

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

Enseñanza por áreas:
un estudio de casos

María Luján Costa
Tutor: Marcos Supervielle

2003

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I	
MARCO EN EL QUE SE INSCRIBE LA REFORMA EDUCATIVA	4
Educación y Reforma	4
Elementos configuradores de la reforma educativa uruguaya	6
LA REFORMA EDUCATIVA, PLAN PILOTO 96'	10
LA REFORMA DEL CICLO BÁSICO	10
LA ENSEÑANZA POR ÁREAS	11
PARTE II	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	13
La "enseñanza por áreas"	14
Una fusión de campos	14
Una recontextualización de singularidades	18
Poder y Control	19
Clasificación y Enmarcamiento	19
Voz y Mensaje	21
Curriculum de colección / Curriculum integrado	22
Pedagogías visibles / Pedagogías invisibles	22
Código restringido / Código elaborado	23
El papel de los agentes en el marco de la "enseñanza por áreas"	24
Liceos cerrados / Liceos abiertos	25
PREGUNTAS QUE GUÍAN EL ESTUDIO	27
HIPÓTESIS DE TRABAJO	27
OBJETIVOS DEL ESTUDIO	28
PARTE III	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
Estrategia y criterio de selección de casos	30
Técnicas de recolección de información	32
TRABAJO DE CAMPO	33
PARTE IV	
PRINCIPALES HALLAZGOS	34
ANÁLISIS DESCRIPTIVO	34
Liceo A	34
Liceo B	38
Liceo C	41
Liceo D	44
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CASOS	48
Estructuración del tiempo	50
Estructuración del espacio físico	51
Estructuración de los contenidos	52
Uso del espacio social, contexto interactivo	54
Uso de recursos didácticos	55

PARTE V	
CONCLUSIONES	59
CONSIDERACIONES FINALES	75
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	76
ANEXO I	82
ANEXO II	84
ANEXO III	89
ANEXO IV	124

INTRODUCCIÓN

El estudio llevado a cabo surgió a raíz de un interés con respecto a cómo se llevan a la práctica las políticas educativas, más precisamente los proyectos curriculares, cómo afectan éstos los contenidos y prácticas pedagógicas así como a los agentes que interactúan en los centros educativos. De esta manera, nuestro objeto de estudio fue construyéndose en torno a la redefinición curricular llevada adelante por el Plan 96' de la Reforma Educativa para el Ciclo Básico de Enseñanza Media: la implementación de una "enseñanza por áreas"; cuyo doble objetivo respondió, según discurso oficial, en establecer lazos de continuidad conceptual entre la Educación Primaria y Media y superar la fragmentación del conocimiento presente en un currículum organizado en torno a asignaturas. Este trabajo intenta describir el nuevo clima de aula tras la implementación de las áreas y presentar algunas explicaciones tentativas sobre la incidencia de determinados factores estructurales en el logro de los objetivos de integración propuestos.

La masa crítica que viene desarrollándose desde la puesta en marcha de la experiencia piloto evidencia un importante vacío en lo que respecta a lecturas sociológicas sobre la modalidad de currícula integrados¹ o sobre la propia aplicación de la política y su impacto en los contextos directos de interacción, las aulas. Si bien los últimos años han sido muy prolíferos en cuanto a la evaluación de resultados arrojados por los centros piloto y la generación de críticas y planteo de alternativas éstos han sido interpretados, como cabía esperar, de manera diferencial por los distintos sectores manteniéndose las aguas divididas entre las fuerzas que presionan a favor de una profundización y consolidación de la Reforma Educativa y los que exigen una redefinición de la política. En el marco de esta inacabada discusión nuestro trabajo no se pronuncia por una u otra postura sino que intenta acercar al lector a lo que está sucediendo en las aulas a través de una lectura sociológica de esa nueva práctica pedagógica que están construyendo docentes y alumnos en su trabajo diario a partir la puesta en práctica en el año 1996 de las "áreas de enseñanza".

Consideramos que este trabajo podría constituir asimismo un buen aporte a la definición de políticas educativas en la medida que presenta una serie de factores estructurales a tener en cuenta a la hora de diseñar currícula escolares integrados que apunten a un mejoramiento de la calidad y equidad de la educación pública: las capacidades diferenciales de los alumnos como resultado fundamentalmente de su posición social, las características de las propias asignaturas en términos de la mayor o menor flexibilidad que presenten y la formación previa del docente.

¹ En lo que a la sociología de la educación respecta, los años 70' ven surgir un paradigma alternativo a los enfoques funcionalistas y teorías de la reproducción clásicos denominado sociología interpretativa y sociología del currículum (por más información sobre estos enfoques ver Bonal, X. 1998 "*Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*" Editorial Paidós. Madrid) Dentro de lo que se ha denominado sociología del currículum es posible encontrar numerosos estudios pedagógicos realizados en los últimos años sobre las ventajas de los currícula integrados y sus efectos en el mejoramiento de los logros educativos (ver Torres, J. 1999 "*Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*" Editorial Morata. Madrid) En sociología el antecedente principal está constituido por la teoría desarrollada por el inglés Basil Bernstein

El estudio obtiene su fundamento teórico en los marcos conceptuales de Pierre Bourdieu² y en mayor medida de Basil Bernstein³. La elección por dicha perspectiva se justifica principalmente, en el caso de Bernstein, por encontrar en sus categorías teóricas herramientas analíticas que nos permitían dar cuenta de las hipótesis construidas, permitiéndonos de esta manera cumplir con los objetivos propuestos. Las categorías de Bernstein hicieron posible adentrarnos en las dinámicas de las aulas permitiéndonos comprenderlas e interpretarlas. El recurso a Bourdieu fue realizado a los efectos de enriquecer el análisis teórico dada la posibilidad de establecer puntos de contacto entre ambos enfoques. La medición de sus conceptos escapaba las posibilidades de este estudio.

En lo que respecta a la estrategia metodológica se optó por un *estudio de casos múltiple* y las técnicas de recolección de información fueron, en orden de jerarquía, la *observación y entrevistas en profundidad* a docentes y directores, recurriéndose a la triangulación de datos como método de comprobación y chequeo de la información relevada.

Finalmente, el trabajo de campo se realizó en cuatro liceos de Montevideo y Área Metropolitana desarrollándose entre abril y junio del año 2000. Contó con cinco observaciones por grupo y se tomaron dos grupos por liceo, lo cual implicó un total de diez observaciones por centro. Esto llevó a realizar un total de 40 observaciones (30 en liceos piloto y 10 en el testigo). Se trató aproximadamente de 40 hrs. destinadas a la observación. Se realizaron además entrevistas a los cuatro docentes y dos de las cuatro directoras, ya que a las otras dos no se pudo acceder.

En la primera parte del trabajo (I) se presenta el marco en cual se inscribe la Reforma Educativa en nuestro país. Para esto se trabajó en dos tipos de antecedentes: de orden más general, en lo que tiene que ver con el papel de la educación en las sociedades modernas tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo y, de orden más específico, en lo que respecta a la coyuntura nacional, los elementos configuradores de incidencia más directa. A partir de esto, se describieron los principales aspectos de la reforma, sus objetivos y principales líneas de acción, centrándonos en lo que fue la reforma del Ciclo Básico de Enseñanza Media para luego desarrollar un aspecto particular de la política a nivel curricular, la construcción de una

² Pierre Bourdieu (1930-2002) filósofo nacido en Denguin (Pirineos Atlánticos). Profesor en el Instituto de Moulins (Allier), Argelia, París y Lille. Director entre 1964 y 1980 de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales y catedrático de Sociología en el Colegio de Francia desde 1981. Fundador entre otros de la editorial Liber - Raisons d'agir. La preocupación por los orígenes y efectos de las desigualdades económicas en el proceso de la herencia cultural fue uno de los principales motores de su obra. De entre las más difundidas se destacan: *La Reproducción* Ed. Laia (1998) *La distinción*, Ed. Taurus, 1979. *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI. *El sentido práctico*, Ed. Taurus. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama. *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985. *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Ed. Anagrama, 1996. *Sobre la televisión*, Ed. Anagrama, 1997. *La dominación masculina*, Ed. Anagrama, 1999. *La miseria del mundo* (1993).

³ Basil Bernstein, sociólogo graduado en la London School of Economics, nacido en Londres en 1924. Miembro del departamento de fonética del University College de la Universidad de Londres. Profesor titular desde 1963 de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Fundador de la Sociological Research Unity, equipo de sociólogos, lingüistas y psicólogos que bajo su dirección investigan sobre las relaciones entre estructura social, contextos de interacción y formas de comunicación. Sus trabajos ganan gran difusión en Gran Bretaña y Estados Unidos en la década de los 60'. Su obra principal, conocida como la Teoría de los Códigos, fue publicada en cinco tomos "Clases, Códigos y Control" (primero en 1971 y último en 1996).

enseñanza por áreas. En la segunda parte del trabajo (II) presentamos: los fundamentos teóricos y las preguntas, hipótesis y objetivos que guiaron el estudio. En la tercera parte (III) se presenta la construcción del diseño metodológico. La cuarta parte (IV) está constituida por los principales hallazgos del estudio: análisis descriptivo de los liceos y análisis comparativo de los casos. Y, finalmente en la quinta parte (V) se presentan las conclusiones: resultados a la luz de las hipótesis construidas, implicancias teóricas de orden más general y reflexión sobre algunos aspectos metodológicos.

EL MARCO EN EL QUE SE INSCRIBE LA REFORMA EDUCATIVA

Es importante aclarar que esta primer sección del trabajo no pretende resumir el proceso de reforma ni constituir su análisis. Tampoco representa una introducción a la investigación realizada. La presentación y discusión de ciertos aspectos de la reforma aquí esbozados cumple con el objetivo más general de hacer entrar al lector en tema y refrescarlo sobre algunas cuestiones principales. Creemos que esto ayudará a una mayor comprensión de nuestro problema de estudio haciendo volver al lector sobre los orígenes de un proceso que no sólo no ha acabado sino que se retoma, profundiza y en el cual se continúa avanzando.

Educación y Reforma

Ya desde los años 50' los avances en materia de teoría económica verifican un importante grado de acuerdo entre los miembros de la disciplina en torno al papel de la educación en el crecimiento económico de los países⁴. Comienza a atribuírsele un poder explicativo cada vez mayor al progreso tecnológico medido en términos de inversión en capital humano, verificándose en los países europeos con mayores tasas de crecimiento y en el éxito económico de los países del Sudeste Asiático, entre los años 70' y 90'.

Tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo el mejoramiento de la calidad de la educación fue considerado un aspecto que confiere ventaja comparativa. La educación fue reconocida como condición necesaria para el crecimiento económico y desarrollo nacional autosostenido, consolidándose el acuerdo con respecto a su condición de pre-requisito económico y político.

En los países en vías de desarrollo la educación se volvió una promesa de ingreso para algunos y una participación más sostenida para otros en los mercados internacionales.

En el contexto latinoamericano la propuesta cepalina⁵ ha contribuido sensiblemente en ubicar a la educación en el centro de la estrategia de desarrollo. El mejoramiento del desempeño de las instituciones

⁴ Las teorías del crecimiento a partir de diversos modelos y enfoques (postulados de la CEPAL de los años 50' y posteriores aportes producto de los diagnósticos de los 80' y 90'); modelos de crecimiento endógeno con competencia monopólica de la escuela neoclásica; modelos schumpeterianos de la llamada escuela evolucionista) han coincidido en resaltar el papel del progreso técnico como motor de crecimiento autosostenido. Asimismo, son fundamentalmente los nuevos modelos de crecimiento los que han hecho un aporte sustancial al atribuirle un papel decisivo al capital humano en la explicación del progreso tecnológico (como variable endógena). Desde esta perspectiva el concepto de capital debe incorporar el *stock* de habilidades y conocimientos disponibles en la economía. En general, éste es función de la inversión en educación de la población, en programas y proyectos de investigación científica, así como actividades de investigación y desarrollo (I+D). De este particular tipo de capital han dado cuenta las teorías denominadas de *capital humano*. Estos enfoques han demostrado la existencia de un alto grado de asociación positiva entre el crecimiento de un país y su nivel de desarrollo tecnológico y el hecho de que el crecimiento tiende a ir acompañado por un aumento en el acervo de capital humano, medido entre otras cosas, por el nivel de educación. Para ampliar información véase "La CEPAL y las nuevas teorías del crecimiento" CEPAL, revista n° 69 Agosto 1999 Santiago de Chile; "Fortalecer el desarrollo: Interacciones entre macro y microeconomía" Cap. VI Políticas para fortalecer la competitividad y el desarrollo productivo CEPAL; "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". CEPAL, Santiago de Chile, 1992; "El enfoque neo-schumpeteriano de la tecnología" Quantum, vol. 1 n° 3 Montevideo, 1994.

⁵ La CEPAL, junto con la Unesco, participa en la elaboración de dos documentos "Transformación Productiva con Equidad" (1990) y "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992) estudios que tuvieron un profundo impacto en las reformas educativas que se realizaron en la región. Dentro de esta línea se pueden destacar asimismo trabajos como "La modernidad problemática. Cuatro ensayos sobre el desarrollo latinoamericano", "El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI" y "Urge reformar la educación en América Latina" (CEPAL, 2000)

educativas fue visto como un factor indispensable para promover el desarrollo socioeconómico, aumentar la competitividad económica de las naciones, reducir las desigualdades y fortalecer las instituciones gubernamentales.

En un marco de recuperación de la democracia, muchos países latinoamericanos vieron resurgir en la década de los 90' el tema de la reforma educativa⁶ vinculado a dos objetivos de gran importancia para los estados modernos. Por un lado, el crecimiento económico, en el marco de una economía globalizada donde los países compiten entre sí por los mercados, la inversión extranjera, el desarrollo tecnológico y la captación de multinacionales. Y, por otro lado, el logro de un desarrollo nacional autosostenido.

La educación comienza a ser visualizada a estos efectos como una indiscutida obligación social de los Estados. Esta "ola de reformas" de los 90', respondió a la toma de conciencia con respecto de la necesidad de cambios estructurales en un marco de recuperación de la democracia y un consenso generalizado con respecto de los nuevos desafíos que impone el contexto económico internacional pudiendo llevarse adelante gracias al interés de los gobiernos de avanzar en este sentido y la presencia de las agencias internacionales que presionaron a favor de las mismas.

Las instituciones de financiamiento incluyeron la reforma educativa como parte del paquete de reformas económicas y estatales, considerándola un eje fundamental, etapa siguiente al logro de estabilización y liberalización económica.

Para el caso de Uruguay en particular, la reforma educativa, 3era. desarrollada en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, continuó con algunas tendencias de larga duración y rompió con otras de manera radical.

Nuestro país ocupa un lugar destacado en materia de alfabetización y cobertura tanto a nivel regional como mundial⁷. Esto se explica en importante medida por una temprana e importante inversión por parte del Estado (en la década del 60' el gasto en educación representaba el 3% del PBI) que permitió realizar importantes avances en materia de cobertura educativa en las últimas tres décadas. Sin embargo, la crisis y estancamiento en los 80', las reglas impuestas por el contexto económico internacional y las nuevas reglas del contexto regional lo enfrentaron al desafío de avanzar en materia de reformas estructurales. Durante el período 1995-2000 el país fue testigo de lo que ha sido descrito como la *segunda transición* (Lanzaro, 2000), una transformación histórica en la matriz política, económica y social común a muchos países latinoamericanos luego de la salida del régimen autoritario (primer transición). Junto a otras reformas estructurales, seguridad social, Estado, apertura de la economía y flexibilización del mercado laboral, el país se embarcó en la reforma de la educación.

⁶ Se entenderá aquí por reforma educativa, a diferencia de estrategias parciales, al conjunto de políticas públicas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos (Braslavsky y Cosse, 1996)

⁷ Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Elementos configuradores de la Reforma Educativa uruguaya

i) Un contexto políticamente favorable. La vinculación de la Reforma Educativa con la estrategia de construcción de la coalición de gobierno 1995-1999

Desde el punto de vista político, en 1995 había un importante nivel de acuerdo respecto de la necesidad de impulsar una transformación profunda en la educación y el tema ocupó un lugar central en la agenda de coalición de gobierno de la 2da. Administración del Dr. Sanguinetti.

Si bien fue posible verificar a lo largo de todo el proceso de reforma uruguayo, como es de esperar en cualquier transformación de orden social, la presencia de distintos actores cuyas prácticas y discursos contribuyeron al desarrollo del mismo, fue el Estado el que desempeñó el papel protagónico en su diseño, articulación y liderazgo.

En lo que refiere a los discursos oficiales la reforma recibió a lo largo de toda su administración una enfática defensa de parte del Presidente de la República quien incesantemente reivindicó el papel del Estado como el actor encargado y responsable de llevar adelante las transformaciones que tuvieran lugar en la educación. En el marco de un discurso socialdemócrata el Dr. Sanguinetti se ubicó en el centro del debate entre la izquierda y el neoliberalismo herrerista, como el partido defensor de la enseñanza pública⁸. El contenido estatista de la reforma quedó asimismo subrayado en reiteradas oportunidades por el Prof. Germán Rama⁹, presidente en ese momento del CO.DI.CEN¹⁰.

Pero es en materia de definición presupuestal donde la centralidad del Estado queda verdaderamente ejemplificada. La inversión que implicó la reforma fue financiada a través de un importante aumento del presupuesto para la educación aprobado por el Parlamento: la partida para educación se incrementó en un 20,9% en 1996 con respecto al presupuesto de 1995, con lo que el presupuesto asignado a la ANEP¹¹ pasó del 1,73% al 2,26% del PBI y del 8,96% al 10,29% del presupuesto del Gobierno Central.

La enunciación de los objetivos de la reforma en el primer año de gobierno en un documento público -Ley de Presupuesto del quinquenio 1995-2000- bajo la forma de un programa para el gobierno de la educación

⁸ En una conferencia realizada en julio de 1997, en el Ateneo de Montevideo, sobre la educación en el siglo XXI Sanguinetti declara su apoyo a la Reforma Educativa la cual define como instrumento esencial para promover la equidad. *"Está naciendo una nueva forma de liberalismo humanista basado, precisamente en la promoción de la equidad"*. El diputado colorado Abdala declara asimismo la existencia de un fuerte vínculo entre educación y equidad *"...que no es otra que una renovada idea de la justicia social"*. *"...el Partido Colorado apuesta al Uruguay integrado y al conocimiento, debido a la posición del país en el Mercosur y a la gran competencia comercial. La gran apuesta de Uruguay es al conocimiento"*, (Hierro, El País 1997).

⁹ *"El estado de situación, las orientaciones y los objetivos de la Reforma apuntan a refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada a elevar la calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y laborales. El logro de estos objetivos... nos remite a un problema de compatibilidad e integración en un proyecto educativo común, pero en realidad su devenir, y en gran medida su proyección y perdurabilidad, están inextricablemente asociados a una fuerte presencia del Estado como conductor garante de este proceso."* (Rama, 1998).

¹⁰ Consejo Directivo Central

¹¹ Administración Nacional de Educación Pública

nacional contribuyó además a otorgar coherencia y visibilidad al proyecto facilitando de esta manera su comprensión y logrando un consenso tanto a nivel interno de la ANEP como entre la ciudadanía.

Numerosos estudios, principalmente provenientes de la ciencia política, han discutido la centralidad del Estado en el marco de la reforma educativa uruguaya¹² tanto en lo que tuvo que ver con los discursos políticos como en lo que ha sido interpretado como una tendencia de larga duración, un rasgo estructural de nuestra sociedad.

En este marco de apoyo político la Reforma Educativa encontró entonces un terreno fértil donde asentar sus bases y adquirir legitimidad.

ii) Un diagnóstico preciso

En el período 1985-1994 se produjeron importantes avances en materia de la realización de exhaustivos diagnósticos que dieran cuenta de la problemática del sistema educativo.

Por un lado, la elaboración de tres investigaciones por parte de la CEPAL¹³ en solicitud de ANEP-CO.DI.CEN de realizar un "Diagnóstico e investigación de la educación básica de Uruguay". Estos estudios fueron financiados y apoyados por el BID¹⁴ a través de FONADEP¹⁵ del gobierno de Uruguay:

- Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay (1990)
- ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1991)
- ¿Qué aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de duración Media? (1992)

Por otro lado, la elaboración de un "Diagnóstico Sectorial" de cuatro tomos, realizado por la OPP¹⁶ con apoyo técnico del BDI (1994).

Estos estudios, que abarcaron los niveles de primaria y secundaria, permitieron realizar un diagnóstico preciso sobre la situación de la educación nacional y acumular numerosa evidencia sobre el funcionamiento y

¹² "Defensa a ultranza de la educación pública, con una concepción clásica de 'Estado Docente' según la cual el Estado debe encargarse no sólo de regular la enseñanza sino también de proveer mayoritariamente el servicio educativo. A diferencia de lo registrado en otros procesos de reforma educativa de los 90', en el caso uruguayo no se presentó la necesidad de construir el lugar del nuevo Estado en el escenario educativo (Cosse y Braslavsky, 1996: 18). De hecho la reforma en su conjunto significó una reafirmación del fuerte papel que el Estado ha tenido en la historia de la educación uruguaya" (Mancebo, 2002).

"La reforma se sustenta en la reivindicación del Estado Benefactor, tanto en los objetivos como en los contenidos, e indirectamente, desafía a aquellos programas de reforma que se orientan por la idea del Estado regulador y fiscalizador, que 'delega' en el mercado la prestación directa de los servicios. Si se reivindican claramente los elementos conformadores del Estado Benefactor en la versión educativa uruguaya -carácter público, laico, estadocéntrico y anticonfesional. En realidad, la implícita reivindicación del Estado Benefactor no sólo irrumpe... en un escenario... pautado por el predominio del liberalismo económico y de su pretendida 'perfecta asociación' con la democracia política, sino (que) tiene un claro sustrato histórico-ideológico, que lo transforma en un paradigmático caso de filosofía social democrata, que en el Uruguay se identifica como Batllismo." (Operti, 2000).

¹³ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

¹⁴ Banco Interamericano de Desarrollo

¹⁵ Fondo Nacional de Preinversión

logros educativos de los centros, así como medir la incidencia de factores causales de los rendimientos diferenciales, como ser, entre otras cosas, el factor organizacional, la infraestructura de los centros, la actitud de los maestros/docentes, la adaptabilidad de los currícula y fundamentalmente el nivel socioeconómico de las familias. La información y resultados obtenidos a través de estos estudios proporcionaron la evidencia empírica y una visión sistémica que dio sustento a las líneas de acción a emprender.

Otro elemento destacable fue el consenso generado a partir de los informes con respecto de la capacidad técnica de quienes estaban tras la reforma y la sensibilización de amplios sectores de la sociedad con respecto de la necesidad de transformaciones en el ámbito educativo.

iii) Las instituciones financieras internacionales y el papel de los *analistas simbólicos*

El Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial tuvieron una fuerte presencia en la década de los 90' en América Latina mayoritariamente en los países de ingresos medios y bajos. Dicha participación se materializó en la prestación de fondos para llevar adelante procesos de reformas estructurales. En el ámbito de la educación su incidencia fue destacada.

En lo que a Uruguay respecta el financiamiento externo permitió el funcionamiento de programas que fueron determinantes en la fase de implementación de la reforma. Pero es en la celeridad con que se llevó adelante el proceso que podemos advertir su presencia e incidencia más directa.

- Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP)
- Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica (UTU-BID)
- Programa de Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente (MESyFOD)
- Programa de Fortalecimiento del Área Social (FAS-OPP-BID)

Dichos programas a su vez permitieron incorporar al elenco de la reforma un grupo de profesionales¹⁷ que se desempeñaron como asesores técnicos de la misma. Este uso político del conocimiento se inscribe en un marco de creciente valoración social del saber experto en los ámbitos de decisión política, más precisamente en la definición de políticas públicas, donde el énfasis de las gestiones fue ubicando en el centro de sus preocupaciones al conocimiento y al papel que ocupa el empleo de los resultados de la investigación en el diseño y gestión de las políticas en general y de la educación en particular.

¹⁶ Oficina de Planeamiento y Presupuesto

¹⁷ Cosse y Braslavsky emplean la categoría de *analistas simbólicos* para definir a estos intelectuales reformadores. Se trataría de "investigadores sociales en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas, con la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos". (Cosse y Braslavsky, 1996)

El equipo asesor de la reforma contó con un claro predominio de científicos sociales, profesionales de la educación, politólogos y economistas pero en su mayoría sociólogos. Las ciencias sociales tuvieron en el diseño de la reforma la hegemonía absoluta. Este equipo de profesionales con hábitos académicos participaron en el proceso de elaboración y conducción de la reforma operando como técnicos, cumpliendo el doble rol, por un lado, de llevar adelante la búsqueda de información y, por otro, la legitimación de decisiones ya tomadas. Dicha legitimación se fundó en la respetabilidad de sus miembros los cuales contribuyeron a otorgarle credibilidad y confianza a los procesos frente a la sociedad.

iv) Una figura decisiva

No sería preciso acabar esta descripción de los elementos configuradores de la reforma educativa sin incluir un aspecto que, si bien ha sido y continúa siendo altamente controversial, fue indiscutidamente un elemento decisivo de nuestra reforma.

