experiencia anterior (docente egresada de Química), le da un fuerte énfasis en lo pedagógico, al punto de convertirse en guía de los docentes nuevos.

A través de las distintas entrevistas y conversaciones informales, se advierte la importancia que atribuye a una gestión distinta de la llevada a cabo anteriormente a la Experiencia Piloto, de la importancia de las reuniones del equipo para el logro de los

¹² Se reglamentaron tres tipos de coordinación: por nivel, por área, y general.

¹³ Se sustituyó el número del liceo por esta palabra, ya que uno de los términos del contrato del trabajo de campo de la investigación, fue mantener el anonimato tanto de la institución como de las personas entrevistadas.

objetivos del centro (reuniones de las que lleva un registro exhaustivo) y del seguimiento del proyecto mencionado en líneas anteriores.

También manifiesta preocupación por la realización de una evaluación de resultados y por la búsqueda de los indicadores adecuados para ello.

A lo anterior se suma el trato cordial que - de acuerdo a lo observado - mantiene con el personal docente y no docente, así como con los alumnos. Con los primeros constituye un verdadero equipo de trabajo, mientras que respecto a los segundos llama la atención el conocimiento que demuestra de todos los asuntos que les atañen.

III.2.2 - El Liceo Tradicional

Es un liceo tradicional de tres turnos: el turno matutino funciona desde las 7:45 hs hasta las 10:55 hs; el turno intermedio funciona desde las 11:05 hs hasta las 14:15 hs; y el turno vespertino lo hace entre las 14:25 hs y las 17:40 hs.

Si bien es un liceo urbano, recibe población estudiantil de los más variados puntos de la ciudad, inclusive de zonas suburbanas alejadas. El inconveniente que trae consigo esta distancia, es que muchos alumnos llegan tarde a clase¹⁴.

En cuanto al tamaño, el liceo contaba en 1998 con 22 grupos de alumnos, once de ellos de primer año.

El "staff" de docentes del centro comprende un amplio espectro, pero existe una gran rotación de los mismos.

Según palabras de la directora: *"este es un liceito como de vanguardia, es medio como fuera de lo común"* (E.T.3)

El Proyecto Educativo de Centro

El PEC, entendido como un contrato que vincula a todos los miembros del liceo para el logro de objetivos comunes, no existe en este centro. Consultada a este respecto, la directora presentó un organigrama de trabajo, y proyectos específicos de años anteriores, como "Clasificación de la basura para su posterior reciclaje". También estaba dentro de lo que ella definió como PEC, un resumen de temas tratados en la primera (y única) reunión del año, en que se habían fijado ciertos objetivos actitudinales como: "lograr un alumno educado, respetuoso, participativo", pero no se indicaban las acciones para llevarlos a cabo.

Por lo que manifestaron tanto la directora como los docentes, no se logra realizar reuniones como instancias de discusión de temas relacionados al liceo. Entre las razones que se mencionaron, figuraban la falta de tiempo de los profesores (consecuencia de tener varios empleos en distintos locales) y la rotación laboral de los mismos. Esto hace que no se constituya un verdadero equipo de trabajo entre el personal liceal.

Perfil de la directora

La directora del liceo tradicional es una persona con más de treinta años de experiencia profesional en educación. Su vinculación a Secundaria fue en calidad de docente de Inglés. En el año 1985 se desempeñó como subdirectora en el Liceo Departamental, pero su primera labor en dirección es en el liceo seleccionado, desde su creación.

¹⁴ Para una de las zonas alejadas, de la que provenía un buen número de alumnos, la directora logró gestionar una camioneta del CODICEN para el traslado de los mismos.

III. 3 - Presentación de los docentes

III.3.1 - Presentación del Caso P1

El caso P1 se trata de una docente de Matemática (no egresada del Instituto de Profesores Artigas) que dicta sus clases en un liceo público de Ciclo Básico de la Experiencia Piloto, en una ciudad capital del Interior del país

Se vinculó a Secundaria en el año 1988, aunque anteriormente había hecho suplencias en U.T.U. Siempre se desempeñó profesionalmente en instituciones públicas¹⁵, y en el mencionado liceo desde el año 1996, cuando comenzó la experiencia piloto en el mismo.

Su jornada laboral se desarrolla en el turno matutino, es decir, permanece en el local liceal desde las 7:45 hs hasta las 13 hs, donde tiene a cargo los cinco primeros. A su juicio esto le da un marco de tranquilidad a su trabajo, ya que *"entonces no tenemos que salir corriendo para otro liceo"* (E.P.1). No realiza otra actividad además de la docencia.

En cuanto a cursos de actualización, ha asistido a los que se brindan en la ciudad de Montevideo, como actividades previstas en el marco de la Microexperiencia (según información brindada por la directora en la entrevista realizada).

Según lo manifestado por la directora del liceo *"no es recibida, pero trabaja muy bien"* (E.T.3)

III.3.2 - Presentación del Caso P2

Se trata de un docente egresado del I.P.A. en Geografía, vinculado a Secundaria en el año 1984. En ese entonces comenzó a trabajar en una ciudad cercana, donde se desempeñó por 6 años, hasta que se instaló en la ciudad en la que reside actualmente.

Trabaja en el mismo liceo piloto que la docente del caso anterior desde el año 1996 y tiene a su cargo también los grupos de primer año de la asignatura de Ciencias Sociales.

Es profesor en liceos públicos y privados, incluso ha creado con un grupo de colegas un instituto privado de enseñanza.

Si bien su única actividad remunerada es la docencia, trabaja desde hace diez años en forma honoraria, en un grupo de Ecología, en educación ambiental.

Su nivel de actualización es elevado: ha realizado los cursos que ofrece MESyFOD, y participó en el curso "Formador de formadores", para integrar parte del plantel de docentes de los Centros Regionales de Profesores (CERP).

III.3.3 - Presentación del Caso T1

La docente de este caso es egresada en Historia del Instituto de Profesores Artigas, título que obtuvo en el año 1982. Desde entonces, y hasta la fecha, se ha desempeñado como profesora en esta materia, con lo que posee más de quince años de experiencia en la misma.

Desde que se recibió, había trabajado exclusivamente en liceos del sector privado, pero en 1998 concreta su primera inserción en la Enseñanza Pública de

¹⁵ En el momento en que se realizó la investigación sólo trabajaba en el mencionado Centro Piloto.

Secundaria, pasando a trabajar en el liceo tradicional seleccionado para la investigación (de la misma ciudad que el liceo piloto de los casos P1 y P2). Allí tiene a cargo cinco de los once grupos de primer grado (dos de ellos en el turno matutino y tres en el turno intermedio).

Si bien no existen datos sobre su actualización, en opinión de la directora del liceo, se trata de una docente que trabaja bien y tiene un nivel satisfactorio, característica que comparte con las demás docentes de la asignatura: ...*“en general Historia no es una asignatura con problemas”*... (E.T.3)

III.3.4 - Presentación del Caso T2

Se trata de una docente que imparte la asignatura Matemática en el liceo tradicional. Se diferencia de los restantes docentes en el hecho de que se graduó como Maestra en el I.F.D. departamental, luego de haber cursado dos años de Matemática en el I.P.A. en la modalidad semipresencial.

Desempeña su labor profesional en liceos públicos, teniendo a cargo grupos de primer año: uno en el liceo en que se llevó a cabo el estudio, uno en un liceo de características similares al anterior, y otro grupo en el liceo nocturno.

No realiza actividad además de la docencia, y no ha realizado cursos de actualización.

