

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

**La adaptación curricular: ¿último recurso o reproducción de la desigualdad social?**

**Virginia Saenz**  
Tutora: Adriana Marrero

**2002**

## INDICE.

INTRODUCCIÓN.....	1
 <u>CAPÍTULO I</u>	
1. PRESENTACIÓN.....	4
1.1. Problema de Investigación.....	7
1.2. Preguntas de Investigación.....	7
1.3. Hipótesis de la Investigación.....	8
1.4. Objetivos a alcanzar.....	9
 <u>CAPÍTULO II</u>	
2. EL MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. EL CURRÍCULUM: Un Concepto Global.....	10
2.1.1. Algunas Definiciones.....	10
2.1.2. Tipos de Currículum. <i>Una Mirada hacia la Reproducción de la Desigualdad Social.....</i>	12
2.2. LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM.....	18
2.2.1. Perspectivas de la Teoría Curricular.....	19
2.2.2. Antecedentes de Investigación.....	21
2.2.3. El Rol del Maestro.....	25
 <u>CAPÍTULO III</u>	
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
3.1. UNIVERSO Y UNIDADES.....	29
3.2. LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	32
 <u>CAPÍTULO IV</u>	
4. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS.....	34
4.1. PUNTOS DE PARTIDA.....	34
4.1.1. Nuestro Currículum Oficial.....	34
Área Lenguaje.....	34
Área Matemática.....	35
 <u>CAPÍTULO V</u>	
5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS.....	37

5.1. EL CASO A.....	38
5.2. EL CASO B.....	44
5.3. EL CASO C.....	51
5.4. EL CASO D.....	57
5.5. EL CASO E.....	61

## **CAPÍTULO VI**

<b>6. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES PARA LA INVESTIGACIÓN. <u>UNA VISIÓN COMPARADA</u>.....</b>	<b>69</b>
6.1. Postura frente al Currículum Oficial.....	69
6.2. Las maestras y su rol.....	70
6.3. Relacionamiento de Maestra y Alumnos.....	70
6.4. Expectativas sobre los Alumnos.....	71
6.5. Criterios de Selección.....	71
6.6. Contenidos Programáticos Transmitidos.....	72

## **CAPÍTULO VII**

<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>75</b>
7.1. En currículum en sus diferentes formas.....	75
7.2. El contexto sociocultural.....	78
7.3. El rol de la maestra.....	80
7.4. El tipo de centro.....	80

## **REFLEXIONES FINALES**

<b>La Adaptación Curricular: ¿Último Recurso o Reproducción de la Desigualdad Social?.....</b>	<b>82</b>
--	-----------

<b>LISTADO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>84</b>
-----------------------------------	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>
--------------------	-----------

Anexo 1. Breve Complemento Teórico.....	89
Anexo 2. Complemento Metodológico.....	94
Anexo 3. Complemento de Trabajo de Campo.....	108

## INTRODUCCIÓN.

La investigación que se presenta a continuación se inscribe dentro de lo que se ha denominado la Teoría del Currículum, entendiendo a este último y en una primera instancia como conjunto de conocimientos o materiales a dominar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.<sup>1</sup> Sin embargo nos parece preciso dar una definición exhaustiva sobre el término para aproximarnos a qué nos referimos cuando hablamos de currículum.

El concepto de currículum es de uso relativamente reciente, y es un concepto global que incluye diversas perspectivas, aspectos parciales, enfoques alternativos, etc. Por esta razón y teniendo en cuenta el enfoque que se le dio a esta investigación, se intentará dar algunas definiciones del mismo y más que nada aquellas que se encuentren más extendidas y difundidas.

Gimeno Sacristán (1992), ha señalado algunas de ellas y son las siguientes: el currículum como programa de actividades planificadas, y el currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma. Estas primeras definiciones posibles, son las que se tomarán en cuenta y las que denotan también a primera vista el carácter global del término.

Como problema de investigación proponemos el estudio de la adaptación curricular como recurso didáctico que contribuye a la reproducción de la desigualdad social, a partir de la verificación de la existencia de diferentes selecciones curriculares en distintos contextos socioculturales. De esta manera, se tomaron en cuenta los contextos muy favorable, desfavorable, y muy desfavorable para poder observar distintos comportamientos en cada uno de estos contextos mencionados.

En un primer capítulo daremos a conocer las preguntas de investigación que delimitaron el problema o fenómeno a estudiar, así como también señalaremos las hipótesis como anticipadas respuestas a las preguntas correspondientes.

---

<sup>1</sup>.- Sacristán, Gimeno: *"Comprender y Transformar la Enseñanza"*. Editorial Morata, Madrid, 1992.

Por su parte, se expondrán y detallarán los objetivos generales y específicos de esta investigación con el propósito de clarificar hacia donde apunta el tema propuesto. Uno de los objetivos generales será probar la existencia de un currículum diferenciado por contexto sociocultural, a la vez que descubrir los principales factores que influyen en la adaptación curricular. Para alcanzar nuestros propósitos, contamos con objetivos específicos que serán detallados y explicados en su sección correspondiente.

En el Capítulo II, exponemos nuestro referencial teórico poniendo en el tapete el estado actual del debate sobre el tema propuesto, haciendo real hincapié en la definición de los diferentes tipos de currículum, y en dar a conocer las diversas perspectivas existentes sobre el mismo.

Para el estudio de este problema se tomó una perspectiva de la teoría de la acción, por lo que se le otorgó al maestro de escuela un papel fundamental y activo dentro del aula, teniendo en cuenta la relación con los alumnos, con el centro educativo y su posible postura frente al currículum oficial.

En el *Uruguay*, si bien no se han hallado estudios específicos sobre la adaptación curricular, sí se relevaron trabajos sobre el currículum que serán pertinentes para la actual investigación, sobre todo en aspectos que hacen al rol del maestro. Por su parte, en el plano *Internacional* sí se observan investigaciones específicas sobre el tema, que sin duda aportan elementos para la reflexión y el análisis.

En un tercer capítulo se abordará la estrategia de investigación, así como también a las diferentes decisiones metodológicas necesarias para abordar nuestros objetivos, Cabe señalar aquí que se realizó un estudio de cinco casos, ubicados en los diferentes contextos ya mencionados. Se señalarán por su parte, el universo, las unidades de análisis, así como las diferentes técnicas utilizadas para relevar la información requerida y llegar a los primeros hallazgos y conclusiones finales del trabajo.

En los capítulos siguientes se darán a conocer los hallazgos o resultados de nuestra investigación. Se realizará un análisis caso por caso de los diferentes aspectos encontrados, así como también se presentará una síntesis comparada de los mismos; para conocer nuestras conclusiones y reflexiones finales.

Por último, como contenido de este informe se anexarán más allá de un listado bibliográfico, algunos elementos que se tomaron en cuenta durante la investigación, que servirán para un mejor entendimiento y análisis del mismo. En los diferentes anexos se encontrarán algunos cuadros y distintos elementos que se consideraron relevantes como aclaración y complementación de lo desarrollado en la investigación.

## CAPÍTULO I.

### 1. PRESENTACIÓN.

No cabe duda que el fenómeno de la Educación en estos días cumple un papel clave para el conocimiento y posible análisis de nuestras sociedades. Así, la educación aparece como cultural, social y políticamente definida y centra el problema en la demanda que los distintos sectores sociales le hacen a la misma. Sin embargo, si bien la escuela pública en nuestro país nace como una institución relevante para el logro de la modernización, ofreciendo en los hechos una igualdad formal de oportunidades, la problemática de la desigualdad en los resultados educativos segmentados según clase social se instala de forma cada vez más evidente.

Partiendo de la percepción generalizada de que la educación está en crisis en todos sus niveles, cada vez con menores aptitudes para adaptarse a las nuevas realidades de nuestra sociedad, comienza un proceso de desvalorización de la misma que ubica a la Educación Privada como una “mercancía” que se encuentra disponible en el mercado para quien pueda comprarla, mientras que se ve progresivamente relegada al espacio de un servicio social para aquellos sectores que no pueden acceder a una educación paga.<sup>2</sup>

Es en este momento de la educación uruguaya, donde surge la necesidad de reflexionar desde la duda e incertidumbre sobre cuáles son los fines de nuestra educación para de esa manera conseguir un mayor entendimiento de qué es lo que sucede en las escuelas. Preguntamos por ejemplo, cuáles son los contenidos que se transmiten en ellas, cómo son transmitidos y porqué no, analizar la distancia entre los discursos de los diferentes actores sociales y lo que realmente ocurre en los centros educativos. Es evidente que este análisis cobra una real importancia si lo ponemos en práctica en los distintos contextos socioculturales de nuestra estructura social, intentando mostrar así, posibles diferencias de contenido en la educación que se lleva a cabo en esos contextos.

De esta forma, resultan pertinente conocer en primera instancia algunos datos estadísticos relevantes de nuestra educación, para de alguna manera poner en el tapete entre otras cosas, que un aumento de alumnos matriculados en educación pública no

---

<sup>2</sup>.- Martinis, Pablo. “Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos”. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1998.

implica necesariamente que la escuela cumpla con el papel de transmitir los conocimientos en forma equitativa. Forma que permita crear un acceso igualitario al conocimiento, más allá del contexto sociocultural de origen del niño, a efectos de desarrollar en él una actitud crítica social, política y cultural que permita el cambio más que la reproducción de la desigualdad social.

### **Algunos Datos Estadísticos de Nuestra Educación.**

A partir del Anuario Estadístico de Educación realizado en el período 1999-2000<sup>3</sup>, se pudo constatar la existencia de 2203 escuelas públicas en nuestro país, significando un 87,6 %, mientras que en el ámbito privado la cifra fue de 311 establecimientos representando un 12,4%. Por su parte, la población estudiantil matriculada tuvo un total en escuelas públicas de 305.752 y en las escuelas privadas un total de 52.201 representando un 85,4% y un 14,6% respectivamente.

Haciendo referencia a Montevideo específicamente, teniendo presente nuestros objetivos, las escuelas públicas comunes fueron 253, es decir un 73,5 % del total de escuelas públicas (344)<sup>4</sup>, mientras que los alumnos matriculados sumaron un total 297.630, que significó un 77,5 % del total de los matriculados en las escuelas públicas comunes (349.647).

Con estas primeras cifras, y tomando nuevas categorías como relevantes para nuestro trabajo, presentamos un cuadro aportado por el Proyecto MECAEP/ANEP-BIRF (Unidad DE Medición de Resultados Educativos, 1999), que resume la cantidad de escuelas existentes en cada subsistema y contexto sociocultural<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup>.- Anuario Estadístico de Educación 1999-2000. República Oriental del Uruguay. Ministerios de Educación y Cultura. Dirección de Educación.

<sup>4</sup>.- Los datos incluyen diferentes tipos de educación pública: CECRU (Centro Educacional Capacitación Rural), CELER (Centro Experimental de Lectura de Rivera, CER (Centro de Educación Rural), Educación Preescolar, Educación Especial y Educación Musical.

<sup>5</sup>.- El término contexto sociocultural se utilizó para clasificar a las escuelas en función de las características educativas y económicas de los hogares de los niños que reciben. Se trabaja principalmente



**CUADRO 1: Distribución de escuelas por contexto sociocultural y subsistema.**

Contexto Sociocultural		SUBSISTEMA				Total País	
		Mdeo. Públ.	Mdeo. Priv.	Interior Públ. Urb.	Interior Privadas		Rural
Muy Favorable	N	31	82	9	36	0	158
	%	12,2	59,8	1,4	30	0	11,8
Favorable	N	52	34	58	30	0	174
	%	20,5	24,8	9	25	0	13
Medio	N	59	8	96	21	4	188
	%	23,3	5,8	14,9	17,5	2,2	14
Desfavorable	N	62	5	148	12	15	242
	%	24,5	3,6	23	10	8,2	
Muy Desf.	N	45	0	314	3	76	438
	%	17,8	0	48,7	2,5	41,5	
Sin Datos	N	4	8	20	18	88	138
	%	1,6	5,8	3,1	15	48	
Total País	N	253	137	645	120	183	1338
	%	100	100	100	100	100	100

**Fuente: ANEP / Unidad de Medición de Resultados Educativos – 1999.**

Este primer cuadro nos presenta un total de 253 escuelas públicas en Montevideo, de las cuales para nuestro trabajo tomamos solo las escuelas ubicadas en los contextos muy favorable, favorable y muy desfavorable.

En comparación con los datos de 1996 (datos aportados por el Proyecto MECAEP, en su primera evaluación nacional de aprendizajes en Lengua y Matemática), en 1999 se registraron 44 escuelas más en todo el país, lo que significó un incremento del 3,4%, llegando al récord histórico en el 2002 de 720.000 matriculados, de los cuales 411.000 pertenecen a Primaria.

---

con 5 categorías de contexto sociocultural: “muy favorable”, “favorable”, “medio”, “desfavorable” y “muy desfavorable”.

## **1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

A partir de esta primera aproximación al estado actual de nuestra educación, nos proponemos como problema de investigación mostrar desde una mirada sobre el currículum oficial **cómo**, a partir de las adaptaciones que sufre, se contribuye a la reproducción de la desigualdad social.

*Teniendo presente los diferentes tipos de currículum, los contextos socioculturales en los que se aplican y el maestro como actor activo y fundamental en la tarea de seleccionar, transmitir y comunicar los diferentes contenidos, pretendemos mostrar y analizar no sólo la adaptación curricular como recurso didáctico que contribuye a la reproducción de la desigualdades existentes, sino también la distancia entre lo explícito del currículum y lo que realmente ocurre en las aulas.*

## **1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

En este trabajo se contó con algunas preguntas que funcionaron como guía para el mismo, así como con ciertas hipótesis que intentaron aproximarse a las primeras respuestas de nuestra investigación. Las hacemos explícitas a efectos de comprender y enmarcar nuestro área de trabajo.

**1.¿ Existe la adaptación curricular en sexto año en escuelas de Montevideo?**

**2.En caso de verificarse la existencia de la adaptación curricular. ¿Qué tipo de relación tiene con el contexto sociocultural en el que se aplica? ¿Contribuye a contrarrestar o a mantener las diferencias de aprovechamiento socio-económicamente condicionadas?**

**3.¿Cómo influye el grado de involucramiento de los maestros con su rol a la hora de adaptar el currículum en cada situación de aula?**

**4.¿ Cuáles son los factores por los que los maestros justifican la necesidad de la adaptación curricular?**

**5. En caso de existir la adaptación curricular. ¿ De qué manera influyen la política y los objetivos del centro educativo?**

### **1.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

A partir del recorrido bibliográfico realizado para este trabajo y de inquietudes personales se tuvieron presentes algunas hipótesis que sin duda incluyen los principales conceptos de investigación y los detallamos de tal forma de buscar y conocer todas las posibles respuestas.

**1. Existe un currículum diferenciado dependiendo del contexto sociocultural en el que se aplica.**

**2. A través de las adaptaciones curriculares llevadas a cabo por los maestros en los diferentes contextos, se contribuye a la reproducción de la desigualdad social.**

**3. Las adaptaciones curriculares llevadas a cabo en las diferentes aulas están influenciadas por el grado de involucramiento que presente el maestro con su rol.**

**4. Los objetivos del centro educativo influyen en las decisiones del maestro en cuanto a su posición frente al currículum oficial.**

#### 1.4. OBJETIVOS A ALCANZAR.

Esta investigación cuenta principalmente con dos objetivos generales. Ellos son los siguientes:

**Objetivo General N°1:** Probar la existencia de un currículum diferenciado por contexto sociocultural, como recurso que contribuye a la reproducción de la desigualdad social, a la vez que descubrir los diferentes factores que influyen en la adaptación curricular.

**Objetivo general N°2:** Caracterizar los diferentes centros educativos en los que se llevó a cabo la investigación en relación con su estrategia y objetivos.

Como *objetivos específicos* de investigación y en este caso relacionados con el *objetivo general N°1*, se señalan los siguientes:

- Establecer los diferentes criterios que tienen en cuenta los maestros a la hora de seleccionar los temas a enseñar.
- Analizar las diferentes posturas de los maestros con respecto al currículum oficial
- Construir una tipología de maestros con relación al grado de involucramiento que presentan con su rol.
- Describir las relaciones entre el maestro y los alumnos dentro del aula.

En cuanto al *objetivo general N°2* se consideran relevantes principalmente tres *objetivos específicos*:

- Realizar una descripción y análisis vertical del centro educativo.
- Analizar las relaciones entre los diferentes actores del centro educativo (director/a, maestros y alumnos)
- Establecer a partir de la entrevista al director/a los diferentes objetivos del centro educativo.

## CAPÍTULO II.

### 2. EL MARCO TEÓRICO.

#### 2.1. EL CURRÍCULUM: *Un Concepto Global.*

##### 2.1.1. Algunas Definiciones.

El currículum es un concepto global que incluye diversas tendencias, aspectos parciales y enfoques alternativos. (*Ver anexo 1.1.*)

**Gimeno Sacristán** (1992), ha señalado algunas de las impresiones globales que nos vienen a la mente cuando hablamos de currículum y son las siguientes:

- A. El currículum como conjunto de conocimientos o materias a dominar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.
- B. El currículum como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas y ordenadas metodológicamente.
- C. El currículum como resultados pretendidos de aprendizaje.
- D. El currículum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral.
- E. El currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.

Estas primeras aproximaciones al concepto dan cuenta de que si bien en un principio el currículum se resumía en torno a los epígrafes “programas escolares” o “planes de estudio”, hoy reagrupa distintas perspectivas y líneas sugestivas de investigación sobre las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo. Por otra parte, denotan la elasticidad que el concepto ha ido adquiriendo en su corta historia ya que podría significar cosas muy distintas según el enfoque que lo desarrolle. Como primera aproximación y en breves palabras, podemos decir que cuando hablamos de currículum debemos considerarlo como ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigaciones y teorizaciones.

**Dino Salinas** (1992), desde una perspectiva general de la teoría curricular, nos acerca una de las definiciones de currículum a resaltar en este trabajo. Se entiende al currículum como “**la forma en la que una sociedad**, en un momento concreto de su historia, **organiza un conjunto de prácticas educativas**”. Cualquier currículum es, en este caso, un **proyecto de carácter cultural, social y educativo**, donde uno de los valores principales estriba en la capacidad de preparar a los alumnos en la “lectura, interpretación y actuación” “de” y “en” la sociedad en la que viven.<sup>6</sup>

Se desprende de esta primera definición que entender y analizar el currículum no es una tarea neutral, sino que implica ciertos compromisos, donde se ponen en juego diferentes intereses políticos, económicos y sociales que juegan un papel principal a la hora de legitimar ciertas maneras de pensar y actuar en la enseñanza.

Como señala **Apple** (1986):

*“Los intereses sociales y económicos que sirvieron de fundamento sobre el que actuaron los trabajadores del currículum... no fueron neutrales, ni se debieron al azar. Encarnaban compromisos con políticas educativas y estructuras económicas específicas, las cuales una vez puestas en práctica, contribuían a la desigualdad”.*

Dentro de esta misma línea se destaca la definición que aplica **Gimeno Sacristán** (1988), intentando remarcar el puente que une las prácticas escolares y la cultura en general. Así define currículum como la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar. De esta manera se intenta rescatar la función de la escuela y de la enseñanza para no desconocer a la primera como una institución facilitadora de cultura; y no olvidar la necesidad de descubrir los mecanismos a través de los que se cumple dicha función a la vez que analizar el contenido y sentido de la misma.

Así se sugiere, por parte del autor, que en cualquier conceptualización debería tenerse en cuenta:

1º. El estudio del currículum debería servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas.

---

<sup>6</sup>.- Las negritas son nuestras.

2°. El currículum sólo puede y debe entenderse como un proceso históricamente condicionado, referido a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas que dominan en ella.

3°. El currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

4°. El currículum como proyecto de cultura elaborado, condiciona la profesionalidad del maestro y es preciso verlo como guía para que éstos intervengan en él.

A partir de estas sugerencias y de las definiciones desarrolladas hasta el momento, conviene entender el currículum como un concepto que abarca aspectos políticos, sociales y económicos; y que lejos está de ser un concepto carente de carga ideológica y de diversos intereses. El ignorar el contexto político, económico y social es no comprender algunas de las funciones latentes de la forma y contenido del currículum escolar. Estas afirmaciones nos llevan a una nueva definición de currículum desde una visión más crítica y reflexiva.