Este aspecto está constituido por la propia figura del Prof. Germán Rama, principal ideólogo y líder de la reforma durante los cinco años de desarrollo del proyecto. La visibilidad pública del Prof. Rama el cual operó al mismo tiempo como ideólogo y técnico (en la dirección de la CEPAL) y como actor en el espacio público (en la presidencia del CO.DI.CEN) y la centralización de la mayoría de las decisiones en su persona hizo que se hiciera muchas veces referencia a la Reforma Educativa como la "reforma de Rama".

Debe destacarse como características de las transformaciones educativas que tuvieron lugar en la década de los 90' en nuestro país, en primer lugar, el hecho de que las mismas provinieran de las autoridades del CO.DI.CEN y no de una demanda de la ciudadanía. No hubo una fuerte demanda, al menos visible y reconocible, de que hubiese que reformar la educación ni tampoco hubo en la clase política una opinión generalizada con respecto a tomar ese tipo de acción en el sistema educativo. En segundo lugar, se pueden destacar una verticalidad en su aplicación y una extrema centralización de su ejecución. La reforma fue construida y llevada adelante al margen de quienes participan diariamente del quehacer educativo quedando la misma sistemáticamente sustraída del debate público.

La Reforma Educativa (2da. Administración de Sanguinetti/3era. Administración de ANEP) Plan Piloto 96':

La reforma educativa priorizó los siguientes cuatro objetivos como ejes articuladores, principios rectores del modelo a impulsar¹⁸ y su consiguiente expresión presupuestal:

- a) consolidación de la equidad social
- b) dignificación de la formación y la función docente
- c) mejoramiento de la calidad educativa
- d) fortalecimiento de la gestión institucional

Las líneas de acción tomadas a partir de estos ejes fueron múltiples y simultáneas en todos los niveles del sistema educativo. De entre ellas cabe destacar: i) expansión de la oferta pública en educación inicial; ii) expansión de las Escuelas de Tiempo Completo; iii) reforma curricular del Ciclo Básico de Educación Media; iv) modernización de la Educación Técnico-Profesional; v) expansión de las modalidades de formación docente públicas (creación de Centros Regionales de Profesores, CERP).

Las transformaciones introducidas por la reforma, siguiendo la orientación normativa de un modelo basado en la ecuación calidad-equidad, concentró sus esfuerzos en el incremento cuantitativo de la cobertura educativa en los distintos subsistemas: Educación Inicial (crecimiento del 66,1%), Educación Primaria (6,3%), Ciclo Básico (6,7%), y formación docente (75,7%).

La reforma del Ciclo Básico

A partir de la Ley de Educación General de 1973, el Ciclo Básico de Educación Media (CB), de 3 años de duración, tomó carácter obligatorio, extendiendo la educación básica de 6 a 9 años. Sin embargo, la matrícula total de la enseñanza media se mantuvo estacionaria a lo largo de la década. Es recién en los 80' que el Ciclo Básico vive un importante proceso de crecimiento, particularmente fuerte en el interior. Se estima que en 1998 la cantidad de alumnos fue un 70% superior a la de 1970¹⁹. Esta vertiginosa inflación de la matrícula de la enseñanza media no tardó en dejar en evidencia las insuficiencias ya presentes en el sistema educativo y en reflejar sus efectos, deterioro y empobrecimiento, sobre la calidad educativa.

A partir de este nuevo escenario y de los factores configuradores arriba mencionados se inicia en nuestro país desde 1996 un nuevo plan con carácter de experiencia denominado Plan Piloto.

¹⁸ Estos principios quedaron explicitados en la Ley de Presupuesto del quinquenio 1995-2000 bajo la forma de un programa para el gobierno de la educación nacional

¹⁹ "El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector", BID, 2000.

Los objetivos fundamentales del plan tuvieron que ver con transformaciones en los centros que generaran condiciones para la construcción de una nueva cultura institucional, que permitiera hacer frente a dos de los principales problemas que aquejaban a la educación media: repetición y deserción. Las principales líneas de acción en torno a los objetivos propuestos fueron: fortalecer la relación profesor-alumno aumentando el número de horas tanto de los docentes como de los alumnos en el centro educativo; reducir el número de asignaturas introduciendo un nuevo currículum por “áreas de enseñanza” con el propósito de lograr una mayor articulación entre el ciclo primario y medio y superar la fragmentación del conocimiento introducido por la tradicional organización en torno a asignaturas; y, la creación de espacios para la coordinación docente en los cuales entre otras cosas se avanzara en la construcción de lo que se denominó Proyecto de Centro.

La enseñanza por Áreas

Finalmente, cabe hacer una especial reseña sobre lo que fue la política a nivel curricular para el Ciclo Básico de Enseñanza Media, llevada adelante por el Plan 96', visto que constituye el objeto de estudio de este trabajo.

La creación de “áreas de enseñanza” cumplió, como ya fue expuesto, con el doble objetivo de establecer lazos de continuidad conceptual entre la Educación Primaria y Media y de superar la fragmentación del conocimiento de la tradicional organización del currículum en torno a asignaturas. Las “Áreas de Conocimiento” definidas en el nuevo Plan fueron las siguientes:

- i) Instrumental (Matemática, Idioma Español, Inglés e Informática)
- ii) Ciencias de la Naturaleza
- iii) Ciencias Sociales
- iv) Expresión (Educación Física, Expresión Artística y un espacio de currículum abierto)

Las áreas se planificaron para impartirse en forma diaria cumpliendo con el objetivo propuesto de fortalecer el vínculo entre el docente y los alumnos aumentando el conocimiento y seguimiento de éstos por parte de los docentes.

Las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales pasaron a ser dictadas por un solo docente cada una. La propuesta programática consistió, para estos dos casos, en la estructuración de campos conceptuales de las distintas disciplinas en una única asignatura; representando de esta manera las áreas una suerte de “síntesis” de las asignaturas Ciencias Físico-Químicas y Biología la primera e Historia y Geografía la segunda.

El supuesto de “interdisciplinariedad” bajo el cual descansa la construcción de “áreas de conocimiento” estuvo representado en su máxima expresión por estas dos, cuyo ambicioso objetivo fue el abordaje de los temas a partir de una “integración” de múltiples enfoques.

*"... se entiende por contenidos del área de Ciencias Sociales al conjunto dinámico de problemas/asuntos cuyo análisis es hoy cubierto desde disciplinas tales como Antropología, Comunicación, Economía, Geografía, Historia, Politología, Sociología, etc."*²⁰

*"...la denominación Ciencias Naturales, en este Plan de Estudios, responde al amplio criterio que incluye en ella no sólo a las Ciencias Biológicas, sino a la Física, a la Química, a la Mineralogía y a la Geología"*²¹

Esta nueva modalidad curricular viene siendo desde su puesta en práctica uno de los aspectos más discutidos y controversiales de la Reforma Educativa dado su fuerte impacto a varios niveles. De entre estos se destacarán aquí dos considerados de suma importancia. El primero respecto del conocimiento mismo, en lo que tiene que ver con la redefinición de los programas tradicionales y, el segundo, en lo que refiere a los docentes: la reducción de su número (con las consecuencias que este hecho trae aparejadas) y la dificultad a la cual se enfrentaron al haber quedado "encargados" de la trasmisión de conocimientos de disciplinas para las cuales no fueron formados específicamente. La política de "expansión de las modalidades de formación docente públicas" en apariencia contemplarían este último aspecto a partir de la creación en el interior del país de seis CERP (Centros Regionales de Profesores) donde se forman docentes en áreas así como la creación de grupos de apoyo para los docentes que imparten el plan y cursos de sensibilización. Cabe destacar la co-existencia: a nivel del Ciclo Básico de dos Planes de estudio (86'/96') así como de los centros de formación docente (IFD²², IPA²³/CERP).

A lo largo de estos ocho años amplios sectores sociales -docentes, alumnos, familias, autoridades educativas, políticos, sindicatos, etc- han manifestado sus opiniones en torno a esta nueva modalidad curricular. Asimismo, los últimos años han sido muy prolíferos en cuanto a la generación de críticas y planteo de alternativas sobre la base de la evaluación de los resultados arrojados por los centros Piloto. Dichos resultados han sido interpretados, como cabía esperar, de manera diferencial por los distintos sectores manteniéndose las aguas divididas entre las fuerzas que presionan a favor de una profundización, consolidación e institucionalización de la Reforma Educativa y los que exigen una redefinición de la política. Los actores que con más fuerza se han pronunciado sobre este último aspecto han sido los gremios (docente y estudiantil) y las Asambleas Técnico-Docentes (ATD)²⁴ de Secundaria y UTU. En el marco de esta inacabada discusión nuestro trabajo no se pronuncia por una u otra postura sino que intenta acercar al lector a lo que está sucediendo en las aulas, esos espacios nunca tenidos en cuenta lo suficiente, en los cuales se producen los verdaderos cambios y donde se pueden apreciar en su máxima expresión las limitaciones y potencialidades de las políticas educativas. Esta investigación constituye una lectura sociológica de esa nueva práctica pedagógica que están construyendo docentes y alumnos en su trabajo diario a partir la puesta en práctica en el año 1996 de las "áreas de enseñanza".

²⁰ Propuesta programática -Plan Piloto 1996- para el primer año del Ciclo Básico de Educación Media. ANEP-CODICEN

²¹ Enseñanza Secundaria, Reforma y Plan de Estudios (ANEP-CODICEN, 1996)

²² Instituto de Formación Docente (en forma libre), radicados en el interior del país

²³ Instituto de Profesores Artigas, ubicado en Montevideo.

II FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La organización del currículum en torno a “áreas” será interpretada aquí a partir de la noción bernsteiniana de *currículum integrado*²⁵. Desde esta lógica teórica, correspondería pensar que la política -que introduce un reordenamiento del currículum en torno a “áreas de conocimiento” con respecto de la tradicional agrupación por asignaturas (*currículum de colección*)- implicaría un debilitamiento de rigideces, tanto en lo que respecta a los conocimientos mismos (fronteras de cada disciplina) y modos en que éstos son transmitidos (prácticas y discursos pedagógicos) como a las relaciones interpersonales de los agentes que participan del quehacer educativo.

Nos serviremos en este trabajo de los conceptos teóricos de *clasificación y enmarcamiento*²⁶ como herramientas de análisis que nos permitan estudiar la estructuración de la práctica y discurso pedagógico presentes en el aula determinantes de un especial tipo de pedagogía. Esto, a los efectos de determinar si efectivamente en la realidad es posible verificar el debilitamiento esperable que justifique la pertinencia de la interpretación de la reorganización de los contenidos llevada adelante por el Plan 96 como el pasaje de un currículum de tipo colección a un currículum integrado.

Nuestro trabajo obtiene así su principal sustento teórico en el marco conceptual de B. Bernstein. Esta elección respondió principalmente al hecho de encontrar en sus categorías teóricas herramientas para el análisis empírico. Este “uso” de sus conceptos nos ocasionó sin embargo, algunas dificultades que es necesario destacar aquí.

En primer lugar, no se da cuenta en el análisis de la totalidad de conceptos presentados en este capítulo de fundamentos teóricos. La presentación de conceptos no trabajados en el análisis respondió principalmente a querer evitar un recorte arbitrario y uso meramente instrumental de las categorías del autor ya que, pese a representar para nosotros herramientas analíticas, los mismos se inscriben en un marco más general en el cual adquieren su sentido. Y, en lo que respecta a la elección por el orden en el cual presentar las categorías en el texto, debido a los varios niveles de análisis en que trabaja el propio Bernstein así como en lo que respecta a la complejización del análisis a lo largo de la evolución de su teoría. A dichos efectos se construyeron esquemas conceptuales, presentados en los anexos, que permitieran al lector visualizar con mayor claridad la articulación entre los conceptos trabajados.

La incorporación de Bourdieu al estudio representó una importante contribución al análisis dada la posibilidad de establecimiento de puntos de contacto entre ambos marcos teóricos a la luz de la problemática abordada, así como por el potencial que consideramos en sí mismos representan los conceptos de “campo” y

²⁴ órgano consultivo y no gremial.

²⁵ Bernstein, B. 1975 “*Clases, Códigos y Control*” Tomo II Editorial Akal, Madrid

²⁶ Bernstein, B. 1996 “*Pedagogía. Control Simbólico e Identidad*” Tomo V Editorial Morata, Madrid

“habitus”²⁷. Su escaso desarrollo posterior se debió a una ausencia de medición dado que esto último escapaba las posibilidades de nuestro trabajo. De cualquier forma quisimos dejar planteados los elementos de una posible línea de abordaje posterior. Su ubicación al comienzo responde al grado de abstracción de sus conceptos y aplicabilidad más general.

Finalmente cabe desatacar que las categorías centrales construidas por Bernstein y Bourdieu, retomadas en este trabajo, aparecen a lo largo de toda su obra adoptando diferentes definiciones según el nivel de análisis con que trabajen los autores y el grado de complejidad que asuman de acuerdo al propio desarrollo de sus teorías. Por esto se ha optado por poner en las notas al pie las referencias a los textos en los cuales consideramos que los conceptos se encuentran presentadas en forma más clara y sencilla. La bibliografía presentada al final del capítulo ofrece otras opciones donde será posible encontrar múltiples y más prolíferas aplicaciones de éstos.

La elección por los marcos conceptuales que sustentan nuestros fundamentos teóricos y la centralidad otorgada a la determinación de explicaciones de orden estructural a nuestro problema de estudio podrían parecer no hacerle justicia a un proceso de transformación social como lo es una reforma educativa. Sin embargo, consideramos no sólo que los enfoques abordados no desconocen el papel de los agentes sino que estos forman parte constitutiva de sus estudios. Ambos enfoques teóricos basan sus análisis en la relación de dependencia y condicionamiento mutuo entre aspectos estructurales y aspectos dinámicos de lo social (los esquemas presentados en los anexos permitirán visualizar esto con mayor claridad). Y, en lo que respecta a nuestras explicaciones tentativas, este trabajo se centró en un tipo particular de factores que estructuran la práctica pedagógica partiendo del reconocimiento de que el ajuste o adaptación de ésta al nuevo currículum constituye un proceso de gran complejidad en el cual intervienen factores, a tener en cuenta, de dos órdenes, dinámicos y estructurales. De los aspectos de este último orden es que se intentó dar cuenta en este estudio.

LA “ENSEÑANZA POR ÁREAS”

UNA FUSION DE CAMPOS

La teoría de los campos de Bourdieu es altamente fecunda como marco de estudio de diversas dimensiones de lo social. En lo que a este trabajo respecta sus conceptos y lógica habilitarian múltiples posibilidades de aplicación a la luz de las transformaciones introducidas por la Reforma en el campo educativo.

Un análisis de la Reforma Educativa que adoptara este enfoque debería centrarse, en una primera instancia, en examinar la posición del campo educativo en relación al campo del poder así como en su propia dinámica interna y de los distintos subcampos o niveles de enseñanza en particular (inicial, primaria, secundaria). En una segunda instancia, debería establecerse la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones

²⁷ Bourdieu, P. 1995 *“Respuestas por una antropología reflexiva”*
Editorial Grijalbo, México

ocupadas por los agentes o las instituciones que se encuentran en lucha en esos campos (políticos, autoridades educativas, gremios, docentes, personal administrativo de los centros educativos, alumnos, familias, opinión pública, etc.) y la deducción de las reglas internas constitutivas de dichos campos (reglas de juego). Teniéndose en cuenta que tras ciertas acciones se esconden estrategias, debería reconocerse quiénes son los que las llevan adelante, en qué contextos y con qué objetivos (explícitos pero sobre todo implícitos). Y, finalmente, analizar los hábitos de estos agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido a través de la interiorización de un determinado tipo de condiciones económicas y sociales y cómo éstos están condicionados y a su vez condicionan las propias dinámicas de los campos.

Sin embargo, un análisis que diera cuenta de la magnitud de este enfoque escapaba las posibilidades de nuestro trabajo, por lo que fueron incorporados algunos elementos de su teoría a los efectos de enriquecer el análisis y dejar abierta una posible línea de abordaje posterior. Se ha optado en este estudio por una interpretación de la redefinición del currículum del Ciclo Básico como un **cambio de estado del campo educativo**.

El aspecto del cambio de estado del campo educativo que hemos estudiado es el que resulta de la agrupación de asignaturas en "áreas", lo que podría ser interpretado como una **fusión de campos**. Para esto, se han considerado campos independientes (o sub-campos si toman como referencia al campo educativo) a cada asignatura que integra el área. Habiéndose tomado en este trabajo al "Área Experimental" (Ciencias de la Naturaleza) como unidad de análisis, los campos estarían representados por las asignaturas Física, Química y Biología.

A continuación se desarrollarán tres aspectos centrales de la teoría de los campos de Bourdieu.

En primer lugar, en lo que refiere a la noción de campo. Pensar en términos de *campos* significa, desde la lógica teórica del autor, pensar en términos de relaciones, relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes cuya existencia es independiente de las conciencias individuales. Definimos aquí un campo como *"...una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias que están en juego dentro del campo- y, de paso por sus relaciones objetivas con las demás posiciones..."*²⁸

Los campos constituyen sistemas de posiciones que ocupan los agentes, sistemas estructurados de fuerzas objetivas. Las fronteras entre los campos no pueden determinarse por fuera de éstos, sólo los "efectos del campo" podrán definir su espacio. Dichos efectos se mantendrán o transformarán como resultado de enfrentamientos entre las fuerzas que lo constituyen. La autonomía del campo se definirá en términos de la capacidad de imponer su

²⁸ Bourdieu, P. Op. Cit. 1995 Cap. 2 "La lógica de los campos"

lógica específica, producto de lo acumulado a lo largo de la historia y de su trayectoria particular. Todo campo es de esta manera para el autor, un lugar de lucha.

En segundo lugar, en lo que refiere al capital simbólico. Cada campo establece una jerarquía entre las diferentes formas de *capital* -económico, cultural, social, simbólico- la cual variará si varía el campo. El capital simbólico según Bourdieu sólo existe en la medida que es percibido por los otros como un valor, es decir, no tiene una existencia real sino un valor atribuido en base al reconocimiento social a partir de un determinado grado de consenso. Para explicar la lógica con la cual operan en los campos las distintas formas de capital, Bourdieu utiliza la imagen del "juego"²⁹ en el que los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas, actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. Esa interiorización y automatismo de las reglas de juego, que son las que determinan la capacidad de acción de los jugadores, se corresponden con el habitus generado en los diversos campos sociales.

Y, en tercer lugar, en lo que refiere a los habitus. Estos se constituyen como mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales, es decir, permiten al autor relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo).

Los habitus representan de esta manera *"...diferentes sistemas de disposiciones que los agentes adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que encuentran, en una trayectoria definida dentro del campo considerado una oportunidad más o menos favorable de actualizarse"*³⁰.

Se entiende aquí por habitus la estructura -conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes- de prácticas, pensamientos, representaciones y percepciones. El habitus es, por lo tanto, el conjunto de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento y en un lugar determinado, un conjunto de disposiciones socialmente adquiridas mediante el aprendizaje.

Otro elemento a destacar de los habitus es su carácter de *trascendente histórico*. Al ser producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, que se encuentra en permanente enfrentamiento a nuevas experiencias y, de esta manera, afectado por las mismas. Los habitus son para Bourdieu un producto de la historia del campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria particular en un subcampo determinado.

Como sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas por los individuos a lo largo de su historia, el habitus se manifiesta por el sentido práctico, es decir,

²⁹ En un juego los jugadores disponen de "triumfos", los cuales define como cartas maestras cuya fuerza varía según el juego. La jerarquía de las diferentes formas de capital se modifica en los diferentes campos. Existen cartas válidas y eficientes para todos los campos pero su valor relativo como triunfos varía según los campos y lo que es importante aquí, de acuerdo a los estados sucesivos de un mismo campo. El valor de una especie de capital depende entonces de la existencia de un juego, de un campo en el cual dicho triunfo pueda utilizarse. Es siempre el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo.

³⁰ Bourdieu, P. Op. Cit., 1995. Cap. 3 "*Habitus, illusio y racionalidad*"

por la aptitud para moverse y orientarse en la situación en la que se está implicado, gracias a las disposiciones adquiridas, sin recurrir a la reflexión consciente.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que la relación entre *habitus* y campo es una relación de condicionamiento mutuo. El campo estructura el *habitus* que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo y, por su lado, el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotándolo de sentido y validez.

La fusión de campos, representada en este estudio por la agrupación de asignaturas en “áreas de conocimiento”, produciría desde esta lógica un impacto en tres niveles: en lo que respecta a las reglas y lógica interna por las cuales se delimita y define cada campo, a los distintos tipos de capital que operan en cada uno y a los *habitus* que traen los agentes que se relacionarán en el “nuevo campo”.

Cada asignatura entonces, entendida como campo, supondrá una especial modalidad de relaciones objetivas entre posiciones representada por una estructura constituida por reglas internas de definición, prácticas específicas y un discurso legítimo y legitimador que le es específico y contribuye a definirla y delimitarla.

La política de agrupar asignaturas interpretada en este estudio como el pasaje de un *curriculum de colección* a un *curriculum integrado* -conceptos que se definirán más adelante- en términos de fusión de campos implicaría, en un segundo nivel de análisis, un doble impacto:

Con respecto al orden científico, en tanto conjunto de recursos científicos acumulados a lo largo de la historia que, según Bourdieu, existen en *estado objetivado*, y en *estado incorporado*, bajo la forma de *habitus*, producto de una forma específica de acción pedagógica también heredada.

El “campo de la Biología”, el “campo de la Física” y el “campo de la Química” se “fusionan” dando lugar a un nuevo campo, el cual pasa a ser denominado “Área Experimental”. Las reglas de definición de este nuevo campo ya no son las mismas porque el campo ya no es el mismo. La lógica interna, así como el capital que le era eficiente y necesario y los *habitus* se vuelven incompatibles con el nuevo campo, por lo que se vuelve necesaria una redefinición de éste.

Asimismo, dado que como vimos los campos estructuran los *habitus* que son producto de una necesidad de éstos, sería posible verificar la presencia de “*habitus* de Biología”, “*habitus* de Física” y “*habitus* de Química”. Un ajuste a las necesidades de este nuevo campo representado por el “área experimental” implicaría así una transformación a nivel de los *habitus* y lo que podría interpretarse como un “ensanchamiento” del capital cultural de los agentes. Según Bourdieu cuando se producen cambios a nivel de las estructuras objetivas “*los agentes -cuyas estructuras mentales han sido moldeadas por aquellas estructuras- quedan rebasados o, en otros términos, actúan a destiempo o fuera de razón, reflexionan en cierto sentido en el vacío...*”³¹

³¹ Bourdieu P. Op. Cit., 1995

Si bien las transformaciones de los habitus son esperables y muchas veces deseables debe tenerse en cuenta que éstas constituyen largos y complejos procesos dado que siendo estructuras, producto de la historia del campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria particular, representan un conjunto de condicionamientos permanentes y durables tendientes a la conservación.

¿Qué cabría esperar entonces del enfrentamiento de dichos habitus como consecuencia de la redefinición curricular entendida en términos de una fusión de campos?

El nuevo contexto enfrenta a los agentes a la necesidad de inventar e innovar prácticas que les permitan adaptarse. El habitus constituye el principio generador de éstas pero sujeto a condicionamientos estructurales, límites que imponen las condiciones objetivas y las negociaciones que las personas establecen con sus propias tradiciones y costumbres, por lo que una redefinición de éstos o la creación de nuevos que se correspondan con el nuevo campo constituirá un proceso por demás largo y conflictivo.

UNA RECONTEXTUALIZACIÓN DE SINGULARIDADES

Similares implicancias a la interpretación de la agrupación de asignaturas en “áreas” como fusión de campos, desde la teoría de Bourdieu, se deducen de la categorización realizada por Bernstein de lo que denomina la *regionalización del conocimiento*.

Desde este enfoque, las *regiones* se construyen mediante una *recontextualización de singularidades*, dándose tanto a nivel del campo de producción del conocimiento como de los campos prácticos.

El *discurso como singularidad* es, según Bernstein, aquél que se ha apropiado de un espacio para darse a sí mismo un nombre exclusivo, creando un campo de producción de conocimientos propio que le otorga identidad y lo define en su relación con otros discursos. *“Las singularidades son estructuras de conocimiento cuyos creadores se apropian de un espacio que les proporciona un nombre exclusivo, un discurso especializado y diferenciado, con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, exámenes, (...)”*³²

El agrupamiento de asignaturas en “áreas de enseñanza” llevado adelante por el Plan 96’ de la Reforma Educativa para el Ciclo Básico de Educación Media interpretada ya sea: como un cambio de estado del campo educativo resultado de una fusión de campos o como una regionalización del saber a partir de una recontextualización de singularidades, se traduce en los modos en que se organiza y trasmite el conocimiento, lo que supone desde una perspectiva bernsteniana, transformaciones en lo que respecta a los modelos de poder y de control.