CAPÍTULO IV - LA ADECUACIÓN CURRICULAR

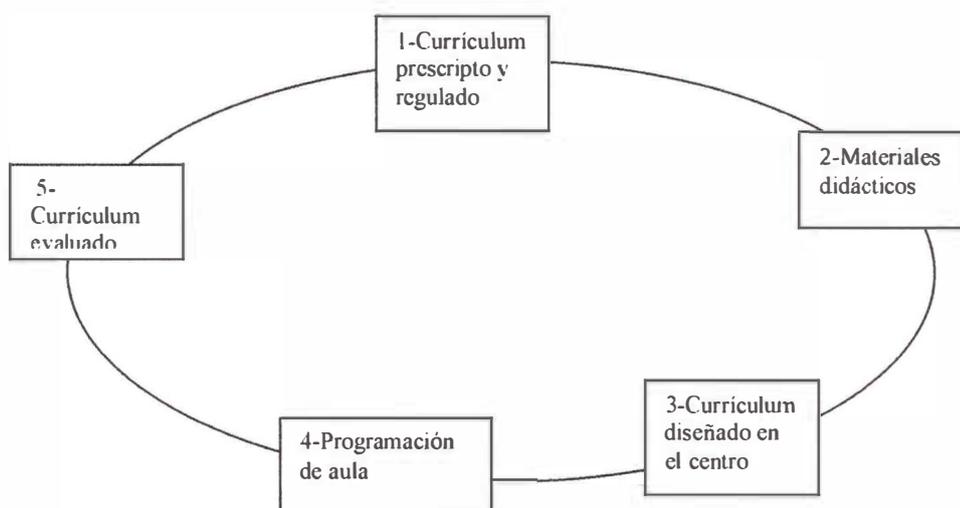
La adecuación de un currículum puede ser entendida en relación a lo que Bernstein ha denominado “recontextualización” del discurso pedagógico. La idea de recontextualización alude a la forma en que el discurso científico se transforma en discurso pedagógico, y cómo entonces se lleva a cabo, esto es, se transmite en distintas aulas. “Este proceso de recontextualización llevaba consigo unos principios de des-localización, es decir, de apropiación selectiva de un discurso o de parte de un discurso del campo de producción, y un principio de re-localización de ese discurso como discurso dentro del campo recontextualizador”. (1998: 143) En el campo recontextualizador se construyen el “qué” y el “cómo” del discurso pedagógico.

El concepto de recontextualización pone al descubierto la sumisión del campo educativo como campo transmisor, al campo científico como productor del conocimiento legítimo. Esto se aplica al subsistema de Educación Secundaria, en cuyas aulas no se producen nuevos conocimientos, sino que sólo son transmitidos y adquiridos, aunque no de una única forma.

Respecto a este proceso de recontextualización, es conveniente explicitar la diferencia entre el concepto de adecuación curricular y el de ciclo curricular.

La adecuación curricular es el proceso por el cual un currículum experimenta cambios y modificaciones en la forma de ser desarrollado. De esta manera el concepto privilegia el análisis del microcosmo del aula y el rol del profesor como fundamental en el mismo. Es decir, el foco de interés del estudio de las adecuaciones curriculares es el currículum en el centro, en el aula, y por asignatura.

Por su parte, el ciclo curricular es un concepto más abarcativo, que involucra otras instancias del currículum. Como fue mencionado en las líneas introductorias del trabajo, Gimeno Sacristán (1992) habla del ciclo curricular, o de los distintos niveles del currículum, del modo en que se observa en el siguiente esquema:



Ciclo curricular. Gimeno Sacristán (1992: 161)

Partiendo del nivel prescripto y regulado plasmado en el programa oficial nacional, el currículum va recorriendo las etapas correspondientes al diseño de los distintos materiales didácticos, de proyectos educativos en el centro, la programación de aula que realiza el docente, hasta llegar a la etapa de evaluación como la última del ciclo.

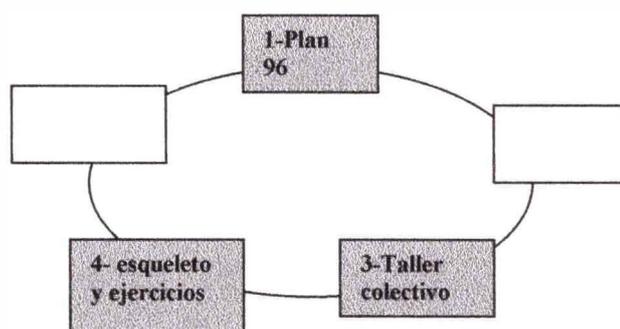
Desde este planteo, un primer escalón hacia el análisis de la variable dependiente “adecuación curricular”, consistió en describir cuál era el ciclo curricular que seguían los docentes seleccionados, buscando establecer a partir de qué se enseñaba en cada caso, cuál era el currículum realmente impartido.

CASO P1 - Docente de Matemática del liceo piloto

El ciclo curricular correspondiente a esta docente parte del Programa de Matemática 1996 (Plan de la Reforma). En una instancia MESO de diseño curricular, se arma un “esqueleto que vaya guiando el trabajo”, en un Taller con docentes de la misma materia en Montevideo. Esta guía elaborada en forma conjunta constituye, junto a una gama de ejercicios, la programación de aula de la profesora. Es decir, la planificación de las clases tiene esa fuente de referencia.

“Se parte de un esqueleto, por ejemplo, en Matemática, que lo hacemos en grupo en discusión permanente en un taller especial en Montevideo, y se arma un esqueleto en donde se dice: bueno, estos son los temas que se van a dar, o sea, en estos temas vamos a dar prioridad a tales puntos, y se especifican bien los puntos que hay que darles prioridad, sobre estos temas se eligen problemas, y se fijan bien qué objetivos se quieren sacar de cada problema” (EP1)

Gráfico Nro. 1: El ciclo curricular identificado en el Caso P1.



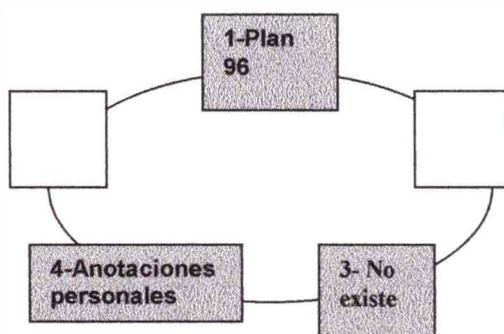
CASO P2 - Docente de Ciencias Sociales del liceo piloto

En este caso el programa oficial de Ciencias Sociales para los centros reformados (Programa 1996), es a su vez, la programación de aula del profesor. El mismo documento, con anotaciones personales del docente, es la guía “planificada” de sus clases. No existe una instancia meso de organización o diseño curricular.

“Yo no soy muy de las planificaciones, y en eso te soy sincero, y me gusta ir creando de acuerdo al grupo y de acuerdo a sus inquietudes, y muchas veces a las

sugerencias del grupo también. Entonces lo que sí trato de hacer es una... manejar la noción de tiempo para ver cuánto tiempo tengo para manejar tal unidad ¿ta? Y después de tres años de trabajo¹⁶ ya tenés, bueno, una serie de actividades prontas, y cuanto mucho las vas sacando o vas agregando otras ¿no? Y siempre teniendo en cuenta el grupo” (EP2)

Gráfico Nro. 2: El ciclo curricular identificado en el Caso P2.