Siguiendo entonces a Apple (1986), en su definición de currículum, puede decirse que este responde y representa a unos recursos ideológicos, donde no están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos. Las formas de conocimiento con que nos encontramos dentro del marco escolar implican nociones de poder y de control de recursos económicos, donde la propia elección de conocimiento se basa entonces, en preposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas para el pensamiento y la acción de los educadores.

Parece claro que la posición de los diferentes autores sobre currículum vislumbra la necesidad para el investigador de manejar los diferentes conceptos con el compromiso con la práctica para de esa manera descubrir las incongruencias del discurso educativo e intentar entender y analizar lo está detrás de esa selección cultural que significa currículum.

### **2.1.2. Tipos de Currículum...**

#### ***Una Mirada hacia la Reproducción de la Desigualdad Social.***

Si hablamos de currículum, no podemos obviar la existencia del mismo en sus múltiples formas y significados. Por esta razón presentamos a continuación los diferentes tipos de

currículum, desde una mirada crítica que pretende entenderlos como formas de contribuir a la reproducción de la desigualdad social.

En este caso, haremos referencia a tres tipos de currículum: a) el currículum explícito u oficial; b) el currículum de hecho o en acción; y c) el currículum oculto.

### ***A. EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO U OFICIAL.***

El currículum explícito u oficial se define según Gimeno Sacristán (1992), como el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc., que *deberían* aprender los alumnos. En pocas palabras, la parte manifiesta del currículum hace referencia a las pretensiones declaradas y legítimamente aceptadas.

Este currículum oficial, entendido como plan estructurado es el que más se impone a ser considerado en las escuelas, ya que es el que con mayor profusión se conoce y el que con procedimientos más efectivos se trata de aplicar y monopolizar el discurso. Claro está, como hemos señalado con anterioridad, que este currículum no debe pensarse como una realidad aislada sino por el contrario el currículum es más un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de diversos contextos, que interaccionan entre sí.

Afirma **Giroux y Penna** (1981):

*“Sólo tratando de entender el currículum manifiesto u oficial dentro de las condiciones escolares, y éstas y aquel dentro del contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización...”*

Entendido el currículum explícito dentro de los diferentes contextos, parece inevitable el cuestionarse sobre los posibles efectos del mismo en una sociedad heterogénea y desigual.

Podríamos preguntarnos entonces de qué manera el conocimiento oficial que contempla el currículum puede representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes de la sociedad.. Sin duda la respuesta es más que compleja pero conduce a



no desconocer el currículum en sus diferentes formas y a indagar sobre los intereses sociales que se encarnan en la propia forma del conocimiento.

Si bien el currículum manifiesto u oficial se sostiene en el discurso que lo avala como medio de cohesión social, sus efectos pueden ser opuestos. En palabras de Apple (1996), si bien los criterios pueden ser objetivos, los resultados no lo serán, habida cuenta de las diferencias existentes en relación a los recursos y con la segregación de clases. De esta manera - sostiene el autor - “la diferencia entre “nosotros” y “los demás” producidos por la situación social, se harán aún más fuertes y la destrucción cultural se agravarán”.

El currículum explícito entonces, sin una reflexión sobre ese discurso, contribuye a crear la ilusión de que, con independencia de la existencia de las diferentes escuelas, todas tienen algo en común. Sin embargo en una sociedad heterogénea, un currículum común no parece ser una receta para la cohesión, sino que parece apuntar hacia la resistencia y la renovación de las divisiones, legitimando la desigualdad existente.

*“La aceptación irreflexiva del discurso neo-conservador y neoliberal como discurso autorizado sirve para dar lustre a ciertas interpretaciones de la vida social y cultural y para oscurecer otras. Esto tiene el efecto de favorecer a los grupos dominantes de la sociedad y de perjudicar a los subordinados”. (Apple, 1996)*

### **B) EL CURRÍCULUM DE HECHO O EN ACCIÓN.**

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1988), definimos en currículum de hecho o en acción como la última expresión de su valor, ya que en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención (*currículum explícito u oficial*) se hace realidad de una forma u otra, se manifiesta, cobra significado, independientemente de las declaraciones y propósitos de partida. Evidentemente el valor del currículum explícito se contrasta en la realidad en la cual se realiza, en cómo llega a concretarse en situaciones reales.

Es en la práctica donde se puede apreciar el significado real de los que son las propuestas curriculares. El currículum en acción cobra importancia para los alumnos y los maestros en las actividades que uno y otros realizan. De aquí, lo significativo de la relación maestro - alumno, sujetos del proceso de aprendizaje. Es el análisis de esta etapa - *currículum en acción* - lo que le da sentido real a la calidad de la enseñanza, más allá de las declaraciones y propósitos - *currículum explícito u oficial* -.

El maestro como uno de los actores del proceso educativo, es decisivo en la concreción de los contenidos, adaptando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga. Parece claro que el maestro aparece como traductor que interviene al configurar los significados de las propuestas curriculares. Aquí, cobra relevancia uno de los principales conceptos para nuestro trabajo: **La Adaptación Curricular**.

### ***LA ADAPTACIÓN CURRICULAR:***

El abordar el concepto de adaptación curricular supone entender el currículum en su práctica, es decir, cuando el maestro lo pone en acción en el aula. El concepto de adaptación, entonces, cobra significado cuando se hace referencia al papel que en ese proceso de adaptación representa la racionalidad, la forma de pensamiento con que el maestro se enfrenta a su enseñanza. (*Ver anexo 1.2*)

Siguiendo a **Elisa Lucarelli**, (1992):

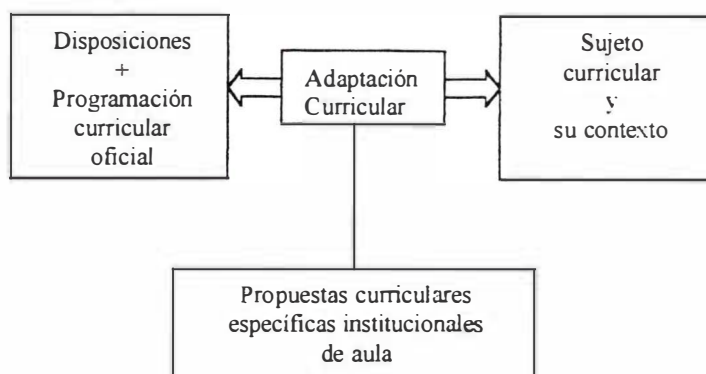
*“Se reconoce la adaptación curricular como una estrategia posible de mejoramiento de la calidad de la educación primaria: se trataría de poner en manos del maestro herramientas que le permitan seleccionar creativamente elementos (...) de la mera transcripción programática”.*

La adaptación curricular se entiende como la actividad que, tomando como punto de inicio las disposiciones, normas y componentes básicos -currículum explícito u oficial-, se orienta a elaborar propuestas específicas a nivel de aula, incluyendo otras fuentes para precisar el contexto donde se desarrolla el sujeto curricular como ser:

1. las características socioculturales de la comunidad donde se inserta el centro educativo.

2. las peculiaridades de estructuras y funcionamiento del centro educativo donde el niño desarrolla sus aprendizajes.

**Figura 1:** La Adaptación curricular<sup>7</sup>:



Como aclaración, pensamos que si bien la adaptación curricular puede entenderse como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza, no podemos obviar que muchas veces contribuye a la reproducción de la desigualdad social, sobre todo si tenemos presente que la adaptación del currículum parece tener gran vinculación con el contexto sociocultural en el que se lleva a cabo.

Reafirma esta idea Gimeno Sacristán, 1992:

*“La selección implícita y explícita en el currículum se reelabora en los procesos y contextos en los que se formula, así como en el ambiente en el que se desarrolla prácticamente”.*

Mediante el control y diferenciación de los currículums escolares, las personas y clases pueden ser también controladas y diferenciadas. De ahí, la necesidad de reflexionar sobre la adaptación curricular en sus dos vertientes: como estrategia o medio para mejorar la calidad de la enseñanza y como mecanismo que contribuye a la reproducción de la desigualdad social a partir del prejuicio que condena y reduce las oportunidades de las clases menos poderosas.

### C) *EL CURRÍCULUM OCULTO.*

Considerar que la enseñanza se reduce al currículum oficial o a lo que los maestros dicen que quieren transmitir parece tener su lado ingenuo. El currículum oculto juega un papel importante en la configuración de significados y valores de los que el colectivo de maestros y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.

**Jurjo Torres** (1996), define el currículum oculto como aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros educativos.

Siguiendo la misma línea Apple (1986), define el currículum oculto como la enseñanza tácita a los alumnos de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en el centro educativo y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela. De ahí que resulte urgente la necesidad de comprender de qué modo las regularidades cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje producen ciertos resultados como ser por ejemplo la conservación de las desigualdades existentes.

Afirma Apple (1986):

*“La escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento. La escuela enseña un currículum oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas...”*

Conviene resaltar también, la innegable dimensión sociopolítica que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. Los mensajes que se derivan del currículum oculto estén al margen, en coherencia o en contradicción con las intenciones declaradas, no son ajenos a los conflictos económicos, políticos y sociales de la sociedad.

---

<sup>7</sup>.- Lucarelli, Elisa. “Adecuación curricular dentro de una nueva perspectiva educativa”. Documento preliminar sujeto a aprobación. UNESCO/SIMED. S. José, Costa Rica, 1992.

Así señala Torres (1996), la "... crucial importancia política del currículum oculto, especialmente de la forma del currículum como recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones sociales de producción y distribución".

Una vez definidos los diferentes tipos de currículum, concluimos que es a través de ellos que puede contribuirse a la reproducción de las relaciones de clases existentes, sobre todo si tenemos en cuenta que el punto de partida - currículum explícito u oficial - no es un ensamblaje neutral de saber sino que por el contrario tiende a legitimar las ideologías de las clases dominantes de la sociedad. (Apple, 1996) Así, tiene mucha importancia el papel que juega la escuela en la selección, conservación y trasmisión de las concepciones de competencia, normas ideológicas y valores, todo lo cual está incluido en los currículums explícitos y ocultos de la escuela.

## **2.2. LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM.**

Según Dino Salinas (1992), este enfoque se construye a partir de la dialéctica que se establece entre el currículum como posibilidad y el currículum como realidad. Es decir, desde las relaciones entre el proceso social de teorización, investigación y debate sobre el currículum y el desarrollo del currículum como acción y reflexión en el sistema educativo, en aulas y centros escolares.

De esta manera, la Teoría del Currículum debe responder a dos grandes grupos de cuestiones. El primero centra su atención en las intenciones educativas que responde a preguntas como:

- . ¿Qué debería enseñarse?
- . ¿Cuáles serían sus resultados?
- . ¿Qué es necesario para alcanzar esos resultados?

El segundo, focaliza su atención, por el contrario, en las transacciones educativas, en las realidades pedagógicas, en lo que implican y en las condiciones en las que tienen lugar. Responde a cuestiones más bien descriptivas como:

- . ¿Qué se enseña?
- . ¿Cuáles son los resultados?
- . ¿Qué ocurre para que estos resultados se den?

De aquí se desprende la amplitud temática del área que nos proponemos trabajar así como las dificultades que presenta el campo del currículum no sólo por lo global del término sino por la necesidad y existencia de enfoques interdisciplinarios y multidisciplinares para abordarlo. La Teoría del Currículum recaba entonces, en sí misma, una diversidad de enfoques y perspectivas a lo largo de su relativa corta historia: hablamos de sus comienzos a partir de los años 20.

### **2.2.1. Perspectivas de la Teoría Curricular:**

Tanto en la literatura nacional como internacional, el término currículum ha sido utilizado para designar diferentes aspectos del proceso educacional.

Siguiendo a Saul (1988), lo esencial de la definición del currículum es decidirse por una determinada concepción que incluya compromisos sociales y políticos. Define así el currículum como conjunto de decisiones educativas para la escuela, que se institucionalizan en instancias más globales de educación y se concretizan en el aula.

Tal definición incluye la naturaleza pluridimensional del currículum, articulando los presupuestos filosóficos, sociológicos y epistemológicos que lo sustentan, con los aspectos políticos y administrativos que lo determinan, lo que permite comprenderlo desde su concepción - *currículum oficial* - hasta su operacionalización en el aula - *currículum en acción* -.

Dentro de esta misma perspectiva encontramos a Gimeno Sacristán (1987), quien pone énfasis en la necesidad de estudiar y conocer el proceso que sufre esa intencionalidad planificada que implica el currículum.

Esta manera de entender el currículum se contrapone al paradigma técnico-lineal que tiene sus inicios y está influenciado principalmente por la obra de Tyler (1949). Desde esta perspectiva la preocupación se centra en el establecimiento de los objetivos educacionales, en la misma línea “insumo-producto”, como si el proceso educacional fuese unidimensional. Se concibe al currículum como una cuestión técnica y neutral.

A finales de la década del sesenta, comienza una revisión profunda y crítica del paradigma técnico-lineal y su forma de concebir el currículum, dando lugar a una nueva perspectiva que significó un nuevo avance en la Teoría Curricular. Este pensamiento contribuye de la siguiente manera:

1-. Destaca la relación existente entre el currículum y los mecanismos de poder, dominación cultural presentes en la sociedad capitalista.

2-. Examina las bases sociales de producción y distribución del conocimiento escolar.

3-. Investiga al interior de la escuela y al interior del aula.

4-. Cambia las preocupaciones de naturaleza técnico-metodológica por preocupaciones de índole político, económico y sociocultural.

Unos de los pilares dentro de esta tendencia es Apple, M. (1986), quien sitúa al currículum dentro de un marco de relaciones de dominación y explicación de la sociedad en general. Así, el autor sostiene que:

*“La educación en general, y los significados cotidianos del currículum en las escuelas en particular, fueron considerados como elementos esenciales para la conservación de los conocimientos, intereses y privilegios sociales existentes, que eran las prerrogativas de un elemento de la población mantenidas a expensas de los grupos menos poderosos”.*

Para comprender las diferentes perspectivas desarrolladas hasta el momento citamos a Pinar (1983), quien establece una categorización de tendencias o perspectivas en la Teoría del Currículum, para de alguna manera justificar la aparición y el sentido de una de ellas: *“El movimiento reconceptualista del currículum”*. Establece tres categorías que son las siguientes:

*A-. El movimiento tradicionalista:*

Se define como un enfoque teórico sobre el currículum que se caracteriza fundamentalmente por su función normativa, centrada en la construcción y la revisión del currículum, basada en un “convencional sentido común” del campo; siendo algunos de sus máximos representantes Bobbit, Taba y el ya mencionado Tyler.

*B-. El movimiento conceptual-empirista.*

Nace como consecuencia del “estado del campo” derivado del movimiento tradicionalista, falto de una cobertura teórica y de investigación científica. Este

movimiento, por su parte, tiende a utilizar la teoría y práctica de la ciencia social en la investigación empírica del fenómeno curricular. Algunos representantes de esta tendencia son: Walker, Jonson, Beauchamp, etc.

### *C-. El movimiento reconceptualista.*

Este movimiento implica una dimensión política, cuyo fin es transformar la realidad. Como hemos mencionado, comienza a surgir a finales de los sesenta y son dos las características que resumen el sentido del mismo:

1-. La oposición a las limitaciones de la racionalidad tecnocrática dominante en la Teoría del Currículum, dando lugar al discurso crítico-radical.

2-. La recuperación de las tradiciones teóricas como la fenomenología, el neo-marxismo, entre otras. (Mazza, 1982)

Son evidencias de este movimiento autores como Pinar (1974, 1975), Apple (1974), Giroux (1981), entre otros.

Es evidente que el discurso reconceptualista abre nuevas perspectivas sobre el currículum como construcción cultural y social a la vez que recoge en sí mismo las posibilidades y limitaciones de cualquier discurso radical sobre lo escolar. Por otro lado, cabe señalar la importante contribución que ha hecho a la aparición y evolución de la investigación educativa. Sin duda, este “nuevo” movimiento sitúa las distintas propuestas del currículum en un ámbito amplio de reflexión conceptual, creando a la vez cierta ansiedad cuando se trata de intervenir en la realidad educativa. De ahí, la necesidad e importancia del pensamiento sociológico en esta cuestión.<sup>13</sup>

### **2.2.2. Antecedentes de Investigación**

A pesar de los avances, a nivel general, en *nuestro país* encontramos muy pocas investigaciones que siguen esta línea. Sin embargo, deben considerarse diferentes trabajos, que si bien no se inscriben dentro de la Teoría del Currículum aportan a la reflexión de este campo, y específicamente sobre la adaptación curricular y el rol del maestro.

---

<sup>13</sup> .- Sobre el movimiento reconceptualista dentro la Teoría del Currículum ver: Pinar, W. “La reconceptualización en los estudios del currículum”, en Sacristán, G. “La enseñanza: su teoría y su práctica”. (1983)



Entre estos trabajos se destaca la tesis realizada por María Camino Traparo (1993), sobre los valores que priorizan los profesores en su acción pedagógica y cómo son percibidos por sus alumnos. Este estudio, si bien se llevó a cabo en Secundaria, brinda algunas claves sobre el rol del profesor, elemento esencial en el proceso educativo y como trasmisor de conocimientos.

En una sociedad caracterizada por los cambios permanentes y acelerados se le imponen al profesor diferentes funciones. Traparo, sostiene que hoy se le pide al profesor un nuevo comportamiento profesional, una nueva actitud hacia los alumnos y un conocimiento y habilidades pedagógicos flexibles según las distintas situaciones y contextos educativos. De esta manera, se destaca la importancia que tiene para el profesor el conocer la cultura de la que provienen los alumnos y el ambiente en cual viven para tener elementos que le ayuden en su orientación.

Lo que permite ver esta investigación es que desde una mirada del profesor como persona y profesional, se lo puede conocer mejor en la complejidad de aspectos que se entretajan en su acción pedagógica en el día a día. *(Ver anexo 1.3)*

Otro aporte importante lo encontramos en el trabajo de Elizabeth Álvarez Feijoo (1999), también realizado en Secundaria. En este trabajo se constata la importancia de la relación profesor-alumnos en el proceso de aprendizaje dentro del aula, así como también la necesidad de conseguir la motivación de los alumnos para que sean conscientes de los factores personales y del entorno que inciden en su conducta.

Un nuevo hallazgo de este trabajo señala algunos elementos que influyen dentro del aula a la hora de desarrollar el currículum, que son los siguientes:

- 1-. Las expectativas propias del “profesor” frente al grupo.
- 2-. El ambiente físico.
- 3-. El tiempo con el que se cuenta
- 4-. Los materiales didácticos disponibles; y
- 5-. La metodología utilizada durante el curso.

Concluye el trabajo señalando la necesidad del “profesor” de adaptarse en forma constante al contexto en el que le toca actuar.

En el plano *internacional* se encontraron algunas investigaciones que sí se enmarcan dentro de la Teoría del Currículum, haciendo referencias específicas a la adaptación curricular por lo que merece su mención y reflexión.

La primera de ellas es la realizada por Jacqueline Gysling (1992), donde el objetivo principal fue identificar, describir y analizar los criterios mediante los cuales los “profesores” de enseñanza media de Biología y Castellano seleccionan y organizan el currículum en los distintos establecimientos en los cuales enseñan, dentro del marco del programa oficial. Este trabajo será crucial para la presente investigación por su resultado y alcance en materia de currículum y adaptación del mismo según el contexto en el que se aplica.

Su hipótesis de trabajo fue que los “profesores” recortan el saber a enseñar en los liceos de sectores populares atendiendo a un conjunto de criterios pedagógicos, pero también a una serie de representaciones culturales sobre los jóvenes y su futuro. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, mediante la realización de entrevistas en profundidad a los diferentes “profesores”, obteniendo como resultado principal que en el ejercicio de la enseñanza en establecimientos escolares de distinto estrato social los profesores actúan, efectivamente, como seleccionadores del currículum.

En sus decisiones curriculares los “profesores” se ven influenciados por distintos factores socio-culturales relevantes. Si bien se le atribuye mayor relevancia a la motivación de los alumnos, aparecen otros factores a tener presentes:

- 1-. La disciplina.
- 2-. Los diferentes intereses que tengan los alumnos.
- 3-. La seguridad económica y afectiva de la familia; y
- 4-. Factores que influyen en la extensión y profundidad con que se logran

estudiar los programas de estudio.