³² Bernstein, B. (1990) *Clases, Códigos y Control* Tomo IV Editorial Morata. Madrid

PODER Y CONTROL

La agrupación de asignaturas conlleva, como vimos, no sólo cambios a nivel del conocimiento mismo y a nivel curricular (contenidos pedagógicos), sino a nivel de las prácticas y discursos de los agentes que se relacionan en el **nuevo campo recontextualizado**.

En lo que a este estudio respecta y partiendo de la lógica teórica de Bernstein, el interés se centra en torno a las relaciones de poder³³, algunas explícitas y otras implícitas, que se verifican tanto a nivel del conocimiento, de las asignaturas y sus contenidos como a nivel pedagógico, de las prácticas y los discursos.

Según Bernstein, las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre *categorías*. El uso que hace el autor de la noción de “categoría” es bastante amplio, pudiéndose considerar categorías en este trabajo a las áreas de enseñanza, las asignaturas específicas que la integran, los contenidos de cada asignatura, las prácticas y los discursos pedagógicos.

El poder actúa siempre a nivel de las relaciones entre categorías, estableciendo límites y por ende rupturas. El control es, según el autor, el que establece las formas legítimas de comunicación correspondientes a dichas categorías: actúa transmitiendo las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones.

En suma, el poder instaure las relaciones entre determinadas formas de interacción estableciendo las relaciones legítimas entre categorías, en tanto que el control instaure las relaciones dentro de esas formas de interacción estableciendo las formas de comunicación legítimas.

Es importante destacar que el control, no sólo opera vehiculizando el poder sino que constituye asimismo el potencial para su modificación.

CLASIFICACIÓN Y ENMARCAMIENTO

El *currículum* y la *pedagogía* son dos de los tres sistemas de mensaje a través de los cuales se transmite, según Bernstein, el conocimiento educativo formal. Para analizar la estructura subyacente de los sistemas de mensajes el autor realiza un análisis de los conceptos de *clasificación* y *marco de referencia*. Dichos conceptos constituyen la lógica interna mediante la cual se estructura la práctica pedagógica.

Las relaciones dominantes de poder establecen límites, relaciones entre límites, relaciones entre categorías. Todo aquello que mantiene la fuerza de la separación mantiene las relaciones entre las categorías. La *clasificación* es el concepto que se utilizará para estudiar las relaciones entre las categorías.

Las asignaturas entendidas ya sea como *campos* o *categorías* exigen una consideración especial por las reglas que permiten su reconocimiento, las prácticas y los discursos que les son específicos que contribuirán a la definición del espacio donde éstas desarrollan su identidad exclusiva.

³³ Bernstein, B. Op. Cit. 1996

Cuando la **clasificación sea fuerte (C+)**, los contenidos estarán bien aislados unos de otros por límites fuertes. Cualquier organización del conocimiento educativo que implique una clasificación fuerte dará lugar a lo que llamaremos *código colección*. En los casos donde la clasificación sea fuerte cada categoría tendrá su identidad única, su voz única, sus propias reglas especializadas de relaciones internas, lo que Bernstein denomina un *discurso como singularidad*.

Cuando la **clasificación sea débil (C-)**, habrá un escaso aislamiento entre los contenidos, ya que los límites entre éstos son débiles o difusos. Cualquier organización del conocimiento educativo que implique un intento marcado de reducir la fuerza de clasificación será denominado *código integrado*. En el caso de la clasificación débil, estaremos en presencia de discursos menos especializados, identidades y voces menos especializadas.

El principio de clasificación proporciona la clave de la característica distintiva del contexto, y de este modo, orienta al hablante hacia lo que se espera de él, lo que es legítimo en ese contexto. En otras palabras, cualquier intento de cambiar la clasificación supondrá necesariamente un cambio en el grado de aislamiento entre categorías y una modificación de las reglas de reconocimiento a través de las cuales los individuos reconocen el carácter especial del contexto en el que se encuentran.

Existe, una particular forma de control que regula y justifica la comunicación en las relaciones pedagógicas. El concepto de *enmarcamiento* cobra relevancia a la hora de analizar las diferentes formas de comunicación legítima que tienen lugar en las prácticas pedagógicas. Dicho concepto nos remite al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes.

El enmarcamiento se refiere a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no en la relación pedagógica, es decir, al grado de control que ejercen profesor y alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica. El marco remite a la variedad de opciones disponibles para el profesor y el alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica.

Cuando el **enmarcamiento sea fuerte (E+)**, habrá unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización que constituyen el contexto comunicativo, controla la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes, además de la localización física. Cuando el **enmarcamiento sea débil (E-)**, los límites serán difusos, el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación, así como sobre la posición, postura y vestimenta, además de la disposición de la localización física.

En otras palabras, cualquier intento de cambiar el enmarcamiento supone necesariamente cambios a nivel de las prácticas pedagógicas, las cuales a su vez producen cambios en los principios de comunicación y en el

contexto comunicativo. Los cambios de enmarcamiento producen cambios en las reglas que regulan lo que se considera comunicación.

Los diferentes valores que adopten la clasificación y el enmarcamiento crearán formas especializadas de prácticas y discursos diferentes, basados en distintas reglas de reconocimiento y realización³⁴.

VOZ Y MENSAJE

El principio de clasificación nos proporciona la voz de la categoría mientras que el principio de enmarcamiento refiere al *medio de adquisición del mensaje legítimo*³⁵.

Las prácticas representan para Bernstein la concreción de las categorías. La forma adoptada por esas prácticas (su grado de especificidad, la medida en que están especializadas en relación con las categorías) depende por completo de la relación entre esas categorías. Cuando las categorías son especializadas, su realización, sus prácticas, lo son necesariamente.

Se puede considerar la práctica como el *mensaje* de la categoría, la cual constituye el medio para la adquisición de la misma. Asimismo, la voz de una categoría se construye mediante el grado de especialización de las reglas del discurso que regulan y legitiman la forma de comunicación.

El uso contextual es el mensaje, la voz fija límites a éste, pero el mensaje se convierte en el medio para cambiar la voz. La característica distintiva de la voz es una consecuencia de las relaciones entre categorías, mientras que el mensaje lo es de la práctica interactiva dentro de un contexto.

Si las categorías son especializadas cada una tendrá necesariamente su propia identidad y límites específicos. Es la fuerza del aislamiento la que crea un espacio en el que una categoría se convierte en específica. Cuanto más fuerte sea el aislamiento entre categorías, mayor será la fortaleza del límite entre una categoría y otra y más definido el espacio que ocupa cada una, en relación con el cual se especializa. Así, el grado de aislamiento constituye un regulador de las relaciones entre categorías y de la especificidad de sus voces. El grado de aislamiento regula los criterios de demarcación entre categorías y, por lo tanto, las reglas de su reconocimiento.

En suma, por voz se entiende la consecuencia de las relaciones entre categorías (las categorías configuran las voces). La voz de una categoría se construye mediante el grado de especialización de las reglas del discurso. Es en este sentido que la clasificación, a través del aislamiento, constituye el grado de especificidad del contexto comunicativo; crea además, las reglas de reconocimiento mediante las que un contexto se distingue y posiciona con respecto de otros contextos. De esta manera podemos decir que la voz impone un marco, supone determinada jerarquía, ritmo y secuencias. La voz representaría si se quiere, el aspecto estructural de la categoría.

³⁴ Las reglas de reconocimiento crean los medios para reconocer la especificidad que configura un contexto, mientras que las reglas de realización regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas de ese contexto (Bernstein, 1990)

³⁵ Bernstein, B. Op. Cit., 1990

Por otro lado, el aspecto dinámico estaría constituido por el *mensaje* de ésta, entendido como la consecuencia de la práctica interactiva.

La forma que adopten las prácticas -su grado de especificidad, la medida en que están especializadas en relación con las categorías- dependerá por completo de la relación entre esas categorías. De esta forma, las relaciones sociales generan la forma del contexto comunicativo a través de las prácticas pedagógicas que las regulan. El principio de interacción del contexto comunicativo crea el "mensaje" específico, las reglas específicas para generar una comunicación.

CURRICULUM DE COLECCIÓN / CURRICULUM INTEGRADO

Por curriculum se entenderá aquí los principios que rigen la selección y relación entre los contenidos.

La política de agrupar asignaturas en áreas supone, desde este marco, un cambio de énfasis, un pasaje de un curriculum de tipo colección a un curriculum integrado, donde el eje ya no estaría representado por la asignatura sino por alguna idea que estaría rigiendo un modo particular de integración.

Por curriculum integrado o de colección se hará referencia al aislamiento/integración de los contenidos *"...si los diferentes contenidos están aislados, mantienen entre sí una relación cerrada; si hay un aislamiento reducido mantienen una relación abierta (...) Cuando se da la integración, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás (...) los diferentes contenidos son parte de un todo mayor. Y cada función del contenido en ese todo se explicita"*³⁶.

En suma, este pasaje implicará un cambio en lo que refiere a los valores que adoptan la clasificación y el marco de referencia. El impacto del cambio de dichos valores de fuertes a débiles afectará a distintos niveles: a las reglas de reconocimiento y realización, a las prácticas y discursos, a la transmisión, a la relación docente-alumno, al rol docente, al rol alumno y al concepto mismo del conocimiento. El pasaje de un curriculum colección a un curriculum integrado supondrá de esta manera un pasaje de pedagogías de tipo visible a pedagogías invisibles.

PEDAGOGÍAS VISIBLES / PEDAGOGÍAS INVISIBLES

Sobre la base de *reglas de orden regulativo y discursivo* Bernstein distingue entre dos tipos de modalidades o prácticas pedagógicas, *visibles e invisibles*³⁷.

Cualquier relación pedagógica consiste básicamente, según el autor, en una relación entre tres reglas:

- **reglas jerárquicas:** estas reglas de conducta establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales (reglas reguladoras). Si son explícitas, las relaciones de poder en el seno de la relación serán muy claras, la relación es de subordinación y supraordenación explícitas. Cuanto más implícita sea la jerarquía, más difícil

³⁶ Bernstein, B. Op. Cit. 1975

³⁷ Bernstein, B. Op. Cit. 1990

será distinguir al trasmisor. Podemos definir una jerarquía implícita como la relación en la que el poder está enmascarado u oculto mediante dispositivos de comunicación. En el caso de una jerarquía implícita el profesor actúa de forma directa sobre el contexto de adquisición, pero indirectamente sobre el adquirente.

- **reglas de secuencia:** toda práctica pedagógica debe tener reglas de secuencia que suponen reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. El ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia (reglas discursivas). Cuando las reglas de secuencia son implícitas el adquirente nunca puede conocer su proyecto temporal, sólo lo conoce el trasmisor.

- **reglas de criterio:** hay criterios que se supone asimilará el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a la de otros. Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición. Cuando la pedagogía actúa poniendo a disposición del adquirente lo que le falta al producto los criterios serán siempre explícitos y específicos. En el caso de que los criterios sean implícitos, por definición, el adquirente los desconoce, salvo en líneas muy generales.

Estaremos en presencia de un tipo de *pedagogía visible* cuando las reglas de orden regulador y discursivo constituyan criterios de jerarquía, sucesión y ritmo explícitos y de *pedagogías invisibles* cuando las reglas de orden regulador y discursivo sean implícitas. Cuando el enmarcamiento sea fuerte, se estará en presencia de una pedagogía de tipo visible, ya que las reglas del discurso de instrucción y regulador son explícitas. Cuando el enmarcamiento sea débil, es probable que la práctica sea invisible, las reglas del discurso de instrucción y regulador son implícitas y el adquirente las desconoce en gran medida.

CÓDIGO RESTRINGIDO / CÓDIGO ELABORADO

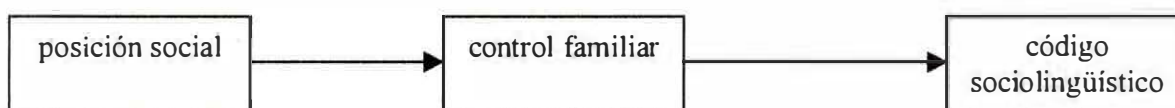
Para definir las modalidades de código, según Bernstein, es necesaria la referencia a la posición social como determinante de un especial tipo de control familiar, *posicional* (estatutario) o *personal* (argumentativo)³⁸. El autor parte del supuesto de que los conjuntos de relaciones sociales en los que estamos inmersos operan de manera selectiva sobre lo que elegimos de entre los recursos lingüísticos comunes. Es decir un tipo u otro de control familiar crearía disposiciones diferenciales de las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado.

El control posicional es fundamentalmente no-verbal, no-argumentativo y no-individual. Los significados son de tipo particular, locales, dependientes del contexto, lo que tiene como consecuencia un *código sociolingüístico restringido*.

³⁸ Bernstein, B. 1971 "Clases Códigos y Control" Tomo I Editorial Akal

El control personal es predominantemente argumentativo, verbal, pudiéndose establecer una relación abierta y compleja con el lenguaje. Los significados son de tipo universal, menos local y más independientes del contexto dando lugar a lo que llama *código sociolingüístico elaborado*.

En sus estudios Bernstein establece una asociación entre la posición social y los tipos de control familiar generadores de un tipo u otro de código. Considera que el grado de apertura a los diferentes contextos simbólicos de los niños provenientes de uno u otro tipo de control familiar será diferente, los niños de clase media serán más capaces de reconocer y realizar las reglas y símbolos de esos contextos dada la apertura de su orientación simbólica, mientras que los niños de posiciones obreras tendrán más dificultades.



EL PAPEL DE LOS AGENTES EN EL MARCO DE LA “ENSEÑANZA POR ÁREAS”

En lo que al rol docente refiere, el pasaje de un curriculum colección a un curriculum integrado supondrá necesariamente un reposicionamiento de éste frente a la tarea educativa. Su compromiso ya no responde a la asignatura (en la cual fue formado) sino al **nuevo saber recontextualizado**, donde el eje está puesto en la integración de las asignaturas que impartirá, bajo la “idea” relacional subyacente. Pero su nueva posición se constituye no sólo respecto de los contenidos a transmitir sino respecto del resto de los agentes con los cuales se relaciona en el campo educativo. Según Bernstein, dicha integración implicaría un *principio nuevo de integración social* de los docentes, un cambio hacia la *solidaridad orgánica*.

La autoridad y autonomía del docente frente a sus alumnos, antes incuestionadas, se vuelven, bajo esta nueva óptica, más difusas, la autonomía disminuye y su rol se vuelve más cooperativo, “*el propio acto de enseñar expresa la articulación orgánica entre las asignaturas, los profesores y los alumnos.*”³⁹

La vinculación entre la idea integradora y el conocimiento que ha de ser co-ordinado es el elemento básico que une, según Bernstein, a profesores y alumnos en sus *relaciones de trabajo*. El desarrollo de este marco de coordinación implicaría un **proceso de socialización de los profesores en el código**. “*Durante este proceso, los profesores internalizarían, como en todos los procesos de socialización, los procedimientos interpretativos del código de modo que éstos se conviertan en guías implícitas que regulan y coordinan la conducta de los profesores individuales en los marcos relajados y en la clasificación débil. Con los códigos integrados el rol y la*

³⁹ Bernstein, B. Op. Cit., 1990

*forma del conocimiento tienen que conseguirse en relación con una variedad de otros, y esto puede implicar una re-socialización si la experiencia educativa previa del profesor ha sido formada por el código colección.*⁴⁰

La redefinición curricular llevada adelante por el Plan 96' supone que docentes que han sido formados en un *código colección* incorporen el *código integrado* y socialicen a los alumnos en éste. Sin embargo, deberá tenerse en cuenta que el proceso de adquisición y realización de dicho código por parte de los docentes representa un proceso de gran complejidad. Ya hemos visto a partir del enfoque de Bourdieu implicancias similares en lo que tiene que ver con el enfrentamiento de los habitus que traen los agentes los cuales se vuelven disconcordantes con respecto de las necesidades del nuevo campo recontextualizado.

De cualquier manera, cabe destacar que el docente puede "manejar"⁴¹ un código colección y mantener aisladas y diferenciadas las asignaturas, o bien puede contribuir, pese a haber sido formado bajo un código colección, a debilitar los límites entre las mismas. El pasaje por parte del docente de un código colección a un código integrado, a través de una recontextualización de prácticas y discursos pedagógicos, será esencial a la transmisión de las asignaturas desde una perspectiva integrada e integradora.

LICEOS CERRADOS / LICEOS ABIERTOS

La construcción del modelo que se presentará a continuación se realizó a los efectos de ordenar el análisis de los datos. Si bien fueron tomados para su construcción algunos de los elementos manejados en el modelo de Bernstein de escuelas "abiertas" y "cerradas"⁴² este no posee la misma lógica ni intención teórica.

Para estructurar el análisis descriptivos de los liceos se construyó entonces una tipología, según los siguientes cuatro criterios:

- aislamiento/integración entre el liceo y el medio y, el liceo y la familia
- vínculos entre el personal del centro (docentes, administrativos y dirección)
- tipo de pedagogía verificada en el aula
- tipo de curriculum (integrado o colección).

Cabe destacar que esta construcción a partir de tipos polares representa un modelo teórico, los centros se aproximarán más a un tipo que a otro en la medida que haya al menos tres de los criterios que se correspondan con uno. Debe tenerse en cuenta que en este nivel de análisis el tipo de curriculum, colección o integrado, viene dado por el Plan (86'/96'). De esta manera el curriculum será de tipo integrado en los centros piloto y de colección en el centro testigo.

⁴⁰ *ibidem*

⁴¹ Cuando decimos "uso" o "manejo" del código no queremos decir que se trate de una acción racional o estratégica, los códigos tienen que ver con la posición social de los individuos y son resultado de un proceso de socialización en los mismos.

LICEO ABIERTO	LICEO CERRADO
<u>Mezcla de categorías</u> (C-)/(E-)	<u>Pureza de categorías</u> (C+)/(E+)
- Relación liceo-medio y liceo-familia abierta(*)	- Relación liceo-medio y liceo-familia cerrada(*)
- Roles de enseñanza co-operativos, interdependientes	- Roles de enseñanza aislados entre sí, jerarquías visibles
- Pedagogía invisible Las reglas del discurso de instrucción y regulador son implícitas y el adquiriente las desconoce en gran medida	- Pedagogía visible Las reglas del discurso de instrucción y regulador son explícitas. Solución dada.
- Curriculum integrado Puntos fluidos de referencia y relación. Límites difusos entre las asignaturas (interrelacionados)	- Curriculum de colección Puntos fijos de referencia y relación. Límites claros entre las asignaturas

(*) La relación liceo-medio y liceo-familia será estudiada a partir de lo que se denominará clasificación y enmarcamiento externos (Ce) y (Ee).

⁴² Bernstein, Basil Op. Cit. 1975 Capítulo III *¿Escuelas abiertas-sociedad abierta?*

PREGUNTAS QUE GUÍAN EL ESTUDIO

¿Qué valores adoptan la *clasificación* y el *enmarcamiento* a nivel de las prácticas y discursos pedagógicos a partir del nuevo diseño curricular de “enseñanza por áreas” llevado adelante por el Plan 96’ de la Reforma Educativa?

¿Cuáles son los factores de mayor peso explicativo de la presencia de valores fuertes o débiles de *clasificación* y *enmarcamiento* de prácticas y discursos pedagógicos y por consiguiente del tipo de pedagogía a identificar en el aula?

HIPÓTESIS DE TRABAJO

- El objetivo de la política educativa de integrar conocimientos a partir de la creación de “áreas de enseñanza” en el Ciclo Básico de Enseñanza Media, difícilmente se llevará a cabo si los valores de *clasificación* y *enmarcamiento* se mantienen fuertes a nivel de las prácticas y los discursos pedagógicos. Más concretamente, lo que se presupone es que si bien en apariencia nos enfrentamos a un *currículum integrado* la pedagogía a verificar en el aula no siempre se corresponderá con el tipo *invisible* como consecuencia del mantenimiento de una *clasificación* y *enmarcamiento* fuertes a nivel de la práctica y discurso pedagógico.

- De nuestra primer hipótesis se desprende la explicación tentativa de que: los valores de *clasificación* y *enmarcamiento* más fuertes que verifiquen la presencia de una *pedagogía* de tipo *visible* se encontrarán en los centros educativos ubicados en contexto socioeconómico favorable, cuya población estudiantil esté compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales medias habiendo adquirido en consecuencia un *código elaborado*. La posición social de los alumnos desfavorecida/media (a partir del porcentaje alto/bajo de NBI del barrio donde se ubica el centro educativo) determinante de la adquisición de un particular tipo de *código (restringido/elaborado)* incidirá en los valores que adopten la *clasificación* y el *enmarcamiento* a nivel de las prácticas y los discursos pedagógicos y como resultante de éstos en el tipo de pedagogía a verificar en el aula.

- Finalmente, y en relación a lo arriba expuesto, se establece que: el objetivo de integración llevado adelante por el Plan 96’ de la Reforma Educativa tendrá más éxito en los centros ubicados en contextos socioeconómicos desfavorables, cuya población estudiantil esté compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales desfavorecidas habiendo adquirido en consecuencia un *código restringido*. Partimos, para afirmar esto, del supuesto de que es más sencillo integrar distintas disciplinas o *campos* de conocimiento allí donde el tratamiento de las mismas es más superficial, es decir, se realice con un menor grado de complejización y profundidad. En la medida que se avanza en precisión conceptual y especialización de los

contenidos -para lo cual estaría en condiciones el adquirente que haya desarrollado un *código elaborado*- la integración se vuelve más difícil de lograr.

- Las especificidades definitorias de cada asignatura, correspondientes a las de la propia disciplina, incidirán en los valores que adopten la *clasificación* y el *enmarcamiento* y por ende en el tipo de pedagogía. Afirmamos esto partiendo del supuesto de que cada asignatura posee lo que denominamos *voz*, fronteras determinadas por una identidad, discurso y reglas internas específicas que la definen en tanto tal y en su relación con respecto del resto.

- La formación previa del docente en un *código* de tipo *colección* incidirá asimismo en los valores de *clasificación* y *enmarcamiento* a verificar en la práctica y discurso pedagógico contribuyendo a dificultar la transmisión de contenidos de manera integrada. Se considera aquí que el docente realizará, como es razonable que ocurra, un mayor hincapié, mayor complejización o profundización en los temas de su asignatura, dificultándose de esta manera la integración propuesta.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

OBJETIVOS GENERALES:

- i) observar y describir el nuevo clima de aula tras la implementación de “áreas de enseñanza” implementadas por el Plan 96’ de la Reforma Educativa para el Ciclo Básico de Educación Media
- ii) explicar la incidencia de determinados factores estructurales en los valores que adopten la clasificación y el enmarcamiento verificado a nivel de las prácticas y discursos pedagógicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Para el objetivo i)

- registrar los valores de clasificación y enmarcamiento que adopten los contenidos curriculares, las prácticas y los discursos pedagógicos.
- avanzar hacia una definición operativa de códigos elaborados y restringidos
- y, en apoyo a estos dos objetivos establecer sobre una base empírica la distinción entre pedagogías visibles e invisibles
- construcción de una tipología de liceos abiertos/cerrados

Para el objetivo ii)

establecer posibles relaciones causales entre:

- la posición social de los alumnos (a partir del contexto socioeconómico determinado por % de NBI del barrio en que se ubique el centro)
- el año de implementación del plan (efecto maduración de la experiencia piloto)
- la asignatura en la cual el docente observado fue formado
- el tipo de código integrado/colección “manejado” por el docente

y los valores de clasificación y enmarcamiento que determinarán un tipo particular de pedagogía a verificar en las aulas y, como resultante final una puesta en cuestión de la adecuabilidad del empleo de la noción de currículum integrado en sentido bernsteniano.

III ASPECTOS METODOLÓGICOS

ESTRATEGIA Y CRITERIO DE SELECCIÓN DE CASOS

La estrategia elegida para realizar este trabajo fue la de *estudio de caso múltiple*. La elección por dicha estrategia está fundamentada básicamente en el tipo de pregunta que guía el estudio, el hecho de tratarse de un fenómeno contemporáneo y su importante grado de flexibilidad en lo que respecta al “control” realizado sobre los acontecimientos.

Cabe hacer aquí una breve mención sobre los criterios de validez y confiabilidad dado que la estrategia elegida en este trabajo tiene como principal debilidad el no permitir un control, ni manipulación experimental de los datos, presentando de esta manera dificultades que tienen que ver con los criterios de validez externa e interna.

Con respecto de la validez externa estaba fuera del alcance de este trabajo, principalmente por razones de recursos, realizar una generalización estadística. La generalización es de tipo analítica, *generalización a la teoría*⁴³ resultando de relevancia a los efectos de nuestros fundamentos teóricos.

En lo que respecta a la validez interna nos encontramos ante la dificultad de realizar inferencias ya que las posibles relaciones que se intentan establecer y explicar no se basan en un control experimental de posibles explicaciones alternativas sino que están realizadas sobre la base de las técnicas de recolección de datos.