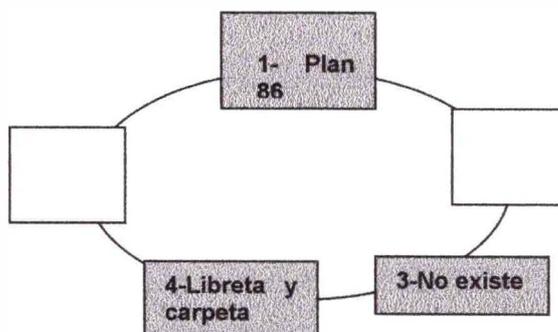


CASO T1- Docente de Historia del liceo tradicional

El ciclo curricular relacionado a esta docente, comienza por el programa de Historia de 1986. No se verifica para este caso la etapa de desarrollo curricular a nivel de centro educativo, ni tampoco otro nivel intermedio. Por su parte, la correspondiente a la programación de aula de la profesora se observa en su libreta, y en una carpeta de actividades que lleva a cabo según las circunstancias.

“Se realiza una planificación tentativa anual, o sea, con objetos tentativos anuales, objetos... digamos, la evaluación diaria, digamos... Nosotros evaluamos contenidos mediatos e inmediatos. Y bueno, tenemos objetivos de contenido, objetivos actitudinales, y evaluamos también objetivos anuales y diarios como te dije” (ET1)

Gráfico Nro. 3: El ciclo curricular identificado en el Caso T1.



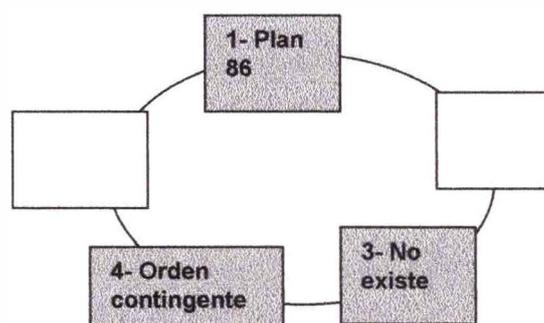
¹⁶ Es el tiempo que, al momento de la investigación, el docente llevaba en el centro impartiendo el Programa 1996 de Ciencias Sociales para primer año. Cabe agregar que es el mismo tiempo que el centro estaba implementando el Plan Piloto.

CASO T2- Docente de Matemática del liceo tradicional

La docente de este caso comienza el ciclo curricular con el programa de Matemática de 1986, etapa que constituye el punto de partida y única referencia, ya que además de no existir una instancia meso de diseño curricular, tampoco hay una programación de aula. El orden de las unidades temáticas es contingente.

“Por lo que veo que los gurises tienen más dificultad ¿ta? Si es en Aritmética o Geometría, con eso empiezo ¿ta? Dejo alguna bolilla de Geometría para el final, yo organicé así en los otros. Son tres de Geometría, el resto son Aritmética. Yo organicé dos de Geometría, las que son de trazado puro las hice primero, porque son más difíciles, porque a ellos les cuesta más después engancharse con el trazado, y ya vienen de la escuela que allá trazan... Y las otras unidades las dejé para atrás porque ellos con los números se vinculan mucho más y es más sencillo trabajar” (ET2)

Gráfico Nro. 4: El ciclo curricular identificado en el Caso T2.



Al realizar el análisis del ciclo curricular de los casos, es importante detenerse en el proceso de planificación de las clases, dimensión clave de la adecuación curricular. A través de ella es posible realizar un primer análisis de las formas en que el currículum prescripto se va a impartir, es decir, de una primera selección curricular.

En lo que se refiere a la planificación, un aspecto importante a destacar es si existe un hábito de planificar de determinada forma en los casos observados.

En el Caso P1, de la profesora de Matemática del liceo piloto, existe un quiebre en la forma de “organizar las clases”, resultado de un cambio en el diseño curricular, que a partir de su desempeño en la Experiencia Piloto lo realiza en forma conjunta en talleres con otros docentes de la asignatura.

No sucede lo mismo en el Caso T2, con la docente de Matemática del centro tradicional, quien no tiene - y por lo que se puede deducir de su discurso no ha tenido - un hábito de planificar, sino que sigue un orden contingente al desarrollar el currículum.

En lo que respecta a los profesores de Ciencias Sociales del liceo piloto y de Historia del liceo tradicional, presentan elementos en común. Ambos tienen una carpeta con actividades previstas para ser desarrolladas según la situación del grupo con el que trabajen, lo que constituye básicamente la “planificación” de sus clases. El caso del docente de Ciencias Sociales es particular: manifestó no planificar estrictamente las clases, hábito que no ha cambiado al trabajar en la Experiencia Piloto. Así se manifestó sobre el tema:

“Yo creo que decir que con la Microexperiencia cambia todo, no, no estoy de acuerdo. Porque un docente que acostumbra planificar en el Plan 86, va a planificar acá, un docente que tenga una modalidad de trabajo en el 86 no la va a cambiar”. (E.T.2) Estas declaraciones pueden ser interpretadas como la adquisición de un habitus, que no se modifica por un cambio de política educativa.

En síntesis, el Caso P1, el Caso P2, y el Caso T1, son docentes que tienen una guía para desarrollar sus clases, con la salvedad de que en el primero de ellos existe una etapa de diseño curricular a nivel meso (caso de los talleres). En tanto el Caso T2 no presenta ese tipo de planificación, sino que sigue un orden contingente.

Tal como pudo observarse en los casos descriptos el profesor se convierte en un seleccionador de currículum, ya sea por decisión propia, o producto de la incidencia de factores externos (hecho que se intenta dilucidar en el próximo capítulo).

Existen otras dimensiones, otras prácticas que tienen que ver con la transmisión de un discurso pedagógico y por lo tanto, con las adecuaciones de un currículum. Éstas fueron agrupadas en bloques referidos al espacio del aula, los recursos didácticos y las actividades de evaluación, y analizadas en términos de los valores clasificación y enmarcamiento.

Espacio del aula y aspectos relacionados a la didáctica

El análisis del aula se torna relevante, porque es allí donde se dibujan las diferencias entre el ser alumno y el ser profesor, como transmisores y adquirentes de determinado discurso pedagógico. A su vez ese espacio que es el aula, configurado en función de procesos específicos de enseñanza – aprendizaje, alude directamente a las cuestiones de la didáctica.

El indicador fundamental para determinar el valor de la clasificación entre asignaturas, es la utilización en clase por parte del docente, de conceptos de otras áreas del conocimiento. En los casos P1 y P2 esta utilización es frecuente según lo relevado por las observaciones de aula, así como también la realización de actividades que involucran distintas asignaturas. Algo similar ocurre en el Caso T1, en el cual se constataron instancias de actividades y discursos en clase relacionados a materias ajenas a la que se estaba enseñando. Esto se corresponde a un valor de clasificación débil.

En cambio en el Caso T2, la docente de Matemática del liceo tradicional, marca en sus clases y en sus declaraciones al ser entrevistada, los límites entre su materia y las demás. Tampoco fue posible observar en aula indicios de lo “extra” Matemática, lo que implica una fuerte clasificación.

En cuanto al espacio físico del aula, por ejemplo, el salón del Caso P1 está “decorado” por afiches y láminas hechas por los alumnos, por idea de la profesora, para hacer agradable el ámbito de clases; todos son referidos a la materia, lo que estaría mostrando un valor de clasificación fuerte, de diferenciación clara de un ámbito específico. La clasificación aquí es fuerte por marcados límites físicos entre áreas, al igual que el Caso P2. La razón de esto es que en el centro piloto, las áreas tienen sus salones respectivos, mientras que en el liceo tradicional los salones corresponden a los grupos.

La disposición de los bancos en el aula de Matemática del liceo piloto, Caso P1, también es peculiar: está organizada por mesas, en las que los alumnos trabajan en equipos de 4 o 5, generalmente estables y regulares (un valor de enmarcamiento débil, ya que supone un grado de control de los adquirentes sobre la comunicación pedagógica).