Por último, habría que señalar que si bien los resultados de la investigación apoyaron la hipótesis de trabajo inicial, esto es que efectivamente un mismo “profesor” enseña distinto en establecimientos escolares diferentes, es relevante indicar que las diferencias no se distribuyen mecánicamente por clase social, es decir, no es que un profesor enseñe menos y peor a medida que se desciende en la escala socioeconómica.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>.- Se encuentran diferencias en contextos similares, ya que se enseña con mayor profundidad y extensión en un lugar que en otro.

Si decimos que este trabajo fue crucial para nuestra investigación es justamente porque motivó el interés por mostrar en Educación Primaria, la adaptación curricular como posible contribución a la reproducción de la desigualdad social.

Como segundo trabajo, tomamos el de Jordi Pons (1990), realizado en dos centros públicos de Secundaria en Barcelona, donde se puso en práctica un recurso para atender a la diversidad, basado en la creación de grupos de alumnos que seguirán un currículum adaptado en las áreas instrumentales, pero sin constituir grupos separados de sus compañeros.

Se diseñó, entonces, un currículum apropiado para ese grupo de alumnos, seleccionando los contenidos a utilizar en función de los objetivos generales de la etapa o el área, por considerar el cumplimiento de la totalidad de los objetivos terminales como una exigencia desmesurada.

Los aspectos positivos de la experiencia se pueden resumir en cuatro puntos:

- 1-. La aceptación de todo el alumnado de la experiencia.
- 2-. La baja tasa de abandono.
- 3-. Una mejor adaptación escolar (mayor participación y negociación de su conducta); y
- 4-. Un éxito razonable en las áreas adaptadas.

Por otra parte, señala también los aspectos negativos que son los que siguen:

- 1-. Poca flexibilidad del recurso.
- 2-. No se observan mejoras en las áreas no adaptadas; y
- 3-. Dificultad en la evaluación.

Son relevantes las reflexiones finales del trabajo, en cuanto a que se destaca que las adaptaciones del currículum han sido una solución a la realidad innegable de alumnos incapaces de seguir el ritmo de aprendizaje de sus grupos de referencia; y por otra parte se han beneficiado también el resto de los compañeros del grupo, al favorecer a la disminución de la diversidad del alumnado en las horas de adaptación del currículum.

A partir también de este trabajo, surgieron diversos intereses para nuestra investigación sobre la adaptación curricular. En este caso, y teniendo presente las últimas reflexiones realizadas por Pons, surgen cuestiones como: el recurso implantado de adaptación curricular en algunas áreas a un grupo de alumnos, ¿no es una forma de desigualdad si

tenemos en cuenta la forma de selección - mediante una prueba que permitía detectar los déficit graves en las áreas instrumentales - de los grupos para la experiencia? ¿No es apresurado “etiquetar”<sup>10</sup> a estos alumnos como “*incapaces de seguir el ritmo de aprendizaje*” de su grupo de referencia?

Estos últimos aspectos también fueron el motor para nuestra investigación por considerar relevante conocer más a fondo la realidad del aula (maestro-alumno), en particular las adaptaciones curriculares que practican los maestros, sin caer en juicios apresurados sobre el futuro de los alumnos.

Es importante tener en cuenta que los trabajos que sirvieron como antecedentes, se llevaron a cabo en Secundaria y si bien hicieron aportes relevantes, nos encontramos frente a un gran “vacío” en el área de investigación. Sin embargo, si hay algo que denotan estos trabajos es la importancia que el maestro ha ido cobrando en el proceso de aprendizaje.

Parece claro que toda política curricular presupone su operacionalización en el aula, contando obviamente con el imprescindible trabajo del maestro. De esa forma, la importancia del maestro en la ejecución del currículum “en acción” parece estar implícitamente presupuesta.

### **2.2.3. El Rol del Maestro.**

Cuando indagamos por la educación, y en particular por el currículum como proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela (Sacristán, G. 1988), el rol del maestro debería aparecer como una preocupación prioritaria.

Aunque el concepto de rol ha sido elaborado en varias direcciones a lo largo del siglo XX, en nuestro trabajo entendemos el término como aquel conjunto de normas y expectativas que convergen en un individuo en cuanto ocupa una posición determinada en una red más o menos estructurada de relaciones sociales, o bien en un sistema social.

---

<sup>10</sup> .- Se entiende por “etiquetado” un proceso de clasificación con énfasis en los alumnos, un acto político y moral, no un acto neutral de ayuda. Sirve para degradar a esos individuos a quienes con tanta facilidad se aplican las desigualdades. Para mayor conocimiento del término ver: Apple, M. “Ideología y Currículo”, 1986.

Así, el rol se define como sistemas de obligaciones normativas a las que se considera deben someterse los actores que los cumplen. Por otra parte, cabe señalar el carácter relacional que posee el término, ya que se desempeña un rol con relación al rol de otra u otras personas. Al ser las obligaciones normativas más o menos conocidas por el conjunto de los actores de una organización, se contribuye a crear lo que llamamos expectativas de rol, que tienen por efecto el reducir la incertidumbre de la interacción, más allá de la indeterminación o ambigüedad que le brindan al actor un margen de maniobra<sup>11</sup>. Haciendo referencia a nuestro tema específico, en el aula aparecen claramente dos tipos de roles diferentes: por un lado, un rol dominante, sobre el que recae el poder (el maestro), y por otro, un rol complementario, inferior jerárquicamente (el alumno). En este trabajo centraremos la atención en el rol del maestro por considerarlo crucial a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar.

Si bien se ha descuidado, en gran medida, una necesaria discusión sobre la influencia decisiva de estos en la calidad de la educación, en últimas investigaciones el rol del maestro ha ido cobrando relevancia como persona que toma decisiones y cursos de acción que afectan directamente no sólo en **cómo se enseña**, sino también en **qué se enseña**.

En nuestro trabajo, el maestro aparecerá entonces como actor activo y fundamental en la tarea de seleccionar, transmitir y comunicar los diferentes contenidos teniendo en cuenta el contexto sociocultural de donde provienen los alumnos y donde se encuentra ubicada la escuela, y a los alumnos mismos con sus distintas características. De esta manera, se pretende observar y analizar la relación existente entre el aula (maestro-alumno), contexto en el que se encuentra la escuela y el currículum oficial.

Partiendo de la idea de que es el maestro quien selecciona los diferentes contenidos a enseñar, y apoyándome en Gimeno Sacristán, quien afirma que el rol de los mismos estaría determinado por la necesidad de que desarrolle con sus alumnos ese currículum, podemos ver al maestro como agente o actor fundamental del proceso, pero es necesario no entenderlo como alguien aislado.

---

<sup>11</sup> .- Sobre el tema rol ver: Boudon, R. & Bourricaud, F. "Diccionario Crítico de Sociología" Edicial, 1990. Gallino Luciano. "Diccionario de Sociología". Ed. Siglo XXI.

Sus decisiones y direcciones a tomar están influidas por todo un contexto exterior e interior al centro educativo, por lo que hay que tener en cuenta todos los componentes del sistema curricular<sup>12</sup>.

Reafirma esta idea Dino Salinas (1992), quien sostiene que el trabajo del maestro en el aula no se presenta como autónomo, sino que tiene lugar en “espacios de realización” con límites más o menos explícitos. El abanico de posibilidades que se abre ante un maestro es limitado al menos por cuatro aspectos básicos:

1-. Las limitaciones que presenta la enseñanza como proceso institucionalmente reglado y establecido.

2-. El Currículum Oficial como conjunto de determinaciones sobre lo que se debe enseñar, por qué o para qué y cómo debe de hacerse.

3-. El puesto de trabajo que ese maestro o maestra ocupa y las problemáticas asociadas: las relaciones laborales y personales con los colegas, el tipo de alumnos y alumnas, etc.

4-. Los propios conocimientos, capacidades y epistemología del maestro a la hora de llevar a cabo cursos de acción determinados.

Consideramos importante entonces, ver los diferentes mediadores en el proceso curricular para no caer en una excesiva responsabilidad del maestro ya que encontramos cantidad de factores que influyen en la selección de temas y comunicación de los mismos.

Así el currículum se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concreta en situaciones reales, por lo que cobra real significado si lo entendemos dentro de las actividades que alumnos y maestro realizan. (*Ver anexo 1.4*)

*“Analizar currícula concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del que se expresan en prácticas educativas y en resultados. En realidad, se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares”. (Sacristán, 1992)*

---

<sup>12</sup> .- Definimos Sistema Curricular en palabras de Sacristán, G. como marco para comprender o sistematizar los problemas relacionados con el currículum, o si se quiere, una especie de esquema formal “organizador” de la teoría del mismo, como marco de explicación, (1992).

Nos parece pertinente la discusión que plantea Apple (1986), introduciendo la dimensión política al análisis. Esta se hace presente a través del abordaje de las condiciones a través de las cuales se seleccionan los contenidos de la educación y de la reflexión en el sentido de que los sectores sociales son favorecidos en dicho proceso. Se intenta tener en cuenta los condicionamientos estructurales que limitan el trabajo del maestro así como la importancia del reconocimiento al sujeto alumno como activo participante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Reconocimiento de un sujeto diferente pero no “vacío”, que intenta otorgarle un nuevo lugar en la constitución del acto educativo.

Una vez cuestionada la noción de neutralidad de las escuelas a partir de autores como Giroux, H. (1990), Apple, M. (1986, 1996), Willis, P. (1988), entre otros, se espera que los maestros tomen conciencia de cómo la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las experiencias culturales de las mayorías marginadas. La asunción de una posición de corte crítico por parte del maestro supone reflexión sobre las implicancias sociales, políticas y económicas de la propia práctica y de la actividad desarrollada desde la escuela.

Es indudable que el rol del maestro ha pasado por varias etapas y que este parece no configurarse nunca en forma definitiva pero la que nos interesó en este trabajo fue aquella en donde el maestro aparece como seleccionador del currículum, estableciendo una relación activa con el mismo según la clase y el contexto al cual se enfrenta.

## **CAPÍTULO III.**

### **3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

En los primeros capítulos de este trabajo, me centré principalmente en la elección y discusión de un marco teórico que diera cuenta del grado actual de reflexión sobre el currículum en sus diferentes formas y el debate entre las diferentes perspectivas de la Teoría Curricular.

Estas primeras decisiones, al igual que los objetivos de la presente investigación, me llevaron a elegir una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, que permitiera una visión más general, así como directa del proceso a estudiar. A su vez, el estudio de casos permitió generalizar analíticamente un marco teórico acerca de las adaptaciones curriculares y su posible contribución a la reproducción de la desigualdad social. Siguiendo a Yin (1984), los estudios de casos son generalizables en relación a propuestas teóricas y no a poblaciones y universos, por lo cual en este trabajo se intentó generalizar los hallazgos a la teoría con el propósito de nuevas aplicaciones.

De esta manera se pretendió, a partir del estudio de cinco casos, reunir información en profundidad sobre las adaptaciones curriculares realizadas en los sextos años en escuelas públicas de Montevideo, y poder desde una mirada interpretativa contribuir con la teoría crítica acerca de la adaptación curricular como recurso didáctico que contribuye a la reproducción de la desigualdad social.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, así como la elección de una metodología de estudio de casos, hacemos también la elección de nuestras unidades de análisis.

#### **3.1. UNIVERSO Y UNIDADES.**

Para nuestro trabajo se consideró como unidad de análisis *el aula*, teniendo en cuenta fundamentalmente a la figura del maestro como nuestra unidad de observación.

Siempre dentro del enfoque cualitativo y considerando lo que nos dice Delgado & Gutiérrez (1998), acerca de los criterios de selección como “criterios de comprensión, de pertinencia, que se refieren a conjuntos, a su estructura y a su génesis...”, se intentó



incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante el discurso y la observación relaciones relevantes para nuestro estudio, a partir de una composición adecuada de los casos a estudiar.

El primer criterio de selección que se tuvo en cuenta fue el contexto sociocultural donde se ubica la escuela. A partir de los contextos socioculturales trabajados por la UMRE en sus distintas evaluaciones de aprendizajes, utilizamos tres de ellos: por un lado dos contextos extremos, el muy favorable y el muy desfavorable; y por otro, el contexto desfavorable para poder contar con parámetros de comparación de términos medios.

Así, la información pertinente para este concepto se obtuvo, por razones del tiempo con que se contaba para realizar la investigación, a través de datos secundarios aportados por el Proyecto MECAEP (Unidad de Medición de Resultados Educativos, 1999).

El concepto de contexto sociocultural incluye elementos de carácter económico y el elemento homogeneidad/heterogeneidad de la población a atender. Por una parte, se utilizan para la construcción de este concepto, un índice “socio-educativo”, definido como el saldo resultante de restar el porcentaje de alumnos cuyas madres completaron la enseñanza secundaria (educación alta), el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la escuela primaria (educación baja). Por otra parte, el nivel de equipamiento de los hogares fue utilizado bajo la forma de un índice “socio-económico”, construido por la diferencia o saldo entre el porcentaje de niños en hogares altamente equipados y el porcentaje de niños en hogares con bajo equipamiento. A la vez, las categorías de equipamiento alto y bajo se definen a partir de una lista de once ítems de uso en los hogares.<sup>13</sup>

Las escuelas de contexto muy favorable son aquellos que atienden a los niños que cuentan, a la vez, con el mejor respaldo educativo y económico en su hogar. En el otro extremo, las escuelas de contexto muy desfavorable son aquellas cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a los hogares menos educados y menos equipados.

Teniendo en cuenta el tipo del centro como segundo criterio para la selección de los casos, datos también aportados por la UMRE, se optó, dentro del contexto muy favorable, por hacer un corte en escuela común y escuela de práctica. Dentro de las

---

<sup>13</sup> .- El índice de equipamiento se construye asignando el valor 1 a cada uno de los once ítems siguientes: energía electrónica, calefón o calentador de agua, refrigerador sin freezer, refrigerador con freezer, lavarropas automático, televisor color, teléfono, video game, video casetero, computadora, automóvil de

escuelas ubicadas en el contexto desfavorable se seleccionó una escuela de Tiempo Completo. Por último, en el contexto muy desfavorables se observaron una escuela común y otra de Tiempo Completo. Estas decisiones surgieron a partir de la importancia y necesidad de contar con elementos de comparación acerca de lo que sucede dentro de cada “organización escolar”, a la vez que explicar la influencia de las políticas de centro en el desarrollo del currículum en las aulas.

Otra de las decisiones con respecto a la selección de los casos, vino relacionada con el año escolar en el cual desarrollar el estudio. Se optó por tomar sextos años y su elección se basó fundamentalmente por los objetivos de la investigación y por considerarlo el más apropiado no sólo para estudiar cómo se da la adaptación curricular en ese año; sino también por la posibilidad de inferir adaptaciones curriculares en los años anteriores. Es claro que al observarse “vacíos” en cuanto a conocimientos en los niños de sextos años, se verifica que la adaptación curricular se da en toda la etapa escolar. Por otro lado, también se consideraron para esta elección las tensiones a las cuales se enfrenta el currículum de sexto año, por un lado y como dijimos, a las selecciones curriculares que impactaron en el grupo, y por otro a las expectativas de que los alumnos vayan a la Educación Media.

---

uso exclusivo del hogar. El índice varía de 0 a 11. Se define el tramo 0 a 4 como de “bajo equipamiento”, el tramo 5 a 8 como equipamiento medio y el tramo de 9 a 11 como “alto equipamiento”.

**CUADRO N°1:** CUADRO RESUMEN: SELECCIÓN DE CASOS

		TIPO DE CENTRO			
		COMÚN	PRÁCTICA	TIEMPO COMPLETO	PRIVADA
C O N T E X T O	Desfavorable			Caso A	
	Muy Desfavorable	Caso B		Caso C	
	Muy Favorable	Caso D	Caso E		

**3.2. LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.**

Desde la mirada cualitativa y teniendo presente el carácter explicativo que desde el inicio tuvimos como estrategia para nuestra investigación, se trabajó con entrevistas y observaciones de aula, de forma tal que ambas técnicas permitieran, a partir de conocer a fondo nuestro currículum oficial y sus diferentes propuestas sobre qué y cómo enseñar, captar las vinculaciones entre los discursos de maestras y directoras, y lo que realmente ocurre en el aula.

En cuanto a la técnica de entrevista, se realizaron un total de diez, incluyendo a las cinco maestras y cinco directoras de los casos seleccionados. Para las mismas se siguió una pauta estructurada en diversos módulos, siendo estos diferentes dependiendo del entrevistado (maestra/directora), de tal forma de recabar información sobre el trabajo realizado en las escuelas, los roles desempeñados de los diferentes actores, así como también las diferentes posiciones acerca del currículum oficial y su desarrollo en el aula. La mayoría de las entrevistas las realizamos en el centro educativo, una vez finalizada la hora escolar, por considerarlas exhaustivas y extensas, con el fin de crear un buen clima de entrevista y obtener los datos necesarios para la investigación.

En relación a las observaciones, técnica principal del trabajo, se contó para los cinco casos, pautas diferenciales para cada uno de los conceptos a ser observados. Se trabajó con tres pautas de observación: una pauta A, que intentó ver el desarrollo de los contenidos de matemática; una pauta B, que depositó su atención en el área de lenguaje; y una pauta C, realizada a efectos de captar el grado de involucramiento de la maestra con su rol, incluyendo como dato importante la relación que mantiene con sus alumnos.

De esta manera, se realizaron por caso tres observaciones en el área de matemática, tres en lenguaje y seis referidas a la actitud o involucramiento del maestro en el aula, llegando a doce observaciones por caso y un total de sesenta.

En todas las observaciones mantuve un lugar pasivo, intentando no ser el centro de atención de la clase con el fin de que mi presencia no perturbara el ritmo normal de la misma. En cuanto a la duración de las observaciones cabe señalar que no todas fueron de la misma duración, ya que el interés fue cubrir desde el inicio hasta el final de una actividad concreta.

Una vez reunida toda la información, se pasó a la sistematización de la misma a partir de la definición de diversos códigos, para así llegar al análisis del trabajo.

## **CAPÍTULO IV.**

### **4. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS.**

#### **4.1. PUNTOS DE PARTIDA.**

##### **4.1.1. Nuestro Currículum Oficial.**

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se realizó en sexto año, tomando como contenidos los de lenguaje y matemática del plan 96, parece importante detallarlos brevemente, así como los objetivos de cada área correspondiente.

#### **- ÁREA LENGUAJE.**

**En lenguaje, los objetivos explícitos del Plan son:**

1. Mostrar habilidad para exponer y dialogar con fluidez y claridad.
2. a) Obtener dominio de la lectura comprensiva, expresiva y silenciosa.  
b) Aplicar técnicas de estudio para la incorporación de nueva información.
3. Escribir con letra legible y personal.
4. Aplicar la información adquirida para escribir en forma correcta.
5. Comprender que puede y necesita enriquecer su vocabulario.
6. Redactar en forma fluida aplicando distintas técnicas de expresión escrita.
7. Alcanzar una sistematización básica para el análisis gramatical.

### Contenidos en el área de lenguaje:

<u>1. Expresión oral</u>	- Comentarios
	- Cultivo de la imaginación
	- Descripción
	- Exposición de los temas de estudio
<u>2. Lectura</u>	- Lectura correcta
	- Lectura expresiva
	- Correcta dicción
	- Nivel de comprensión
	- Técnicas de estudio
<u>3. Escritura</u>	- Letra cursiva
	- Letra imprenta
<u>4. Ortografía</u>	- Combinación "SC"
	- Combinación "PC"
	- Combinación "XC"
	- Símbolos matemáticos
	- Voces usuales de los verbos
	- Formación de palabras
	- Aplicación práctica del orden alfabético
	- Tilde en todos sus usos
	- Abreviaturas y siglas
	- Vocabulario
	<u>5. Expresión escrita</u>
- Comunicación	
<u>6. Conocimiento gramatical</u>	- La oración

### **- ÁREA MATEMÁTICA.**

**Por su parte, en el área de matemática los objetivos son los que siguen:**

1. Interpretar el sistema de numeración binaria, proyectando su interés hacia los campos de aplicación actual.

2. Demostrar habilidad en la ejecución y uso de la técnica operatoria y agilidad en el cálculo oral.
3. Leer e interpretar datos cuantitativos en tablas gráficas, diagramas u otras formas de presentación.
4. Explicar el procedimiento elegido para resolver situaciones problemáticas.
5. Construir con exactitud formas geométricas.