En la medida que se establecen en este estudio posibles relaciones causales, se trató de dar cuenta de la validez interna “controlando” la incidencia de variables que pudieran operar como perturbadoras afectando la “medición”. Para esto se realizó un cierto “control” a priori, durante la etapa de diseño, teniendo en cuenta determinadas variables en el momento de diseñar la muestra.

Tres factores fueron tenidos en cuenta:

- i) el factor “contexto socioeconómico” (favorable/desfavorable)
- ii) el factor “año de implementación del plan piloto” (96’/99’) de manera a tener en cuenta la variable “tiempo” con el objetivo de controlar el efecto maduración de la institución.
- iii) el factor “grupo”, tomándose dos grupos por centro de manera a tener en cuenta un posible sesgo introducido por las características particulares a cada grupo como ser la conducta.

Seis liceos fueron seleccionados en una primera instancia de ocho teóricamente relevantes. Cuatro de estos liceos piloto y dos testigos. Durante la etapa de campo se perdieron dos, uno debido a la negativa del director de realizar el estudio en su liceo y el otro por falta de tiempo.

⁴³ YIN, R. 1997 “*Case Study Research*” *Design and Methods*: Applied Social Research Methods Series Vol. 5. Sage Publications. Londres

Los tres grandes criterios que permitieron demarcar la selección de los centros fueron los siguientes:

- contexto socioeconómico, favorable/desfavorable, según % de NBI de los barrios
- año de incorporación al Plan, 1996/1999
- Liceos Piloto/Liceos Testigo

El criterio de selección fue intencional (no probabilístico), realizándose un muestreo de tipo teórico. La variable “contexto socioeconómico” adoptó la lógica de heterogeneidad, tipos polares (Valles,1997), discriminándose entre favorable/desfavorable según % de NBI⁴⁴ de los barrios donde estuvieran ubicados los centros educativos.

Tuvimos en la etapa de diseño la intención de “controlar” cada liceo con un testigo lo cual daba un resultado de 8 liceos teóricamente relevantes. Según estos criterios se realizó la siguiente tipología de liceos:

	Contexto Favorable	Contexto Desfavorable
1996	A/testigo	B/testigo
1999	C/testigo	D/testigo

Los centros piloto elegidos debían ser comparados con un testigo, para cada caso, con el fin de observar los valores diferenciales que adoptaran la clasificación y el enmarcamiento a nivel de las prácticas y discursos según se tratara de uno u otro.

De acuerdo con el listado poblacional, la clasificación de los barrios según % de NBI y el año de incorporación de los liceos en la Reforma se realizó la selección de los siguientes centros piloto:

- Para el año 96' contexto desfavorable liceo **A** (mayor % de NBI, 36,1%)
- Para el año 96' contexto favorable liceo **B** (menor % de NBI, 4,3%)
- Para el año 99' contexto desfavorable liceo **C** (mayor % de NBI, 43,8%)
- Para el año 99' contexto favorable liceo **D** (menor % de NBI, 5,5%)

Los liceos teóricamente relevantes fueron ocho, cuatro de éstos serían grupos de control o liceos testigos. Debido a la falta de recursos se decidió ya en la etapa de diseño tomar solamente dos liceos testigos, uno ubicado en contexto desfavorable y otro en contexto favorable.

⁴⁴ Los límites se establecieron a partir de un desvío standard por debajo y por encima de la media de NBI de los barrios de Montevideo y Área Metropolitana (Censo Nacional, 1985)

- Para contexto favorable liceo **E** (menor % de NBI, 4,9%).
- Para contexto desfavorable liceo **F** (mayor % de NBI, 29,8%)

Finalmente, el estudio estaba planificado para hacerse en 6 liceos, 4 pilotos y 2 testigos. Una vez comenzado el campo la negativa de una directora hizo que se perdiera el liceo E, testigo ubicado en contexto favorable. El corto plazo previsto para el trabajo de campo hizo que perdiéramos también el D, centro que incorpora el plan en el 99' ubicado en contexto favorable. Finalmente, el estudio fue realizado en cuatro centros, tres piloto y un testigo. El liceo testigo ubicado en contexto desfavorable pasó a denominarse liceo D.

Los **casos de estudio** están representados por el “Área Experimental” en los centros piloto y la asignatura “Ciencias Físicas” en el centro testigo, ambos de 1er. año del Ciclo Básico.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La naturaleza de la problemática y los objetivos del estudio hizo que se priorizaran tanto objetivos descriptivos como explicativos. De esta manera la técnica central de recabación de datos fue la *observación* a partir de la cual se intentó “medir” con la mayor validez y confiabilidad posible las relaciones establecidas en nuestras hipótesis de trabajo.

Esta técnica fue elegida por su potencialidad en lo que respecta al realismo de la medición. Al realizarse en “contextos naturales de interacción” nos permitió obtener la evidencia en forma directa. Asimismo el empleo de este instrumento nos demostró un gran potencial creativo dada su flexibilidad, permitiéndonos captar elementos no previstos en la etapa de diseño.

De acuerdo a la clasificación de los roles sociales para la observación, optamos por el tipo intermedio *observador-como-participante*⁴⁵. Se les reveló a los observados la actividad que estábamos realizando y, lo más importante, fue la observación y no la participación la que dominó la situación de observación. La participación realizada fue más bien moderada (interacción limitada) con la intención de reducir al máximo los posibles sesgos que nuestra presencia hubiera podido introducir.

En una primera instancia se pensó recurrir a una pauta de recabación de datos semi-estructurada la cual fue abandonada durante el campo ya que se consideró más eficaz ir relevando la información a medida que la misma se iba presentando, dada la cantidad de elementos de interés no previstos que fueron apareciendo. La pauta, si se quiere, estuvo constituida por los indicadores construidos para la “medición” del concepto de práctica pedagógica.

⁴⁵ VALLES, M. 1997 "Técnicas cualitativas de investigación social" Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis. Madrid

La segunda técnica elegida fue la entrevista en profundidad. Se consideró de interés el uso de la entrevista como forma de complementar la información relevada a través de la observación y debido a que se buscó contrastar lo observado con los discursos de los docentes.

La principal ventaja de esta técnica es que por su estilo (abierto) facilitó la obtención de una gran cantidad de información cuya calidad se tradujo en las propias palabras y enfoques de los entrevistados. El tipo de entrevista elegido fue el de entrevista semi-estructurada o *entrevista basada en un guión*⁴⁶.

La elección por este tipo de entrevista respondió tanto a criterios de flexibilidad con los que fue construido el diseño como a los objetivos propios de esta investigación. Se entendió que este tipo de entrevista facilitaba al mismo tiempo no perder de vista las dimensiones relevantes del estudio y a la vez daba lugar a un cierto azar, a respuestas no previstas en el guión.

Finalmente se procedió a la triangulación de los datos relevados a partir de las dos técnicas como método de comprobación y chequeo de la información recabada intentando disminuir los efectos negativos de las limitaciones de ambas técnicas en lo que respecta a los problemas de "reactividad", "fiabilidad" y "validez".

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló entre abril y junio del año 2000 en cuatro liceos de Montevideo y Área Metropolitana. Contó con cinco observaciones por grupo, habiendo tomado dos grupos por liceo, lo cual implicó un total de diez observaciones por centro. Esto llevó a realizar un total de 40 observaciones (30 en liceos piloto y 10 en el testigo). Se trató aproximadamente de 40 hrs. destinadas a la observación. Se realizaron además entrevistas a los cuatro docentes y dos de las cuatro directoras, ya que a las otras dos no se pudo acceder.

⁴⁶ *ibídem*

IV PRINCIPALES HALLAZGOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Antes de proceder a la presentación de los liceos y análisis de los casos es necesario realizar una aclaración en lo que respecta a las nociones de práctica y discurso pedagógico.

Tanto en las hipótesis como en los fundamentos teóricos y conclusiones de este trabajo se hace referencia a las nociones de práctica y discurso pedagógico. Sin embargo, desde el punto de vista empírico resulta difícil separar la "práctica" del "discurso" ya que el discurso (implícita o explícitamente) está presente y se realiza en la práctica. La dificultad en términos de definición operacional se encuentra asimismo representada en la delimitación teórica de dichos conceptos. Se pensó en un momento hacer uso de la noción de *dispositivo pedagógico* como categoría "sintetizadora" que permitiera dar cuenta de ambas nociones. Sin embargo, no encontramos en la literatura revisada -último Bernstein⁴⁷ y Foucault⁴⁸- fundamentos que nos convencieran de la superación del problema.

Finalmente, se decidió emplear en el análisis, a efectos meramente prácticos, sólo la noción de práctica pedagógica, la cuál por supuesto implica la de discurso. La operacionalización del concepto de práctica pedagógica tiene en cuenta esta consideración.

LICEO A

El liceo A incorpora el Plan Piloto en el año 1996 y se ubica, según % de NBI del barrio, en contexto desfavorable. Se trata de un centro que alberga aproximadamente 250 alumnos repartidos en dos turnos, matutino y vespertino.

No fue posible acceder a la información que maneja el liceo con respecto de los índices de deserción y repetición pero se pudo relevar a partir de la entrevista al docente que los mismos se mantienen en niveles relativos bajos.

En lo que respecta a los rendimientos de los alumnos de 1ero. se pudo verificar a través de las observaciones de aula, cuadernos, escritos, trabajos domiciliarios y a través de la entrevista al docente que tienen grandes dificultades tanto en lo que respecta a la expresión oral como escrita. Tienen en general importantes dificultades para leer y escribir, no logran elaborar respuestas ni justificar intervenciones. El rendimiento general medio es, según lo relevado a través de la observación y la entrevista al docente, bajo. De un alumnado que evidencia este especial tipo de relación con el lenguaje como consecuencia de una dificultad verificada en el

⁴⁷ Bernstein, B. 1996 "*Pedagogía, control simbólico e identidad*" Tomo V Cap. II "*El dispositivo pedagógico*" Editorial Morata

⁴⁸ Foucault, M. 1985 "*Saber y Verdad*" El juego de Michel Foucault. Editorial La Piqueta

reconocimiento y realización de las reglas y símbolos específicos del contexto diremos que “maneja”⁴⁹ un código restringido.

a) Relación liceo-medio/liceo-familia - Clasificación externa

La clasificación externa del centro, es decir, su relación en términos de aislamiento/integración con respecto del medio en el cual se inscribe, es fuerte.

Por un lado, la relación entre las familias y el liceo es cerrada. El liceo tiene grandes dificultades a la hora de implicar y conseguir apoyo de las mismas, los padres en general no concurren a las reuniones y muchas veces los docentes no llegan a conocerlos durante todo el año. Por otro lado, se puede verificar un fuerte aislamiento entre el liceo y el medio. Se trata de una institución con una fuerte identidad constituida a partir de la construcción de reglas internas claras y bien definidas, de prácticas específicas, y de un fuerte discurso regulador. Estos elementos contribuyen al hecho de que haya sido identificada tanto por los agentes del centro educativo como por el barrio como un referente de la comunidad.

b) Vínculos entre el personal del centro

Los datos relevados a partir de ambas técnicas nos permiten afirmar que existe en el centro una articulación orgánica entre los roles de los distintos agentes, entre los docentes y entre estos con la dirección y el personal administrativo en general.

Los roles son co-operativos, es decir, interdependientes. La comunicación entre los agentes es fluida y permanente, así como el intercambio de experiencias y opiniones. El trabajo en coordinación representa un buen ejemplo de esto.

El Plan 96' prevé cinco horas semanales de coordinación docente, en el caso A estas horas se distribuye en tres instancias. Una hora semanal es destinada al Proyecto de Centro (en adelante PEC), se trata de un proyecto que proponen la dirección y los docentes. Antes de comenzar el año escolar se realizó una reunión para que los docentes que se incorporaran ese año al plantel se conocieran y para familiarizarlos sobre las características del centro, el contexto social en el que se encuentra, qué tipos de alumnos asiste, etc. A partir de esta instancia se planteó cuál sería el objetivo principal del centro para ese año.

El proyecto, aunque ya se había comenzado a trabajar el año anterior, se focalizó básicamente en el tema de los valores y normas, el centro se planteó de alguna manera la tarea de socializar a los estudiantes. Se intentaba con esto comprometer a los docentes a que trabajaran en sus asignaturas el tema de los valores. También en el PEC se establecieron las salidas que se iban a realizar. Las mismas debían estar justificadas, es decir, debían

⁴⁹ Nuevamente aquí cuando se haga referencia al “uso” o “manejo” de código por parte de los alumnos no estaremos implicando la existencia de una acción racional o estratégica. En este caso el código vendrá dado por el tipo de control familiar según la posición social de los individuos.

poder conectarse de alguna manera con lo que se trabajara en los cursos y se les pidió a los docentes hacer una evaluación luego de realizadas.

Existen además dos horas de coordinación, llamadas "coordinación por nivel". en esta instancia se reúnen todos los docentes de cada año (1ero, 2do. y 3ero) con el objetivo de compartir las experiencias diarias, saber cómo van evolucionando los alumnos, quiénes son los que tienen más problemas y ver qué actividades o temas se pueden trabajar conjuntamente desde varias disciplinas. Estas horas se utilizan también para la entrega de carnés y las reuniones de padres.

La tercera forma de coordinación, es la coordinación por afinidad de materias, se reúnen los docentes de una misma asignatura de los tres años mencionados. Esto se corresponde con el supuesto de "espiralización del conocimiento" y el objetivo de esta instancia es trabajar los temas que se abordan a lo largo de los tres años.

Según pudo relevarse a través de conversaciones informales con varios docentes y la entrevista al docente de 1ero. los mismos se encuentran altamente comprometidos con la actividad liceal y con el PEC sintiendo un gran respaldo por parte de la dirección. Asisten en forma regular a las instancias de coordinación y lo que se trabaja es registrado y evaluado por la dirección.

El papel desempeñado por el director en este centro podría definirse en términos de liderazgo, su rol fue reconocido por los docentes como decisivo en lo que respecta al control y funcionamiento del centro. La dirección (directora y subdirectora) asisten a todas las instancias de coordinación participando de forma activa en las mismas.

c) Tipo de pedagogía

El tipo de pedagogía que se verificó en los dos grupos observados se corresponde con el tipo invisible. Según Bernstein estaremos en presencia de un tipo de pedagogía invisible cuando las reglas de orden regulador y discursivo constituyan criterios de jerarquía, sucesión/ritmo y criterio implícitas. El enmarcamiento es débil dado que las reglas del discurso de instrucción y regulador son implícitas y el adquirente las desconoce en gran medida.

Si bien muchas veces por falta de iniciativa o por dificultades de expresión de los alumnos es el docente quien propone los temas, el orden y el ritmo de las actividades, son en general los alumnos los que llevan adelante la clase.

Con respecto de las reglas de jerarquía, decimos que son implícitas ya que el docente actúa de forma directa sobre el contexto de adquisición pero indirectamente sobre el adquirente, de esta manera resulta difícil reconocer al trasmisor ya que no existe una jerarquía visible o relación de subordinación entre el docente y los alumnos. Un ejemplo de esto podría estar representado por el hecho de que el docente permanece muy poco tiempo en *su espacio* (su mesa/pizarrón), la mayor parte de la hora se pasea entre los bancos y muchas veces se

sienta junto con los alumnos o permanece en el fondo de la clase, hecho relevado en todas las horas de observación.

Las reglas de secuencia y ritmo son implícitas en la medida que el adquirente desconoce el proyecto temporal. El ritmo con que se trabajan los temas está sujeto a la dinámica de la clase, la cual es determinada en gran medida por las intervenciones de los alumnos.

Las reglas de criterio son implícitas ya que los adquirentes desconocen lo que se espera de ellos en las actividades que se realizan en clase. El docente no resuelve los problemas o inquietudes que puedan plantearse sino que los guía a que sean ellos mismos los que elaboren y construyan resultados. Un ejemplo muy ilustrativo que nos permitió reconocer una pedagogía de tipo invisible fue claramente débil fue la clase que dio comienzo a la 2da. unidad del programa. El docente propuso el tema que se iba a trabajar y les dijo a sus alumnos que para la clase siguiente debían aportar ideas sobre lo que sabían o hubieran leído sobre el tema. Denominó la actividad "lluvia de ideas" aclarando que iba a trabajar el tema a partir de lo que ellos le dijeran, lo que ellos supieran, que la clase la iban a dar ellos entre todos. Finalmente, se dio una dinámica excelente y si bien los alumnos en general elaboraron y justificaron poco sus intervenciones fue a partir de sus inquietudes y planteos que se presentó y dio comienzo a la unidad.

Este tipo de práctica donde predominó la discusión grupal estuvo presente en todas las horas (clases) observadas. Los debates, ya sea durante la hora, como forma de empezar el tema, o al final de la misma a modo de repaso y/o evaluación de lo aprendido fueron siempre guiados por el docente, el cual nunca interrumpió la discusión o las intervenciones individuales sino para encausarlas. En los casos donde el alumno no respondía correctamente el docente, sin resolver, reformulaba la pregunta o planteaba ejemplos más claros para que el propio alumno llegara a la solución.

En lo que respecta a la evaluación ésta se realiza a través de los escritos y las intervenciones orales, actitud en clase, trabajos domiciliarios, cuadernos, etc. En el caso de los escritos, los cuales se realizan una vez finalizada la unidad, están constituidos por preguntas en general concretas y muy simples pero que evidencian un intento porque comiencen a elaborar las respuestas, se les pide en algunos ejercicios que las justifiquen. Las preguntas requieren un esfuerzo de elaboración e integración conceptual relativamente importante (considerando las grandes dificultades de muchos alumnos).

La corrección del escrito se hace también en forma de discusión grupal, los alumnos pasan al pizarrón, se discuten errores y los criterios de evaluación. El docente les explica su criterio, les dice que cada docente tiene el suyo y que por esto le parece necesario que conozcan el de él, así como los criterios de notación. Les hace hacer a ellos mismos los cálculos matemáticos del puntaje si tienen parte de la pregunta bien y parte mal.

"... el escrito no termina cuando hacemos el escrito o cuando recibimos la nota, el escrito termina cuando hacemos la corrección y sacamos algo útil".

Docente del caso A a su clase

Finalmente, en lo que respecta al discurso regulador el mismo es fuerte pero implícito, se trata de educar a los estudiantes en valores pero esto se realiza a través de la práctica pedagógica misma. Se hace mucho hincapié en el respeto mutuo y esto es transmitido entre otras cosas en la forma en que el docente les pide que intervengan, escuchándose mutuamente e interviniendo en forma ordenada.

"...estar acá desde 13:45 hasta las 18:55 consideramos que es un buen tiempo para que se les inculque algunos valores pero no es letra escrita en un papel sino que adentro del salón." **Entrevista al docente del caso A**

Pese a verificarse una (Ce+), el liceo A se aproximaría más a un liceo de tipo abierto, donde los roles entre el personal del liceo son co-operativos y el tipo de pedagogía verificado en el aula es invisible. La práctica pedagógica verifica una (C-) y (E-).

La relación entre el liceo y las familias es cerrada pero no porque el centro no defina estrategias para convocarlas y hacerlas participar de la actividad liceal sino porque éstas tienen, por distintas razones, dificultades para involucrarse.

En lo que refiere a la relación cerrada del liceo con respecto del medio sería posible pensar que esto se debe a la fuerte identidad del centro constituida a partir de la construcción de reglas internas, modos de funcionamiento y prácticas propias y específicas y a la presencia de un fuerte discurso regulador en términos de la construcción y transmisión de normas y valores con el objetivo de socializar al alumnado en ellos, contribuyendo todo esto a posicionarlo, tanto frente a los propios agentes que interactúan en él como frente al barrio, como un referente de la comunidad.

LICEO B

El liceo B incorpora el Plan Piloto en el año 1996 y se ubica, según % de NBI del barrio, en contexto favorable. Se trata de un centro que alberga aproximadamente 300 alumnos repartidos en dos turnos, matutino y vespertino.

No fue posible acceder a la información que maneja el liceo con respecto de los índices de deserción y repetición pero se pudo relevar a partir de la entrevista al docente que los mismos se mantienen en niveles bajos.

En lo que respecta a los rendimientos de los alumnos de 1ero. se pudo verificar a través de las observaciones de aula, cuadernos, escritos, trabajos domiciliarios y a través de la entrevista al docente que no presentan dificultades de expresión a nivel escrito ni oral, se expresan correctamente elaborando preguntas y respuestas y justificando sus intervenciones, utilizan un lenguaje con alto nivel de precisión y complejidad conceptual manejando los conceptos en forma correcta. El rendimiento general es muy bueno, dato relevado a partir de los resultados de escritos y trabajos domiciliarios, de las observaciones de aula y de la entrevista a la

docente, la cual reconoció que los alumnos participan en forma permanente y lo hacen con mucha seguridad, hecho corroborado en las observaciones.

De un alumnado que evidencie este especial tipo de relación con el lenguaje (compleja y abierta), dada la apertura de su orientación simbólica como resultado de la capacidad de reconocimiento y realización de las reglas y símbolos específicos del contexto, diremos que “maneja” un código elaborado.

a) Relación liceo-medio/liceo-familia - Clasificación externa

La clasificación externa del centro, su relación en términos de aislamiento/integración con respecto del medio en el cual se inscribe, es débil.

Por un lado, la relación entre las familias y el liceo es abierta. El liceo obtiene muy buena respuesta y apoyo por parte de las familias de los estudiantes, hay una buena participación de los padres en las reuniones y un seguimiento activo de los mismos de la actividad liceal. El centro mantiene una estrecha y fluida relación con las familias involucrándolas y participándolas con respecto de su funcionamiento y actividades.

Por otro lado, la relación entre el liceo y el medio es abierta. El alto grado de respuesta de las familias así como el hecho de que el centro no se vea en la necesidad de constituirse en referente normativo de la comunidad se encuentra seguramente explicado en importante medida por el capital cultural y económico de éstas. El discurso predominante del centro es instructivo y no regulador como en el caso anterior, tarea presumiblemente realizada en las casas.

b) Vínculos entre el personal del centro

Como en el caso A, tanto los roles entre los docentes como de los mismos con la dirección y el personal administrativo en general, son co-operativos, es decir, interdependientes. Existe una articulación dinámica entre los distintos roles. La comunicación entre los agentes es bastante fluida aunque no se presenta con la frecuencia del caso anterior.

Una vez más la coordinación constituye un ejemplo de esto. Existen cinco horas destinadas a la misma, una hora por día, pero esta no se distribuye en diferentes instancias. Según lo relevado a través de la entrevista al docente, en estas horas se reúnen los profesores que estén en ese momento en el liceo, lo cual implica que no siempre sean los mismos ni que todos concurran. Lo que se realiza queda registrado así como también los docentes que asistieron.

En el momento en que se realizó el relevamiento de datos la docente del área experimental se encontraba trabajando en coordinación con la otra docente de la misma área, con la cual comparte los roles. El trabajo de coordinación consistía en la planificación de algunas actividades conjuntas y la preparación de las clases. Hasta ese momento sólo estas dos docentes estaban trabajando en forma coordinada, es posible que otros docentes también lo hicieran en instancias informales pero no se encontró evidencia de trabajo en coordinación por niveles.

ni que se trabajara, diariamente al menos, en coordinación con la dirección. De cualquier manera es importante destacar una reunión que se realizó a principios de año donde los docentes se reunieron con la dirección para presentar proyectos individuales con planificación de actividades y temáticas a abordar en su asignatura.

Al igual que en el caso anterior el liceo cuenta con un importante liderazgo por parte del director así como una buena trayectoria en lo referente a la coordinación docente y diseño de PEC. El rol de la directora fue reconocido por los docentes como clave en lo referente al control y funcionamiento del liceo. Sin embargo, llamó la atención el hecho de que ni ésta ni la subdirectora realizaran un seguimiento activo de las horas de coordinación y el trabajo de los docentes. Según manifestó la docente entrevistada esto se encuentra justificado en el hecho de querer darle a los docentes libertad en su trabajo.

c) Tipo de pedagogía

El tipo de pedagogía que se verificó en los dos grupos observados se corresponde con el tipo de pedagogía visible. Según Bernstein estaremos en presencia de un tipo de pedagogía visible cuando las reglas de orden regulador y discursivo constituyan criterios de jerarquía, sucesión/ritmo y criterio explícitas. El enmarcamiento es fuerte dado que las reglas del discurso de instrucción y regulador son explícitas.

La docente es la que pauta de manera explícita los temas a tratar así como el orden y ritmo con el que se trabajan. Con respecto de las reglas de jerarquía, decimos que son explícitas ya que la docente actúa de forma directa sobre el adquirente, existe una jerarquía visible o relación de subordinación entre ésta y los alumnos. La permanencia de la docente en “su espacio”, frente a los alumnos, durante toda la hora de clase representa un ejemplo de jerarquía explícita.

Las reglas de secuencia y ritmo son explícitas. El ritmo con que se trabajan los temas está pautado y claramente definido por la docente. Las reglas de criterio también son explícitas. La docente actúa poniendo en general a disposición de los alumnos los resultados o formas de llegar a éstos. Su rol fue más bien de dirigir y no tanto de guiar o mediar encausando o reencausando las prácticas como en el caso anterior. Las actividades grupales así como las discusiones y debates orales fueron frecuentes pero se encontraron fuertemente dirigidos por ésta.