En el Caso P2, el salón de Ciencias Sociales está organizado con bancos y mesas individuales o en pares, distribuidas por filas. Comparado con el caso anterior, los valores de clasificación y enmarcamiento son más fuertes, los alumnos están separados entre ellos y respecto al profesor. Dicha situación cambia cuando varía el tipo de clase, por ejemplo cuando se trabaja en equipos, debilitándose los mencionados valores.

La distribución de los bancos por filas, y con el escritorio del profesor al frente, es compartida también por el Caso T1 y T2, señalando valores de clasificación fuertes: claras delimitaciones entre posiciones. Sin embargo, en el Caso T1, de acuerdo a las observaciones de aula, así como a lo manifestado por la docente, es frecuente el trabajo en equipos de alumnos, lo que llevaría a debilitar el mencionado valor.

La forma más usual de trabajo utilizada en el Caso P1 es con ejercicios, que lleva la profesora a clase (ya fotocopiados) y reparte a cada uno de sus alumnos. Ellos tienen asignado un tiempo para trabajar libremente con esos ejercicios, tratando de resolverlos. Según lo registrado en las observaciones, la docente permanece un tiempo en su escritorio, y luego recorre los distintos equipos para aclarar alguna duda (valor de clasificación débil en este caso, por las posiciones desdibujadas entre los agentes).

Los trabajos se corrigen luego de forma colectiva, al estilo puesta en común, en el pizarrón, al que los alumnos tienen un frecuente acceso (enmarcamiento débil). Se corrigen a partir de todas las opciones de resolución que se hayan planteado, aunque sean erróneas: *"el error para nosotros es muy importante, porque a partir del error es de donde surge el verdadero conocimiento"*, *"después de la puesta en común viene la actividad del profesor, o sea, contextualizar conceptos fundamentales que surgieron de esa puesta en común"*. *"Queremos que piensen, que razonen, que aprendan a pensar, que aprendan a razonar."* (E.P.1).

La didáctica de este caso, como se desprende de las citas anteriores, parece corresponderse a una postura de corte más bien constructivista. Esta postura didáctica implica en sí un valor de enmarcamiento débil, porque supone que los adquirentes del discurso pedagógico tienen cierto control sobre él, aunque éste sea más aparente que real.

Al observar los recursos didácticos que utiliza la docente del Caso P1 (además del uso que le da al pizarrón), se cuentan instrumentos de geometría confeccionados por los mismos alumnos, ejercicios - investigaciones planteados en su mayoría como tarea domiciliaria (a veces individual y a veces colectiva), juegos utilizados como ejercicios.

Con ello se confirman los valores de enmarcamiento débiles, y una postura didáctica alejada de la tradicional.

La otra docente de Matemática - Caso T2 - es la que muestra la forma más tradicional de "dar clase": dictado el ejercicio, lo explica, les otorga determinado tiempo a los alumnos para que lo resuelvan, y luego lo corrige en el pizarrón. Esto implica un valor de clasificación y de enmarcamiento fuerte, los límites entre las posiciones de los sujetos son claros, y el conocimiento legítimo lo tiene el profesor.

En cuanto a los recursos didácticos en el Caso P2, el docente de Ciencias Sociales les otorga gran importancia, y los denomina "el gancho" para motivar a los chiquilines, *"ya que en esta época no leen"*. Utiliza desde videos, recortes de diarios, hasta afiches (que confeccionan los mismos alumnos), que muchas veces son expuestos en las carteleras del liceo, como pudo observarse en las visitas al centro. A esos afiches, u otros inventos que proponen los propios alumnos, le suceden la explicación y la exposición oral de sus contenidos, lo que implica una instancia en la que los alumnos se expresan y trabajan de manera diferente. En este aspecto el enmarcamiento es débil (semejante al del Caso P1).

Los recursos son importantes también porque el programa *"exige mucha abstracción y los gurises necesitan tener cosas concretas"* (E.P.2).

En el Caso T1, los recursos didácticos utilizados son los mapas, láminas, fichas de trabajo, videos, pizarrón, canciones, según la ocasión y según el grupo con el que se trabaje, lo que está indicando un valor de enmarcamiento fuerte sobre el criterio de selección de la forma de transmitir los contenidos curriculares. No obstante, la docente de este caso propicia instancias de trabajo en que los alumnos proponen actividades sobre un tema particular, lo que hace débil en este sentido al valor de enmarcamiento.

Un último aspecto al que debe hacerse referencia es a los límites del aula con el exterior a ella, analizado a través de un indicador como el manejo del timbre de entrada a clase y salida al recreo (referido a un valor de clasificación fuerte). De acuerdo a las observaciones realizadas, éstos límites están bien marcados en el Caso P1. Prueba de ello es que cuando el timbre de entrada a clase sonaba, los alumnos estaban todos en la puerta del aula, esperando a la profesora. Nadie entraba a clase a destiempo. Del mismo modo, al timbre del recreo, se despidieron y salieron al patio; en las oportunidades en que aún quedaba tarea por completar, o bien se postergó para la próxima clase, o fue como tarea domiciliaria. El valor de clasificación adquiere valor fuerte entonces. Algo similar ocurre en el Caso P2 y T1, no así en el Caso T2. En éste último la entrada y salida al salón de clase se realiza en forma desordenada, al menos en esta materia, incluso algunos alumnos ingresan fuera de horario al aula.

Evaluación

La evaluación ha sido tomada como un indicador de enmarcamiento, como una forma de visualizar aspectos de la relación comunicativa pedagógica entre el docente transmisor y los alumnos adquirentes de determinados saberes, información, mensajes educativos al fin. De ese modo, la manera que el docente elija para evaluar a sus alumnos, la manera en que utilice dicha evaluación, la retroalimentación que exista para uno y otro, dará lugar a un valor fuerte o débil de enmarcamiento.

Sobre este tema, la docente del Caso P1 reconoce que las evaluaciones escritas se deben realizar cada 10 días, y que muchas veces consisten en la resolución de algún ejercicio en 20 minutos, o evaluaciones en pares que incluyen las autoevaluaciones de los propios alumnos acerca de los objetivos propuestos (enmarcamiento débil).

Respecto a lo último, sostiene en la entrevista que: *" los chicos se apoyan uno en el otro, discuten; (y sobre la importancia de la autoevaluación)... lograr que sea una autoevaluación consciente y verdadera, no sólo sobre si lograron resolver el problema o no, sino en su forma de trabajo, si trabajaron bien, si se llevaron bien "* (E.P.1).

En una de las observaciones de clase se asistió a la devolución del escrito anterior. La profesora les señalaba los errores, los alumnos planteaban sus dudas, y se volvió a resolver un ejercicio en el pizarrón (enmarcamiento débil).

Además otorga mucha importancia a la evaluación de la tarea domiciliaria, a la que dedica casi siempre los primeros minutos de la clase (como forma de evaluación constante de la asimilación de conocimientos).

La evaluación constituye un aspecto crucial en el docente del Caso P2. Es una característica saliente del mismo, al punto que se lo podría llamar "el docente evaluador". Realiza una evaluación de sus alumnos, una evaluación del o los programas (compara el actual programa de Ciencias Sociales de primer año de la Experiencia Piloto con el programa de primer año de Geografía del plan 86, tratando de encontrar puntos interesantes o que le puedan ser útiles en el momento actual), una evaluación de las actividades que lleva a cabo, así como una autoevaluación muy crítica. Un ejemplo de esto es que el día que se lo entrevistó, estaba preocupado con la corrección de escritos. Habían obtenido un bajo nivel, lo que se oponía a los resultados de otra evaluación,

hecha en base a una actividad que proponía la confección de afiches y su defensa oral. Se preocupaba porque si la consigna no se había entendido indudablemente algo no andaba bien. Cabe agregar que en ningún momento delegó su cuota de responsabilidad ante el resultado adverso.