**Contenidos en el área de matemática:**

<u>1. Sistema de numeración decimal</u>	- Fracciones
	- Representación gráfica
	- Equivalencias
	- Posiciones relativas de la recta de un plano: - paralelismo - perpendicularidad
	- Polígonos: suma de ángulos
	- Perímetro
	- Áreas
	- Volumen
<u>2. Operaciones con números decimales</u>	- Adición
	- Sustracción
	- Multiplicación
	- División
	- Operaciones combinadas con números naturales y sin paréntesis
<u>3. Resolución de problemas</u>	- Proporcionalidad
	- Cálculo de porcentajes
	- Cálculo de promedios
	- Cálculo de UR
	- Leer gráficas
	- Interpretar gráficas
	- Equivalencias
	- Cálculo de áreas
<u>4. Selección de estrategias de resolución</u>	
<u>5. Selección de estrategias de verificación</u>	

## CAPÍTULO V.

### 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS.

En este capítulo presentamos el análisis realizado caso por caso, siguiendo un orden según categorías y conceptos relevantes para nuestro trabajo, de forma tal que permita a la vez una comparación de los datos obtenidos.

En primera instancia y en forma descriptiva se detallan algunas de las características principales de cada centro educativo o caso<sup>14</sup>, y en segundo lugar, desde una mirada interpretativa y crítica se presenta el análisis correspondiente a cada uno de ellos<sup>15</sup>.

*Brevemente, podemos afirmar que en general se confirman nuestras hipótesis iniciales de trabajo. No obstante, nos encontramos con algunos puntos sobre los que reflexionar, sobre todo con respecto a la influencia del contexto sociocultural en las adaptaciones curriculares que realizan las maestras. Como hallazgo más relevante, se pudo mostrar la existencia de diferentes selecciones curriculares en los distintos contextos, si bien este no aparece como único factor explicativo. Teniendo presente los casos ubicados en el contexto muy favorable, es el propio contexto el que "garantiza buenos resultados", más allá de las adaptaciones curriculares que las maestras realizan. Por tanto, factores como el rol de la maestra en el aula, el tipo de centro, entre otros, pierden poder explicativo y no son relevantes a la hora de estudiar este fenómeno. Por el contrario, en los contextos desfavorable y muy desfavorable, los factores de mayor poder explicativo de "buenos resultados" lo proporcionan el rol de la maestra en el aula y el tipo de centro. De cualquier manera, como veremos más adelante, el currículum de hecho y el currículum oculto de las escuelas contribuyen a la reproducción de la desigualdad, legitimando, bajo el supuesto de un currículum oficial universal, nuestra estructura social.*

---

<sup>14</sup>.- Ver Cuadro II: Presentación de los Casos. Pág. 67

<sup>15</sup>.- Ver Cuadro III: Resumen de los principales hallazgos. Pág. 68



## 5.1. EL CASO A.

### 5.1.1. Características del Centro Educativo.

El caso A, como señalamos anteriormente, pertenece a una escuela ubicada en el contexto sociocultural desfavorable, siendo de Tiempo Completo. La escuela cuenta con un solo sexto con un total de 28 alumnos con edades entre los 10 y los 14 años.

El centro educativo no parece contar con la infraestructura necesaria y suficiente para ser una escuela de Tiempo Completo, sobre todo por la falta de espacios físicos ya sea para aulas o para los salones destinados a los diferentes talleres que implementa la escuela (carpintería y cocina por ejemplo), teniendo en cuenta el alumnado presente y la cantidad de horas que los niños permanecen allí.

A pesar de esta primera impresión en nuestra primera visita, no parece ser significativo para la directora según su discurso durante la entrevista. Este aspecto no es mencionado durante la conversación mantenida y no aparenta ser un impedimento a la hora de plantear los objetivos generales y educativos de la escuela, a diferencia de lo que obtuvimos en la entrevista con la maestra quien señala con énfasis como una de las carencias del centro, el no contar con un local apropiado para una escuela de estas características.

Como objetivo general de la escuela se señala el mejorar la calidad de los aprendizajes. Por su parte, como objetivos educativos la directora destaca la necesidad de educar en valores, así como lograr una convivencia armónica. A partir de su discurso se desprende no solo que los objetivos son desplazados en el tiempo sino que no se alcanzan: *“Se hace muy difícil lograr los primeros objetivos. El lograr una convivencia armónica es muy complicado y la mayoría de las veces no se logra. Al no lograr la convivencia no se logran los objetivos siguientes... Los objetivos no cambian pero son desplazados en el tiempo, cada vez más remotos”*.

Atribuye el incumplimiento de estos objetivos a factores sobre todo externos a la organización escolar, como ser la movilidad de los alumnos, la falta de recursos y la falta de un compromiso familiar, ya que se manifiesta que *“la escuela no puede cumplir roles que le corresponden a la familia”*.

A partir del discurso de la maestra, se refirma como objetivo de la escuela una educación en valores, no señalando por el contrario, ninguno de los objetivos detallados

por la directora, y se marca como requisito para alcanzar el objetivo el mantener una buena relación con los alumnos y apuntar a la comodidad del niño.

Teniendo presente ambos discursos, directora y maestra, se ve la importancia otorgada a la educación en valores como principal objetivo educativo. Este aspecto trae aparejado un relego de los contenidos curriculares, poniendo en primer plano lo que podríamos llamar siguiendo a Pablo Martinis (1998): una educación “asistencialista”. No obstante y como veremos más adelante, habría que plantearse qué significa “educación en valores” y qué hace la escuela al respecto, ya que mediante la observación, pudo constatar una distancia entre lo que se pretende como objetivo, lo que realmente ocurre y lo que se obtiene como posible resultado.

Culminando con una primera descripción de las principales características del centro restan señalar las potencialidades y carencias del mismo. Al hablar de las potencialidades, en ambas entrevistas se destacan aspectos que hacen sobre todo al área administrativa. Al referirse al área pedagógica, si bien se señala como potencial el hecho de contar con un 73% de personal efectivo y con algunas maestras con especialización en escuelas de Tiempo Completo, no se deja de reconocer la falta de compromiso de muchas de las maestras con las que trabaja: *“Se encuentran desbordadas, les falta experiencia y no se adaptan a la política de centro”*. Siguiendo con las carencias, se señalan aspectos institucionales como la falta de recursos, la falta de apoyo de Primaria en cuanto al nombramiento de auxiliar de servicio, así como contar con *“alumnos con grandes desajustes de conducta”*.

### **5.1.2. El Perfil de la Directora.**

Si bien no fue este el caso en el que tuve dificultad para acceder y realizar la investigación, sí encontré algunos inconvenientes a la hora de entrevistarme con la directora. No fue una entrevista sencilla, sobre todo por la actitud de la entrevistada, con un comportamiento formal, donde remarcó su status, contestando a mis preguntas de forma breve y sin mostrar interés.

Uno de los primeros frenos lo obtuve al sacar mi grabador ante lo cual no accedió. Como segundo problema me enfrenté a una persona de pocas palabras y cerrada, la cual para contestar muchas de mis preguntas se limitó a leer lo que ella denominó el

“Proyecto de Centro”. No obstante, a partir de sus breves respuestas y sus lecturas se lograron recabar algunos datos importantes para el análisis.

Primeramente, uno de los aspectos que demuestra en la entrevista es su interés en la dirección, como cargo de “mayor jerarquía” y lugar desde donde se pueden realizar más cosas. Obtiene el cargo de dirección hace dos años y los dos años trabajó en esta escuela.

En cuanto a las actividades que realiza la directora lee: “En tres áreas: la pedagógica didáctica, la administrativa organizacional y la comunitaria. Pasando una a una las páginas del Proyecto de Centro” lee en voz alta, apurando los tiempos de la entrevista, sin contestar las funciones que cumple en la práctica escolar. Por último y con respecto a la relación que mantiene con los demás actores del centro educativo, se realizan reuniones una vez por semana y se apunta al trabajo a nivel de aula con niños y maestros, aspecto que durante las 12 observaciones no fue presenciado.

### **5.1.3. La Maestra y su Rol.**

El encuentro con la maestra, ya sea en la entrevista o durante las observaciones realizadas, fue diferente, mucho más abierto e informal, logrando obtener mayor información y un mejor clima de trabajo.

La entrevista se llevó a cabo en el aula, una vez finalizada la hora escolar, obteniéndose una conversación fluida y dinámica. Una de los primeros aspectos que destaca la maestra es su vocación desde chica por la docencia, trabajando hace ya 24 años en la profesión, de los cuales hace diez que está en esta escuela, pasando por todos los grados. Si bien la maestra dice apuntar al crecimiento del niño, a la capacidad de auto juicio crítico, otra vez mediante la observación se constata una distancia entre lo que “debería ser” y lo que “es”. La relación que mantiene con los niños es inconstante, y muchas veces de indiferencia ante las actitudes e inquietudes de los alumnos. Ejemplo de esta indiferencia son alumnos que duermen en la clase, otros que dibujan y otros que simplemente se ausentan, ante lo cual la maestra no sólo no logra atraer su atención sino que permite y avala todas estas actitudes de los alumnos, diciendo por ejemplo: “Dejalo que duerma pobrecito, quizá no pudo dormir en casa...”.

De esta manera, la maestra solo trabaja con los que atienden, no motivando la atención e interés de los alumnos que no trabajan. Simplemente ante las actitudes de los alumnos

que no trabajan la maestra se maneja con frases como la que sigue: “Aunque no te interese, no molestes...”.

La maestra atribuye sus propias actitudes y el no lograr un clima prolongado de trabajo en su cansancio: “*Estoy muy cansada. Me canso mucho, ¿viste?*”, frase que repite con frecuencia intentando justificar de alguna manera el permitir que los alumnos realicen otras actividades o simplemente duerman.

Por otra parte, se constata también en la observación que no hay una preparación previa de la clase, por lo que no existe una pauta definida de trabajo, ante lo cual se pierde el control de la clase, no desarrollando los temas que en el momento propone para la fecha.

Con respecto a los aspectos formales que se esperan de la maestra por el lugar que ocupa dentro del centro educativo, como ser por ejemplo el cumplir con ciertos horarios reglamentarios, cabe hacer algunas puntualizaciones. Mediante las observaciones realizadas, la maestra no siempre cumple sus horarios, sobre todo por lo que mencionábamos antes de la pérdida de control de la clase, lo que trae como consecuencia muchas veces el dar por terminada las actividades curriculares antes de tiempo, en ampliar horarios del recreo, etc. De esta manera, los contenidos curriculares siempre son relegados, no solo por razones de tiempo sino por decisiones que toma la maestra frente al currículum oficial.

#### **5.1.4. Decisiones Curriculares.**

Dentro de este apartado lo que nos interesa es dar brevemente un panorama general sobre la posición de la maestra frente al currículum oficial y la adaptación curricular.

A partir de la entrevista, la maestra muestra un grado elevado de aceptación hacia el currículum oficial, haciendo hincapié en la posibilidad que brinda para realizar “adecuaciones” y lo “útil” de las sugerencias didácticas. Sin embargo, como veremos más adelante, durante las actividades observadas, la maestra no utiliza material didáctico, salvo en algunas ocasiones, pero podemos afirmar que no lo maneja como recurso para trabajar en clase.

Con respecto a las adaptaciones curriculares, la maestra se siente cómoda y se confirma que las realiza no solo en las observaciones sino a partir de su discurso. La maestra sostiene tener expectativas diferentes para cada uno de sus alumnos y exigir según cada

alumno. Este aspecto es clave para nuestro trabajo, ya que desde el discurso de la maestra se muestra cómo a través de prejuicios sociales se “condena” a los alumnos a un acceso desigual al conocimiento. Así es como la gran mayoría del alumnado realiza otras actividades en el aula que no hacen al proceso enseñanza - aprendizaje.

*“Es que con cada uno de ellos tengo expectativas distintas... ellos ya lo saben, a cada uno le voy a exigir diferente... y que ellos se sientan bien con lo que están haciendo.”*

También se observan adaptaciones importantes en el área de lenguaje y matemática al desarrollar los contenidos correspondientes, como veremos en el apartado que sigue.

### **5.1.5. El Currículum en la Práctica.**

Uno de los puntos que cobra real importancia en este apartado tiene que ver con el **qué** se enseña y **cómo** se enseñan los contenidos curriculares en la práctica de aula, específicamente en el sexto año del Caso A, en el área de matemática y lenguaje.

A partir de la entrevista y las observaciones, si bien pudo constatarse en el área de matemática el trato de temas como: mediciones, cálculo de áreas, volumen y resolución de problemas, habría que hacer algunas aclaraciones.

Durante cada una de las observaciones, la actividad a desarrollar no se completa, ni se tratan los temas con profundidad. Por otra parte, si bien se utiliza regularmente el libro de matemática, la utilización de material didáctico no es una constante, a pesar de que la maestra afirma que cuenta con muy buen material didáctico para matemática. Un ejemplo se vio cuando la maestra estaba enseñando el tema volumen. La maestra propone una tarea en grupo de 5 niños: calcular el volumen de unas macetas que están en el patio. Pide a los niños que lleven el cuaderno y que anoten los resultados. Así, se forman cinco grupos y salen al patio a realizar la tarea. De los cinco grupos solo 3 alumnos llevan el cuaderno de clase y cuando llegan al patio el interés dura unos 5 minutos, lo que deriva en un nuevo recreo para los alumnos. La maestra no controla a los niños y al volver a clase no advierte que solo dos de los cinco grupos realizan el planteo del problema, no llegando a la resolución del mismo. Ante tal suceso la maestra termina diciendo: *“Muy bien... pasamos a otro tema”*.

Con respecto al área de lenguaje, la situación no solo no cambia, sino que las adaptaciones curriculares aparecen de mayor magnitud, a tal punto que podríamos poner

en duda si estamos utilizando correctamente el término adaptación, preguntándonos en realidad: ¿Llegan a enseñarse los contenidos correspondientes al currículum oficial de sexto año?

Los materiales didácticos utilizados en lenguaje son prácticamente nulos, no utilizándose el libro, ni otros textos alternativos. Como contenidos se trabaja la expresión oral, en donde se realizan comentarios por parte de los alumnos, se trabaja la imaginación y la descripción. Sin embargo, se le otorga muy poca relevancia a la ortografía, y no se trabaja con reglas ortográficas, clasificación de palabras, tildes, etc. Se manifiesta y se confirma en frases como la que sigue: *“Lo de las faltas después lo veremos, de cualquier manera los grandes escritores nunca escribieron bien la primera vez”*.

Por otro lado, los temas de lectura, escritura, la expresión escrita y el conocimiento gramatical, se trabajan esporádicamente y sin profundidad como los demás temas, encontrándose los primeros “vacíos” de conocimientos en los alumnos que en sexto año no identifican el verbo sin conjugar, tienen grandes dificultades de comprensión, entre otros.

Con respecto al tiempo utilizado en ambas materias podemos advertir a partir de la entrevista y algunas de las observaciones que durante la hora escolar la maestra centra su atención en la educación en valores, la comunicación, sobre todo en la parte del almuerzo y en los talleres a los que los alumnos asisten. Sin embargo, queda claro en el discurso como en la práctica de aula que los contenidos programáticos no solo pasan a segundo plano sino que habría que preguntarse, después de lo que desarrollamos hasta el momento, ¿tienen lugar?

*“... entran... hacemos un poco de conversación... vemos los deberes, les dejo conversar un poco a ellos, vamos a tomar la leche, empezamos a trabajar hasta la hora del recreo (10:30 a 11:00). Después almuerzan, hacemos un poquito de descanso y luego algún taller o juegos...”*

A lo descrito hasta el momento, se observa de forma general, no sólo que los contenidos programáticos pasan a segundo plano, sino que los alumnos no responden a las propuestas. No son participativos y en caso de hacerlo, lo hacen en forma esporádica y siempre son los mismos alumnos los que participan. Lo hacen de forma libre o levantando la mano pero sólo desde el banco, no habiendo una pauta definida de trabajo. Aproximadamente trabajan sólo 6 alumnos de 28. Este es un aspecto que como dijimos

no es controlado por la maestra quien trabaja solo con los que atienden. ¿Es esto adaptación curricular o es una forma más cruel de negar el acceso al conocimiento de los alumnos de esta escuela?

## **5.2. EL CASO B.**

### **5.2.1. Características del Centro Educativo.**

El caso B, pertenece a una escuela ubicada en el contexto sociocultural muy desfavorable, siendo una escuela Común. La escuela cuenta con un solo sexto con un total de 40 alumnos con edades entre los 10 y los 14 años.

El centro educativo cuenta con espacios físicos grandes, pero una de las cosas que primeramente observamos fue la falta de mobiliario, por lo cual el comienzo de la clase se retrasa unos 15 minutos todos los días, ya que dos o tres de los alumnos tienen que ir en búsqueda de bancos para que todos puedan sentarse.

Este aspecto es mencionado y reclamado reiteradamente tanto por la maestra como por la directora sin obtener respuesta alguna, a lo cual intentan resolverlo de la manera descrita anteriormente.

Como objetivo general de la escuela se señala jerarquizar la imagen de la escuela frente a la familia y la comunidad, a través de la jerarquización de algunos valores como la tolerancia y el respeto. Así, como objetivos educativos se ve la necesidad de una educación en valores al igual que en el Caso A.

En cuanto a las dificultades para el logro de los objetivos la directora señala lo difícil de delimitar el adentro y el afuera de la institución, remarcando como requisito para lograr ciertos objetivos, el conocer las expectativas, las problemáticas y las inquietudes de la población. Por otra parte, como otros requisitos imprescindibles se señalan aspectos institucionales como el contar con un proyecto donde todos estén comprometidos, plantearse estrategias y realizar una permanente evaluación de las metas.

Si hacemos referencia ahora a lo obtenido a partir de la entrevista con la maestra, se reafirma como objetivo del centro el abrirse a la comunidad y conseguir una mayor participación de las familias de los niños, cambiando la imagen de la escuela. Por su parte, en cuanto a los requisitos para alcanzar dichos objetivos se señala el hecho de trabajar con los padres, invitarlos a la escuela, que vean el trabajo de los niños y

comprometerlos. Al igual que la directora, la maestra señala como importante el conocer o el contar con un diagnóstico del hogar del niño, es decir, conocer el medio. No olvida por otro lado, el tener en cuenta los recursos económicos y materiales que tiene la escuela, haciendo referencia también a la falta de apoyo multidisciplinario: asistentes sociales, psicólogos, una secretaria, etc.

A partir de lo señalado por las entrevistadas podríamos realizar algunas apreciaciones. Por un lado, nuevamente se reafirma la necesidad de una educación en valores al igual que en el primer Caso, por lo que cobra interés que la escuela cuente con un diagnóstico del hogar del niño para conocer la realidad de la escuela y poder trabajar a partir de ella. Sin embargo la escuela no cuenta con este tipo de información por lo que se considera como una de las dificultades para lograr los objetivos propuestos por el centro. Por otro lado, resta observar que si bien no se señalan objetivos curriculares por las entrevistadas, a partir del trabajo de campo se rescata un interés primordial en el aspecto curricular, como veremos más adelante. De ahí, la importancia ya señalada en el capítulo anterior de la triangulación de técnicas para aumentar la confiabilidad de los datos obtenidos.

Terminando nuestra descripción del Caso B, señalaremos las potencialidades y carencias del mismo. Como potencialidades, se destacan aspectos que hacen al área pedagógica como contar con maestras efectivas y comprometidas con la escuela, si bien se advierte en el discurso de la directora que no son todas las que parecen comprometerse. Un aspecto interesante de ver aquí es la no identificación de otras potencialidades, ya que la directora considera que el centro se caracteriza más por sus carencias. De cualquier manera, se manifiesta que desde esa situación pueden realizarse algunas actividades que apunten a mejorar actitudes de los niños, hábitos, etc., señalando lo necesario que sería:

*“lograr un poquito de mayor apoyo en cuanto a un equipo multidisciplinario, tener asistente social, sociólogos, algo que nos ayudara para acercarnos más a la familia que nosotros no podemos porque no tenemos ni siquiera tiempo material” ya que “son problemas complejos y uno no tiene muchas posibilidades...”*

Por su parte, se señalan carencias a nivel institucional, funcional y en relación a la familia de los niños y a los propios niños. En cuanto al aspecto institucional se destaca la parte edilicia, que si bien es amplia, como mencionábamos, trae aparejado problemas de seguridad; problemas con el auxiliar de servicio, entre otras. Dentro del aspecto



funcional, se señala la inestabilidad de la dirección (si bien la directora tiene la idea de seguir en el cargo por lo menos dos años más), la falta de secretaria, falta de gente eficiente, así como también la falta de apoyo multidisciplinario y profesores especiales como ser educación física o motricidad, por ejemplo. Con relación a la familia de los niños y a ellos mismos, se advierte un desinterés de las familias, poca colaboración y niños con NBI, que sin duda influye en el trabajo diario.