Los alumnos se expresan correctamente y lo hacen con mucha precisión elaborando sus respuestas y justificando sus intervenciones, de esta manera la docente acompaña dicho nivel manejando un alto grado de precisión conceptual, profundizando y complejizando los contenidos enseñados así como avanzando en ellos con mayor velocidad (no deteniéndose demasiado en ejemplos que permitieran establecer relaciones conceptuales).

Las actividades que se realizaron durante las horas observadas fueron planteadas de forma explícita por la docente y no se encontró evidencia que permitiera sostener que los alumnos pudieran modificar el orden o ritmo en que son planteados los temas que se trabajan.

Un dato interesante que no se relevó en los otros casos de estudio fue la presencia, en todas las horas (clases) observadas, del dictado. La docente dicta durante aproximadamente diez minutos, a un ritmo rápido, pregunta si comprendieron y continúa con otro tema.

Pese a que la pedagogía verificada en el aula se corresponde con el tipo visible el centro se aproxima a lo que hemos definido como liceo abierto, donde los roles del personal son interdependientes y la relación del liceo con las familias y el medio es abierta.

La pedagogía visible resultado de una clasificación y enmarcamiento fuertes a nivel de la práctica pedagógica en un centro ubicado en contexto socioeconómico favorable, cuya población estudiantil está compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales medias habiendo adquirido en consecuencia un *código elaborado*, nos permitió avanzar sobre el supuesto bajo el cual descansa nuestra hipótesis central que establece que a medida que se avanza en precisión conceptual y especialización de los temas, para lo cual estaría en condiciones el adquiriente que haya desarrollado el código elaborado, la integración se vuelve más difícil de lograr.

LICEO C

El Caso C incorpora el Plan Piloto en el año 1999 y se ubica, según % de NBI del barrio, en contexto desfavorable. Se trata de un centro que alberga alrededor de 300 estudiantes repartidos en dos turnos, matutino y vespertino.

No fue posible acceder a la información que maneja el liceo con respecto de los índices de deserción y repetición pero pudo relevarse a partir de la entrevista al docente que los mismos son extremadamente altos.

En lo que respecta a los rendimientos de los alumnos de 1ero. pudo verificarse a través de las observaciones de aula, cuadernos, escritos, trabajos domiciliarios y a través de la entrevista al docente que tienen serias dificultades tanto en lo que respecta a la expresión oral como escrita. Tienen en graves problemas para leer y escribir así como para expresar sus ideas en forma acabada y coherente, no elaboran las respuestas ni justifican las intervenciones, siendo común a la mayoría el recurso a los monosílabos. El rendimiento general medio es, según lo relevado a través de la observación y la entrevista al docente, muy bajo. De un alumnado que evidencia este especial tipo de relación con el lenguaje como consecuencia de una dificultad verificada en el reconocimiento y realización de las reglas y símbolos específicos del contexto diremos que “maneja” un código restringido.

Es importante destacar que este caso posee características particulares. Se trata de un liceo, definido por los propios docentes y personal en general como muy problemático y conflictivo, pudiéndose verificar con alta frecuencia múltiples y serios actos de violencia. Se encuentra además ubicado en una zona de Montevideo considerada de alto riesgo, lo cual determina el tipo de alumnado que recibe y explica en importante medida la inestabilidad del personal, tanto de docentes como administrativos y dirección y la dificultad a la hora de definir

estrategias de por lo menos un año de permanencia. El dato sobre la inestabilidad del personal fue relevado a partir de la entrevista al docente y charlas informales en la sala de profesores. Es importante asimismo tener en cuenta que el promedio de edad de los alumnos de los 1eros. es de 15 años.

a) Relación liceo-medio/liceo-familia – Clasificación externa

La clasificación externa del centro es fuerte. Por un lado, la relación entre las familias y el liceo es cerrada. El liceo tiene grandes dificultades a la hora de implicar y conseguir apoyo de los padres ya que éstos no concurren a las reuniones o cuando se los llama por cuestiones específicas. Para explicar esto deberá tenerse en cuenta la composición familiar del alumnado de la cual, si bien no se manejan datos, lo relevado a partir de la entrevista al docente y directora así como estudios recientes de ANEP⁵⁰ que establecen una asociación positiva entre el nivel socioeconómico de los hogares y la conformación de los mismos, nos permiten sostener que no responde en la mayoría de los casos a una configuración de tipo tradicional, donde ambos padres conviven con sus hijos. Por otro lado, la relación entre el liceo y el medio es cerrada. Esto como resultado de la dificultad del centro, por distintas razones, de definir una normativa, reglas de funcionamiento y estrategias de acción.

El control establecido por parte de los educadores sobre el alumnado fue fundamentalmente posicional y el discurso de tipo regulador como forma de hacer frente a los problemas de resistencia y violencia.

b) Vínculos entre el personal del centro

No existe coordinación ni interdependencia entre los docentes pero sobre todo entre estos y la dirección así como entre el personal administrativo en general, no habiéndose podido identificar una comunicación fluida o frecuente. Los roles de enseñanza son más bien aislados de los demás pudiéndose verificar una jerarquía de tipo visible entre los roles de los distintos agentes. En este sentido es posible afirmar que no existe una articulación orgánica entre los mismos.

En este marco el papel representado por el director no puede ser interpretado en términos de liderazgo, si bien la directora en la entrevista reconoció que su papel es fundamental, que los docentes trabajaban en coordinación y que la misma asistía a dichas reuniones la evidencia demostró lo contrario. Vale destacar aquí la observación de un episodio muy ilustrativo de esta situación. Estaba por comenzar la hora destinada a la coordinación (segunda vez en lo que iba del año que se reunirían) cuando la directora pidió a los docentes diez minutos para ir a comprar algo para almorzar y nunca volvió por lo cual los docentes reunidos no trabajaron sobre ningún tema y la instancia de coordinación no se llevó a cabo.

⁵⁰ ANEP, Segunda Comunicación, Mayo 2000

El docente entrevistado reconoció la existencia el año anterior de un PEC que nunca se llevó a la práctica y, en lo que iba del año (un mes y una semana) se había realizado una sola reunión a la cual asistieron dos docentes.

No se verificó en este centro planificación en coordinación ni estrategias explícitas para el abordaje de las distintas problemáticas que aquejan al liceo. En general los docentes manifestaron encontrarse bastante perdidos y desmotivados, sintiéndose incapaces de manejar a algunos grupos y sin un apoyo claro y definido por parte de la dirección.

c) Tipo de pedagogía

Clasificar el tipo de pedagogía para este caso nos ocasionó cierta dificultad dado que cumple con las características de una pedagogía de tipo invisible salvo por la presencia de un enmarcamiento fuerte como resultado fundamentalmente de un discurso regulador explícito.

Las reglas de jerarquía son explícitas ya que pudo verificarse una actuación directa, jerarquía visible o relación de subordinación, del docente frente a los alumnos. Éste permanece la mayor parte del tiempo en *su espacio*, frente a los alumnos, pocas veces se pasea entre los bancos. El docente reconoció en la entrevista la necesidad de mantener distancia con respecto de ellos, así como de ser rígido y muchas veces severo de manera a infundir respeto. Cabe destacar aquí la incidencia de las características particulares del alumnado, que no se encontraron en el resto de los casos de estudio, en lo que tiene que ver con los problemas de conducta y actitud pudiendo verificarse con alarmante frecuencia numerosos casos de violencia entre ellos. Muchos mantienen una actitud agresiva y desafiante con el personal del centro en general y con los docentes en particular. Estas características son las que explican la presencia del enmarcamiento fuerte, un rol de tipo posicional del docente y un discurso regulador explícito por lo que finalmente se optó por clasificar la pedagogía según el tipo invisible.

Las reglas de secuencia y ritmo son implícitas, los alumnos desconocen el proyecto temporal. El ritmo con que se trabajan los temas estuvo siempre sujeto a la dinámica de la clase, la cual fue determinada en gran medida por las intervenciones de los alumnos.

Las reglas de criterio son asimismo implícitas ya que los alumnos desconocen lo que se espera de ellos en las actividades que se realizan en clase. El docente no resuelve los problemas o inquietudes que puedan plantearse sino que los guía a que sean ellos los que elaboren y construyan los resultados.

El tipo de prácticas donde predomina la discusión grupal estuvo presente en todas las horas (clases) observadas. Aunque no siempre con buenos resultados el docente intenta en forma permanente generar discusiones, o trabajar sobre ejemplos. Su actitud frente a los debates fue siempre la de guiar y no de dirigir. En los casos donde el alumno no respondiera correctamente el docente, sin resolver, reformulaba la pregunta o planteaba ejemplos más claros para que fuera él mismo quien llegara a la solución.

La clasificación del liceo C presentó cierta complejidad ya que el mismo responde a dos criterios para cada tipo. Por un lado, al ser un liceo piloto el currículum es de tipo integrado y la pedagogía verificada es de tipo invisible (aunque con un E+). Pero, por otro lado, la relación entre la familia y el liceo así como entre ésta y el medio es cerrada y los vínculos entre el personal son aislados entre sí, pudiéndose identificar una jerarquía de tipo visible entre los distintos roles de los agentes.

Sin embargo, dado que el tipo de currículum está dado por un factor externo (según se trate o no de un centro piloto) optamos por clasificarlo como aproximándose a un tipo de liceo cerrado.

Es importante destacar, en este caso, el esfuerzo realizado por el docente, verificado a través de las observaciones de campo, de transmitir un código integrado, es decir, de contribuir al debilitamiento de los valores de (C) y (E) a nivel de la práctica pedagógica. De hecho la pedagogía verificada fue de tipo invisible resultado de una C-. El E+ se encuentra explicado por los problemas de conducta del alumnado los cuales hacen necesaria la presencia de un discurso de tipo regulador explícito y la adopción por parte del docente de un rol de tipo posicional.

LICEO D

El liceo D es un liceo testigo (Plan 86') y se ubica, según % de NBI del barrio, en contexto desfavorable. Es un centro muy pequeño, con grandes problemas de infraestructura, que alberga 160 estudiantes en un único turno, matutino. Cabe señalar aquí algunos aspectos del centro que le otorgarían un cierto carácter de excepcional en comparación con los demás casos estudiados.

Si bien el liceo fue ubicado en contexto desfavorable, según % de NBI del barrio, el tipo de pobreza que lo caracteriza difiere del que pudo verificarse en los casos A y C. El centro se encuentra ubicado en el Área Metropolitana de Montevideo en una zona de chacras donde el nivel de vida de las familias de los alumnos que recibe se vio afectado por la crisis que aquejó severamente al sector agrario en los últimos años.

El personal del centro atribuye al contexto, el cual definen como "rural" (en contraposición a "urbano"), características especiales que les permiten sostener que el alumnado posee un importante capital social y cultural. Destacan además como factor explicativo central la constitución familiar, en su mayoría correspondiente a una configuración de tipo tradicional donde ambos padres conviven con sus hijos.

Otro aspecto a destacar, dato relevado a través de la entrevista a la directora, fue la presencia de "tipos polares" de familias en lo que tiene que ver con el nivel educativo alcanzado. Por un lado, la de padres que no terminaron primaria y por otro la de padres profesionales, no existiendo puntos intermedios. Con respecto de la ocupación del padre de familia se encuentran desde peones, jornaleros hasta pequeños y medianos productores agrarios.

No fue posible acceder a la información que maneja el liceo con respecto de los índices de deserción y repetición pero se pudo relevar a partir de la entrevista a la docente que los mismos se mantienen en niveles bajos.

En lo que respecta a los rendimientos de los alumnos de 1ero. se pudo verificar a través de las observaciones de aula, cuadernos, escritos, trabajos domiciliarios y a través de la entrevista a la docente que no presentan dificultades de expresión a nivel escrito ni oral, se expresan correctamente elaborando preguntas y respuestas y justificando sus intervenciones, utilizan conceptos de alto nivel de precisión y especificidad y lo hacen correctamente. El rendimiento general es muy bueno, dato relevado a partir de los resultados de escritos y trabajos domiciliarios, de las observaciones de aula y de la entrevista a la docente, la cual reconoció que los alumnos participan en forma permanente y con mucha seguridad, hecho corroborado en las observaciones.

De un alumnado que evidencia este especial tipo de relación con el lenguaje diremos que “maneja” un código elaborado. La verificación de este tipo de código fue altamente significativa dado que puso en cuestión el supuesto bajo el cual se construyó una de las hipótesis más fuerte de este trabajo: la posición social desfavorecida de los alumnos (a partir de un alto porcentaje de NBI del barrio donde se ubica el centro educativo) sea determinante de un tipo de código restringido. En este sentido, el estudio del caso D resultó en sí mismo de relevancia ya que permitió reconocer la presencia de una serie de variables, no previstas en la etapa de diseño, que no siendo de orden económico contribuirían a explicar los códigos elaborados. Sin embargo, sus características particulares hacen que sea imposible extraer conclusiones de orden general o extrapolar los resultados a una población más amplia por lo cual no consideraremos que estas variables imprevistas pudieran operar como perturbadoras a la luz de las hipótesis y resultados de este trabajo invalidado la relación planteada.

a) Relación liceo-medio/liceo-familia – Clasificación externa

La clasificación externa del centro, su relación en términos de aislamiento/integración con respecto del medio en el cual se inscribe, es débil.

Por un lado, la relación entre las familias y el liceo es abierta, al ser un liceo tan pequeño los contactos entre éste y las familias son de un carácter más personal y próximo pudiéndose verificar una alta frecuencia en los contactos interpersonales. Las familias participan activamente y se encuentran involucradas en la actividad liceal.

Por otro lado, la relación del liceo con el medio es asimismo abierta. El liceo es muy respetado y es identificado, tanto por los que trabajan allí como por las familias, como un referente de la comunidad. Esto debido a que posee una fuerte identidad constituida, no tanto a partir de una definición de reglas y pautas internas o de la presencia de un discurso regulador sino más bien debido a la proximidad y frecuencia de los vínculos entre éste y las familias.

b) Vínculos entre el personal del centro

Tanto los roles entre los docentes como de los mismos con la directora y adscripta son co-operativos, es decir, interdependientes. La comunicación es fluida y permanente, así como el intercambio de experiencias, opiniones, definición de objetivos y actividades del liceo.

Si bien fue posible identificar un rol destacado de la directora no sería preciso, dado el tamaño del centro y el tipo de vínculo, hablar en términos de liderazgo. Asimismo, no existe una jerarquía explícita o relación de subordinación entre la directora y los docentes o con la adscripta. La propia ubicación física de la directora, la cual comparte su espacio con la adscripción y la cantina, constituye un buen ejemplo de esto. Los docentes destacan la afectividad como el elemento distintivo y constitutivo de los vínculos entre el personal del centro.

Finalmente, si bien estamos en presencia de un currículum colección (Plan 86') fue posible verificar un importante trabajo de coordinación entre los docentes del centro. Existen dos horas semanales destinadas a ésta donde se coordinan las asignaturas Biología y Ciencias Físicas e Historia y Geografía, planificándose actividades conjuntas, empleo común de terminologías, evaluándose rendimientos y conducta y planificándose salidas.

c) Tipo de pedagogía

La pedagogía que se verificó en los dos grupos observados se corresponde con el tipo visible. Las reglas de orden regulador y discursivo constituyeron criterios de jerarquía, sucesión/ritmo y criterio explícitas. El enmarcamiento es fuerte como resultado de un discurso de instrucción y regulador explícitos.

Con respecto de las reglas de jerarquía, decimos que son explícitas ya que la docente actúa de forma directa sobre el adquirente, existe una jerarquía visible o relación de subordinación entre ésta y los alumnos. La permanencia de la docente en "su espacio", frente a los alumnos, durante toda la hora de clase representó nuevamente el ejemplo más claro de jerarquía explícita.

Las reglas de secuencia y ritmo son explícitas ya que es la docente quien pauta de manera explícita los temas a tratar así como el orden y ritmo con que se trabajan, no se encontró evidencia que nos permitiera suponer que los alumnos pudieran alterar dicho orden.

Las reglas de criterio son asimismo explícitas en la medida que la docente actúa poniendo a disposición de los alumnos los resultados o formas de llegar a éstos. Su rol fue más bien de dirigir y no tanto de guiar encausando o reencausando las intervenciones de los alumnos. No se verificó la presencia de actividades grupales o discusiones orales en ninguna de las horas de clase observadas.

Los alumnos se expresan correctamente y lo hacen con mucha precisión elaborando sus respuestas y justificando sus intervenciones, de esta manera la docente acompaña dicho nivel, como en el caso B, manejando un alto grado de precisión conceptual, profundizando y complejizando los contenidos enseñados así como avanzando en ellos con mayor velocidad (no deteniéndose demasiado en ejemplos que permitieran establecer relaciones conceptuales).

Fue posible verificar un enmarcamiento fuerte en la medida que la docente, en un rol de tipo posicional, es quien establece contenido, orden y ritmo de la clase, trabajando en forma permanentemente el tema de los límites y las pautas de conducta, dejando en evidencia la presencia de un fuerte y explícito discurso regulador.

Dadas sus características especiales el liceo D nos ocasionó grandes dificultades a la hora de su clasificación. Éste reúne, como el C, dos criterios de cada uno de los dos tipos de liceos. Por un lado, al ser un liceo testigo el curriculum es de tipo colección y la pedagogía verificada fue de tipo visible. Pero, por otro lado, los roles entre los agentes del centro son interdependientes y la relación entre éste y las familias así como con el medio es abierta.

Sin embargo, si bien el currículum es de colección existen instancias planificadas para la coordinación de algunas asignaturas, lo cual podrían considerarse avances en términos del debilitamiento de la clasificación fuerte. Por esto, y teniendo en cuenta sus particularidades, se decidió considerar este centro como aproximándose a un liceo de tipo abierto.

El alumnado se caracterizó, como en el liceo B, por un “manejo” de código elaborado siendo ambos casos los que presentaron los valores más fuertes de clasificación y enmarcamiento a nivel de la práctica pedagógica determinante de pedagogías de tipo visible. Este hecho nos permite confirmar, para nuestros casos de estudio, la hipótesis en la cual se establece que será más difícil integrar contenidos a medida que se va avanzando hacia una mayor profundidad y especialización de los contenidos, dificultándose de esta manera el logro del debilitamiento de los valores de (C) y (E) a nivel de la práctica pedagógica.

Si bien no existe evidencia suficiente que nos permita dar cuenta de la incidencia de las características particulares de la asignatura, lo que hemos denominado voz, en los valores que adopten la clasificación y el enmarcamiento a nivel de la práctica pedagógica el estudio de este caso nos brindó una serie de elementos interesantes que nos permitirían avanzar en esta dirección. La clasificación y enmarcamiento fuertes verificados en este caso podrían no sólo estar explicados por los códigos elaborados de los alumnos o el hecho de tratarse de un curriculum de tipo colección sino también por características de la propia asignatura.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CASOS

El análisis horizontal de los casos se realizará en torno a las cinco dimensiones de la práctica pedagógica construidas y operacionalizadas con el objetivo de estudiar los valores que adoptan la clasificación y el enmarcamiento.

La “medición” realizada a partir de los indicadores construidos permitieron concertar una importante cantidad de información con respecto de las dinámicas en las aulas, a los efectos de determinar el tipo de pedagogía como resultado de los valores que adoptaran la clasificación y el enmarcamiento. Asimismo, nos permitió establecer regularidades y diferencias entre los centros y un estudio sobre la incidencia de factores estructurales en los valores verificados. En correspondencia con la denominación de los liceos, los casos de estudio se presentarán como A, B, C y D.

CONCEPTO	DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES
Práctica pedagógica	Estructuración del tiempo	
	Estructuración del espacio físico	tipos de contexto: genérico/especializado posición de los agentes en el espacio físico (aula) relación interior/exterior (Ce)
	Estructuración de los contenidos (relación abierta/cerrada que mantienen entre sí)	relación entre los contenidos de las asignaturas que componen el área en términos integración/aislamiento, (C)-
	Uso del espacio social contexto interactivo	tipo de pedagogía visible/invisible según las reglas de jerarquía, secuencia, ritmo y criterio papel activo/pasivo del alumno (grado en que son tenidas en cuenta sus propuestas en la selección de los tópicos a abordar) tipo de actitud del docente en las actividades grupales y discusiones Orales
	Uso de recursos didácticos	grado en que el alumno es implicado con la realidad: tocando, manipulando, examinando, recogiendo datos y materiales criterios de evaluación

INDICADORES
tiempo planificado de duración para cada contenido temático
frecuencia con que se realizan actividades grupales (debates/discusiones)
frecuencia de salidas, paseos, a lo largo del año
existencia/no existencia de aulas por especialidad (laboratorio, clase)
puerta del salón abierta/cerrada
distribución de los alumnos en el aula
existencia/no existencia de criterios de distribución de los alumnos en el salón
espacio donde el docente permanece la mayor parte de la hora de clase, en "su espacio"/en el "espacio de los alumnos"
frecuencia con que los alumnos se desplazan en el salón
incorporación del ambiente externo inmediato en términos de existencia/no existencia de contactos con el barrio
frecuencia de salidas, paseos realizados de manera a establecer puntos de conexión con tópicos abordados en clase
existencia/no existencia de trabajo de temas emergente
existencia/no existencia de construcción por parte del docente de objetos didácticos posibles de abordar desde las tres asignaturas que componen el área
existencia/no existencia de una explicitación por parte del docente del establecimiento de relaciones entre los contenidos abordados
existencia/no existencia de actividades fuera del aula que permitan establecer puntos de contacto entre las tres asignaturas
existencia/no existencia de un cuaderno único para el área
forma en que están dispuestas las unidades en el cuaderno (separadas por temas o asignatura)
existencia/no existencia de un seguimiento ordenado del libro de texto
existencia/no existencia de repaso
frecuencia del repaso
relación abierta/cerrada del área con otras áreas
qué tipo de discurso instructivo/regulador predomina en la relación pedagógica
quién, docente/alumno, establece la organización de los contenidos a abordar en clase
existencia/no existencia de la posibilidad de alterar el orden de los temas según propuesta de los alumnos
quién, docente/alumno, establece las secuencias y ritmos de comunicación
existencia/no existencia de la posibilidad de trabajar sobre temas emergentes propuestos por los alumnos
existencia/no existencia de interrupciones por parte del docente en las discusiones grupales
calidad de las interrupciones, en términos de si el docente encausa/resuelve
frecuencia de actividades que implican un uso de instrumentos de laboratorio
frecuencia de actividades que implican un empleo de material complementario aportado por el docente
frecuencia de actividades que implican un empleo de material complementario aportado por el alumno
existencia/no existencia del uso de materiales impresos/audiovisuales/experimentales
existencia/no existencia de corrección por parte del docente de la manera de expresarse oralmente de sus alumnos
existencia/no existencia de una petición expresa del docente de justificar y elaborar las respuestas a nivel oral
existencia/no existencia de justificación de parte del docente de sus interrupciones y correcciones a nivel oral
existencia/no existencia de una explicitación por parte del docente de los criterios de corrección de trabajos escritos
existencia/no existencia de una explicitación por parte del docente de los criterios de notación
tipo de pruebas con fin evaluativo que realiza el docente por unidad temática
cantidad de escritos por unidad
estilo abierto/cerrado de las preguntas de las pruebas escritas
existencia/no existencia de preguntas en pruebas escritas posibles de abordar desde las tres asignaturas del área
existencia/no existencia de escritos grupales
existencia/no existencia de explicitación por parte del docente del rendimiento del grupo

ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

La dimensión estructuración del tiempo fue construida a los efectos de determinar, a partir de los indicadores presentados, los valores que adopte la clasificación del tiempo.

El programa del Plan 96' para el "área experimental" se estructuró en siete unidades. El curso de sensibilización impartido en el año 99' discutió la duración de cada unidad y realizó la sugerencia de que la primera llevara cuatro semanas, la segunda cinco, la tercera cuatro, una semana la quinta, tres la sexta y diez semanas la séptima. En lo que refiere al programa del plan 86', caso del liceo testigo, éste se divide en tres grandes unidades.

En lo que iba del año al momento del relevamiento (un mes y dos semanas) en dos de los casos, A y C, se verificó un cierto atraso con respecto de lo planificado, en el caso A una semana y en el caso C dos. Los casos B y D se encontraban al día con lo planificado antes de comenzar el año escolar.

Las actividades grupales en general no se dieron en subgrupos sino bajo la forma de discusiones de temas o ejemplos entre todos y con el docente bajo una modalidad de participación oral. El docente expone un tema, explica o da ejemplos y los mismos se discuten de forma grupal. Esta instancia no se dio en un momento pre-establecido o determinado de la hora durante un tiempo constante sino que las intervenciones tuvieron lugar a lo largo de toda la hora y en un tiempo que varió según la dinámica que adoptó la discusión. Este tipo de práctica estuvo presente en todas las horas de clase observadas en los centros piloto, aunque con menor frecuencia en el caso B. En lo que respecta al caso D, asignatura Física no se verificó la presencia de discusiones o trabajos grupales.