Por otra parte, fue el primer docente en solicitar espontáneamente una retroalimentación de la información brindada para la investigación.

Un último aspecto se refiere a la elaboración de una ficha de evaluación, diseñada por el profesor, que combina una evaluación suya respecto al trabajo de los alumnos, y una evaluación que hacen los alumnos de la actividad que realizaron, como se desarrolló, en fin, una autoevaluación de los alumnos respecto a su aprendizaje. A juicio del docente, ha obtenido muy buenos resultados, al punto que los alumnos se la reclaman. El valor del enmarcamiento aquí es sin lugar a dudas, débil.

En lo que se refiere al Caso T2, la evaluación es la más tradicional: corrección de escritos mensuales por parte de la docente, y devueltos a los alumnos sin otro tratamiento, lo que indicaría un enmarcamiento fuerte. La corrección de las tareas domiciliarias así como de los ejercicios en clase, la realiza la propia docente en el pizarrón, señalando la "forma correcta" de resolución. Con ello se reafirma el mencionado valor.

Finalmente, en el Caso T1, se observó la corrección de actividades en forma de "puesta en común" (enmarcamiento débil). También se constató la devolución de tareas domiciliarias escritas, recepcionando y respondiendo la docente a las dudas de los alumnos, referidas tanto a las calificaciones como a los aspectos no comprendidos.

Recapitulando, según lo analizado se pueden distinguir dos modalidades de adecuación curricular, atendiendo a los valores que adquieren los principios de clasificación y enmarcamiento, así como al modo de organizar el currículum que se imparte en el aula.

De esta manera, aquellos casos que predominantemente presentaron valores débiles (más allá de algunas variaciones) fueron agrupados en la modalidad que se denominó Abierta, en la que aparecen los casos P1, P2 y T1.

Por el contrario, se denominó Cerrada a aquella modalidad de adecuación curricular en la que los valores de clasificación y enmarcamiento eran mayoritariamente fuertes, como en el Caso T2.

Cuadro Nro. 2: Modalidades de adecuación curricular según valores de clasificación y enmarcamiento (E)

| | | Clasificación | |
|---|--------|---------------|---------|
| | | Fuerte | Débil |
| E | Fuerte | Cerrada | |
| | Débil | | Abierta |

CAPÍTULO V – FACTORES EXPLICATIVOS

El objetivo de este capítulo es indagar en aquellos factores que, de acuerdo a la hipótesis Nro. 2 del estudio, puedan influir en las modalidades de adecuación curricular Abierta y Cerrada.

En primer lugar se establecen los factores referidos al docente, luego se analizan algunas dimensiones que tienen que ver con la institución liceal, y finalmente, se exploran aquellos aspectos referidos al grupo de alumnos, a través de los pensamientos y visiones de los docentes respecto al mismo.

V.1 - Las características del docente como factor explicativo

El dato que surge como más importante entre las características docentes, para explicar su modalidad de adecuación curricular, es el que los profesores de la modalidad abierta poseen un promedio de 15 años de experiencia profesional, contra tres años de la docente del caso de la modalidad cerrada.

Por otra parte, los docentes del campo disciplinar Ciencias Sociales e Historia son egresados del I.P.A., mientras que los de Matemática – tanto de la modalidad Abierta como de la Cerrada – no son profesionales graduados. Ello estaría hablando de una subordinación en su campo. No obstante, existen diferencias entre ambos casos de Matemática, que tienen que ver con años de experiencia y cursos de actualización. También tiene relación con características que se podrían llamar de “personalidad”. Mientras que la docente del Caso P1 se aproxima más a una personalidad carismática, la del Caso T2 a pesar de ser una persona joven, no logra llegar al grupo, captar su interés, y tener un control sobre el mismo, todo lo cual dificulta su labor pedagógica.

Cuadro Nro. 3: Resumen comparativo de factores relacionados al docente

| | M. ABIERTA | | | M. CERRADA |
|-----------------------|------------|---------|----------|------------|
| | Caso P1 | Caso P2 | Caso T1 | Caso T2 |
| Asignatura | Matemát. | CC. SS | Historia | Matemát. |
| Egresado | No | Si | Si | No |
| Experiencia Laboral | 12 años | 14 años | 16 años | 3 años |
| Liceos en que trabaja | 1 | 3 | 2 | 3 |
| Permanencia – centro | 3 | 3 | 1 | 1 |
| Actualización | Si | Si | No | No |

V.2 - El centro educativo como factor explicativo

Entre los aspectos del centro educativo que pueden aportar a la explicación de las distintas modalidades de adecuación curricular, se había mencionado en la hipótesis Nro. 3 el tipo de centro – tradicional o piloto –, con lo que se relaciona el rol del director y las actividades de coordinación que implican el funcionamiento de equipos de personas.

Esto se aplica a un centro reformado como el seleccionado en el presente estudio, en el que las instancias de coordinación impuestas por el Plan Piloto, son cumplidas con un alto grado de participación.¹⁷

En el Caso P1 y P2, como docentes de un centro piloto (que implica permanecer el turno completo en el centro), utilizan las horas puentes como horas de coordinación, ya sea por nivel o por área. Además, asisten a la coordinación general semanal a nivel de centro. Es ésta una instancia para todo el personal (docente y no docente) cuyo objetivo es el tratamiento de los temas de orden de la semana, que pueden ser tanto de carácter pedagógico, técnicos, dificultades surgidas, actividades a realizarse, en fin, informes de distinta índole. Si bien es un espacio obligatorio en el marco de la experiencia piloto, no todos los liceos reformados lo cumplen. Este no es el ejemplo, la directora lleva un control estricto y registro de las mismas.

La docente del Caso P1 califica como muy positiva la forma en que se trabaja a nivel institucional, sobre todo en lo que respecta al "clima organizacional", y a las relaciones con la "jerarquía" y con los demás docentes. Compara además este liceo con otros en los que trabajó anteriormente, estableciendo diferencias, como puede apreciarse en las siguientes afirmaciones:

" El liceo influye sí, influye mucho, porque depende mucho el ambiente que se logre (...), tenemos que tratar de lograr un ambiente donde al chico le guste trabajar (...)

(Respecto a otros liceos) sí, hay mucha diferencia, o sea, acá estamos muy unidos, muy identificados con lo que es el liceo; lo sentimos y sentimos a los chiquilines como que son algo que nos pertenece y que tenemos que luchar por ellos y salir adelante con ellos.

(...) acá necesitamos algo y se lo pedimos a cualquiera y enseguida trata de solucionarnos el problema que tenemos, ya sea una adscripta, ya sea la POP, la directora, la secretaria (...)" (E.P.1)

Las instancias mencionadas, así como también la relación diaria con los demás docentes del centro, le permite a esta profesora coordinar varias actividades con otras asignaturas, por ejemplo con Inglés, Idioma Español, o Ciencias Experimentales.

Se coordinan además actividades fuera del centro educativo, las que realizan en forma conjunta.

En el Caso T1, la docente de Historia del liceo tradicional, coordina una vez por semana (como instancia obligatoria) con Geografía y Educación social, organizando actividades en conjunto.

Un aspecto que destaca la docente es la dificultad para reunirse (por los distintos horarios de los profesores), así como para llevar adelante las salas que el liceo solicita, aludiendo con esto a una incapacidad institucional para solucionar estos problemas que limitan la comunicación entre los docentes, y por tanto su trabajo pedagógico. De esta manera el control del discurso pedagógico a nivel de centro se centraliza en la directora, quien presenta un liderazgo de corte vertical (en cuanto a toma de decisiones, evaluación de los profesores). Este liderazgo se opone al que presenta la directora del

¹⁷ El grado de participación es medido a través del porcentaje de asistencia, así como por el nivel de propuestas y compromiso con las tareas.

liceo piloto - un liderazgo pedagógico – como conductora de un equipo en formación, más involucrada en un proceso y en un contexto de cambio.