### **5.2.2. El Perfil de la Directora.**

A diferencia del caso anterior, no encontré dificultades para acceder y mucho menos para realizar el trabajo de campo en esta escuela. La entrevista se llevó a cabo sin dificultades, en donde la directora demostró interés, siendo abierta y estando dispuesta a responder todas mis preguntas. Por tanto, pudimos crear un buen clima de entrevista si bien hubo algunas interrupciones (ante las cuales se solicitaba el apagado del grabador). Uno de los primeros puntos a rescatar de la entrevista es el interés que la directora mostró en el cargo. Sostiene que le encanta la docencia y considera que es a través de la educación que se pueden paliar una cantidad de problemas. Al igual que la directora del Caso A tiene como experiencia dos años en el cargo pero sólo uno en la escuela, aunque, como dijimos, pretende quedarse en el mismo lugar por lo menos durante tres años, período que considera como el mínimo indispensable para poder obtener algunos cambios en la escuela.

Realiza actividades en torno a tres ejes: la parte administrativa, la socio-comunitaria y la técnico-docente, en la coordinación enseñanza - aprendizaje. Si bien, la respuesta parece ser la misma que la dada por la directora del Caso A, en este caso, la directora amplía su respuesta especificando su trabajo a través de tareas como: coordinación de profesores, organización de horarios, “la lámpara que se rompe, el caño, el problema de la puerta... el funcionamiento en general”, reuniones de padres, de instituciones que estén dentro de la zona, etc. Con respecto a estas últimas actividades pudieron constatarse algunas de ellas durante las observaciones, si bien hay un aspecto a rescatar importante en cuanto a la tarea técnico - docente. Ante tal actividad, la directora admite que:

*“Lamentablemente, las condiciones se dan para que a veces sea la que dejamos para atrás o la que no le podemos dedicar todo el tiempo que quisiéramos...”*

A partir de esta frase podemos advertir cómo lo referente al cuerpo docente en estos contextos, tanto en el caso A, como en el B, es relegado o muchas veces pospuesto por razones que hacen al propio contexto, dependiendo mucho de la maestra y su práctica en el aula el obtener buenos resultados.

Con respecto a la relación que mantiene con los demás actores del centro educativo, se realizan reuniones con los maestros, donde tratan las problemáticas principales y se discuten los objetivos, aunque se sostiene (en charlas informales con maestra y directora) que no todos se sienten involucrados, aunque sí la gran mayoría.

### **5.2.3. La Maestra y su Rol.**

En este caso, al igual que en el anterior, la maestra se mostró abierta y muy interesada en que se realizara la investigación, actitud no muy frecuente en todo nuestro trabajo de campo.

La entrevista también se realizó en el aula, una vez finalizada la hora escolar, creándose un buen clima y sin interrupciones. La maestra resalta su gran vocación y señala que se siente cada vez más cómoda con su carrera. Manifiesta que su decisión viene desde chica, calificándolo como algo “innato”, mostrando entusiasmo en su respuesta. Por su parte, ha realizado cursos de especialización, cursos de lengua y comenzó la licenciatura de Ciencias de la Educación, si bien tuvo que abandonar. Considera relevante el hecho de contar con estudios terciarios y mantiene la idea de retomar la licenciatura. Trabaja como maestra hace quince años y en este centro se encuentra trabajando hace siete. Ha trabajado en todos los grados, y actualmente trabaja paralelamente en un privado en el turno de la mañana, hace ya diez años. Este aspecto fue significativo para nuestro trabajo ya que a partir de la entrevista se pudo preguntar por su experiencia al trabajar en escuelas de contextos extremos.

La maestra deja entrever durante la entrevista y en las observaciones que intenta apuntar a todo lo referente a la socialización del niño, teniendo como mayor expectativa que el niño aprenda para que pueda tener un mejor futuro, intentando ofrecerles más posibilidades.

La maestra define como “buena” la relación que mantiene con los actores del centro, ni muy profunda ni indiferente ya que considera ambos extremos como perjudiciales.

Disfruta de la relación con los alumnos, y considera relevante el hecho de marcar los límites para el trabajo de aula.

A partir de las observaciones se confirma la buena relación mantenida con los alumnos, a través de un diálogo frecuente con ellos y un interés elevado en las inquietudes y problemas de los mismos. Conoce claramente las dificultades que presentan los niños, respetándolas y trabajando sobre ellas, muchas veces banco por banco.

Así, la maestra a diferencia del caso anterior se involucra con su rol docente, que se reflejará en las demás variables a ser analizadas, ya sea en los contenidos que trasmite, en cómo lo hace y en los resultados que obtiene.

Por otra parte, dentro de los aspectos formales, los horarios preestablecidos son respetados, pero un punto a resaltar aquí es que la maestra se ha quedado luego de finalizadas las clases porque las circunstancias así lo requirieron. (Problemas de la institución, problemas con los niños, charla con padres, etc.)

Luego de la realización de las observaciones, se verifica una pauta de trabajo definida, conocida por alumnos y maestra donde la idea central es el trabajo y la participación continua. La maestra no pierde el control de la clase, controlando a diferencia del Caso A diversos aspectos como por ejemplo los alumnos que no trabajan, interrupciones durante el desarrollo de las clases, actividades realizadas por los niños, tareas domiciliarias (banco por banco), entre otros.

#### **5.2.4. Decisiones Curriculares.**

Frente al currículum oficial, la maestra se manifiesta en contra con relación a varios aspectos. Califica el programa como “viejo” y resalta la necesidad de modificar gran parte de los contenidos por considerarlos fuera de lugar, agregando nuevos. Por estos motivos, señala positivo el hecho de que sea flexible, si bien esta flexibilidad no se define de la misma forma que en el Caso A.

En cuanto a la adaptación curricular, y específicamente a la enseñanza en escuelas de contextos extremos, la maestra señala que los contenidos que se transmiten son los mismos, siendo lo que cambia la manera de transmitirlos. Afirma que se trabaja de forma diferente pero insiste que el contenido es el mismo:

*“Por ejemplo... si estamos trabajando con investigaciones o que lo niños presenten un trabajo sobre un tema particular, la forma de presentar esa*

*elaboración es totalmente diferente. Mientras que en el Colegio te traen poco menos que monografías, con información de Internet, y 500 libros distintos, láminas y todo lo que te puedas imaginar, acá no te vas a encontrar con eso. Si te traen el trabajote presentan pocas hojas... y si consiguen un libro es viejo porque lo sacan de la biblioteca de acá (biblioteca del barrio) y no pueden ir más de eso porque en realidad no tienen cómo. Por eso te digo que al enfrentarse a cosas tan distintas, se trabaja de forma diferente pero en sí el contenido yo trato de no cambiarlo... el contenido es el mismo”.*

Por último, en referencia a los criterios de selección, la maestra señala “*Lo que le sirva a ellos para la vida*”, apuntando por ejemplo a la comunicación, matemática para lo mínimo indispensable y que puedan defenderse en una entrevista de trabajo para que puedan tener un mejor futuro. A partir de su discurso, si bien parece tener muy presente que las posibilidades de los niños de “salir” del contexto del cual provienen son muy remotas e imperceptibles, la maestra intenta darle oportunidades para que puedan insertarse en la sociedad, o al menos en el mercado laboral.

#### **5.2.5. El Currículum en la Práctica.**

En el área de matemática y siguiendo las palabras de la maestra se señala haber trabajado operaciones, por separado, operaciones combinadas, toda la parte decimal, numeración entera y apunta también a la aplicación de conocimiento. Se trabaja mucho con situaciones de la vida, porcentajes, regla de tres, áreas de todas las figuras, círculo, longitud de la circunferencia, etc.

A través de la observación, y realizando una comparación con el caso anterior, podemos afirmar que la maestra desarrolla una mayor cantidad de contenidos, no restándole profundidad a cada uno de ellos. Por su parte, se corrobora a través de esta técnica que se trabaja el sistema de numeración decimal, fracciones, equivalencias, polígonos (suma de ángulos), perímetro, áreas, operaciones con números decimales, adición sustracción, multiplicación y división, operaciones combinadas, resolución de problemas (proporcionalidad, porcentaje, cálculo de promedios), selección de estrategias de resolución y verificación.

En el área de lenguaje, se apunta a la comprensión lectora, al análisis de textos. Se trabajó el sustantivo, adjetivo vocablo, el verbo, las conjugaciones del verbo, el tiempo del verbo, divulgación científica, artículo, frase adjetiva, la oración, etc.

Por su parte, en el desarrollo de los temas la maestra identifica como dificultad las características de los niños, problemas de conducta y señala también como dificultad graves problemas de la familia de los niños que influyen a la hora de dar la clase.

A partir de las observaciones se pudo constatar que en el área de lenguaje se hace hincapié en la expresión oral, trabajando la parte de comentarios, el cultivo de la imaginación, la descripción y a diferencia de los casos anteriores se realizan exposiciones de los temas de estudio.

Se trabaja por otra parte, y otorgándole real importancia, la lectura (resaltando las técnicas de estudio) y la ortografía. A diferencia del Caso A, se trabaja con reglas ortográficas, con formación de palabras, clasificación en agudas, graves y esdrújulas, el tilde en todos sus usos, voces usuales de los verbos, etc.

Otro aspecto a resaltar aquí, es que si bien se notifican dificultades en la parte de ortografía y lectura (puntuación y acentuación), se superan a través del continuo trabajo de maestra y alumnos en el aula, como veremos más adelante, pero sin duda comienzan a identificarse los primeros “vacíos” en los alumnos que en sexto año tienen graves dificultades para leer, infiriéndose por tanto la presencia de adaptaciones o “recortes” curriculares en años anteriores.

Para ambas materias la maestra utiliza material didáctico variado. Se señala la utilización de libros, láminas, cuentos, recorte de textos, elementos que están en el salón y todos los que la escuela proporcione. Con respecto a los libros utilizados la maestra señala trabajar con los textos que aporta primaria y en general todo tipo de texto que la maestra aporta. A diferencia del Caso A, trabaja con textos científicos pero como apoyo propio. Específicamente, en el área de matemática se utilizan como material didáctico: juegos varios, juego de geometría para pizarrón, calculadora y se trabaja en el pizarrón.

Por su parte, en el área de lenguaje, a diferencia del caso anterior, se trabajó con el libro, con diversas láminas que aporta la maestra, el diccionario (como elemento esencial de trabajo), entre otros.

En cuanto al tiempo dedicado a los temas, y a partir de la entrevista, podemos admitir que la maestra centra su atención en matemática y lenguaje, intentando trabajar también las materias culturales y poniendo énfasis en las técnicas de estudio.

A partir de las observaciones se comprueba que en este caso el tiempo es mejor utilizado, ya que como se verá más adelante, el rol que cumple la maestra como la participación de

los alumnos, hacen que haya una pauta de trabajo definida en donde el tiempo se aprovecha al máximo en la transmisión de los contenidos.

Como aspectos finales a resaltar, y en contraste con el caso anterior, los niños son participativos, por lo que todos trabajan, conociendo y respetando una pauta de trabajo definida. En este caso, de 40 niños que son en total, sólo 3 o 4 alumnos no trabajan, por lo cual se mantiene un clima de trabajo prolongado. La participación es continua, lo hacen ordenadamente levantando la mano ya sea desde el banco o en el pizarrón. Se trabaja individualmente pero se hace hincapié en las correcciones grupales para superar dificultades.

De esta manera, como veremos en nuestras conclusiones, a pesar de que este caso pertenezca a una escuela de contexto muy desfavorable, puede trabajarse en forma muy diferente, intentando no limitar el conocimiento del alumno. No obstante, la adaptación curricular en este caso también tiene lugar, como último recurso didáctico ante los grandes problemas de aprendizaje que presentan los niños, y por los “graves recortes” que sufre el programa en años anteriores.

### **5.3. EL CASO C.**

#### **5.3.1. Características del Centro Educativo.**

La escuela denominada como Caso C, pertenece al contexto sociocultural muy desfavorable, siendo una escuela de Tiempo Completo. La escuela cuenta con un solo sexto con un total de 20 alumnos, si bien se verifica un ausentismo de 4 niños por día.

El centro educativo cuenta también con espacios físicos grandes, pero en este caso parte edilicia no está en buenas condiciones, a lo que se agrega una falta de higiene y limpieza importante, sobre todo en el salón donde fueron realizadas las observaciones.

Este aspecto si bien es denunciado por la maestra cada vez que se está por empezar una actividad concreta, no hace nada al respecto por lo que la duración de la clase transcurre en esas condiciones.

A partir de la entrevista con la directora del centro, se señalan como objetivos generales que el niño aprenda y revertir la imagen de la escuela hacia la comunidad. Por su parte, como objetivos educativos se ve la necesidad de una educación en valores, al igual que en el caso A y dice apuntarse a una educación para la salud. En cuanto a los objetivos curriculares, se apunta al fortalecimiento de la oralidad y la producción de texto. En

cuanto a las dificultades para el logro de estos objetivos la directora no señala ninguna, si bien se resalta la necesidad de plantear objetivos que puedan cumplirse. A diferencia del caso A, la directora señala el cambio de los objetivos curriculares para lograr el objetivo general.

Si hacemos referencia ahora a lo obtenido a partir de la entrevista con la maestra, se reafirma como objetivo del centro una educación en valores y el proyecto de educación para la salud. Por su parte, en cuanto a los requisitos para alcanzar dicho objetivo señala la necesidad de un trabajo continuo en cuanto a los valores de los niños desde la entrada a la escuela, hasta la salida.

A partir de estos aspectos señalados cabe hacer algunas puntualizaciones. Por un lado, se notifica la necesidad de una educación en valores para el logro de los objetivos generales. Al igual que el Caso A, la educación en valores se considera de crucial importancia ubicándose en primer plano cuando hablamos de objetivos del centro. Por otro lado, si bien la directora señala objetivos curriculares, no se observa lo mismo en el discurso de la maestra, quien sólo señala como objetivo una educación en valores necesaria para el trabajo diario. Sin embargo, la práctica parece darnos elementos para analizar el tema de los “valores”. Si tomamos como ejemplo algunas de las actitudes llevadas a cabo por la maestra podríamos preguntarnos: ¿De qué valores se está hablando? Para explicar a qué nos referimos pongamos un ejemplo.

Mientras se estaba desarrollando una actividad concreta dentro del aula, un alumno avisa que ha perdido su lápiz. La maestra pregunta si alguien lo vio y ante un silencio como respuesta de los alumnos, la maestra revisa una por una las mochilas del alumnado. Preguntamos nuevamente: ¿Qué valores se están transmitiendo? Un segundo ejemplo viene basado en las condiciones en las cuales se trabaja en el aula: empezando por las condiciones de limpieza, la maestra admite que los niños trabajan “en la mugre” y, por otro lado, el mobiliario no parece ser el adecuado. Los niños se sientan en dos bancos largos, ubicados en forma de U, teniendo como “mesa” dos tabloncillos sostenidos por 4 taburetes, en los cuales no solo trabajan sino que también, toman el desayuno, almuerzan, y la limpieza es mínima.

Por último, cabe señalar que si bien no se señalan dificultades para el logro de los diferentes objetivos planteados por el centro, a partir del trabajo de campo se obtienen otros resultados a desarrollar en su sección correspondiente.

Como potencialidades del centro se señalan aspectos edilicios, destacando sus espacios amplios y abiertos; aspectos que hacen al área pedagógica didáctica como contar con personal abierto al diálogo; y aspectos que hacen al área comunitaria como por ejemplo el hecho de tener un equipo de área social y una red con diferentes instituciones como los CAIF, el INAME, entre otros. Se está intentando crear líneas de acción para trabajar con las diferentes familias y personas cercanas a la escuela de manera de cubrir en la medida de lo posible el aspecto social.

Por su parte, como carencias se señala en primera instancia, al igual que el Caso A el aspecto económico como fundamental. Por otro lado se destacan también algunas características de las familias de los niños como por ejemplo el nivel educativo de los padres y el nivel económico. A su vez se resalta el choque ocasionado por la existencia de diferentes códigos lingüísticos, normas y valores entre las familias de los niños y el centro educativo; y la baja respuesta de los padres ante las diversas situaciones ocurridas en la escuela.

### **5.3.2. El Perfil de la Directora.**

Al igual que en el Caso A, me encontré con grandes dificultades para acceder a la escuela, ya que la directora mostró desconfianza y miedo hacia este tipo de trabajos. Exigió todos los permisos de Primaria y hasta no conseguirlos no pude empezar a trabajar. Teniendo presente que el permiso de Primaria tardó unos meses, fue el caso en el que se empezó más tarde el trabajo de campo y se llevó a cabo en un ambiente tenso y difícil. Una vez que se logró entrar a la escuela, la entrevista se realizó sin problemas, donde la directora se mostró segura en sus respuestas, aunque intranquila por la incertidumbre sobre si los resultados del trabajo se publicarían o no.

La directora señala claramente que su elección por el cargo fue por considerarla una carrera accesible, no por vocación, si bien advierte que esta última fue creciendo en el correr de su trabajo. Hace dos años que están en el cargo y los dos años los ha trabajado en la misma escuela.

Destaca realizar actividades dentro de tres líneas de acción: lo organizativo - administrativo, pedagógico didáctico y lo institucional, realizando tareas como la atención a los maestros, la supervisión, la orientación, las visitas a clase, aunque las mismas no fueron verificadas en las observaciones realizadas. Contesta de manera



formal, advirtiendo que son *“actividades que tienen que ver de acuerdo a una reglamentación que es la circulara 109...”*.

Con los actores del centro dice mantener buena relación apuntando a tener espacios de reflexión y sostiene que las decisiones se toman por consenso, definiendo la escuela como “democrática”, aspecto a ser discutido más adelante cuando analizamos desde la práctica.

### **5.3.3. La Maestra y su Rol.**

La maestra se muestra abierta aunque no expresa mucho interés en el trabajo que se está realizando. La entrevista se lleva a cabo en el aula, aunque durante el recreo, por lo cual los tiempos estuvieron condicionados y con algunas interrupciones. De cualquier manera se crea un clima de entrevista adecuado para recabar la información requerida. A diferencia de los dos primeros casos, la maestra es de Artigas y señala haber elegido la carrera por la situación del Departamento y por las pocas posibilidades de realizar estudios más avanzados. A pesar de no ser una decisión vocacional, hace 12 años que es maestra y dos que está en esta escuela, y destaca que prefiere trabajar con las clases superiores.

Si bien a partir de la entrevista la maestra dice apuntar al aprendizaje de los niños, teniendo como meta el que el 80 % de lo que se enseña, sea aprendido, durante las observaciones parece que este aspecto no puede cumplirse. Los alumnos de sexto año, como veremos más adelante, leen con mucha dificultad, no saben formar una oración, identificar un verbo, etc., ante lo cual la maestra utiliza la frase ya conocida: “Tema dado”. Señala mantener una relación “normal” con los diferentes actores del centro y disfruta que los niños la vean como una amiga más. Sin embargo, durante las observaciones esta relación no se visualiza, sino que por el contrario la relación que mantiene con los niños no es “buena”. No hay una comunicación fluida con ellos y no se respetan las dificultades que presentan los alumnos, por lo que les dirige frases tan comunes como las que siguen:

*“Me tienen harta!!... A veces no tengo ganas de trabajar y vengo igual...”; ó “Si no quieres atender, no molestes...”*.

La falta de atención de los alumnos es una constante, realizando otras actividades como por ejemplo: dibujar, jugar con compañeros o bien jugar a la bolita alrededor de la clase.

El control de la clase, al igual que en el caso A, se pierde por completo, no lográndose un clima de trabajo prolongado.