Es necesario tener en cuenta que la disposición física de las mesas en el aula incidió en la frecuencia en que se dieron las actividades grupales. Este tipo de práctica se dio con alta frecuencia en los centros piloto en los cuales el Área Experimental se imparte en un contexto de laboratorio donde los alumnos se sientan en grupos de entre cinco y siete. Mientras que en el caso D, en el cual la asignatura se imparte en un aula tradicional, no fueron verificadas en ninguna de las horas observadas la presencia de dichas prácticas.

En lo que respecta a las salidas, en los casos A y B las mismas se planifican antes de comenzar el año escolar. En el caso A, los paseos forman parte del PEC en tanto que en el B se coordinan en una instancia específica denominada "espacio adolescente". En los casos A, B y D la cantidad de salidas programadas son las mismas, en general cuatro, en el caso B existe la posibilidad de incorporar más a lo largo del año. En el caso C no existió evidencia de planificación de salidas y por lo relevado a través de la entrevista al docente las mismas se realizan con escasa frecuencia. Esto se debe a las dificultades económicas de las familias de los alumnos pero sobre todo a los grandes problemas de conducta que aquejan al centro.

ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO

La dimensión estructuración del espacio fue construida a los efectos de determinar, a partir de los indicadores presentados, los valores que adopte la clasificación del espacio. Varios de estos indicadores dieron cuenta además de valores de enmarcamiento.

Como vimos, en todos los casos menos en el D, asignatura Física, la clase se imparte en un contexto de laboratorio. Estos salones cuentan con mesas en las cuales los alumnos se sientan de entre cinco y siete de acuerdo a distintos criterios según el caso.

En el caso A los alumnos se encuentran distribuidos según un criterio preestablecido por el docente, rendimiento y actitud, tratando de que haya al menos un alumno que poseyendo alguna de estas características pueda motivar al resto.

"(...) no los he sentado al azar. ellos tienen un lugar fijo, (...) en cada grupo he puesto alguno que es de perfil de tirar para adelante, de ser optimista entonces los he tratado siempre de sentar cada uno en una mesa. el año pasado la experiencia fue muy buena porque grupitos donde había 4 que no hacían nada pero había uno que hacía mucho y ese tipo empujó a los otros cuatro y logramos sacar de esos cuatro tres buenos alumnos. uno estaba perdido desde el primer día lamentablemente, pero digo ese tipo se tomó en sus espaldas el trabajo de ser... como que yo le di una responsabilidad extra, y se la tomó en serio. y yo le decía "no, no explíqueme Ud. que Ud. lo entendió muy bien" y el tipo iba y le explicaba y lo estoy estimulando a él y ayudando a los otros..." **Entrevista al docente del caso A**

Tanto en el caso B como en el C no se verificaron criterios preestablecidos para la ubicación de los alumnos, éstos se sientan según sus preferencias aunque deben mantenerse durante todo el año en el mismo lugar. En el caso D los alumnos tienen un lugar fijo determinado por el docente al comenzar el año. El criterio para este caso fue el de respetar el orden de lista. Los mismos conservan ese lugar en todas las materias ya que hay un salón para cada grupo.

La puerta del salón abierta o cerrada nos proporcionó información sobre la clasificación en términos del aislamiento/integración del aula con respecto del contexto más general en el cual ésta se ubica. La puerta del salón se mantuvo cerrada en todos los casos menos en el A que fue el que verificó los valores más débiles de clasificación del espacio.

En lo que respecta al lugar donde el docente permanece la mayor parte de la hora de clase, en "su espacio"/en el "espacio de los alumnos", sólo en los casos C y principalmente en el A el docente permaneció la mayor parte del tiempo en el espacio de los alumnos, entre sus bancos, muchas veces sentándose en las mesas de éstos o permaneciendo en el fondo de la clase mientras los alumnos discutían algún tema. En el caso C el docente se desplazó con relativa frecuencia en ocasiones específicas cuando se trabajaba con algún ejemplo o en las discusiones grupales. En los casos B y D los docentes se mantuvieron durante toda la hora delante y frente a sus alumnos sin moverse de su lugar.

En todos los casos los alumnos permanecieron durante toda la hora sentados en sus bancos, salvo cuando tuvieron autorización expresa por parte del docente de desplazarse. Sólo en el caso A los alumnos podían hacerlo una vez finalizado el tema trabajado, dirigiéndose al espacio del docente ya sea para consultarlo, ya sea para conversar con él.

Estos indicadores nos permitieron relevar asimismo valores de enmarcamiento ya que la “posición” del docente y de los alumnos en el aula forma parte del establecimiento de jerarquías (visibles/invisibles). En todos los casos menos en el A fue posible verificar, en base a las posiciones adoptadas, jerarquías de tipo visible. En el caso C debe tenerse en cuenta que el valor de enmarcamiento, determinado por el rol posicional del docente y el discurso regulador explícito, se encuentra fuertemente ligado a los problemas de conducta de los alumnos.

La incorporación del ambiente externo inmediato en términos de la existencia o no de contactos con el barrio nos brindó información sobre el tipo de relación, abierta/cerrada, del centro con respecto del medio a través de la práctica pedagógica.

No se verificó en ninguno de los casos estudiados la presencia de paseos o actividades que implicaran contacto con el barrio, salvo en el caso B donde el docente reconoció una intención de que se hicieran. Una forma de incorporación del ambiente externo a través de la práctica pedagógica y que sí estuvo presente en todos los casos podría ser considerada la recolección de materiales al aire libre para trabajar en clase.

Finalmente, en lo que respecta a la existencia de salidas realizadas de manera a establecer puntos de conexión con tópicos abordados en clase sólo en el caso A se verificó la existencia de una petición por parte de la dirección de justificar las salidas y de luego evaluar a los alumnos en las distintas asignaturas sobre los aportes de las mismas en relación a lo que se estuviera trabajando en clase. En los casos B y D las salidas tienen que ser justificadas pero no hay una solicitud expresa por parte de la dirección. Los docentes igualmente proponen las salidas en función a los temas que se estén trabajando. En el caso C no se verificó la existencia de salidas.

ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La dimensión estructuración de los contenidos fue construida a los efectos de determinar, a partir de los indicadores presentados, los valores que adopte la clasificación de los contenidos que se trabajan en clase.

En todos los casos estudiados los temas abordados se correspondieron con lo planificado por el docente para trabajar en la hora, por lo que la misma normalmente estuvo destinada al tratamiento de los temas previstos en el programa. Sin embargo, lo que varió de un centro a otro fue el grado de estructuración de los contenidos y el ritmo y dinámica con que se llevó adelante la clase.

Tanto en los casos A como C, la estructuración de contenidos fue débil y la dirección y ritmo de la hora dependieron de la dinámica del día, podían surgir temas, tanto por iniciativa de los alumnos como del docente, así como trabajarse ejemplos y de esta manera formarse discusiones grupales que abarcaran casi toda la hora o gran parte de ésta pese a que esto ocasionara una desviación del tema sin por ello dejar de contemplarlo.

No existió sin embargo en estos casos, una construcción explícita por parte del docente de temas que pudieran ser abordados desde las tres asignaturas que componen el área, la integración se puso de manifiesto en lo que tuvo que ver con la construcción de ejemplos que la habilitaran. Fue a partir de ejemplos entonces que ambos docentes establecieron relaciones entre los contenidos abordados y realizaron repasos que permitieron vincular lo que se estaba viendo con lo ya trabajado.

En el caso B no se verificó un establecimiento por parte del docente de relaciones entre contenidos ni la presentación de ejemplos o temas que pudieran abordarse desde las distintas asignaturas que integran el área. En el caso D, pese a tratarse de un curriculum de colección donde relacionar contenidos de las distintas asignaturas no constituye un objetivo explícito, tampoco se verificó el tratamiento de temas o ejemplos desde una perspectiva integrada. La estructuración de contenidos se mantuvo fuerte en los casos B y D.

Como ya fue expresado, en los casos A y B y aunque de forma no tan explícita en el caso D, se buscó que las salidas planificadas para el año escolar tuvieran algún punto de contacto con la asignatura, es decir, que cada docente pudiera sacarle algún provecho relacionándola con el tema que se estuviera viendo en ese momento o con algún tema que tuviera que ver con la asignatura.

En todos los casos se trabajó con un solo cuaderno y los temas estuvieron dispuestos en el mismo orden en que se iban presentando en la clase. En lo que respecta al libro de texto los liceos piloto cuentan con un libro previsto por MESyFOD. Sin embargo, el orden en que están presentados los temas no se corresponde con el orden del programa por lo cual los docentes de los casos A y C optaron por trabajar con material alternativo. Sólo en el caso B el docente trabaja con el libro correspondiente al nuevo plan. En el caso D, plan 86', el docente no trabaja con un libro específico sino que se maneja con varios textos que pone a disposición de los alumnos.

El repaso, que fue considerado una forma de integrar lo que se está trabajando con lo ya visto, fue una constante en los casos A y C.

En el caso A la clase comienza con un repaso de lo visto la clase anterior, aprovechándose para repasar la unidad entera. El docente realiza esquemas en el pizarrón que permiten ir trabajando nuevos conceptos sobre la base de los anteriores. La repetición fue el recurso más común. El docente hace participar a los alumnos y el repaso va avanzando a partir de los conocimientos de éstos.

En el caso C el repaso estuvo presente a lo largo de toda la hora y no en un momento fijo. No se realiza a partir de esquemas en el pizarrón sino a partir de discusiones orales en las cuales el docente pregunta a sus alumnos por conceptos ya trabajados.

En lo que respecta a los casos B y D los repasos se realizan antes del escrito y cuando se hace la corrección del mismo y no como una práctica diaria. Es posible que esto se explique en importante medida por el código elaborado y el buen rendimiento en términos generales de los alumnos de ambos centros.

En cuanto a la relación a través de los contenidos temáticos entre las distintas áreas de enseñanza fue el caso A, en el cual se verificaron los valores más débiles de clasificación de contenidos, el que presentó mayor

tratamiento de temas en forma conjunta con el resto de las áreas. Es importante recordar que en este centro los docentes cuentan con una instancia prevista para la coordinación horizontal donde los docentes se reúnen, entre otras cosas, para planificar actividades que permitan establecer puntos en común entre las distintas áreas, ya sea compartiendo las clases ya sea trabajando el mismo tema en dos o más áreas desde sus respectivos enfoques. La existencia de esta instancia seguramente incidió en la mayor frecuencia con que se realizó en el caso A este tipo de actividades. Un ejemplo de práctica que habilitó el trabajo conjunto de distintas áreas en este centro fue el tratamiento del “microscopio” y la “célula” en forma conjunta desde el área experimental y el área instrumental (en la asignatura Inglés).

El docente del área experimental explicó las distintas partes del microscopio y su función y luego el docente de inglés enseñó los términos en el idioma realizándose posteriormente una evaluación (microscopio mudo a completar) que permitió medir el aprendizaje de lo enseñado desde ambas áreas. Lo mismo para el caso del estudio de la célula.

En los casos B y D los docentes reconocieron la existencia de este tipo de prácticas pero las mismas se realizan con escasa frecuencia. En el caso C no se verificó existencia de las mismas.

USO DEL ESPACIO SOCIAL, CONTEXTO INTERACTIVO

Los indicadores construidos para medir el uso del espacio social, contexto interactivo, permitieron estudiar los valores que adoptaron la clasificación del espacio social y el enmarcamiento a nivel de la práctica pedagógica.

En todos los casos se verificó la presencia de un discurso de tipo regulador. En los casos B, C y D el mismo fue explícito y giró en torno a un énfasis puesto en las pautas de comportamiento, límites y orden. En el caso C, este se encuentra fuertemente explicado, como ya se dijo, por los graves problemas de conducta del alumnado del centro. El discurso regulador en este caso consistió en el tratamiento de temas que hicieran referencia a la normativa del liceo y pautas de comportamiento y convivencia.

El discurso regulador explícito se conjugó en estos tres casos con la presencia de una jerarquía visible entre el docente y los alumnos así como la presencia de un enmarcamiento fuerte. Debe tenerse en cuenta aquí nuevamente las particularidades del alumnado del caso C cuyo docente manifestó la necesidad de ejercer un cierto control como estrategia para disminuir los problemas de conducta.

En el caso A el discurso regulador fue implícito. El tratamiento de las reglas y pautas de comportamiento así como la trasmisión de valores constituía uno de los grandes objetivos explicitados en el PEC para trabajar en las aulas. El liceo pretendía con esto educar en valores socializando a los alumnos en ellos, desconociendo éstos los objetivos subyacentes a las prácticas planificadas para trabajar estos temas. Un ejemplo de este tipo de práctica, aunque pudo verificarse la presencia de varias, fue el hecho de que todos los meses se eligiera un encargado del orden del salón. Se les delega responsabilidades por lo que los alumnos se encuentran motivados y buscan ser elegidos.

En cuanto a la organización de los contenidos que se trabajan en clase se verificó en todos los casos estudiados que la misma es estructurada por el docente según lo planificado para trabajar en la hora, por lo que normalmente se destina al tratamiento de los temas previstos por éste. Sin embargo, lo que varía de un centro al otro es el ritmo y dinámica con que se lleva adelante la clase.

En los casos A y C, la secuencia y ritmo de la comunicación dependieron de la dinámica del día, pudiendo surgir temas propuestos, ya sea por el docente ya sea por iniciativa de los alumnos, así como trabajarse ejemplos y de esta manera discusiones grupales que abarcaran casi toda la hora o gran parte de ésta. Los alumnos no pueden alterar el orden en que están planificados los temas pero sí pueden proponer temas para trabajar en la clase pese a que esto implique desviarse momentáneamente de lo previsto por el docente.

En los casos B y D si bien los docentes reconocieron en la entrevista la posibilidad de dedicar tiempo a temas propuestos por los alumnos y a que los mismos generaran discusiones o debates no se verificó la presencia de este tipo de instancias en ninguna de las horas observadas. Es posible pensar que en el caso D esto se explique, entre otras cosas, por características de la propia asignatura, su mayor grado de estructuración podría dificultar en cierta medida el tratamiento de temas emergentes.

En los casos A y C se verificaron en casi todas las horas observadas instancias de discusión o debate entre los alumnos. En el caso C con menor frecuencia debido a la falta de iniciativa de los alumnos y la dificultad del docente para implicarlos con la asignatura. Los docentes adoptaron en ambos casos un rol más de tipo personal, no interrumpiendo las discusiones para corregir o facilitar resultados sino para encausar el tema o proponer más ejemplos sobre los cuales trabajar. Las intervenciones realizadas fueron siempre justificadas por éstos.

En los casos B y D (aunque en el último no se presencié instancia alguna de debate) los docentes mantuvieron una participación más activa, adoptando un rol más de tipo posicional y no tanto de mediador como en los otros dos casos. En el caso B no existió justificación por parte del docente de sus intervenciones en las discusiones.

USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

Los indicadores construidos para medir el uso de recursos didácticos permitieron estudiar los valores de clasificación entre conceptos teóricos y actividades prácticas. La evaluación fue considerada dentro de esta dimensión. Varios de los indicadores dieron asimismo cuenta de valores de enmarcamiento.

El uso de recursos didácticos, ya sea de material experimental, audiovisual, o de material impreso, así como la frecuencia de actividades que implicaran el manejo de éstos dependió, como cabe esperar, de la cantidad de materiales de que dispusiera el centro. Sólo en el caso B el centro contó con los suficientes recursos como para que este tipo de actividades se diera con alta frecuencia y que los alumnos pudieran trabajar individualmente o en grupos pequeños con los materiales. Sin embargo, el recurso a actividades prácticas no se dio en este caso en un

marco relajado de clasificación y enmarcamiento débiles, sino que se correspondió con la lógica que venimos definiendo como característica de una pedagogía visible.

En los casos A, C y D si bien el material existe el mismo no alcanza para todos por lo cual se trabaja en grupos grandes o incluso la clase entera compartiendo un único material (tal fue el caso del microscopio y el banco óptico).

En el caso D a la escasez de recursos se agrega el problema de la disposición de los bancos (bajo la forma tradicional) lo cual dificulta la posibilidad de compartir los materiales ya que para esto deben desplazarse y cambiar el orden de los bancos, razones por las cuales este tipo de actividades se realiza con escasa frecuencia. Y, en el caso C, a la escasez de recursos se agrega el problema de la conducta de los alumnos por lo cual el docente prefiere trabajar con un solo instrumento y manejarlo él.

En todos los casos de estudio las actividades que implicaron trabajar con material traído por los alumnos de las casas o recogidos al aire libre se dieron con alta frecuencia y en menor medida las actividades con materiales aportados por el docente. Los docentes obtienen en este sentido una muy buena respuesta por parte de sus alumnos. Los mismos traen a diario por iniciativa propia material de las casas para decorar el salón o para trabajar en clase en discusiones grupales. En el caso D muchos de los instrumentos experimentales son contruidos por los propios alumnos.

La clasificación en lo que respecta a la relación entre la teoría y la práctica presentó valores débiles en los casos A y C y fuertes en los casos B y D.

Debe tenerse en cuenta que siendo el área denominada “experimental” cabe esperar que las actividades prácticas formen parte central de la práctica pedagógica, así como la inclinación de los alumnos de esas edades por éstas. La clasificación fuerte verificada en el caso D podría explicarse, no solo por la falta de recursos y la dificultad que ocasiona la disposición de los bancos en el aula sino también por características de la propia asignatura, por el tipo de relación que mantienen entre sí los contenidos que la definen.

En lo que a la evaluación respecta en todos los casos de estudio los docentes corrigieron la forma de expresarse en forma oral de sus alumnos pidiendo además que justificaran y elaboraran sus intervenciones.

Con respecto de los criterios de corrección y notación de los escritos sólo en el caso A el docente los estableció explícitamente. Para esto dedicó la mitad de la hora antes de entregarlos y realizar la corrección en forma conjunta a partir de discusiones orales e idas al pizarrón. En el resto de los casos los docentes procedieron a la corrección del escrito sin establecer los criterios con los que los mismos habían sido corregidos.

Las evaluaciones son realizadas, en todos los casos, a partir de escritos mensuales, participación oral, trabajos domiciliarios, trabajos grupales y cuaderno de clase. El estilo de las preguntas de los escritos que pudieron observarse (el escrito de la 1er. unidad) fue de tipo abierto en los casos B y D y cerrado en los casos A y C. Esto suponemos que se explique por el código de los alumnos y los niveles de rendimiento. Las preguntas de los escritos en los casos B y D requirieron elaboración y justificación debido a su grado de complejidad mientras

que en los otros dos casos las preguntas fueron muy simples y si bien en el caso A se les pidió que justificaran muy pocos alumnos pudieron hacerlo.

Sólo el escrito del caso A evidenció una intención por parte del docente de interrelacionar conceptos provenientes de las distintas asignaturas que integran el área.

En el caso B el escrito fue grupal ya que se trabajó sobre una actividad experimental en donde se les pidió, además de realizar ejercicios, dibujar lo que veían y justificar los resultados en base a lo estudiado en clase.

En el resto de los casos, los escritos se realizaron en forma individual, aunque los docentes manifestaron no descartar la posibilidad de escritos grupales.

Los docentes de todos los centros explicitaron a sus alumnos la evaluación del rendimiento del grupo. En los casos B, C y D dicha explicitación adoptó la forma de un discurso regulador, mientras que en el A el discurso fue meramente instructivo.

El tipo de discurso verificado se correspondió con el valor que adoptó para cada caso el enmarcamiento, fuerte en los casos B, C y D y débil en el caso A.

En suma, los datos relevados a partir de los indicadores construidos de las dimensiones de la práctica pedagógica nos permitieron obtener la siguiente matriz de resultados:

	Caso A	Caso B	Caso C	Caso D
Estructuración del tiempo	C-	C+	C-	C+
Estructuración del espacio físico	C- y E-	C+ y E+	C- y E+	C+ y E+
Estructuración de los contenidos	C-	C+	C-	C+
Uso del espacio social	C- y E-	C+ y E+	C- y E+	C+ y E+
Uso de recursos didácticos	C-E-	C+E+	C-E+	C+E+

Los casos A y B se aproximan a modelos “puros” de *pedagogía invisible* y *curriculum integrado*, en sentido bernsteniano, el primero y de *pedagogía visible* y *curriculum colección* el segundo.

El caso C se aproxima asimismo al modelo de pedagogía invisible y curriculum integrado pero con un enmarcamiento fuerte. Este valor quedaría explicado por las características ya señaladas del alumnado.

El caso D, se corresponde con el modelo de pedagogía visible y curriculum colección pero debe recordarse que tratándose de un liceo testigo el curriculum viene dado por el plan (ordenamiento tradicional por asignatura) así como el hecho de que su selección se realizó a efectos comparativos.

La variable de mayor peso explicativo de los valores diferenciales de clasificación y enmarcamiento verificados a través de la práctica pedagógica fue el tipo de código “manejado” por los alumnos, restringido para los de los casos A y C y elaborado para los de los casos B y D.

El caso D verificó la presencia de otra variable explicativa de los valores fuertes verificados y fue lo que se consideró en este estudio las características propias de la asignatura.

No se verificaron, a los efectos de las relaciones que se intentaron confirmar, diferencias sustantivas entre los liceos que incorporaron el plan en el 96' y los que lo hicieron en el 99' ni entre los grupos estudiados de cada centro.

V CONCLUSIONES

Hallazgos significativos a los efectos de las preguntas e hipótesis que guiaron el estudio:

La propuesta curricular para el Ciclo Básico de Enseñanza Media llevada adelante por el Plan 96' de la Reforma Educativa consistió en integrar asignaturas en "áreas de enseñanza" lo cual implicó un cambio de énfasis, un pasaje de la centralidad que ocupaban los límites entre las disciplinas a una "idea" que rige una nueva modalidad de relación, un modo particular de integración. La redefinición del currículum sobre la base de un reordenamiento en torno a "áreas de conocimiento", a diferencia de la tradicional forma de organización en torno a asignaturas, ha sido estudiada en este trabajo desde la lógica conceptual de B. Bernstein como el pasaje de un *currículum de colección* a un *currículum integrado*. Dicha transformación desde esta lógica debería verificar asimismo el pasaje de una *pedagogía visible* a una *pedagogía invisible*, como resultado de un debilitamiento esperable de los valores de clasificación y enmarcamiento en lo que refiere a la práctica y discurso pedagógico.

El impacto del debilitamiento de dichos valores afectaría a distintos niveles: a la trasmisión de conocimientos a partir de la práctica y discurso pedagógico, al concepto de la relación docente-alumno, al rol docente, al rol alumno y al concepto mismo del conocimiento.

A partir de estos supuestos se construyó la hipótesis que establecía que el objetivo de la política educativa de integrar conocimientos a partir de la creación de "áreas de enseñanza" en el Ciclo Básico de Enseñanza Media, difícilmente se llevaría a cabo si los valores de *clasificación y enmarcamiento* se mantenían fuertes a nivel de las prácticas y los discursos pedagógicos. Que si bien en apariencia nos enfrentaríamos a un currículum integrado la pedagogía a verificar en el aula no siempre se correspondería con el tipo *invisible* como consecuencia del mantenimiento de una clasificación y enmarcamiento fuertes a nivel de la práctica y discurso pedagógico.

Con el especial cuidado de no generalizar los resultados ni afirmar supuestos de manera contundente podríamos confirmar la hipótesis, sobre la base de los datos relevados, de que pese a que se produjo un pasaje de un currículum de tipo colección a un currículum integrado este cambio no necesariamente implicó un debilitamiento en lo que refiere a los valores de clasificación y enmarcamiento, o sea, un pasaje de una pedagogía visible a una pedagogía invisible, como bien nos permitió verificar el caso B.

Esto nos remite a la explicación tentativa que se desprende de nuestra segunda hipótesis que establecía que los valores de *clasificación y enmarcamiento* más fuertes que verificaran la presencia de una *pedagogía* de tipo *visible* se encontrarían en los centros educativos ubicados en contexto socioeconómico favorable, cuya población estudiantil estuviera compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales medias habiendo adquirido en consecuencia un *código elaborado*. De esta manera se establecía que la posición social de

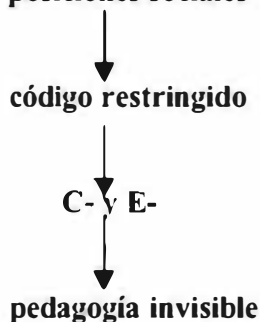
los alumnos desfavorecida/media (a partir del porcentaje alto/bajo de NBI del barrio donde se ubicara el centro educativo) determinante de la adquisición de un particular tipo de *código* (*restringido/elaborado*) incidiría en los valores que adoptarían la *clasificación* y el *enmarcamiento* a nivel de las prácticas y los discursos pedagógicos y por lo tanto en el tipo de pedagogía a verificar en el aula

Para afirmar esto se partió del supuesto de Bernstein que establece la siguiente relación. Si bien la categoría intermedia no fue “medida” (no se relevó información con respecto del contexto familiar) y la posición social esté determinada en este trabajo por el contexto socioeconómico en el que se ubican los centros educativos según % de NBI de los barrios la afirmación se apoya en los fundamentos teóricos del autor.