El Caso T2 se trata de una profesora que no concurre a ninguna instancia de reunión con otros docentes de la misma o de otras asignaturas. El grado de involucramiento con el liceo como institución es prácticamente inexistente. Es el tipo de profesor que llega al centro educativo, dicta sus clases y se retira, permaneciendo ajeno a las actividades de los demás miembros del mismo. Esta es una diferencia sustancial entre la modalidad Abierta y la Cerrada.

V.3 - El grupo de alumnos como factor explicativo

El grupo de alumnos como factor influyente en sus “decisiones” de adecuación curricular, está presente en el discurso de los cuatro docentes entrevistados. Del mismo modo, también las directoras manifestaron que en su opinión, el alumno debe ser lo que privilegie el profesor a la hora de desarrollar los contenidos curriculares.

Cuadro Nro. 4: Opinión de los docentes sobre la incidencia del factor grupo en la adecuación curricular.

| Opinión de los docentes sobre la incidencia del grupo en la Adecuación Curricular | |
|---|---|
| CASO P1 | “... se buscan adecuarlos al grupo (a los ejercicios), pero siempre siguiendo esas pautas de trabajo para obtener todos una guía, un esqueleto que nos vaya guiando en el trabajo...” |
| CASO P2 | “...Hay actividades que el año pasado las hice y este año no puedo hacerlas con estos grupos, porque no les va a interesar; entonces agregué otras pero como que lo voy haciendo en la marcha...” |
| CASO T1 | “...Yo tengo cinco primeros, y planteo un tema, y lo tengo que plantear a veces de distintas formas para poder llegar a los objetivos deseados...” |
| CASO T2 | “...Depende de cómo estemos encarando el tema con los chiquilines, cómo se presta para hacerlo con los propios alumnos...” |

Ahora bien, más allá de que los cuatro profesores consideren que los alumnos son el factor fundamental a la hora de enseñar, así como también compartan la visión de que su alumnado pertenece a un nivel socio-económico y cultural medio-bajo, se advierte en lo declarado en las entrevistas una diferencia entre los casos de ambas modalidades.

Los docentes con una modalidad Abierta reconocen las dificultades de grupos cuyo nivel de rendimiento apenas supera en promedio lo aceptable, y manifiestan una preocupación por encontrar caminos alternativos para solucionar el problema. Incluso fue posible observar, durante el período de campo de la investigación, propuestas que se

alejaban de las clases tradicionales, en la búsqueda de actividades y temáticas que “motivaran a los chiquilines”, al decir de una docente. En el caso del centro piloto, estimuladas y acompañadas además por la directora del mismo. En cambio, para la docente de Matemática del Caso T2, los alumnos “trabajan sin problemas”, cuando pudo observarse que no era de ese modo, muchas veces por no poder controlar la disciplina del grupo. Otra razón puede atribuirse a que los alumnos no encontraran la motivación en las tareas propuestas, sumado al hecho de que no se les propiciara el tiempo que ellos requerían para resolverlas.

En síntesis, una modalidad Abierta de adecuación curricular estaría asociada a la experiencia profesional, a la posesión de un título de formación profesional, al trabajo en equipos docentes que particularmente propician los centros reformados pero que también se lleva a cabo en el centro tradicional, y al rol de líder activo del director como guía del trabajo del equipo.

Profundizando en éstos y otros elementos, el próximo capítulo concluye el análisis de los factores a la luz de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES

VI.1 - Principales hallazgos

El propósito de efectuar un corte transversal y comparativo en el análisis de los casos del presente trabajo, fue el de dar respuesta a dos interrogantes fundamentales. En primer término, se procuró determinar cuáles eran las diferencias entre los casos estudiados. Una vez identificadas, relacionadas a las semejanzas que pudieron encontrarse, se plantearon los factores explicativos de las modalidades de adecuación curricular Abierta y Cerrada.

En este sentido se confirma el supuesto del que partió el estudio, aquel que indicaba que los docentes efectúan adecuaciones curriculares, esto es, que el currículum prescripto experimenta cambios en las formas de ser desarrollado, cambios que guardan relación con el proceso de recontextualización del discurso pedagógico.

Respecto al ciclo curricular, se destaca que en tres de los cuatro casos analizados no existe una instancia meso de diseño curricular, no obstante es una de las tendencias más fuertes a que apuesta la Experiencia Piloto. Precisamente en el caso en el que sí se da, es en el Caso P1, la docente de Matemática del liceo piloto, para quien esa instancia tiene lugar entre el programa y una guía contruida en forma colectiva en talleres. Esto parece indicar que, si bien la institución juega un papel relevante en las adecuaciones curriculares, lo hace a través de aspectos que no están directamente asociados al diseño o desarrollo de contenidos curriculares.

En cuanto a los factores que influirían en las adecuaciones curriculares de los casos analizados, de acuerdo a las hipótesis planteadas, se preveía la incidencia de factores de corte más bien estructural, y otros más referidos a los procesos interactivos del ámbito áulico. Lo que se puede constatar es que aquellos aspectos que aparecen con más fuerza para explicar las diferencias entre las modalidades, son los relacionados con los niveles macro, lo que se corresponde con una óptica post-estructuralista. En primer lugar se encuentra el campo disciplinar, seguido por aspectos que involucran a la institución, y, por último, las características personales del docente y de interrelación con el grupo de alumnos. Cabe recordar que desde una perspectiva interaccionista sería exactamente a la inversa.

El campo disciplinar, como cualquier otro, implica la lucha por el poder que está en juego, por la posesión del capital del campo. Dicho capital se simboliza por la obtención y posesión del título profesional, como en los casos P2 y T1 de la modalidad Abierta. Estos profesores ocupan un lugar privilegiado dentro del campo, sumado a una trayectoria docente de alrededor de quince años de trabajo, lo que los ha llevado a la adquisición de ciertos hábitos, por ejemplo de organización de las clases.

La cantidad de años de permanencia en el sistema de Secundaria, es compartida por la docente del Caso P1 del centro piloto, pero ella no es egresada de I.P.A., lo que la deja en una situación desfavorecida en el campo. Sin embargo esta carencia en la formación es en alguna forma compensada por la incidencia del factor institución en el siguiente aspecto. Al trabajar en un centro piloto tiene acceso a cursos de actualización. Del mismo modo, por el hecho de conformar un verdadero "equipo" de docentes encabezado por una directora "líder pedagógica", cuenta con el apoyo necesario para desarrollar sus clases de una forma adecuada. La pregunta que surge, y queda planteada, es sí el hecho de que la docente fuese titulada y por lo tanto no estuviera en

una posición desfavorable en su campo disciplinar, haría cambiar la situación. Es decir, ¿continuaría concurriendo a cursos de actualización, reuniones, y demás?

Por otra parte, la situación que presenta mayores desventajas es la del Caso T2, la docente de Matemática del liceo tradicional, al punto de constituir un caso extremo. Además de tener una posición subordinada en su campo, por no tener título, es una docente con poca experiencia, y el centro en el que trabaja no propicia instancias que le ayuden a solucionar sus dificultades de enseñanza.

Este es el momento en que las cualidades personales harían aparición. Es decir, cuando el docente está subordinado en el campo de la asignatura que imparte, y cuando el centro no ayuda a acrecentar de algún modo ese poder, el profesor está solo, y él mismo es lo que le queda. Ello puede ser positivo o negativo, dependiendo de las cualidades del docente. En el Caso T2, no son muy favorables, a pesar de que se podría hipotetizar lo contrario por el hecho de ser una docente joven, lo que siempre presupone un impulso innovador. Sin embargo, es la profesora que presenta una didáctica más tradicional, un relacionamiento poco afectuoso con los alumnos, y poca predisposición a trabajar en forma colectiva con sus colegas.