En cuanto al cumplimiento de los horarios preestablecidos, puede decirse que son respetados, pero que muchas veces se retrasa por las “malas condiciones” del salón en cuanto a la limpieza. Si bien esto parece desmotivar a la maestra que manifiesta su enojo a diario: *“Esto desmotiva a cualquiera... no se puede trabajar así. Esto es una mugre”*, no se hace nada al respecto, salvo al comienzo de algunas tareas, que algunos alumnos limpian de manera general el aula, mientras que la maestra espera para empezar su clase. Resta señalar que a pesar de haber verificado una preparación de las clases, no se logran desarrollar los temas establecidos para la fecha. No hay una pauta definida de trabajo, no controlándose diversos aspectos como: la utilización del cuaderno de clase, ejercicios propuestos, entre otros.

#### **5.3.4. Decisiones Curriculares.**

En cuanto al currículum oficial, si bien la respuesta es confusa, la maestra manifiesta como positivo la posibilidad de sacar contenidos y priorizar algunos.

Refiriéndome a la adaptación curricular, se expresa que mediante la experiencia puede comprobarse que gran porcentaje de lo que se enseña no es aprendido. Por otra parte, señala que gracias a que el programa es flexible, puede hacerse hincapié en los vacíos de conocimiento que arrastran los alumnos de años anteriores por lo que *“muchas veces se debe volver a los contenidos de quinto”*. En cuanto a la enseñanza en escuelas de contextos extremos, se señala la necesidad de que el contenido sea el mismo, teniendo como meta el hecho de ampliarle el conocimiento a los alumnos. Este discurso es el encontrado en la mayoría de los casos, si bien en las observaciones prácticas, la distancia entre el discurso y la realidad parece ampliarse cada vez que descendemos en la estructura social.

Por último, como criterio de selección, se guía según carencias que traigan los alumnos de años anteriores, aunque no parece tenerlo claro:

*“¿Qué criterios tengo en cuenta? Mirá, según por ejemplo las carencias que traigan de años anteriores... según los objetivos de salida de otra clase, entendés? A veces te encontrás con dificultades y tenés que retroceder un poquito... algunas cosas de pronto no son tan necesarias, como marcar fechas, que a veces no lo recuerdan, pero sí marcar los hechos, trabajar con alguna gráfica lineal, ya qué sé...”*

A partir del discurso y las observaciones se ven los vacíos de conocimiento que los alumnos arrastran de años anteriores, y que no logran cubrirse en sexto año, manifestándose como hemos dicho en alumnos que no identifican ni siquiera un verbo sin conjugar, que no forman una oración y que ante un ejercicio de razonamiento no saben resolverlo.

### **5.3.5. El Currículum en la Práctica.**

En matemática y a partir de la entrevista se enumera haber trabajado el sistema binario, potenciación, área y perímetro. A través de la observación, los temas enseñados son prácticamente los mismos que en el caso A, ya que se trabajó el sistema de numeración decimal, paralelismo, polígonos, resolución de problemas y operaciones con números decimales. Sin embargo, los temas son transmitidos sin profundidad, y no reparando en si los alumnos entienden o no. En el área de lenguaje, la maestra dice apuntar a diferentes tipos de texto, a la descripción, el trabajo del enunciado, la oración y el verbo. A partir de las observaciones la maestra se centra como en el caso A, en la expresión oral, trabajando en este caso la parte de comentarios y el cultivo de la imaginación, si bien no obtiene respuesta por parte del alumnado. Trabaja al igual que el caso A, la ortografía, no utilizando reglas ortográficas, señalándose sí la clasificación de las palabras en agudas, graves y esdrújulas.

Por su parte, no trabaja la parte de lectura y escritura. En las tres observaciones realizadas en esta área, no trabajó contenidos importantes como son la lectura, la escritura, la expresión escrita, y se le otorgó poca relevancia al conocimiento gramatical, específicamente a la construcción de la oración, si bien a partir de la entrevista se sostuvo como mayor dificultad esta parte del lenguaje. Así, se encuentran graves dificultades en la identificación de los verbos, dificultades en la comprensión, de razonamiento, poca expresión en las respuestas de los niños, etc.

En cuanto al material didáctico utilizado, y a partir de ambas técnicas se verifica que la maestra no lo utiliza. Si bien expresa utilizar los libros que le brinda MECAEP, en las observaciones puede comprobarse que no se utiliza ningún tipo de texto, y como material didáctico utiliza raras veces objetos que están en el salón como cajas de cartón o la pata de la mesa, por ejemplo.

Con respecto al tiempo dedicado a los temas, la maestra sostiene centrar su atención en matemática y lenguaje, si bien trabaja diversas áreas en el día. No obstante, teniendo en cuenta que las observaciones se realizaron durante mayor tiempo que en el primer caso, ya que la maestra requiere de más tiempo para el desarrollo de los contenidos, no se transmiten con mayor profundidad que en el Caso A. Esto se debe principalmente a otras variables como por ejemplo la participación del alumnado, problemas de la institución, y el grado en que la maestra se involucra con su rol.

Para terminar y señalando aspectos generales, los alumnos tienen una actitud pasiva y de indiferencia a la cual la maestra actúa de la misma manera. Los alumnos no participan, trabajando sólo 3 de los 20 que son en total. Siempre trabajan los mimos y la maestra parece conformarse con ese trabajo, dejando que los demás niños, al igual que en el Caso A, realicen otras actividades.

#### **5.4. EL CASO D.**

##### **5.4.1. Características del Centro Educativo.**

El Caso D hace referencia a una escuela ubicada en el contexto muy favorable, siendo una escuela común. Funciona con un solo sexto, con 38 alumnos en total.

Como primera impresión, nos encontramos, a diferencia de los casos anteriores, frente a una escuela con una muy buena infraestructura, en muy buenas condiciones tanto edilicias como de limpieza y con un notorio apoyo en diversos aspectos de la Comisión de Fomento.

También a diferencia de los casos anteriores, y a partir de la entrevista con la directora se expresa como objetivo general del centro el elevar la calidad de la educación, a través del desarrollo de las inteligencias de los alumnos. Por otra parte, se destaca también la necesidad de lograr, como otro de los objetivos, una educación lo más integral posible. Como objetivos educativos, la directora hace mención de un proyecto en el cual se está trabajando, que implica educación en salud y educación sexual. Por último, en lo que respecta a los objetivos curriculares se destaca el mejoramiento en el área de lenguaje, ya que en el área de matemática considera que hay un buen nivel.

Por su parte, no se señalan dificultades para el logro de dichos objetivos, si bien como requisitos se señalan la necesidad de un trabajo en conjunto y que los maestros se

actualicen. La maestra, por su lado no contesta cuando se le pregunta por los objetivos del centro señalando simplemente: *“Lo mismo que te dijo la directora, yo no la voy a contradecir”*, demostrando una especie de complicidad y de reconocimiento hacia un status superior en jerarquía, ante algunos aspectos del centro educativo. No obstante sostiene la necesidad de que para alcanzar los objetivos todos deben trabajar, desde primer año hasta sexto.

Con respecto a las potencialidades del centro se señalan por un lado, aspectos que hacen al área pedagógica didáctica como el contar con maestras experientes y con actualización. Por otro lado, se destacan aspectos institucionales como contar con una comisión de fomento trabajadora, muy buen material didáctico y un buen local, a la vez que se señala la importancia de contar con recursos económicos.

A diferencia de los casos anteriores, en el Caso D, no se señalan carencias del centro, por lo que no habría mayores dificultades. Sin embargo, sí se destaca el hecho de trabajar sobre las potencialidades para que no se vuelvan en contra de la institución.

#### **5.4.2. El Perfil de la Directora.**

En este caso, no tuve dificultades para realizar el trabajo de campo, ya que me encontré con una directora que, dentro de su formalidad, accedió a la entrevista, que fue abierta, dinámica y en un buen clima sin interrupciones.

La directora elige el cargo por considerar la dirección como la mejor de las funciones, a la vez que manifiesta en general su gusto por toda la parte educativa. A diferencia de los casos anteriores, la directora cuenta con 16 años de experiencia en el cargo y 3 en esta escuela. En cuanto a las actividades que realiza, señala toda la parte administrativa, el manejo de fondos, la parte docente, la parte social, la humana y la parte educativa. La directora da respuestas seguras y descriptivas en cuanto a las actividades que estas áreas implican, si bien en las observaciones no fueron comprobadas, ya que no perdimos de vista nuestra única unidad de análisis.

#### **5.4.3. La Maestra y su Rol.**

En este Caso, el contacto con la maestra fue más difícil que en los anteriores, sobre todo por el poco interés que demostró en nuestro trabajo. Mi presencia la incomodaba

bastante y en la entrevista no se pudo lograr un buen clima ya que accedió solamente a realizarla durante el horario de clase. Se obtuvieron respuestas muy cortas que dificultaron el análisis a partir de esta técnica, obteniendo datos más relevantes mediante la observación.

Su decisión por la carrera, a partir del discurso, es por vocación, expresando que le gusta mucho ver lo que aprenden los niños. Hace 27 años que es maestra y en esta escuela se encuentra hace tres. Ha trabajado en todos los grados y, al igual que la maestra del Caso B, trabaja en un privado en el horario de la tarde.

A partir de la entrevista, la maestra tiene como expectativa que los alumnos cumplan los objetivos básicos de la salida de sexto año.

En cuanto a la relación que mantiene con los demás actores del centro, marca que es buena y si bien se realizan reuniones admite que son esporádicas y les resta importancia, a diferencia de los casos anteriores. Con los alumnos, destaca disfrutar la relación que mantiene con ellos y ver lo que aprenden.

A partir de las observaciones, puede decirse que no siempre tiene un buen trato con los alumnos, aunque sí parece tener más reparos al referirse a ellos, a diferencia de los casos anteriores. Si bien hace los mismos comentarios por ejemplo que la maestra del caso anterior como: *“Me tienen harta”* o *“Son insoportables”*, entre otros, lo hace a espaldas de ellos como si de esa manera se los respetara, respeto que en los contextos más desfavorables no existe. Por otro lado, tampoco en este caso hay una comunicación fluida y la maestra no demuestra interés en algunas de las inquietudes de los alumnos. La maestra presenta un comportamiento cambiante, mostrándose cansada en el correr de la clase, pero estos aspectos no tienen un impacto negativo en la transmisión de los contenidos programáticos, como si se observa en los Casos A y C, cuando la maestra presenta estas características.

En cuanto al cumplimiento de los horarios, son respetados sin problemas como por las maestras de los dos últimos casos. Se pudo observar una pauta definida de trabajo, donde las tareas son finalizadas para el día que se proponen y corregidas por la maestra.

#### **5.4.4. Decisiones Curriculares.**

La posición de la maestra frente al currículum oficial es indiferente, no otorgándole mayor importancia. Mantiene dar lo que le parece, sin tener en cuenta lo establecido en

el programa. Señala como positiva y necesaria la flexibilización del programa según el grupo humano al que se enfrente.

En cuanto a la adaptación curricular, y específicamente en la enseñanza en escuelas de contextos extremos, la maestra señala que no se enseña lo mismo en contextos extremos, debido a que en el contexto crítico existen otras prioridades, apuntando el interés hacia los alumnos. Si bien aclara que no ha trabajado en el contexto crítico, señala que los niños "*son diferentes*", y que hay que apuntar más a la parte afectiva y social, dejando los contenidos programáticos en segundo plano. Aparece nuevamente esa idea de educación "asistencialista" que veíamos en el Caso A, que sin duda limita el acceso al conocimiento de los alumnos y contribuye a la reproducción de la estructura social.

#### **5.4.5. El Currículum en la Práctica.**

En matemática y a partir de la entrevista, la maestra señala haber trabajado: área, razonamiento, aplicación de operaciones a diferentes situaciones y equivalencias.

Sin embargo, en las observaciones la maestra centró su interés en las operaciones decimales, adición, sustracción, multiplicación y división. Aproximadamente igual a los casos anteriores trabajó: fracciones, equivalencias, polígonos (suma de ángulos), perímetro, áreas, resolución de problemas, así como la selección de estrategias de resolución y verificación. Los temas son tratados con profundidad, obteniendo una respuesta positiva de parte de los alumnos.

En el área de lenguaje, la maestra dice haber trabajado la producción de texto, la narración, retrato de acontecimientos históricos, corrección de errores ortográficos, parónimos y formación de palabras, identificándose como dificultad problemas de razonamiento en todas las áreas.

En base a las observaciones puede decirse que la maestra pone real énfasis al igual que en el Caso B en la expresión oral en todos sus aspectos y en la lectura, trabajando también técnicas de estudio. Trabaja además la parte de escritura, no otorgándole mayor espacio a la ortografía, ya que no se ofrecen grandes dificultades. Por otra parte y a diferencia de los casos anteriores, trabaja la expresión escrita, sobre lo que hace a la comunicación.

En cuanto al material didáctico, la maestra señala todo el material concreto: pizarrón, útiles geométricos, etc., y señala también la utilización de láminas, recortes, textos, documentos históricos, poemas, leyendas, textos informativos, dibujos muestra de teatro, y todo lo que puede y aporta la escuela. En cuanto a los libros utilizados Se trabaja con todos los textos que aporta primaria y todos los libros que pueda.

A partir de las observaciones en el área de matemática, se verifica que la maestra trabaja periódicamente con el libro y al igual que en el Caso B se utiliza el juego de geometría y la calculadora.

Por su parte, en el área de lenguaje, la maestra trabaja con el libro y utiliza materiales auxiliares como revistas, láminas, diccionario (como elemento esencial de trabajo), y otros materiales que aportan maestra y niños. En este aspecto, es decir, en el cómo se enseña, se encuentran las mayores diferencias con los casos anteriores, estableciéndose una mayor distancia con los casos A y C.

A partir de la entrevista y en cuanto al tiempo dedicado a los temas, la maestra centra su atención en matemática y lenguaje, trabajando estas áreas todos los días, o al menos, día por medio. Por su parte, a través de las observaciones puede decirse que al igual que el Caso B, el tiempo aparece como “real”, ya que las demás variables no perturban el desarrollo de los contenidos programáticos y se intenta aprovechar al máximo el horario escolar. Los niños se muestran participativos a las distintas propuestas de la maestra, demostrando interés en un trabajo continuo. En general hay buena respuesta por parte de los alumnos, no encontrándose mayores dificultades. Todos trabajan en forma libre y levantando la mano y no se pierde el control de la clase. Se apunta al trabajo colectivo e individual y a diferencia de los casos anteriores se realizan competencias sobre todo en el área de lenguaje, donde los alumnos se adaptan fácilmente y demuestran interés.

## **5.5. EL CASO E.**

### **5.5.1. Características del Centro Educativo.**

El último Caso utilizado para nuestro trabajo pertenece a una escuela ubicada en el contexto muy favorable pero, a diferencia del caso anterior, es una escuela de práctica. A diferencia de los cuatro casos anteriores, la escuela funciona con dos sextos y en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, contó con un total aproximado de 40 alumnos.



Al igual que el Caso D, es una escuela con muy buena infraestructura, con lugares amplios y en muy buen estado en todos sus aspectos.

Al hablar de los objetivos del centro, la directora no señala objetivos generales ya que se pone énfasis en los objetivos educativos. Se apunta como en los primeros tres casos a una educación en valores pero no se señalan objetivos curriculares. Tampoco señala dificultades, al igual que en el caso anterior, para alcanzar los objetivos que se proponen.

Si hacemos referencia ahora a lo obtenido a partir de la entrevista con la maestra, se reafirma como objetivo la educación en valores, señalando también como objetivo general el mantener la calidad de la educación. Para dichos objetivos, la maestra señala como requisito el trabajo con el centro y con el entorno. No parece sorprender que los únicos dos casos que se plantean de alguna forma el elevar la calidad de la educación, pertenezcan a escuelas ubicadas en contextos muy favorables y este aspecto no es menor en nuestro trabajo como veremos en nuestras conclusiones.

Como síntesis podemos argüir que si bien no se señalan objetivos curriculares, a partir de las observaciones realizadas en el campo, la parte curricular se trabaja paralelamente a la educación en valores, aspecto diferencial si tenemos en cuenta los casos A y C en donde la educación en valores pasa a primer plano, dejando al aspecto curricular en el segundo.

En cuanto a las potencialidades del centro, se señalan dos específicamente. La primera hace referencia al área pedagógico - didáctica como el logro en la integración de aprendizajes. La segunda se refiere sin embargo al aspecto institucional y tiene que ver con ser un centro reconocido por la comunidad.

Como carencias del centro se señalan dentro del aspecto funcional la inestabilidad de la dirección, al igual que en el caso B; a la vez que se destacan aspectos referidos a los niños como el comportamiento de los mismos, a pesar que durante las observaciones este aspecto no parece distorsionar el transcurso de la clase.

### **5.5.2. El Perfil de la Directora.**

La directora en este caso se mostró abierta a la realización del trabajo en su escuela no poniendo frenos. Si bien fue de respuestas breves, se obtuvo un buen clima de entrevista sin interrupciones y obtuvimos la información necesaria para el análisis.

En cuanto al interés que demuestra en el cargo, la directora lo elige por una posibilidad a partir de un concurso. En este caso no manifiesta intereses personales en el cargo, sino que señala las “posibilidades que el sistema brinda”.

Siguiendo con el perfil y haciendo referencia a la experiencia de la directora, cabe señalar que tiene dos años en el cargo, pero es su primer año en esta escuela. Realiza actividades en torno a varias funciones: lo técnico pedagógico, la parte administrativa, y la organizativa, no explayándose en la respuesta, dejando un silencio en la entrevista quizá por su recién toma de posición en la dirección.

La relación que mantiene con los demás actores del centro la define como “muy buena”, y señala la realización de reuniones esporádicamente, intentando llegar a una mensual, no otorgándole mayor importancia, como en el caso anterior.

### **5.5.3. La Maestra y su Rol.**

La entrevista con la maestra se llevó a cabo una vez finalizado el horario escolar en la cocina de la escuela. Se realizó en buen clima, sin interrupciones y la maestra se mostró abierta e interesada en nuestro trabajo.

En referencia al interés por el cargo que ocupa, la maestra señala con entusiasmo que desde chica le gustaba la carrera de maestra, aprovechando una posibilidad de hacer con cuarto de liceo, pre-magisterio y termina de decidirse durante la carrera. Ha realizado cursos de actualización en distintas áreas, ha asistido a congresos y realizó cursos de áreas integradas. Trabaja como maestra hace 20 años y en este centro se encuentra hace 4, pasando por todos los años de la etapa escolar.

A partir de la entrevista, la maestra expresa como expectativas para sus alumnos que estén preparados para el cambio que la vida les pueda ofrecer y que sean felices dentro de esos cambios.

Con respecto a la relación con los diferentes actores, la maestra la define como “buena”, con los que se reúne una vez por mes, señalando por otra parte la reunión que mantiene una vez por semana con la maestra paralela para la planificación de las clases. Disfruta de la relación con los alumnos, y el estar con ellos en la clase. No obstante, a partir de las observaciones y en cuanto a la relación que mantiene con los alumnos, puede decirse que es inconstante. Si bien mantiene un buen trato con los niños, no hay una comunicación fluida con ellos en contraste con el Caso B, por ejemplo. En cuanto a las

dificultades de los niños, si bien son conocidas por la maestra, no siempre son respetadas, demostrando a la vez poco interés en los problemas e inquietudes de los mismos.

Por su parte, en cuanto a los horarios preestablecidos no hay mayores diferencias con los casos anteriores, los que en general son respetados.

En síntesis, la maestra presenta un comportamiento cambiante, por lo cual el clima prolongado de trabajo que se crea, viene asociado a otras variables como el contexto sociocultural de donde provienen los niños y el comportamiento de los mismos en el aula, y no al involucramiento que presenta la maestra a la hora de enseñar.

Uno de los aspectos a resaltar en este caso, a diferencia de los anteriores, es la marcada separación existente entre maestra y alumnos. La maestra marca bien su rol dominante en la clase, ante los alumnos que cumplen un rol secundario y complementario.

A pesar de tener una pauta de trabajo cambiante, como señalábamos, la maestra prepara previamente las clases, desarrollando los temas previstos para la fecha sin mayores dificultades.