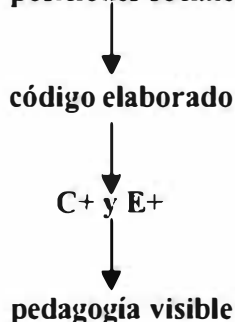


De esta relación general se desprenden las siguientes construidas a los efectos de nuestro trabajo:

**contexto socio-económico
desfavorable (% alto de NBI del barrio)
posiciones sociales desfavorecidas**



**contexto socio-económico
favorable (% bajo de NBI del barrio)
posiciones sociales medias**



Esta relación fue confirmada a partir de los datos recogidos relevantes para los casos de estudio. Efectivamente, el caso B -en un centro ubicado en contexto socioeconómico favorable cuya población estudiantil está compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales medias habiendo adquirido un código elaborado- fue el que presentó los valores más fuertes de clasificación y enmarcamiento pudiéndose verificar un tipo de pedagogía visible.

El caso D merece especial atención ya que sus características particulares nos ocasionaron algunas dificultades a la hora de realizar el estudio comparativo y extraer conclusiones. La verificación en este caso de códigos elaborados, tratándose de en un centro ubicado en contexto socioeconómico desfavorable cuya población estudiantil está compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales desfavorecidas, hizo posible la identificación de otras variables no previstas en la etapa de diseño que pudieran explicar la presencia de códigos elaborados. Este hecho hizo en una primera instancia que se pusiera en cuestión la relación general arriba

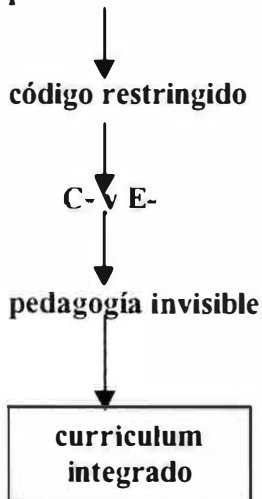
presentada. Sin embargo, las características particulares de este centro no sólo no permiten extraer conclusiones de orden más general por no ser representativo sino que dificultan incluso su comparación con el resto de los casos estudiados. Teniendo en cuenta esto no consideramos que dichas variables imprevistas hubiesen podido operar como perturbadoras invalidando la relación inicial planteada.

Pese a que no se cumple el primer término de la relación (posición social \longrightarrow tipo de código) sí se cumple la incidencia de éste último en los valores que adoptan la clasificación y el enmarcamiento y como resultante de éstos, el tipo de pedagogía. Fue en ambos casos, B y D, donde el alumnado se caracterizó por un tipo de código elaborado, donde se registraron los valores más fuertes, verificándose en ambos casos pedagogías de tipo visible. Mientras que en los casos A y C, en los cuales éste se caracterizó por un código restringido, se registraron los valores más débiles, verificándose en ambos casos pedagogías de tipo invisible.

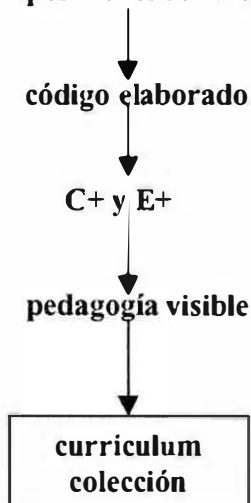
El mismo especial cuidado debe tenerse con respecto de la corroboración de la tercer hipótesis planteada, la cual se desprende de los supuestos confirmados por las anteriores. Ésta establecía que el objetivo de integración llevado adelante por el Plan 96' de la Reforma Educativa tendría más éxito en los centros ubicados en contextos socioeconómicos desfavorables, cuya población estudiantil estuviera compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales desfavorecidas habiendo adquirido en consecuencia un *código restringido*. Se partía del supuesto de que sería más sencillo integrar distintas disciplinas o *campos* de conocimiento allí donde el tratamiento de las mismas fuera más superficial, es decir, se realizara con un menor grado de complejización y profundidad. En la medida que se avanzara en precisión conceptual y especialización de los contenidos -para lo cual estaría en condiciones el adquiriente que hubiera desarrollado un *código elaborado*- la integración se volvería más difícil de lograr.

Al esquema anterior se agrega a estos efectos un último término:

**contexto socio-económico
desfavorable (% alto de NBI del barrio)
posiciones sociales desfavorecidas**



**contexto socio-económico
favorable (% bajo de NBI del barrio)
posiciones sociales medias**



Esta hipótesis quedaría confirmada por los casos A y C en centros ubicados en contexto socioeconómico desfavorable cuya población estudiantil está compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales desfavorecidas habiendo adquirido códigos de tipo restringido. Estos fueron los dos casos que presentaron los valores más débiles de clasificación y enmarcamiento a nivel de la práctica y discurso pedagógico, verificando pedagogías de tipo invisible y de esta manera correspondiéndose con la noción de curriculum integrado aquí trabajada. Mientras que los casos B y D -en los cuales ambos alumnados se caracterizaron por códigos elaborados- presentaron los valores más fuertes de clasificación y enmarcamiento a nivel de la práctica y discurso pedagógico verificando pedagogías de tipo visible. De esta manera el caso B -en un centro ubicado en contexto socioeconómico favorable cuya población estudiantil está compuesta mayoritariamente por alumnos provenientes de posiciones sociales medias- se correspondería pese a ser un liceo de reforma con la noción de curriculum colección. El caso D presenta la particularidad de que la posición social del alumnado no explicó el tipo de código que verificaron los alumnos así como el hecho de que tratándose de un liceo testigo el curriculum se encuentra organizado en torno al tradicional ordenamiento por asignatura, por lo cual es de tipo colección.

En lo que respecta a la hipótesis que adjudica un poder explicativo a las especificidades definitorias de cada asignatura, correspondientes a las de la propia disciplina, en los valores que adopten la clasificación y el enmarcamiento y por ende el tipo de pedagogía nos basamos en el siguiente supuesto: cada asignatura posee lo que se ha denominado voz, fronteras determinadas por una identidad, discurso y una especial relación entre los contenidos que la definen en tanto tal y en su relación con respecto del resto.

Si bien no hay elementos empíricos suficientes como para confirmar dicha hipótesis y somos conscientes que los supuestos e implicancias de esta afirmación serían objeto de un desarrollo más profundo en la medida que refieren al campo científico, es decir, al conocimiento mismo y a cuestiones de transposición didáctica (selección de contenidos de saberes como contenidos a enseñar, construcción de las asignaturas), los datos relevados permitieron realizar un importante avance en esta dirección.

El caso D, constituido por la asignatura Ciencias Físicas, fue el que presentó los valores más fuertes de clasificación y enmarcamiento pudiéndose verificar una pedagogía de tipo visible. Debe tenerse en cuenta aquí que tratándose de un liceo testigo no existía una voluntad o intención expresa de transmitir conocimientos desde una perspectiva integrada. Además, se concluyó que los resultados respondían fundamentalmente a los códigos elaborados. Sin embargo, los valores fuertes verificados a nivel de la práctica y discurso pedagógico en este caso, podrían estar diciéndonos algo también con respecto de la propia asignatura (y por consiguiente de la propia disciplina). Aunque no se cuente con el sustento epistemológico y teórico que permita realizar esta afirmación podría pensarse que, al ser la Física una ciencia “dura” o “exacta”, si consideramos que el paradigma que corresponde a la ciencia moderna es el modelo fisico-matemático, la asignatura podría presentar una mayor rigidez a la hora de posibilitar el establecimiento de puntos de contacto con otras como resultado, entre otras

cosas, de una mayor estructuración entre los contenidos que la definen. Más elementos en este sentido serían proporcionados por un estudio que nos permitiera identificar los hábitos de las asignaturas.

El caso D fue el que presentó un más preciso manejo conceptual y mayor especialización de contenidos, habiéndose podido verificar una mayor estructuración de los contenidos y mayor aislamiento de éstos con respecto de la actividad práctica, mayor estructuración del tiempo y del espacio social.

¿Y si teniendo en cuenta esto reflexionáramos sobre lo que sucede con los contenidos provenientes de la Física en el área experimental de 1ero. en el Plan 96' y con los docentes formados en esta disciplina?

La comparación de los programas de los dos planes permite verificar un recorte de horas con respecto del plan 86'. Mientras que este último prevé 3hrs. de Biología y 3hrs. de Ciencias Físicas, lo que da un equivalente a 6 hrs. de clase, el plan 96' prevé 5 hrs. Asimismo, el programa para el Área Experimental está compuesto principalmente por temas de Biología, de siete unidades cuatro son de esta disciplina y tres abordan temas de Física y Química. En lo que respecta a los docentes, destacamos además como dato relevante el que no se hayan encontrado, al momento del relevamiento, profesores formados en Física impartiendo el Plan. Si bien no se manejaron datos empíricos de Montevideo, una encuesta realizada a docentes del Plan 96' que dictan el área experimental en Canelones verifican que de 43 docentes (distribuidos en los liceos del departamento) el 70% fue formado en ciencias naturales.

Los docentes entrevistados en este trabajo reconocieron una gran dificultad a la hora de integrar las asignaturas Biología y Física, para los que fueron formados en la primera pero sobre todo para los que lo fueron en la segunda. Esto debido a que los docentes formados en Ciencias Naturales cuentan con la ventaja de que el núcleo del programa está constituido por temas de Biología pero también, podría pensarse, por una mayor flexibilidad de la propia asignatura a la hora de integrar los contenidos con los de otras en comparación con la que, como dijimos, podría presentar la Física.

Siempre concientes de las limitaciones del alcance de nuestros resultados podríamos considerar confirmada, para los casos de estudio, la hipótesis que otorga un poder explicativo a la formación docente en un código de tipo *colección* sobre los valores de clasificación y enmarcamiento y el tipo de pedagogía. Para afirmar esto se partió de la idea que el docente realizaría, como es razonable que ocurra, un mayor hincapié, mayor complejización o profundización en los temas de su asignatura dificultándose de esta manera la integración propuesta.

Es posible que las dificultades en lo que respecta al logro de integración propuesto como consecuencia, entre otras cosas, por lo que interpretamos en este estudio como la formación de los docentes en un código colección o la propia existencia de hábitos de Física, de Química y de Biología (que podemos suponer están presentes pese a no haber sido medidos en este trabajo) hayan sido reconocidas por los diseñadores de la redefinición curricular ya la política de profesionalización docente "resuelve" este problema sobre la base de dos

líneas de acción y un supuesto: la creación de CERP, cursos de sensibilización y grupos de apoyo a los docentes que imparten el plan; y, el contar con el hecho que los docentes podrán dedicar tiempo (en sus casas) para formarse en los contenidos y metodologías de las asignaturas del área y trabajar sobre los nuevos programas.

En lo que respecta al análisis de los discursos de los docentes sobre su experiencia impartiendo el Plan 96' fue posible establecer las siguientes tendencias en base a las opiniones compartidas de los docentes de los casos A, B y C (área experimental). La opinión del docente del caso D (asignatura Ciencias Físicas), si bien éste no posee experiencia en el plan, fue coincidente con las de los primeros.

- i) Inseguridad con respecto a su desempeño impartiendo el área
- ii) Insuficiencia del aporte por parte del curso de sensibilización y los grupos de apoyo
- iii) Reconocimiento del papel decisivo que ocupa el trabajo “extra” que estos realicen
- iv) Pérdida de calidad de los nuevos programas

Presentamos a continuación algunas opiniones que llaman la atención:

“El año pasado, si hablo por el 99 estaba bastante perdido, llego al liceo y me encuentro con un programa (...)” **Entrevista al docente del Caso A**

“Yo creo que tiene que haber una preparación especial para hacer eso, digo mi materia madre es biología, yo no me preparé para dar física y química, acá lo que hay es una cuestión laboral en parte ta...”

Entrevista al docente del Caso C

“...pero bueno había un grupo de apoyo que vino dos veces que me guió, ojo que me guió 25 minutos, vio una clase mía y me dijo bueno esto está bien, esto no lo profundices, no digas átomos deci partículas, digo esas cosas concretas.(...) el curso de sensibilización da por lo menos para sentirme que estoy mejor parado, que tengo algo planificado lo cual no tenía el año pasado (...) lo que no sabía de física no lo aprendí en el verano (...) el curso es absolutamente insuficiente y yo que tengo la base de biología se supone que me faltaba un poquito, un 30 un 40 %, los compañeros que conozco que son de física están estudiando ese otro 60% ahora del paquete (...)”

Entrevista al docente del Caso A

“...hice mucho trabajo manual aprendí yo a utilizar un banco óptico que lo había visto cuando me lo mostraron una vez en una charla de física y nada, entonces hice mucha cuestión manual para yo sacarme dudas pero yo tengo que sentarme todos los días y repasar (...) Yo pienso que la calidad va depender siempre del esfuerzo que haga el docente si nosotros nos sentamos y lo leemos (...) va a depender mucho me parece del

docente, del docente que quiera darle un perfil equilibrado a la materia, yo le puedo dar todo el perfil para el lado biológico y cada vez que hay un tema de física le saco el cuerpo y a la masa la evito bastante, claro pero a mí me confiaron los conocimientos de física de estos alumnos, a mí en este plan me están confiando que yo sustituyo al profesor de ciencias física, yo comparto con un profesor de física en otro liceo y digo pucha yo tengo que enseñar lo que él enseña y estaré capacitado? Hago lo que puedo y lo que el programa ahí más o menos me marca (...)" **Entrevista al docente del Caso A**

"...hablé con la preparadora, porque la preparadora que tenemos es de física, está en el área de biología pero ella es de física y me iba a ayudar con todas las cosas y todo o sea que tuve un apoyo mucho con la preparadora. O sea que nosotros acá estamos integrados para hacer las experiencias de física y eso, ella me las va armando y me explica, yo voy a venir incluso al laboratorio, ya quedamos así, yo vengo antes para que yo esté más segura por supuesto en el manejo (...) depende del profesor también de cómo dé esos contenidos verdad (...) me está costando mucho, a mí me lleva muchísimo planificar, por ejemplo porque es impresionante lo que yo estoy mirando de física y de química y tratando de integrarlo yo para después que a ellos les sea más fácil, o sea no es tan fácil, por eso digo depende el profesor. (...) me lleva mucho, yo te digo la verdad que desde que estoy los fines de semana no salgo nada y en turismo me pasé armando proyectos, diagnósticos de grupo y no terminé todavía, vos viste lo que es, no es fácil" **Entrevista al docente del Caso B**

"...veo simplemente el programa de biología que yo daba lo veo ahora metido en el programa de ciencias de la naturaleza, qué le veo diferente, que yo tengo que unir conocimientos de física y de química y en el momento adecuado (...) yo soy el vocero, yo soy el que lo digo y hay una sola versión, la mía" **Entrevista al docente del Caso A**

"...el alumno en sí aprende poco y mal, porque cada docente sea de la materia madre que sea va a hacer más hincapié en la materia que fue formado y van a aprender eso, y el resto va a pasar lo más rápido posible. Digo, en mi caso, si yo tengo que dar a partir de la bolilla tres o cuatro creo que es que es la parte de biología que lleva la mitad del año voy a estar en mi salsa y ahí es donde se va a aprender (...) es diferente para un profesor de física o de química dar las materias integradas, en biología por lo general la parte de química la manejamos más que otros profesores y manejamos un poco de física, se nos hace menos problemático, porque el núcleo temático de química y física es más escueto, es más chico. Para un profesor de física en primero la parte de biología es más extensa y se le hace más problemático ese es el problema" **Entrevista al docente, Caso C**

"...por eso mismo tuve que trabajar en varios liceos pero no elegí reforma, por ejemplo el año pasado se hizo un llamado a lero. para trabajar en reforma y, yo soy interina, no soy efectiva, primero los interinos deberían elegir reforma, a principios de febrero para después ir a hacer el curso y decidí que no, que no podía

dar biología porque mi base de biología es muy poca y por lo que vi los cursos de la reforma no te ayudan para poder trabajar biología, se supone que vos en el IPA tenés tres años de didáctica intensos y en un mes, no podés tener fundamentos de didáctica para la biología, no por los temas en sí, porque los temas los podés estudiar, el problema es como dictar una clase, que cosas decir, cómo transmitir un concepto sin transmitir tus propios preconceptos, y eso es difícil. No el tema porque bueno los temas los podés leer y estudiar tenés que estudiar siempre el problema es... me parece... que el tema de la didáctica es fundamental. (...) Integradas como están integradas ahora sí, no me parece que está bien, integrar, tomar un tema y enfocarlo desde distintos puntos de vista sí, eso es lo que tratamos de hacer en las coordinaciones de ahora con la profesora de biología. (...) pero no... porque en realidad los programas como están ahora no están integrando, vos estás dando un tema de física, un tema de biología o un tema de química, pero no estás integrando nada, la única integración es que un solo docente dé lo mismo y eso no es integrar...” **Entrevista al docente caso D (liceo testigo)**

En lo que respecta a las observaciones de clase a estos efectos fue posible verificar en el caso A y en menor medida en el caso C un intento marcado por parte del docente de debilitar los valores de clasificación y enmarcamiento bajo la forma de una transmisión de conocimientos integrada, a partir de la práctica y discurso pedagógico, pudiendo verificarse en ambos casos la presencia de pedagogías de tipo invisible. Mientras que en el caso B se verificó un mantenimiento de valores fuertes de clasificación y enmarcamiento a nivel de las prácticas y discursos, verificándose una pedagogía de tipo visible como resultado, en importante medida, de un mayor hincapié realizado por el docente en su asignatura en todos los temas trabajados.

La variable liderazgo del director fue un factor no tenido en cuenta en la etapa de diseño pero que resultó ser un hallazgo significativo en la etapa de campo, ya que nos aportó elementos interesantes sobre la incidencia de este aspecto en lo que tienen que ver con los roles de enseñanza y el tipo de relación que mantiene el centro con la familia y con el medio, elementos constitutivos de nuestra tipología de liceos.

A partir de los datos relevados sería posible establecer, para nuestros casos de estudio, una asociación entre el liderazgo del director y unos roles de enseñanza co-operativos, interdependientes y relación abierta del centro con la familia y el medio. Fue principalmente en el liceo A pero también en los liceos B y D, en donde el papel desempeñado por el director fue reconocido por los docentes como central en lo que tiene que ver con la organización, funcionamiento y definición de estrategias, que se verificaron los valores más débiles de clasificación y enmarcamiento en lo que tiene que ver con los vínculos entre los roles de los agentes y los valores más débiles de clasificación y enmarcamiento externo, una relación abierta del centro con la familia y con el medio.

El liceo C no presentó evidencia que permitiera identificar un liderazgo a nivel de la dirección. El papel desempeñado por el director no fue reconocido por los docentes como ocupando un lugar destacado en los

procesos educativos, tanto en lo que respecta al funcionamiento del centro en general como en lo que hace a los vínculos entre el personal siendo este liceo el único que presentó valores de clasificación y enmarcamiento, tanto a nivel de los roles de enseñanza como en lo que tiene que ver con la relación del centro con la familia y el medio, fuertes. Los roles fueron más bien aislados, desarticulados e independientes, no existiendo entre éstos un vínculo fluido ni frecuente y la relación del centro con la familia y con el medio fue de tipo cerrada.

Estos elementos fueron decisivos a la hora de clasificar los liceos como abiertos, A, B y D, y cerrado el C.

El año de incorporación de los centros al Plan Piloto ocupa un lugar fundamental pese a no haber sido considerado dentro de los factores de mayor peso explicativo.

Cabe esperar que el efecto maduración de la experiencia en el plan incida, tanto en el desempeño de los docentes en lo que tiene que ver con la incorporación del código integrado y su transmisión a los alumnos (debilitamiento de los valores de clasificación y enmarcamiento a nivel de la práctica y discurso pedagógico), como en lo que respecta al tipo de relaciones entre el personal del centro (docentes, administrativos en general y dirección), trabajo en coordinación y construcción de PEC.

Fueron los dos liceos que incorporaron la Reforma en el 96', A y B los que presentaron una mayor integración en lo que respecta a los roles del personal, mayor trabajo en coordinación y elaboración de PEC. Mientras que el liceo C, que incorpora el Plan en el 99', presentó una menor articulación a nivel de los vínculos entre dichos roles así como una ausencia de trabajo en coordinación y elaboración de PEC. Estos datos fueron relevados a través de la entrevista a los cuatro docentes y las observaciones de campo.

Con respecto a su incidencia en el desempeño de los docentes de transmitir una perspectiva integrada (debilitamiento de los valores de clasificación y enmarcamiento a nivel de la práctica y discurso pedagógico) no se verificaron diferencias significativas ya que el liceo B (Plan 96') presentó una pedagogía visible y el C (Plan 99') una de tipo invisible. De esta manera, si bien el factor "año de incorporación del plan" constituye una variable explicativa a tener en cuenta no se considerará, para los casos estudiados en este trabajo, determinante de los valores de clasificación y enmarcamiento y por consiguiente del tipo de pedagogía a verificar en las aulas.

La variable grupo fue considerada a los efectos de evitar un posible sesgo en los resultados introducido por las características particulares a cada grupo, principalmente en lo que respecta a la conducta. Fue posible verificar diferencias entre los grupos de un mismo centro, como cabía esperar, pero las mismas no fueron significativas a la luz de lo que se quería relevar. Fue importante sin embargo incorporar esta variable dado que los problemas de conducta incidieron, en algunos casos, en que se verificara un enmarcamiento más fuerte, un rol más de tipo posicional por parte del docente y un discurso mayoritariamente regulador, tal fue el caso de uno de los dos grupos observados de los casos C y B.

Teorías de la reproducción; supuestos generales y elementos comunes de los enfoques que sustentan nuestros fundamentos teóricos

Existen fuertes puntos de contacto entre las teorías desarrolladas por los autores que dieron sustento teórico a este trabajo, tanto en lo que respecta a postulados de orden general como a nivel de algunas de sus categorías.

Destacaremos aquí dos puntos que consideramos centrales y que servirán además para ubicar a los autores en un marco teórico más general. En primer lugar, en lo que tiene que ver con la “posición” ocupada por los agentes en esa estructura de relaciones objetivas “campos” o “contextos” la cual determinará experiencias y orientaciones diferenciales. Y, en segundo lugar, en lo que refiere a la función de las instituciones educativas, para ambos, reproductoras de las posiciones originales diferenciales de los agentes a través de un refuerzo y confirmación de los “habitus de clase” cuando deberían, por el contrario, cumplir una función compensatoria de dichas diferencias.

✚ Bernstein atribuye un papel central a los efectos de la posición social de los agentes sobre las disposiciones diferenciales de estos en los distintos contextos. Para el autor, las relaciones de clase social dan lugar a distintas formas de solidaridad (orgánica y mecánica) que surgen de la división social del trabajo creando, como resultado de condiciones de vida diferentes, distintas orientaciones hacia los significados. Las “relaciones de clase” se encuentran referidas a las desigualdades en la distribución de poder y a los principios de control entre grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo. De esta manera, las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y esos códigos **posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.**

Los **códigos** constituyen para Bernstein **dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados.** Los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos.

Las distintas posiciones de los agentes en la estructura social determinarán, desde este enfoque, modalidades diferenciales en cuanto: al control familiar (posicional/personal), orientaciones simbólicas y realizaciones lingüísticas (códigos restringido/elaborado) y con respecto a los principios que permiten distinguir entre contextos y los principios para la creación y producción de relaciones especializadas dentro de éstos (reglas de reconocimiento y realización).

✚ Para Bourdieu, el principio generador de las diferencias sociales está representado por un **aprendizaje desigual** por la división histórica entre las clases.

Bourdieu construye una teoría social de la cultura que aspira a una explicación basada en descubrir el principio generador de las diferencias sociales en distintos espacios y ámbitos especializados de la vida social. Sus

conceptos de “campo” y “habitus” intentan trascender o al menos constituirse como instancia mediadora de la clásica escisión entre individuo y sociedad (sujeto y estructura). El primero representa un campo de fuerzas que asegura la reproducción del poder, como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan para conservar o transformar la estructura. El habitus funciona “subjektivizando”, es decir, interiorizando la sociedad, según la posición particular del sujeto y su trayectoria autobiográfica.

El autor incorpora un elemento decisivo al análisis: las diferencias económicas y materiales no alcanzan para explicar la dinámica social. El poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

Para analizar las relaciones de poder el autor propone una articulación entre lo económico y lo simbólico. Las clases se distinguen por su posición en la estructura de la producción y por la forma como se producen y distribuyen los bienes materiales y simbólicos en una sociedad. La circulación y el acceso a estos bienes no se explica sólo por la pertenencia o no a una clase social, sino también por la diferencia que se genera en torno a lo que se considere como digno de transmitir o poseer. La cultura hegemónica se define como tal por el reconocimiento arbitrario, social e histórico, de su valor en el campo de lo simbólico. Por esto, la posesión o carencia de un capital cultural que se adquiere básicamente en la familia permite construir las *distinciones* cotidianas que expresan las diferencias de clase. Es decir, en la medida en que existe una correlación entre posición de clase y cultura, las relaciones de poder se confirman, se reproducen y renuevan. En otras palabras, las relaciones económicas se hallan fuertemente ligadas a otras formas de poder que se desarrollan en la esfera de lo simbólico: la reproducción y la diferenciación.