Para cerrar este espacio, me gustaría hacer una alusión a la pregunta que titula la tesina acerca de si la adecuación curricular es una decisión o una ilusión en el sentido de la "illusio" de Bourdieu.

Así como hacia el final del estudio queda implícita una concepción del currículum no como instrumento o herramienta del docente, sino como producto de un juego de interacciones entre lo micro y lo macro, para dar respuesta a la interrogante inicial se explicita la predominancia de "lo macro". En un nivel teórico esto se traduce en una mejor explicación post-estructuralista, a la cual el planteo de Basil Bernstein aún tiene mucho que aportar.

VI.2 – Reflexiones finales

El objetivo de este apartado es realizar los últimos comentarios sobre el tema de las adecuaciones curriculares, desde la plataforma de los hallazgos del estudio llevado a cabo, pero ya con una óptica que lo trascienda. Lo que se busca es desprenderse del marco conceptual utilizado, indagando sobre nuevas interrogantes relacionadas al tema del desarrollo curricular y relativas al campo en que se enmarcó esta tesina: la problemática socio-educativa.

De esta forma, a partir de la investigación de las adecuaciones curriculares que realizan los docentes, se puede establecer ciertas líneas para repensar algunos temas que surgen a propósito de la misma, sobre todo los aspectos más "organizacionales" que adquieren fuerza explicativa a la luz de los mencionados resultados.

El eje central de la reflexión tiene que ver entonces con los proyectos educativos de centro, el papel del liceo en tanto institución, y cómo se relaciona con el diseño y organización curricular.

El diseño del currículum

La idea de otorgar mayor autonomía a los centros en lo que se refiere al currículum, lleva implícito todo un debate acerca del fin de éstos, y de la educación en un sentido más amplio.

En primer lugar, parece romper con la idea de “escuela vareliana” trasladada al liceo, esto es, de una educación para todos, sin distinciones de ningún tipo, más que las que provienen de las individualidades de los sujetos.

El diseño de un mismo currículum para su aplicación universal, independientemente del contexto en el que se encuentra inmerso el liceo, así como también la concepción (histórica en nuestro país) de que hay una sólo y mejor manera de “hacer liceo”, son ejemplos que ilustran este criterio.

Pues bien, la idea de la equidad en la enseñanza está cambiando¹⁸, y el Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un signo de contextualización, o al menos una señal de ella.

El programa nacional continúa siendo una línea general de acción, pero cede espacios para que cada centro elabore propuestas específicas y significativas, para su realidad más próxima.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, el diseño curricular no permanece ajeno a los cambios en torno al qué, cómo y para qué enseñar en los secundarios.

Desde los tiempos en que el liceo era un escalón para acceder a la universidad, y por lo tanto, una oportunidad para las clases acomodadas, pasando por la democratización de la educación del Ciclo Básico, hasta hoy, mucho agua ha pasado bajo el puente, o tal vez no tanta.

El proceso de revisión de estos temas se encuentra a la orden del día en la agenda educativa nacional.

Las posiciones que circulan al respecto oscilan entre dos polos aparentemente contradictorios: los que sostienen que la enseñanza en los secundarios debe fomentar una base de conocimientos generales, y aquellos que opinan que la misma debe incorporar elementos que permitan a los estudiantes lograr una rápida inserción en el mercado laboral.

No obstante existe una tendencia que va adquiriendo fuerza en la disyuntiva. Las transformaciones técnicas y tecnológicas acompañan esta época de permanentes y vertiginosos cambios, y el sistema educativo no escapa a ellos.

De este modo, el diseño curricular en particular y la enseñanza en general, enfatiza un nuevo tipo de conocimiento, basado más en habilidades que en contenidos, fomentando el trabajo en equipos, la capacidad crítica, el uso creativo de los recursos vinculados a las mencionadas tecnologías que surgen constantemente. (Bonal, 1998:177)

En la misma corriente está formulada la “Escuela inteligente” de David Perkins (1995), como aquella que está atenta a todo cambio posible en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Las características de una escuela inteligente se resumen en: estar informada, ser reflexiva y dinámica.

Los PEC y el currículum

La importancia que adquiere la institución educativa en los cambios que se están implantando, se refiere principalmente a los proyectos educativos de centro, la posibilidad de que el cuerpo docente elabore propuestas específicas que tengan que ver con su contexto más cercano.

El objetivo principal de los PEC consiste en otorgar un mayor grado de autonomía a cada uno de los liceos, con lo que se constituiría un paso intermedio de diseño

¹⁸ Un sistema educativo equitativo ya no es aquel que logre una cobertura universal, sino el que aspira a una educación de calidad.

curricular entre el oficial (de carácter nacional) y la planificación de aula que queda librada al criterio de los docentes. La adecuación del currículum se podría plantear entonces en tres grandes niveles:

- 1- un nivel macro, el del programa elaborado a nivel nacional que constituye un marco para la acción;
- 2- un nivel medio, el del centro educativo, que parece acrecentar sus posibilidades de influir sobre el currículum que imparte; y
- 3- un nivel micro, el de cada aula, donde la práctica enseñanza-aprendizaje lleva a la verdadera adecuación curricular. Es en éste último nivel donde el docente tiene control sobre el currículum.

Sin embargo, si los proyectos de centro prosperaran en su cometido, los docentes tendrían allí un espacio abierto de discusión - y hasta de decisión – sobre el currículum.

De todos modos, es importante destacar la diferencia entre un proyecto institucional de centro y un proyecto curricular de centro. Concretamente, puede un liceo llevar adelante la construcción de proyectos de centro con actividades que no involucran un proyecto curricular a ese nivel, y en ese caso no existe una instancia de diseño de currículum propiamente dicha.

Pedro Ravela (1989:12) señala la importancia de la institución educativa como unidad básica para la implementación de cambios en el sistema, sin olvidar que dichos cambios sólo tienen sentido en su aplicación en el micro-ámbito de las aulas, donde se concretan. Responde de este modo al interrogante acerca de cuál es el nivel en el que resulta más importante la adecuación curricular, como estrategia para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza.

El liceo como “organización eficaz”

Los cambios involucran también al funcionamiento del liceo en tanto organización.

La búsqueda de la calidad de la educación impone una cultura organizativa diferente a la que existe todavía en muchos secundarios de todo el país.

Investigaciones llevadas a cabo hacen hincapié en la importancia de la gestión del centro para el logro de un mejoramiento significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea básica es pasar de una forma burocrática-administrativa de conducir la organización, a una más integral. Ello se llevaría a cabo articulando tres ejes: el político, el administrativo y el profesional, otorgando un papel preponderante al aspecto pedagógico (Frigerio y Poggi, 1995), que constituye, al fin y al cabo, el motivo de “ser” de la institución escolar.

El movimiento de las “Escuelas eficaces” señala que ciertas características de la organización, conducen a mejorar los resultados de la misma. (Báez de la Fe, 1994) Entre las mencionadas características, el liderazgo pedagógico del director adquiere relevancia, así como el funcionamiento en equipo de todo el personal docente.

La adecuación curricular y los docentes eficaces

Así como el movimiento de las escuelas eficaces intenta demostrar y dar cuenta del efecto de la organización en los logros académicos (aún en contextos adversos para

el aprendizaje), de forma similar se desarrolla una propuesta acerca de los docentes eficaces.

Se trata en este caso de rescatar las circunstancias, los métodos y los procesos por los cuales los profesores enseñan efectivamente, obteniendo así resultados exitosos en los aprendizajes de sus alumnos.