#### **5.5.4. Decisiones Curriculares.**

La maestra clasifica como “bueno” el currículum oficial y destaca la posibilidad que brinda para realizarle modificaciones según la creatividad de cada maestro. Señala como positivo el hecho de que sea flexible ya que permite abordar a partir de las características de los alumnos, nuevas situaciones sin perder de vista los contenidos programáticos, argumentando sus criterios de selección en los intereses y necesidades de los niños.

En cuanto a la adaptación curricular, y específicamente en la enseñanza en escuelas de contextos extremos, la maestra señala, al igual que en el Caso D, que no se enseña lo mismo en contextos extremos, debido a que en el contexto crítico existen otras prioridades, apuntando el interés hacia los niños, quedando en un segundo plano los contenidos programáticos. Señala la imposibilidad de la escuela de solucionar esa realidad, destacando que lo que sí puede ofrecer la escuela son posibilidades para que niños pueda decidir si quedarse en ese contexto o no. Este punto resultó crucial para nuestro trabajo, ya que de las entrevistas realizadas en el contexto muy favorable, se obtuvo la misma respuesta, punto que discutiremos en las conclusiones.

### 5.5.5. El Currículum en la Práctica.

En el área de matemática y a partir de la entrevista, la maestra señala haber trabajado numeración en base 10, números decimales, proporcionalidad directa, las cuatro operaciones, razones y proporciones, mediciones, perímetro, áreas, apuntando también a la aplicación de razonamiento.

En las observaciones se verifican algunos contenidos ya que se trabajó el sistema de numeración decimal, fracciones, equivalencias, posiciones relativas de la recta de un plano (paralelismo), operaciones con números decimales, adición, sustracción, multiplicación y división, resolución de problemas, así como la selección de estrategias de resolución. Como se ve, en este caso, no hay diferencias sustanciales en los contenidos trabajados con respecto al Caso B.

En el área de lenguaje, por su parte, se trabaja todo tipo de texto, diferencia entre oralidad y escritura, análisis gramatical contextualizado y mapas conceptuales, identificando como dificultad para el desarrollo de los temas el poco tiempo con que se cuenta, ya que siempre surgen cosas nuevas.

Por su parte, mediante la observación y al igual que en el Caso B y D, la maestra se centra en la expresión oral, en la parte de comentarios, cultivo de la imaginación, descripción y la diferencia con los casos A y C se encuentra en el énfasis puesto en la exposición de los temas de estudio. Cabe señalar también que se hace hincapié en la lectura y en las técnicas de estudio.

Los temas se trabajan en profundidad, y al igual que en el Caso anterior, la respuesta de los alumnos es buena, ya que manejan una información mucho más amplia que en el tres primeros casos, debido a que tienen acceso a diferentes fuentes como ser: Internet, libros, revistas, materiales documentales, entre otras.

El material didáctico utilizado es bastante variado. A partir de la entrevista, la maestra señala como importante la representación en el pizarrón, la utilización de elementos que se encuentren en el salón, así como el trabajo con textos científicos que aportan maestra y alumnos. En cuanto a los libros utilizados, la maestra señala trabajar con los libros que aporta Primaria.

A partir de las observaciones, cabe señalar que en el área de matemática, si bien la maestra no utiliza el libro, se notificó la utilización de juegos varios y al igual que el Caso B y D, también se verifica la utilización del juego de geometría y la calculadora.

Por su parte, en el área de lenguaje, la maestra utiliza el libro, láminas, diccionario (como elemento esencial de trabajo), fotografías, materiales audiovisuales y otros elementos aportados por los niños, marcando una gran diferencia sobre todo con los Casos A y C.

En referencia al tiempo que se le dedica a los temas, y a partir de la entrevista, se advierte que la maestra centra su atención en matemática y en la expresión en general. Basándonos en las observaciones, puede hacerse la misma apreciación que en el caso B y sobre todo el D, en donde se señala que el tiempo es aprovechado al máximo, ya que no se ofrecen “serias” dificultades a la hora de transmitir los diferentes contenidos.

A pesar de tener una pauta de trabajo cambiante por el tipo de política que tiene el centro, el tiempo de observación de la actividad aparece como “real” al igual que en el caso B y D y a diferencia de los casos A y C.

Los alumnos en este caso también se muestran participativos e interesados ante las propuestas de la maestra. Al ser una escuela de práctica, en presencia de la practicante, la situación cambia, bajando la participación de los niños, aunque puede afirmarse que la respuesta de los niños es buena, los que participan levantando la mano y ocasionalmente lo hace en forma libre. Si bien en determinadas situaciones se trabaja en grupo, sobre todo en el tema de las correcciones de las actividades realizadas, se apuesta en general al trabajo individual.

**CUADRO II. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS**

	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
CONTEXTO SOCIOCULTURAL	DESFAVORABLE	MUY DESFAVORABLE	MUY DESFAVORABLE	MUY FAVORABLE	MUY FAVORABLE
POLÍTICA DEL CENTRO	ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO	ESCUELA COMÚN	ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO	ESCUELA COMÚN	
OBJETIVOS DEL CENTRO:	Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños	Jerarquizar la imagen de la escuela frente a la familia y la comunidad Revertir a través de la jerarquización de valores	Que el niño aprenda y logre aprendizajes exitosos Revertir la imagen de la escuela hacia la comunidad	Lograr una educación lo más Integral posible Desarrollar las Inteligencias No dar el conocimiento como acabado Eleva la calidad de la educación	
OBJETIVOS GENERALES					
OBJETIVOS EDUCATIVOS	Lograr una educación en valores Lograr una convivencia armónica	Jerarquización de algunos valores		Educación sexual	Desarrollo de valores en los niños
OBJETIVOS CURRICULARES			Fortalecimiento de la oralidad Fortalecimiento de la producción de texto a nivel del discurso argumentativo	Mejoramiento del área de lenguaje.	
DIFICULTADES PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS	Dificultad para lograr una convivencia armónica Movilidad de los alumnos	Difícil delimitación del adentro y el afuera de la escuela			
POTENCIALIDADES DEL CENTRO	se logró maestro adscrito compromiso de algunos docentes cronograma adecuado dos maestras de apoyo especializadas en niños con problemas de aprendizaje 73% de personal efectivo siete de once maestras realizan especialización en Tiempo Completo convenio con el Instituto Superior de Psicología madre dando clases de Inglés gratis	Maestros efectivos en la escuela Compromiso de estos maestros	espacios muy amplios personal abierto al diálogo equipo de área social red - contacto con diferentes Instituciones	Maestras con experiencia Maestras con actualización Comisión de fomento trabajadora La escuela tiene recursos Cuenta con buen material didáctico Cuenta con buen local	Integración de Aprendizajes Institución reconocida por la Comunidad
CARENCIAS DEL CENTRO	local inapropiado para escuela de T.C falta de recursos alumnos con desajustes de conducta no se nombró auxiliar de servicio actualización sólo de algunos docentes falta de compromiso de algunos maestros falta de experiencia. No se adaptan a la política del centro	Inestabilidad de la directora Poca colaboración de los padres  Niños con N.B.I Falta apoyo multidisciplinario Problemas de seguridad Falta de secretaria Problemas con auxiliares de servicio	falta de recursos bajo nivel educativo de los padres bajo nivel económico de los padres reducidos otro código de lenguaje choque con la Institución poca respuesta de los padres		Comportamiento de los niños Inestabilidad de la dirección

CUADRO III: RESUMEN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS

	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
<u>Pauta de trabajo</u>	No definida No utilizan el cuaderno como instrumento esencial de trabajo Niños ausentes del salón Mientras se da la clase, el 60 % de los niños realizan otras actividades.	Definida Utilización del cuaderno Todos los niños terminan la propuesta de la maestra Autocorrección de los trabajos Correcciones en conjunto La maestra corrige los cuadernos finalizadas las actividades	No definida No todos utilizan el cuaderno de clase. Aspecto no controlado Niños juegan a la bolita en clase No se terminan los ejercicios propuestos por la maestra	Definida Utilización del cuaderno Utilización de la biblioteca de aula Se terminan las diferentes propuestas La maestra corrige los cuadernos finalizadas las actividades	Cambiante Utilización del cuaderno Autocorrección de los trabajos  Se trabaja en áreas integradas: cambio de maestra Se terminan las diferentes propuestas
<u>Dificultades de aprendizaje que dificultan el tratamiento de los contenidos programáticos</u>	Dificultad para la identificación del verbo sin conjugar Problemas de ortografía: No se considera relevante: "Lo de la faltas después lo veremos, de cualquier manera los grandes escritores nunca escribieron las cosas bien la primera vez" Dificultad de comprensión No reconocen nuestro sistema de numeración No conocen conceptos como: diámetro, radio, arista, apotema. confunden conceptos	Algunos problemas de ortografía Algunas dificultades en la lectura: puntuación y acentuación Algunas dificultades en divisiones con números decimales	Los niños no reconocen los verbos. Como verbo señalan: base, altura, cuerpo, plano, distancia, él, los, priema, cara. No se trabaja las conjugaciones de los verbos No se identifican las terminaciones: ar, er, ir. Dificultad de comprensión Poca expresión en las respuestas de los niños Problema de razonamiento Dificultades en resolver perimetro y cuentas: $10\%4=2$	En general: buena respuesta	En general: buena respuesta
<u>Interrupciones durante las actividades</u>	Sin interrupciones	Algunas interrupciones. No distorcionan la clase	Repetidas interrupciones, que distorcionan la clase.	Sin interrupciones	Sin interrupciones
<u>Actitud de los niños</u>	No participativos No atienden Solo trabajan 6 alumnos de 28	Participativos Interés y motivación Solo 3 o 4 no trabajan en 40 Los niños conocen y respetan la pauta de trabajo	No participativos No atienden Solo trabajan 3 o 4 de 20 3 niños no se mantienen sentados	Participativos Todos trabajan Interés de los niños Terminan las diferentes propuestas	Participativos Todos trabajan Problemas en presencia de la practicante. No atienden, no terminan la propuesta
<u>Motivación de la maestra</u>	No logra crear un clima de trabajo prolongado "Aunque no te interese no molestes" La maestra no controla el trabajo que propone La maestra da la clase para los niños que atienden y trabajan Cansancio de la maestra Pierde el control de la clase	Clima de trabajo prolongado: la idea es que todos trabajen y participen Se trabaja en forma constante y ordenada la maestra logra controlar a los niños que no trabajan: insiste en que lo hagan logrando aspectos positivos Control de deberes banco por banco Nunca pierde el control de la clase	No logra crear un clima de trabajo. No hay control en la clase "Me tienen harta". "A veces no tengo ganas de trabajar y vengo igual" La maestra no controla el trabajo que propone La maestra da la clase para los niños que atienden y trabajan La maestra se autoconcibe como desmotivada: "Esto desmotiva a cualquiera, no se puede trabajar así. Esto es una mugre". Cansancio de la maestra ante las interrupciones	Clima de trabajo prolongado  Comportamiento cambiante  Cansancio en la maestra	Clima de trabajo prolongado Separación marcada entre maestra y alumnos  Comportamiento cambiante  Muchas veces no vuelve sobre las dudas de los niños
<u>Problemas de la institución</u>		La actividad se retrasa 15 minutos por falta de bancos	Malas condiciones de trabajo: falta de limpieza No hay hábitos de higiene		

## **CAPÍTULO VI.**

### **6. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS PARA LA INVESTIGACIÓN. UNA VISIÓN COMPARADA.**

En este capítulo, se realizará un breve recorrido por los resultados más relevantes de la investigación desde una mirada comparativa, para de esa manera lograr un conocimiento cabal del proceso de la adaptación curricular.

Se señalarán para este propósito diversos ítems que influyen en las diferentes selecciones curriculares a la vez que un cuadro que resuma dicha información.

#### **6.1. POSTURA FRENTE AL CURRÍCULUM OFICIAL**

Haciendo referencia a las diferentes posturas encontradas en los *Cinco Casos* estudiados cabe realizar algunas puntualizaciones.

En primer término y teniendo en cuenta los *Cinco Casos*, parece haber cierto consenso en cuanto a las posibilidades que permite el currículum oficial a la realización de adecuaciones por el maestro.

Por su parte, en los Casos A, C y E, se califica el currículum como “bueno” a raíz de la característica anteriormente mencionada. Sin embargo cabe señalar las posiciones encontradas en los Casos B y D, por considerarlas diferentes a los demás casos y entre sí. Por un lado, en el Caso B se encuentra una posición negativa sobre el programa escolar, ya que se le clasifica como “viejo”, advirtiéndose la necesidad de modificar gran parte de los contenidos que se consideran fuera de lugar, agregando nuevos temas que se ajusten más a la actualidad. Por otro lado, en el Caso D, la posición encontrada es de indiferencia al currículum, donde no se le otorga real importancia.



## **6.2. LAS MAESTRAS Y SU ROL.**

Como hemos visto en el correr de nuestro trabajo, el involucramiento que la maestra presenta con su rol, ha sido uno de los factores más importantes a la hora de estudiar la adaptación curricular, por lo cual resulta relevante comparar los resultados obtenidos.

Siguiendo los resultados a partir de los diversos indicadores podemos realizar algunos comentarios.

Con respecto al caso C, cabe señalar que el grado de involucramiento es bajo, teniendo un fuerte impacto en las decisiones curriculares como veremos más adelante en las conclusiones. Por su parte en los casos A y D, las maestras parecen identificarse con su rol, aunque su comportamiento no es permanente, sino cambiante. De cualquier manera, la selección curricular se da diferente a raíz de los demás factores tomados para el estudio. Por último, en relación con los casos restantes B y E, la motivación es positiva, en donde en el Caso B aparece como fundamental para la explicación de la adaptación curricular.

## **6.3. RELACIONAMIENTO DE MAESTRAS Y ALUMNOS.**

Con respecto a este ítem, relacionado íntimamente con el anterior, se encontraron algunas diferencias que se consideran importantes para el análisis.

En primer lugar, tanto en el Caso A, como en el D y el E, se advierte una relación inconstante entre maestra y alumnos. Sin embargo, habría que realizar algunas consideraciones. En el Caso A, la maestra pierde el control de la clase, no controlando diversos aspectos asociados al comportamiento de los niños. Por su parte, en los casos D y E, si bien no se pierde el control de la clase, en el caso D se notifica una separación marcada entre maestra y alumnos.

Por otro lado, refiriéndonos ahora al Caso C, cabe señalar que si bien la relación con los alumnos es constante, no es buena ya que no mantiene un diálogo fluido con ellos y muchas veces no respeta las dificultades que presentan los niños. De esta manera, dicha relación influye en el posicionamiento de la maestra frente a la clase, perdiendo el control de la misma.

Por último, en relación al Caso B, puede advertirse una buena relación entre maestra y alumnos. Dicha relación es constante, permitiéndole a la maestra controlar la clase y conseguir un trabajo continuo.

#### **6.4. EXPECTATIVAS SOBRE LOS ALUMNOS.**

Sin duda, las expectativas que las maestras admiten sobre sus alumnos tienen una influencia notoria en las decisiones curriculares que las mismas deben tomar a la hora de enfrentarse a una clase determinada. En este caso, las opiniones son bien diferentes por lo cual resulta necesario señalarlas.

Por su parte, resulta interesante lo obtenido en el Caso A, donde la maestra mantiene expectativas diferentes para cada alumno, por lo cual la selección curricular se presenta diferente a los demás casos. Sin embargo, cabe señalar que se señalan también como expectativas generales el crecimiento personal del niño, así como el lograr la capacidad de autojuicio crítico.

Por otro lado, en el Caso C al igual que en el B se apunta al aprendizaje de los niños, aunque en este último se apunta en general a todo lo que refiere a la socialización de los mismos.

Por último, cabe señalar que a diferencia de los anteriores, en el Caso E se apunta a que los niños estén preparados para el cambio, mientras que en el D, las expectativas hacen alusión al cumplimiento de los objetivos básicos de sexto año.

#### **6.5. CRITERIOS DE SELECCIÓN.**

En este caso, los criterios de selección en los Casos A y E coinciden, haciendo hincapié en las necesidades e intereses de los niños.

Sin embargo, a diferencia de estos primeros dos casos, el Caso C utiliza como criterio las carencias de años anteriores y el B, lo que le sirva a los niños para la vida cotidiana. Por último, en el Caso D y correspondiéndose con lo obtenido en el ítem anterior, la maestra señala no tener criterios de selección, aunque admite considerar como importante los objetivos de salida de sexto.

## **6.6. CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS TRANSMITIDOS.**

En cuanto a los contenidos programáticos, cabe hacer algunas aclaraciones pertinentes en dicho análisis. Más allá del "*Qué se enseña*", cobran relevancia algunos aspectos que relativizan lo obtenido en las observaciones.

En los Casos A y C por ejemplo, si bien no es grande la diferencia que mantienen con los casos restantes en cuanto a los temas enseñados, dichas diferencias se hacen mayores si tenemos en cuenta otros aspectos a desarrollar a continuación. Tanto en el Caso A como en el C, no hay profundidad en el desarrollo de los temas y casi no se trabajan temas importantes como son la lectura, la escritura, la expresión escrita y la ortografía, la cual no se considera relevante en ninguno de los dos casos. Por otra parte, cobra importancia aquí la participación y respuesta del alumnado a las diversas actividades. En este caso, se notifica una baja respuesta de los niños, siendo no participativos en las distintas actividades curriculares.

En contraposición con estos dos casos analizados, en el Caso B se advierte una mayor cantidad de temas dados, tanto en matemática como en lenguaje, a la vez que una respuesta alta del alumnado, siendo los niños muy participativos. Como aspectos a resaltar aparece la real importancia otorgada a la lectura, ortografía, las exposiciones de los temas de estudio, así como también a las técnicas de estudio, consiguiendo profundizar en la mayoría de los contenidos.

Por último, haciendo referencia a los Casos D y E no se encuentran grandes diferencias en cuanto a los temas enseñados en relación al Caso B. Sin embargo puede advertirse en el Caso E una inconstante respuesta del alumnado, ya que al ser una escuela de práctica,

la participación de los niños varía dependiendo de quién lleve adelante la clase: la maestra o la practicante. En presencia de esta última, la participación de los niños disminuye, y se pierde el control de la clase. Por su parte, en el Caso D se consigue una profundización en el desarrollo de los contenidos, si bien no se le otorga real importancia a la ortografía ya que no se encuentran mayores dificultades. En cuanto a la participación del alumnado, se notifica al igual que en el Caso B, una alta respuesta y una buena participación de los niños.

En base al análisis desarrollado caso por caso, y a partir de la síntesis comparada de los principales resultados de la investigación<sup>16</sup>, en el último capítulo de nuestro trabajo presentamos las conclusiones y algunas reflexiones finales de la adaptación curricular mirada como último recurso y como reproducción de la desigualdad social.

---

<sup>16</sup>.- Ver Cuadro IV: Análisis Comparado de los Principales Resultados. Pág. 74

## CAPÍTULO VII.

### 7. CONCLUSIONES.

Retomando nuestro marco teórico nos es pertinente organizar este capítulo en base a los principales aspectos del trabajo, a efectos de orientar al lector sobre las conclusiones más generales de esta investigación.

Luego de haber finalizado el análisis de los casos, uno de los primeros puntos a concluir hace referencia a la verificación del currículum, en sus diferentes formas, como elemento que contribuye a la reproducción de desigualdad social. De ahí, que en primera instancia centremos brevemente nuestras conclusiones en cómo los distintos tipos de currículums favorecen a la perpetuación de nuestra estructura social.

#### 7.1. EL CURRÍCULUM EN SUS DIFERENTES FORMAS.

A partir de los resultados obtenidos en los discursos de los actores de los centros educativos, podemos afirmar que el **currículum oficial** como conjunto de contenidos o conocimientos a ser transmitidos, es aceptado y legitimado como “la manera” de pensar la enseñanza por maestras y directoras. La actitud irreflexiva, acrítica y pasiva sobre un currículum “común” que se presenta o bien se impone, lleva a que, en una sociedad heterogénea, los resultados en aprendizajes estén cada vez más distantes de permitir la cohesión social.

Partimos en estas conclusiones de una postura indiferente frente a lo establecido en nuestro currículum oficial por parte de los diferentes actores del proceso educativo. Por lo cual, podemos advertir una contradicción o confrontación entre la percepción generalizada de que la educación está en crisis y la aceptación por parte de los involucrados de lo que se impone como legítimo.