La noción de violencia simbólica desempeña en su teoría un papel fundamental a la hora de explicar el fenómeno de la dominación en general, y específicamente los casos de la dominación de clase. Esta clase especial de violencia se ejerce sobre un agente con el consentimiento de éste, el individuo acepta una violencia que desconoce como tal.

Condiciones de vida diferentes producirán habitus distintos (“habitus de clase”), ya que las condiciones de existencia de cada clase imponen maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir diferentes. El habitus se constituye y orienta a través de las prácticas culturales. La visión que cada persona tendrá de la realidad se deriva, según el autor, de su posición en este espacio. Mediante la internalización, desde la infancia, de la multiplicidad de estructuras externas inherentes a un sistema concreto de relaciones sociales se genera una “lógica práctica” que permite “preconocer” e interpretar las respuestas que se esperan del sujeto en cada caso. Necesidades y gustos son, desde este enfoque, el reflejo de la coherencia de elecciones que genera un hábitus, formas de elegir condicionadas.

Con respecto de la función que cumplen las instituciones educativas, ambos enfoques comparten la idea de que éstas reproducen, a través de múltiples y diversos mecanismos, las posiciones originales diferenciales de los agentes. Sin embargo, tanto Bourdieu como Bernstein, reconocen el potencial de operar como compensatorias de esas diferencias.

Sobre la escuela Bourdieu dice: *"Sólo una institución como la escuela, cuya función específica consiste en desarrollar o crear metódicamente las disposiciones que caracterizan al hombre cultivado y que constituyen el soporte de una práctica durable e intensa cuantitativamente y, por eso, cualitativamente, podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio familiar la incitación a la práctica cultural y la competencia presupuesta por todo discurso sobre las obras. Pero sólo a condición de que emplee todos los medios disponibles para romper el encadenamiento circular de procesos acumulativos a que está condenada toda acción de educación cultural"*⁵¹

Sobre la escuela Bernstein dice: *"Al margen de la familia, la escuela es una fuerza independiente en la definición del alumno. Lo que la escuela hace, sus rituales, sus ceremonias, sus relaciones de autoridad, su estratificación, sus procedimientos para aprender, sus incentivos y castigos, su propia imagen de conducta, carácter y modales pueden modificar o cambiar el rol del alumno tal y como ha sido inicialmente configurado por la familia"*⁵²

Para Bourdieu existen dos modos típicos de constitución de los habitus: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, presente en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar). La fuerza de las experiencias primeras y de los habitus inculcados en los primeros años determinarán los aprendizajes posteriores, de modo tal que toda experiencia pedagógica debe contar con su presencia y carácter altamente condicionante de manera a no tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos y contribuir así a confirmar y a reforzar las diferencias iniciales.

Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela representa, según Bourdieu, el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Para el autor, cuando exista una distancia considerable entre los habitus incorporados y los contenidos del currículum escolar la relación pedagógica, si pretende ser compensatoria y de esta manera equitativa, deberá adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el habitus adquirido al capital cultural que se quiere inculcar.

Bernstein por su lado, también reconoce la presencia de discontinuidades y disconcordancias para los niños de clases obreras entre la socialización en la familia y la socialización en la escuela, planteando asimismo la

⁵¹ Bourdieu, P. "Capital Cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI, 1997

⁵² Bernstein, Basil "Clases, códigos y Control" Tomo II *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, 1975

necesidad de formas impositivas que permitan a éstos desarrollar el código elaborado ya adquirido por los niños de clases medias. Debe tenerse en cuenta que para el caso de los niños de clases desfavorecidas el código restringido viene dado por un control familiar de tipo posicional lo cual implicaría un primer choque con el tipo de control personal en un marco flexible (currículum integrado, pedagogías invisibles, clasificación y enmarcamiento débiles). El desarrollo de las competencias culturales dependerá a su vez de la propia clasificación del conocimiento en lo que tiene que ver con las reglas de reconocimiento de los contextos. Recuérdese que la *clasificación*, a través del aislamiento, constituye, para el autor, el grado de especificidad del contexto comunicativo, creando las reglas de reconocimiento mediante las que un contexto se distingue. Por esto serían necesarias para los niños de clases desfavorecidas, desde este enfoque, pedagogías visibles (clasificación y enmarcamiento fuertes) o pedagogías invisibles especialmente construidas que den cuenta de esta situación inicial diferencial. Las pedagogías invisibles para los niños de estas clases presentarían el peligro de inhabilitar el desarrollo de las competencias y destrezas necesarias para que sean compensadas las diferencias generadas por su posición originaria con lo cual la institución educativa no estaría operando sino como reproductora y perpetuadora de estas diferencias.

Justificación de la elección del marco y algunas consideraciones a tener en cuenta

La elección por los marcos conceptuales que sustentan nuestros fundamentos teóricos y la centralidad otorgada a la determinación de explicaciones de orden estructural a nuestro problema de estudio podrían parecer no hacerle justicia a un proceso de transformación social como lo es una reforma educativa.

Sin embargo, si bien reconocemos que toda teoría tiene sus limitaciones y las que dieron sustento teórico a nuestra investigación no escapan a éstas no entraremos aquí en una discusión sobre las limitaciones de los enfoques "estructuralistas" o "post-estructuralista" o tan siquiera sobre si sería válido clasificarlas en una u otra categoría. Esto fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, porque consideramos que sería en última instancia presentar una síntesis de lo que han sido las principales críticas a estos enfoques en las últimas décadas y de esta manera incurrir en la clásica e inacabada discusión sobre la primacía del sujeto o la sociedad. Creemos sinceramente que una lectura de estos autores que las encasille sería resultado de una interpretación parcial e ingenua. Y, en segundo lugar, porque consideramos que ambos marcos teóricos descansan sobre el supuesto de la existencia de una relación de dependencia y condicionamiento mutuo entre aspectos estructurales y aspectos dinámicos de lo social.

¶ La teoría de los campos de Bourdieu se constituye como instancia mediadora entre lo individual y lo social. Habitus y campo son dos caras de un mismo proceso. La armonía entre los habitus y los campo se explica, según el autor, por lo que denomina "principio de la acción" el cual reside en la complicidad entre estos dos estados de lo social, dos realizaciones de la historia, entre la historia *hecha cosa*, bajo la forma de estructuras (campos) y la historia *hecha cuerpo*, bajo la forma de habitus.

Si bien la noción de campo ha sido muchas veces interpretada como el “aspecto estructural” del modelo y la de habitus como su “aspecto más dinámico” no sería del todo preciso adjudicarle estos atributos a uno y otro ya que ambos encierran consideraciones por los dos aspectos, es decir, ambos se constituyen a partir de esa relación de dependencia y condicionamiento mutuo entre aspectos estructurales y dinámicos. En lo que respecta a los campos, el aspecto dinámico está constituido por la consideración por las relaciones de fuerza que operan en éstos a los efectos de mantenerlos o transformarlos. Los campos son para Bourdieu lugares de lucha, reproducción como cambio. Y, entre las estructuras objetivas y las prácticas que realizan los agentes, los habitus, por su lado, si bien son un producto de condicionamientos poseen un potencial creador representado por su poder generador de nuevas prácticas las cuales contribuyen asimismo a la transformación de esos condicionamientos.

En suma, para Bourdieu lo social presenta una doble existencia: se expresa tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad).

En lo que refiere a Bernstein los aspectos estructurales y dinámicos se presentan en forma más específica en las nociones, ya definidas al principio de este trabajo, de poder y control, reglas de reconocimiento y reglas de realización y voz y mensaje, destacando el potencial de los segundos términos para transformar los primeros.

Lo que sí nos parece necesario dejar en claro es el cuidado que ha de tenerse a la hora de aplicar estos marcos teóricos a nuestras realidades particulares. Debe tenerse en cuenta que la aplicación de los postulados metodológicos y teóricos de ambas teorías debe ajustarse a los contextos de aplicación particular. Ambos enfoques han sido desarrollados en y para sociedades de países industrializados con un alto grado de desarrollo económico y social y con una larga trayectoria en lo que a la división social del trabajo y relación de clases respecta. Esto determina diferencias estructurales, de orden económico, social, cultural y simbólico con respecto de nuestra propia sociedad obligándonos a concentrar esfuerzos por construir las *clases objetivas* que constituyen nuestro espacio social y simbólico, definiendo los principios de diferenciación y de *distinción* social de los diversos agentes que luchan por construirlo, reproducirlo o transformarlo, los cuales son necesariamente diferentes a los de los agentes sociales de las clases objetivas de las sociedades estudiadas por Bernstein y Bourdieu.

Otro elemento importante a destacar es que el análisis de las capacidades diferenciales de los agentes no debe reducirse únicamente a explicaciones de orden socioeconómico sino que debería explorar explicaciones tentativas de otros órdenes. Los hallazgos del caso D son un buen ejemplo de esto ya que si bien no invalidaron nuestra relación central, que establecía que la posición social determinaría la orientación hacia los significados (código elaborado/restringido), nos advirtieron sobre las limitaciones del modelo. Esto nos obliga a releer las teorías de la reproducción cultural a los efectos no de invalidar sus supuestos sino de complementarlos y enriquecerlos. Sería interesante complementar estos abordajes con enfoques que den cuenta de otros factores que

intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar, como ser la eficacia de la institución escolar, enfoque de “escuelas eficaces” o factores que pudieran aparecer a través de enfoques interpretativos (perspectiva interaccionista o fenomenológica de la educación).

Breve reflexión sobre algunos aspectos metodológicos del trabajo

La elección por la estrategia metodológica, los criterios de selección de los casos y las técnicas de recabación de datos estuvo fundada en el tipo de objetivos del estudio. Las ventajas del diseño elegido fueron debidamente presentadas a la hora de justificar nuestras decisiones metodológicas. Sin embargo, la elección por un tipo de diseño cualitativo nos enfrentó a grandes dificultades, en la etapa de análisis, a la hora de sistematizar y dar cuenta de la enorme cantidad de datos relevados y, en el momento de confirmar o refutar las hipótesis y extraer conclusiones, por lo que será necesario dejar planteadas aquí algunas de sus limitaciones principales. Es importante destacar asimismo las debilidades del propio trabajo como resultado principalmente de los recursos escasos y falta de experiencia en términos de investigación lo cual nos llevó a tomar decisiones sin prever que estas contribuirían a las dificultades que en sí mismos presentan este tipo de diseños.

La flexibilidad con que fueron construidas las pautas de recabación de información nos ocasionó una gran dificultad a la hora de ordenar y codificar los datos, sobre todo los relevados a partir de las observaciones de campo. Si bien seguimos afirmando que la elección por esta técnica fue acertada ya que era la que mejor se ajustaba a nuestros objetivos, estudiar “esa nueva práctica pedagógica que están construyendo docentes y alumnos en su trabajo diario a partir la puesta en práctica en el año 1996 de las áreas de enseñanza”, debería haberse previsto las limitaciones impuestas por nuestros propios recursos que se agregarían a la ya dificultosa tarea de codificar los datos provenientes de esta técnica. Por estas razones es preciso una real toma de conciencia en la etapa del diseño metodológico de los recursos con que se cuentan y ajustar las decisiones a éstos. De esta manera recomendaremos, para estudios realizados en las mismas condiciones que el nuestro, pautas de relevamiento estructuradas de manera a poder sacarle el mayor provecho al empleo de estas técnicas.

Con respecto a la debilidad de los muestreos de tipo intencional las dificultades tienen que ver con los criterios de validez externa e interna. En lo que respecta a la validez externa, al no ser la muestra representativa del universo de casos, la generalización es de tipo analítica, útil a los efectos de supuestos teóricos que se intentan comprobar o rechazar. Y, en lo que respecta a la validez interna, a la hora de hacer inferencias, ya que las relaciones que se intentan explicar no se basan en un control experimental de posibles explicaciones alternativas sino que se realizan sobre la base de las técnicas de recolección de datos.

Estas dificultades se volvieron patentes en la etapa de extraer las conclusiones en la cual la imposibilidad de generalización de los resultados nos limitó a la presentación de algunas regularidades y diferencias entre los casos y a explicaciones tentativas bajo la forma de un establecimiento de relaciones bajo supuestos muchas veces contruidos intuitivamente, válidos únicamente para los casos de estudio.

No deberá desestimarse sin embargo el recurso a este tipo de muestreo principalmente por el hecho de que la decisión por lo general se encuentra sujeta a un tema de recursos. En lo que habrá que hacer hincapié, teniendo en cuenta sus limitaciones, es en una mayor rigurosidad, en lo que tiene que ver con la validez de constructo e interna, tratando de considerar en la etapa de diseño de la muestra la mayor cantidad posible de factores que pudieran operar como invalidantes.

Finalmente, cabe reflexionar sobre la elección por el “área experimental” y sobre si los resultados arrojados por ésta son extensibles a otras áreas de enseñanza, en particular al “área de ciencias sociales” que es la que posee iguales características (articulación de los contenidos de varias asignaturas en una y un docente único que la imparte). La elección por esta área estuvo fundada en el hecho de que consideramos que trabajaríamos con más objetividad que si hubiéramos tomado como unidad de análisis el área de ciencias sociales ya que de éstas proviene nuestra formación y desde éstas se realizó la investigación. Con esto quisimos evitar que entraran en juegos nuestros propios preconceptos, juicios y valoraciones. Y, si bien no podemos hacer extensibles los resultados del área experimental al área de ciencias sociales, la información relevada en la etapa exploratoria del estudio, a partir de datos secundarios y entrevistas, permitieron identificar similares implicancias y dificultades en la integración de las asignaturas Geografía e Historia.

CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos de este trabajo nos hacen volver sobre los principios rectores de la política educativa, calidad y equidad.

Hemos intentado mostrar que existen ciertos factores estructurales que incidirán en el éxito o fracaso de la política de integración curricular: las capacidades diferenciales de los alumnos como resultado fundamentalmente de su posición social, las características de las propias asignaturas en términos de la mayor o menor flexibilidad que presenten y la formación previa del docente. Si bien nuestros resultados no son extrapolables al universo de casos la confirmación de nuestras hipótesis hacen que sea pertinente al menos reflexionar sobre la calidad de los nuevos currícula y el tipo de equidad hacia la cual se está avanzando.

Si se confirma entonces que el objetivo de integración llevado adelante por el Plan 96' de la Reforma Educativa tendrá más éxito en los centros ubicados en contextos socioeconómicos desfavorables, sobre la base del supuesto de que esto se explique por un tratamiento de las asignaturas más superficial, la política educativa habría cumplido con éxito la consecución del principio de equidad. ¿Pero no estaríamos nivelando hacia abajo? ¿No cabría aquí una reflexión sobre porqué en última instancia los colegios privados han rechazado sistemáticamente la incorporación de una enseñanza por áreas?

Y con respecto de los programas, a nivel curricular, ¿qué cabría esperar que sucediera con las asignaturas que presenten mayor dificultad de integración por el grado de especificidad y estructuración de sus contenidos? ¿Y con los docentes que no logren darle a la nueva asignatura un perfil integrado, ya sea por su formación previa en el curriculum tradicional o por haber sido formados en disciplinas que presenten mayor dificultad de integración?

Las estrategias para la organización y presentación del conocimiento, ya que éstas incidirán en las posibilidades de apropiación por parte de los estudiantes, deberán ser construidas sobre la base de un reconocimiento legítimo de los factores estructurales que intervienen en los procesos educativos. El paso a los currícula integrados y las pedagogías invisibles pueden presentarse como una solución superficial a un problema mucho más difícil de resolver, la integración puede darse a nivel de ideas pero no por esto en las aulas, a nivel de las prácticas y los discursos pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ANEP-CODICEN

2000 *"Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999"*

ANEP. Montevideo

ANEP-BIRF - Programas MECAEP

1999 *"Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay"*.

Unidad de medición de resultados educativos. Montevideo

BERNSTEIN, B.

1971 *Clases, Códigos y Control* Tomo I: estudios teóricos para una sociología del lenguaje.

Editorial Akal. Madrid

BERNSTEIN, B.

1975 *Clases, Códigos y Control* Tomo II: hacia una teoría de las transmisiones educativas.

Editorial Akal. Madrid

BERNSTEIN, B.

1990 *Clases, Códigos y Control* Tomo IV: la estructura del discurso pedagógico

Editorial Morata. Madrid

BERNSTEIN, B.

1996 *"Pedagogía, Control Simbólico e Identidad"* Tomo V

Editorial Morata. Madrid

BELTRÁN, M.

1985 *"Cinco vías de acceso a la realidad social"*

Revista española de investigación social. Madrid

BID

2000 *"El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector"*

BID.....

BONAL, X.

1998 *"Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas"*

Editorial Piados. Madrid

BOURDIEU, P.

1997 *"Razones Prácticas" Sobre la teoría de la acción*

Editorial Anagrama. Barcelona

BOURDIEU, P.

1985 *"¿Qué significa hablar?"*

Editorial Akal. Madrid

BOURDIEU, P.

1997 *"Capital Cultural, escuela y espacio social"*

Editores Siglo XXI. México

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.

1995 *"Respuestas por una antropología reflexiva"*

Editorial Grijalbo. México

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.

1979 *"La reproducción" Elementos para una teoría de la enseñanza*

Editorial Laia. Barcelona

BOURDIEU, P.

1998 *"La distinción" Criterios y bases sociales del gusto*

Editorial Taurus. Madrid

BRALICH, J.

1987 *"Breve historia de la educación en el Uruguay"*

CIEP. Montevideo

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.

1997 *"Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones"*.

PREAL. Santiago de Chile

BRUNNER, J. y SUNKEL, G.

1993 *"Conocimiento, Sociedad y Política"*

Libros FLACSO. Santiago de Chile

CAMPBELL, D. & STANLEY, J.

1982 *"Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social"* Cap.3 *"Tres diseños experimentales"*, Cap. 4 *"Tres diseños experimentales propiamente dichos"* Cap. 5 *"Diseños cuasiexperimentales"*

Amorrortu editores. Buenos Aires

CASSEL, C. & SYMON, G.

1994 *"Qualitative Methods in Organizational Research"* Cap. 2 *"The Qualitative Research Interview"* Cap. 7 *"Participant Observation"* Cap. 9 *"The analysis of Company Documentation"*

Sage Publications. Londres

CAYOTA & GUTIÉRREZ

1996 *"La educación reformada en controversia"*

Cuadernos del CLAEH

CEA D'ANCONA, M.

1994 *"Metodología cuantitativas: estrategias y técnicas de investigación social"*

Editorial Síntesis. Madrid

CEPAL

1990 *"Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay"*

CEPAL. Montevideo

CEPAL

1991 *"¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?" Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*

CEPAL. Montevideo

CEPAL

1992 "*¿Qué aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de duración Media?*"

CEPAL. Montevideo

CEPAL

1990 "*Transformación Productiva con Equidad*"

CEPAL. Santiago de Chile

CEPAL

1992 "*Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*"

CEPAL. Santiago de Chile

CEPAL

1999 "*La CEPAL y las nuevas teorías del crecimiento*" Revista n° 69

CEPAL. Santiago de Chile

CEPAL

2000 "*El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*"

CEPAL. Santiago de Chile

CEPAL

2000 "*Urge reformar la educación en América Latina*"

CEPAL. Santiago de Chile

CORRALES, J.

1999 "*Aspectos políticos en la implementación de las Reformas Educativas*". En Documentos.

PREAL. Santiago de Chile

CHARNAY, R.

"*Didáctica de las matemáticas*" Cap. 3 "*Aprender (por medio de) la resolución de problemas*"

CHEVALLARD, Y.

"*La transposición didáctica*" *Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Revista de Psicología Cognitiva y Educación. Editorial Aique

DA SILVEIRA, P.

1995 "*La segunda reforma*"

CLAEH/Fundación Banco de Boston. Montevideo

DE ARMAS, G.

2000 "*Técnicos y Política en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*". En *Técnicos y Políticas*

Editorial Trilce. Montevideo

DE ARMAS, G.

2002 "*Técnicos y Política en la reforma educativa uruguaya (1990-1999). Un análisis político del proceso de reformista*" Tesis de Maestría en Ciencia Política

UR. Montevideo

DELGADO, J. & GUTIERREZ, J.

1996 "*Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*" Cap. 2

"*Grupo de discusión*" Cap. 6 "*Teoría de la observación*"

Editorial Síntesis. Madrid

DENZIN & LINCOLN

1994 *"Hand book of qualitative research"*. Cap. 14 *"Case Studies"* Robert Stake.
Sage Publications. Londres

FERNANDEZ, T.

1998 *"Proyectos educativos en los secundarios públicos del Uruguay"*. En Revista de Ciencias Sociales nº14:
UDELAR – FCS. Montevideo

FOUCAULT, M.

1985 *"Saber y Verdad"*
Ediciones La Piqueta. Madrid

FOUCAULT, M.

1970 *"La Arqueología del Saber"*
Siglo XXI Editores. México

FRANCO, R.

1995 *"La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina"*
Pensamiento Educativo Vol.17. Santiago de Chile

GRAJARDO, M.

1999 *"Reformas educativas en América Latina"* Documento nº15
PREAL. Santiago de Chile

GARCÉ, A. y DE ARMAS, G.

2001 *"Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)"*.
Ponencia Congreso de CLAD. Buenos Aires

GEERTZ, C.

1987 *"La interpretación de las culturas"*
Editorial Gedisa. México

HOUNIE, PITTALUGA, PORCILE & SCATOLIN

1999 *"La CEPAL y las nuevas teorías del crecimiento"*
Revista de la CEPAL

HUBERMAN & MILES

1997 *"Qualitative Data Analysis" An expanded source book.*
Sage Publications. Londres

IBAÑEZ, J., GARCIA, F. & ALVIRA, F.

1998 *"El análisis de la realidad social" Métodos y técnicas de investigación.*
Editorial Alianza

KISH, L.

1995 *"Diseño estadístico para la investigación"* Cap. 1 *"Representatividad, Aleatorización y Realismo"*
Editado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid

LINDBLOM, Ch.

1991 *"El proceso de elaboración de las políticas públicas"*
Editorial Porrúa. México

MANCEBO, M. E.

2002 *"La larga marcha de una reforma exitosa"*. De la formulación a la implementación de políticas educativas

ICP-Banda Oriental. Montevideo

MANCEBO, M. E.

1999 *"Las políticas educativas uruguayas en el contexto latinoamericano (1985-1994)*. En Revista Uruguaya de Ciencia Política

ICP. Montevideo

MANCEBO, M. E. y TORELLO, M.

2000 *"El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector"*

BID. Washington DC

MESyFOD-ANEP/BID

1996 *"Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico"* Documento V de la Reforma de la Educación

CODICEN. Montevideo

MESyFOD-ANEP/BID

1996 *"A un año del Censo de octubre de 1995"* Documento V de la Reforma de la Educación

CODICEN. Montevideo

MONTECINOS, V.

1997 *"ambigüedades y paradojas del Poder Tecnocrático en América Latina"* En *Economistas: Técnicos en política*, en *Pensamiento Iberoamericano*. Revista de Economía Política n°30. Madrid.

OPERTTI, R.

1997 *"La reforma educativa en el Uruguay: la refundación del Estado de Bienestar"*

Cuadernos del CLAEH, Número Cuarenta Aniversario. Montevideo

OPERTTI, R. y DE ARMAS, G.

2001 *"Reflexiones sobre la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)"* En *Estudios del desarrollo, políticas sociales y democracia. Estudios en homenaje a Aldo E. Solari*. CEPAL.

Editores Siglo XXI. México

PNUD

1999 *"Las nuevas tecnologías y la carrera mundial por el conocimiento"* Informe sobre desarrollo Humano

PNUD

RAMA, G.

1987 *"La democracia en el Uruguay"*

Editorial Arca. Montevideo

RAVELA, P.

2001 *"Los próximos pasos: cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina"* Documento n°20.

PREAL. Montevideo

SCHWARTZ & JACOBS

"Sociología Cualitativa" Método para la reconstrucción de la realidad. Cap. 2 "La sociología del interior"

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R.

1987 *"Introducción a los métodos cualitativos de investigación" La búsqueda de significados.* Editorial Paidós

TIRAMONTI, G.

1997 *"Los imperativos de las políticas educativas de los 90'".* En Propuesta Educativa nº17
FLACSO. Buenos Aires

TENTI, E.

2001 *"En casa de herrero cuchillo de palo: la producción y uso de conocimientos en el servicio educativo"*
Editorial Mimeo. Buenos Aires

TORRES, J.

1999 *"Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado"*
Editorial Morata. Madrid

VALLES, M.

1997 *"Técnicas cualitativas de investigación social" Reflexión metodológica y práctica profesional.* Editorial Síntesis. Madrid

VERNAZZA, L.

2002 *"El error de subestimarla implementación. Un análisis de la reforma educativa uruguaya"* En Revista Prisma. Montevideo

YIN, R.

1997 *"Case Study Research" Design and Methods* Applied Social Research Methods Series Vol. 5.
Sage Publications. Londres