La adecuación de un currículum es un aspecto que atañe directamente a una enseñanza efectiva. Las innovaciones educativas, las nuevas tecnologías, corrientes didácticas, pedagógicas, o de cualquier modo que se denominen aquellos cambios tendientes a un mejoramiento en distintos ámbitos educativos, deben encontrar en las aulas el contexto idóneo para desarrollarse.

El cuestionamiento acerca de la adecuación curricular como una herramienta del docente que le otorga cierto grado de libertad en su accionar, como un recurso ante la diversidad, como una forma de innovar y de alejarse de la rutina en el aula, es retornar sobre una pregunta más general, que tiene que ver con el rol del docente.

Muchos docentes aceptan e incorporan el proceso de adecuación de los currículums casi como una actividad mecánica y rutinaria. Se hace necesario transformarlo en un proceso deliberado, racionalmente analizado, de tal forma que contribuya a mejorar efectivamente la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Es cierto que en los últimos tiempos el docente ha sido acusado de no hacerse cargo de lo que enseña y de lo que aprenden sus alumnos. Bernstein (1989) sostiene que el "maestro"¹⁹ es un agente crítico en la transmisión de la cultura, y que sobre él recae el peso de la transformación simbólica. Ni tanto ni tan poco. El deterioro de la calidad de ciertos aspectos relacionados con su labor profesional, pone en juego responsabilidades compartidas; la institución tiene mucho que ver al respecto.

Inevitablemente esto resulta significativo para explicar la necesidad de una gestión más integral en los liceos, que involucre profundamente el aspecto pedagógico, así como una preocupación por la profesionalización de los docentes que imparten la enseñanza en ellos.

El proyecto de centro, en tanto construcción colectiva, debe asumir su compromiso ante los éxitos y los fracasos que genere, aunque para eso sea fundamental una evaluación crítica y constante del trabajo realizado, y el logro de un margen mayor de autonomía.

Dicha autonomía no se logra a través de un cambio de política "macro" que así lo imponga, sino que se alcanza únicamente cuando se aplica en la práctica. En el sentido de Bourdieu, las prácticas generan habitus, difíciles de ser modificados sino es a través de las mismas prácticas que lo generaron. No obstante afirma que..."lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de este saber, puede deshacerlo"... (Bourdieu, 1999:559) En el caso del sistema educativo, las variables que sí puede modificar en la búsqueda de la tan ansiada calidad, son aquellas que –en síntesis- tienen que ver con la confección de currículums óptimos, prácticas docentes más eficaces y formas organizacionales más adecuadas.

¹⁹ Entiéndase en sentido general, y por tanto, trasládese al rol del profesor.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- * ANEP. "ATD. Una apuesta a la participación II". Montevideo, 1994.
- * ANEP y MESyFOD. "El currículum experimental". Montevideo, 1997.
- * ANEP – Proyecto MECAEP – UMRE. "Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay". Montevideo, 1999.
- * Antúnez, S. "Revisita al contenido y elaboración del PEC" en Aula n° 38, 1995.
- * Báez de la Fe, F. "El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa" en Revista Iberoamericana de Educación Nro. 4, Madrid, 1994.
- * Bernstein, B. "Clases, códigos y control " vol. II. Edit. Akal Universitaria, Madrid, 1975.
- * Bernstein, B. "Clases, códigos y control" vol. IV: "La estructura del discurso pedagógico". Edit. Morata, La Coruña, 1993.
- * Bernstein, B. "Pedagogía, control simbólico e identidad". Edit. Morata, Madrid, 1998.
- * Bonal, X. "Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas". Edit. Paidós, Barcelona, 1998.
- * Bourdieu, P. "La miseria del mundo". Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., Buenos Aires, 1999.
- * Bourdieu, P. y Wacquant, L. "Respuestas por una antropología reflexiva". Edit. Grijalbo, México, 1995.
- * Bourdieu, P. "El sentido práctico". Edit. Taurus Humanidades.
- * Campbell, D. y Stanley, J. "Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social". Amorrortu editores, Buenos Aires, 1978.
- * Cea D'Ancona, M. "Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social". Editorial Síntesis, Madrid, 1996.
- * Collins, R. "La sociedad credencialista", 1989. Citado por Bonal, X., 1992.
- * Coulon, A. "La Etnometodología". Colección Teorema, París, 1987.
- * Echevarría, M. "Sentido y finalidad de los Proyectos Educativos, hoy" en Aula n° 38, 1995.

- * Edwards, V. "El concepto de calidad en la educación". UNESCO/ OREALC, Santiago, 1991.
- * Fernández, T. "Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar". Revista de Ciencias Sociales n° 11, Departamento de Sociología, Montevideo, 1996.
- * Fernández, T. "¿Cómo son los liceos y colegios del área metropolitana de Montevideo?" Serie de investigaciones n° 15, Departamento de Sociología de la UdelaR, Montevideo, 1996.
- * Fernández, T. "La innovación en las organizaciones escolares". Revista de Ciencias Sociales n°13, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, 1997.
- * Fernández, T. "Proyectos educativos en los secundarios públicos del Uruguay". Inédito. Montevideo, 1997.
- * Fernández, T. y Ravela, P. "Metodología de investigación social para educadores (glosario)". Montevideo, 1997.
- * Frigerio, G. Y Poggi, M. "Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión". Edit. Troquel, Buenos Aires, 1995.
- * Gairín Sallán, J. "El proyecto educativo y el desarrollo del currículum" en Aula n° 38, 1995.
- * Giddens, A. y Turner, J. "La teoría social hoy". Edit. Alianza, Madrid, 1990.
- * Gimeno Sacristán, J. "Comprender y transformar la enseñanza". Ediciones Morata, Madrid, 1992.
- * Gysling, J. "Profesores y currículum". CIDE, Santiago, 1992.
- * Imbernón, F. "En busca del discurso educativo". Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- * Lucarelli, E. "La adecuación curricular, una herramienta entre el programa y el aula". Aula, 1993.
- * Perkins, D. "La escuela inteligente". Edit. Gedisa, 1995.
- * PRIS. "Diagnóstico sectorial educación". Mdeo, 1994.
- * Ramos Rodríguez, X. "El PEC, ¿es la meta o el camino?" en Aula n° 38, 1995.
- * Ravela, P. "El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la Enseñanza Media". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Educación, Montevideo, 1989.
- * Rojas Figueroa, A. y Cardemil Oliva, C. "Calidad de la Enseñanza Media". CIDE, Santiago, 1992.

- * Schiebelbein, E. "Estrategias para elevar la calidad de la educación" en "La Educación", año XXXVIII Nro. 117.
- * Sierra Bravo. "La investigación social". Edit. Paraninfo, Madrid, 1988.
- * Taylor, J. y Bogdan, R. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Citado por Gysling (1992).
- * Tedesco, J. "El nuevo pacto educativo". Edit. Anaya, Madrid, 1995.
- * Tedesco, J. Conferencias, 1996.
- * Tedesco, J. Reportaje en Zona Educativa n° 25, 1996.
- * Tyler, W. "La estructura escolar: metáforas y modelos" en "Organización escolar". Edit. Morata, Madrid 1992.
- * Vallés, M. "Técnicas cualitativas de investigación social". Edit. Síntesis, Madrid, 1997.
- * Wittrock, M. "La investigación de la enseñanza" vol. I, II, y III. Edit. Paidós, Barcelona, 1989.
- * Woods, P. "La escuela por dentro". Edit. Paidós/ MEC, Barcelona, 1987.
- * Yin, R. "Case study research: design and methods". Sage Publications, London-California-New Delhi, 1989.
- * Young. "Knowledge and control: new directions in the Sociology of Education". Citado por Bernstein (1993).