Otro de los puntos que nos interesa resaltar aquí es la concepción que las maestras tienen sobre el currículum oficial, la cual parece resumirse en una sola palabra: “flexible”. Sin embargo, la “flexibilidad” del currículum no parece significar lo mismo cuando estudiamos y analizamos los distintos comportamientos de las maestras a la hora

de transmitir los contenidos. Más bien, bajo la palabra “flexible”, intentan “justificar” lo que ocurre en el aula y “otorgarse” una autonomía sobre el qué enseñar sólo aparente si tenemos en cuenta la imposición no neutral de un currículum oficial y universal a ser considerado por las escuelas.

En cuanto a la autonomía del maestro para decidir qué enseñar y cómo hacerlo, podemos afirmar que si bien resulta verdadero una cada vez mayor responsabilidad del maestro en las diferentes actividades a desarrollar, no deberíamos entenderlo como único responsable de sus acciones. De esta manera, se ve la necesidad de entender al maestro junto con los demás mediadores del proceso curricular como ser el propio centro educativo, con sus diferentes objetivos, las características particulares de cada grupo, entre otros. Así, desde una mirada genérica, podemos concluir en palabras de Gimeno Sacristán que “el currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad”.<sup>17</sup>

En tercer lugar, luego de estas primeras apreciaciones, se verifica una distancia considerable entre el currículum oficial y el **currículum de hecho** o en acción. Frente a nuestra pregunta inicial de investigación: ¿Existe la adaptación curricular en sexto año en escuelas de Montevideo?, la respuesta es afirmativa y esta apreciación cobrará interés cuando más adelante concluyamos acerca de la relación que mantiene con las distintas variables tenidas en cuenta en el trabajo, específicamente cuando señalemos la influencia del contexto sociocultural y el involucramiento de la maestra con su rol en las diferentes selecciones.

Adelantándonos y en forma genérica podemos, a partir de la constatación de un currículum diferenciado en escuelas de Montevideo, hacer una breve mención de los factores o criterios por los cuales las maestras justifican la necesidad de realizar una adaptación curricular según la clase a la que se enfrentan. Los criterios de selección que más señalan las maestras parecen resumirse en los siguientes:

---

<sup>17</sup>.- Sacristán, Gimeno: “*Comprender y Transformar la Enseñanza*”. Editorial Morata, Madrid, 1992.

1. Características generales del centro: carencias del mismo, nivel de repetición que presentan los niños y tipo de centro
2. Objetivos del centro
3. Intereses de los niños
4. Conducta de los niños
5. Dificultades de aprendizaje
6. Carencias que los niños “arrastran” de años anteriores

Más allá de estos primeros criterios por los que las maestras justifican las adaptaciones curriculares, creemos que otra de las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo tiene que ver con lo que podríamos llamar las dos formas posibles de entender la adaptación curricular: la primera, como medio para mejorar la calidad de la enseñanza y la segunda, como mecanismo que contribuye a la desigualdad social. En este caso, entendemos las adaptaciones curriculares en su segunda forma, en donde se decide el futuro de los niños, se limita el acceso al conocimiento y por ende los resultados básicos en aprendizajes no son alcanzados. Esta forma de entender la adaptación curricular se verifica por ejemplo en niños de sexto año que no saben escribir una oración, que no identifican un verbo o que no leen correctamente y se reafirma cuando vemos que estos resultados se obtienen en contextos desfavorables y muy desfavorables. Volviendo a nuestro marco teórico de referencia parece quedar claro el hecho de que la diferenciación en los currículums favorece a controlar y a diferenciar a las personas y a las clases sociales.

Siguiendo con las conclusiones referentes a cómo los diferentes tipos de currículums contribuyen a la reproducción de nuestra estructura social, el **currículum oculto** aparece como otra de las formas fuertes y no reconocidas (por su carácter de “oculto”) de contribuir en esa reproducción. Las regularidades observadas en las aulas de escuelas ubicadas en los contextos desfavorable y muy desfavorable, como por ejemplo: el dejar dormir a niños en la clase, el hecho de que trabajen 3 o 4 niños de 20, el que los niños realicen otras actividades mientras se trabajan algunos contenidos, entre otras, llevan a que los resultados sean disímiles a los que se observan en contextos muy favorables. De ahí, que se concluya en este trabajo la necesidad de reflexionar sobre lo “oculto” de los

currículums escolares, que no hacen más que conservar las desigualdades existentes bajo la creencia de las maestras de que el “problema no tiene solución”.

Sin duda, este aspecto brinda algunos elementos para reflexionar aún más sobre cómo estas regularidades cotidianas en la escuela producen ciertos resultados que conservan el statu quo, por lo cual abrimos desde aquí nuevas puertas para futuras investigaciones que den cuenta de una visión más global sobre el currículum oculto y su papel en la reproducción de las desigualdades sociales.

## 7.2. EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL.

El segundo punto a tratar en este capítulo y a partir de nuestra segunda pregunta de investigación sobre qué relación mantiene la adaptación curricular con el **contexto sociocultural** en el que se aplica, creemos pertinente realizar algunas consideraciones. Si bien, como advertíamos, se verifica la presencia de diferentes selecciones curriculares, en algunos de los casos estudiados, el contexto no aparece como el factor determinante, siendo las que explican la selección curricular otras variables, como el involucramiento que presente la maestra con su rol, el tipo de centro, etc. No obstante, a partir de esta primera apreciación, podemos afirmar la real importancia que cobra el contexto, tanto exterior como interior al centro educativo, en las decisiones tomadas por la maestra, ya que retomando aportes de la teoría la escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella.

Haciendo referencia entonces a la relación existente entre adaptación curricular y contexto sociocultural en el que se aplica, podemos señalar lo siguiente a partir del estudio de los casos.

Si tomamos por ejemplo los casos D y E, que son escuelas ubicadas en el contexto muy favorable, es el propio contexto el que le resta poder explicativo a las variables como involucramiento de la maestra, experiencia de la misma, tipo de centro, entre otras. En estos casos, la escuela y específicamente los “buenos resultados” de aprendizaje de los alumnos parecen estar garantizados por el propio contexto, más allá de las decisiones



curriculares tomadas por las maestras, el grado de involucramiento que éstas tenga con su rol y el tipo de centro.

Por el contrario, los casos A, B y C, ubicados en contextos desfavorable y muy desfavorables respectivamente, son estas últimas variables las que ejercen una mayor influencia en las diferentes selecciones curriculares, donde el contexto pierde su poder explicativo a la hora de evaluar dichas selecciones. Es decir, en estos casos la obtención de “mejores resultados” en aprendizajes, se obtienen básicamente por el rol que ejerce la maestra en el aula.

En síntesis, si volvemos a la pregunta inicial acerca de qué relación mantienen las adaptaciones curriculares con el contexto sociocultural podemos advertir lo siguiente:

1. El contexto interno y externo al centro educativo parecen influir en las adaptaciones curriculares realizadas por las maestras. En el caso del contexto interno lo hacen a partir del tipo de centro (como veremos más adelante), de las características del centro educativo (carencias y potencialidades), la conducta de los niños, el rol que ejerce la maestra, las dificultades de aprendizaje. En el caso del contexto externo, nos referimos al papel que cumplen las familias en contextos diferentes y al manejo de información con que los niños cuentan independientemente de lo recibido en la escuela.
2. El contexto sociocultural influye en las decisiones curriculares tomadas por las maestras, ya que existe el prejuicio generalizado hacia el propio contexto, que “condena”, limita el conocimiento y decide sobre el futuro de aquellos alumnos que asisten a escuelas de contextos desfavorables y muy desfavorables.
3. Los vacíos de conocimientos que presentan los niños de sexto año en los contextos desfavorables y muy desfavorables nos llevan a inferir adaptaciones curriculares en toda la etapa escolar, que no se observan en el contexto muy favorable. Esto lleva a preguntarnos: ¿Cómo llega un alumno a sexto año que no sabe escribir o leer correctamente? La respuesta a esta pregunta incluye sin duda varios elementos ya tratados durante el análisis de este trabajo, pero resumiendo podemos decir que presenciamos este fenómeno por la falta de compromisos políticos, económicos y sociales que debería implicar el currículum en sus diferentes formas, sumado esto a lo expuesto en el ítem anterior.

### 7.3. EL ROL DE LA MAESTRA.

El tercer aspecto a considerar brevemente ya que lo hemos venido trabajando a lo largo del capítulo por la fuerte relación que presentan todos los conceptos de la investigación, se refiere al **rol de la maestra** y cómo influye el mismo en la adaptación curricular.

Partiendo del imaginario colectivo de la desvalorización del rol de la maestra en la escuela pública y en general en la educación, a la hora de evaluar el currículum y específicamente las adaptaciones curriculares que este sufre, el grado de involucramiento que la maestra presenta con su rol pasa a ser una de las variables con poder explicativo para obtener “buenos resultados” de aprendizaje en los contextos desfavorables y muy desfavorables. Es decir, en los casos A, B, y C, esta variable resulta crucial a la hora de observar el posicionamiento de la maestra frente a la clase y al currículum oficial, obteniéndose diferentes resultados dependiendo del cómo y hasta qué punto se involucre la maestra con su rol.

No ocurre lo mismo, en los casos D y E, en donde, como hemos señalado, es el propio contexto que le resta poder explicativo. En otras palabras: los “buenos resultados” se garantizan por el contexto independientemente del grado de involucramiento que presenta la maestra.

### 7.4. EL TIPO DE CENTRO.

Como último punto de las conclusiones resta discutir la influencia del **tipo de centro** en las decisiones curriculares. Partiendo de que para esta investigación se tomaron escuelas comunes, de práctica y de Tiempo Completo, cabría señalar que los diferentes tipos de centros influyen de manera distinta.

Si tomamos en cuenta las escuelas comunes, lo primero que constatamos es que su influencia no parece ser tan notoria. En estas escuelas la mayor incidencia en la selección curricular pasaría por otros factores, que se han desarrollado anteriormente.

Si tomamos ahora las escuelas de práctica la incidencia es mayor, debido principalmente a que se trabaja con áreas integradas. El caso E, que corresponde a una escuela de práctica ubicada en un contexto muy favorable, deja en claro un posicionamiento diferente frente al currículum oficial, teniendo en cuenta que son dos

las maestras que planifican la clase y que trabajan de forma diferente, no convencional si tomamos como ejemplo las escuelas comunes.

Por último, podemos decir que la mayor incidencia en la selección curricular se da en las escuelas de Tiempo Completo. A pesar de la carga horaria y debido también a ciertos objetivos del centro educativo, la selección se da de forma diferente.

Si tomamos el caso A, escuela de Tiempo Completo ubicada en contexto desfavorable podemos decir que a pesar del horario que cumplen en la escuela, los contenidos programáticos pasan a segundo plano. Esto se debe principalmente a dos factores. El primero de ellos hace referencia a los objetivos del centro educativo. El principal objetivo que señalan maestra y directora es lograr una educación en valores y a partir de las diferentes técnicas utilizadas se pudo constatar que se trabaja en función de este primer objetivo. De aquí se desprende que la selección curricular se realice de manera diferente, en donde muchas veces los contenidos programáticos no aparecen como lo más importante. El segundo factor, que se desprende del primero tiene que ver con la cantidad de talleres que tienen los alumnos: plástica, cocina, manualidades, cerámica, carpintería y educación física, donde se insume una carga horaria elevada, la cual influye en la selección curricular realizada por la maestra, ya que reduce nuevamente los tiempos dedicados a la trasmisión de los contenidos curriculares.

Algo similar ocurre con el caso C, escuela también de Tiempo Completo, ubicada en contexto muy desfavorable. Si bien los niños no desarrollan las mismas actividades, si se comparte el objetivo de educación en valores, lo que hace también diferente la adaptación curricular. Sin embargo, en este caso el contexto sociocultural y el rol de la maestra son los que restan poder explicativo al tipo de centro.

## REFLEXIONES FINALES.

### **LA ADAPTACIÓN CURRICULAR: ¿Último recurso o reproducción de la desigualdad social?**

En este apartado final se intentará reflexionar acerca de la adaptación curricular en sus dos explicaciones posibles consideradas en el inicio de esta investigación: como último recurso didáctico o como reproducción de la desigualdad social.

A partir de las conclusiones expuestas, lo que podemos afirmar es que ambas explicaciones son válidas. Es decir, entendemos la adaptación curricular en muchos casos como último recurso y como reproducción de la desigualdad social.

Lo entendemos como último recurso didáctico cuando en los contextos desfavorable y muy desfavorable los alumnos de sexto año arrastran y traen consigo vacíos de conocimiento desde los primeros años de la etapa escolar. En estos casos, la maestra actúa de dos formas diferentes: una: adapta el currículum transmitiendo contenidos básicos de años anteriores, corrigiendo vacíos de conocimientos que presentan los alumnos y dos: da los contenidos de sexto independientemente de la característica de los alumnos, dejando pasar por alto y no corrigiendo por ejemplo problemas como el que los alumnos no sepan escribir o leer en forma correcta. Si bien ambas formas conducen a contribuir a la reproducción de la desigualdad social, ya que la situación cambia en forma radical en el contexto muy favorable, podemos afirmar que la primera reproduce nuestra estructura social por las propias reglas de un sistema desigual; la segunda lo hace por una adaptación curricular inícuo llevada a cabo por la maestra que trabaja en el centro por motivos o razones que ya hemos tratado en el capítulo anterior. Si bien ambas reproducen las desigualdades existentes, en el primer caso se obtienen mejores resultados de aprendizaje que en el segundo donde los alumnos entran a la Educación Media con mínimas posibilidades de continuar los estudios.

Así, retomando nuestro marco teórico, podemos decir en palabras de Pierre Bourdieu que “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural (principio de diferenciación) y con ello la estructura del espacio social”.<sup>18</sup> Sin embargo, deberíamos tener presente que la escuela no aparece como única institución en la

---

<sup>18</sup> .- Bourdieu, Pierre. “Capital Cultural, escuela y espacio social”. ED. Siglo XXI, Madrid, 1997.

reproducción de nuestra estructura social. De aquí la importancia de situar a nuestras instituciones de educación formal en la sociedad más amplia y desigual de la que forman parte. (Apple, 1986)

Resumiendo lo que obtuvimos en los diferentes contextos podemos destacar lo siguiente:

1. Si tenemos en cuenta el contexto muy favorable y las exigencias propias de los alumnos pertenecientes a este contexto, la escuela asegura una reproducción social logrando la perpetuación de la estructura existente.
2. Si consideramos lo que ocurre en los contextos desfavorable y muy desfavorable, afirmamos que si bien a partir de un alto grado de involucramiento de la maestra pueden conseguirse resultados positivos de aprendizaje en los alumnos, no se evita la reproducción de la desigualdad por las reglas del propio sistema desigual. Por su parte en el segundo caso en donde la maestra no enseña en profundidad los contenidos de sexto, lo que enseña lo hace para los 3 o 4 alumnos que la siguen y además no corrige vacíos importantes de conocimientos que los alumnos arrastran de otros años, la situación se agrava profundamente y se avizora un futuro pesimista para la educación y para frenar la reproducción del statu quo o bien, de las desigualdades existentes.

A partir de lo expuesto se considera de crucial importancia continuar con esta línea de investigaciones que permitan conocer cada vez más una realidad cambiante y compleja como la que vivimos hoy. Preguntarse por ejemplo, por qué la educación en nuestro país es tan pocas veces objeto de reflexión. Por qué se contribuye a convencer y a condenar al alumno a quedarse en el contexto del cual proviene. Teniendo en cuenta a Apple (1986) cuando señala que el currículo tiene como una de sus preocupaciones la tarea de crear accesos al conocimiento, concluimos en palabras del mismo autor que “la cuestión del derecho estudiantil a tener libre acceso a una información política y culturalmente sincera y a la expresión pública basada en ésta no se puede separar de nuestra búsqueda de entornos educativos justos”. De ahí la necesidad imperante según Bourdieu (1997) de mostrar la verdad justamente para que se conozcan las desigualdades existentes, con la esperanza utópica de que alguna vez haya un interés de realizar cambios que avalen una mayor igualdad en nuestra sociedad.

## LISTADO BIBLIOGRÁFICO.

Alvarez Feijoo, Elizabeth.

1999. "El profesor motivador. Un estudio exploratorio de las características que lo hacen diferente". Universidad Católica. Tesis.

Ander, E.

"La planificación educativa". Capítulo 5: "El proyecto curricular en las instituciones educativas".

Anguera, M<sup>a</sup> Teresa.

1989. "Metodología de la observación en las ciencias humanas". Ed. Cátedra. Madrid.

Apple, Michael W.

1986. "Ideología y Currículo". Ed. AKAL/Universitaria. Madrid, España.

Apple, Michael W.

1996. "Política Cultural y Educación". Ed. Morata, Madrid.

Barriga, Ángel Díaz.

"Currículum y evaluación escolar". Buenos Aires.

Barriga, Ángel Díaz.

1992. "Didáctica. Aportes para una polémica". Buenos Aires. (Cuadernos)

Berger, P.L y Luckmann, T.

1991. "La construcción social de la realidad". Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre & Passeron, J. Claude.

1995. "La reproducción". Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. FONTAMARA Colección. México.

Bourdieu, Pierre.

1997. "Capital cultural, escuela y espacio social". XXI. Siglo Veintiuno Editores, España.

Bourdieu, Pierre.

1997. "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción", Editorial ANAGRAMA. Colección Argumentos. Barcelona.

Cabrio Izquierdo, Silvina.

1999. "La Implementación de Inveniones Educativas Planificadas: caminos hacia la instrucción efectiva". Informe Final de Taller de Sociología de la educación. Universidad de la República.

- Camino Traparo, María.  
1993. "Valores que priorizan los docentes en su acción pedagógica y como son percibidos por sus alumnos: una experiencia de investigación – acción". Universidad Católica. Tesis.
- Cassell, Catherine & Symon, Gillian.  
1994. "Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide". Sage Publications Ltd. London.
- Cea D' Ancona, Mariángeles.  
1996. "Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social". Editorial síntesis. Madrid. Capítulo 4: "La operacionalización de conceptos" y Capítulo 5: "La selección de unidades de observación: el diseño de la muestra".
- Coulon, Antony.  
1995. "Etnometodología y Educación". Editorial Paidós. Barcelona.
- Del Carmen, Luis.  
1990. "Modelos de desarrollo curricular". En Cuadernos de Pedagogía.
- Gysling, Jacqueline.  
1992 "Profesores y Curriculum". Un estudio cualitativo. CIDE. Santiago.
- Herrero González, Sonsoles.  
1990. "El proyecto curricular como proceso". En Cuadernos de Pedagogía.
- Ibañez, Jesús.  
"Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas". En Gutierrez & Delgado (1995) Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales. Editorial Síntesis.
- Jeffrey C. Alexander.  
1987. "Las Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional". Editorial Gedisa, Barcelona, España. (1992, segunda edición).
- Lucarelli, Elisa.  
1992. "La adecuación curricular: una herramienta entre el programa y el aula". Documento preeliminar sujeto a aprobación. UNESCO/SIMED. S. José, Costa Rica.
- Mamani, Viviana y Cisneros Olga.  
"La intervención del asesor pedagógico en las prácticas docentes". (Pedagogía contemporánea, Aula abierta)
- Marrero, Adriana.  
1996. "Trabajo, Juego y Vocación". Las antinomias de la educación física en Uruguay. Fundación de Cultura Universitaria.

- Martinis, Pablo.  
1998. "Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos". Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Papeles de Trabajo)
- Poggi, Margarita.  
"¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular?"
- Poggi, Margarita.  
"La observación: elemento clave en la gestión curricular".
- Pons, Jordi.  
1995. "Adaptaciones curriculares". En Cuadernos de Pedagogía.
- Pujadas Hermosilla, Gabriel.  
1992. "Campos curriculares y desafíos pedagógicos".
- Ruiz Larraguivel, Estela.  
1985. "Reflexiones sobre la realidad del currículum".
- Sacristán, Gimeno.  
1988. "El currículum, una reflexión sobre la práctica". Editorial Morata. Madrid
- Sacristán, Gimeno.  
1989. "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo". Editorial ANAYA. Madrid
- Sacristán, Gimeno.  
1992. "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid.
- Sales, María Teresa.  
1989. "La evaluación del currículo".
- Salinas, Dino.  
1992. "Currículum, racionalidad y discurso didáctico".
- Saul, A. M.  
1988. "Avaliação emancipatória: desafio a teoria e prática da avaliação e reforma do currículo. Sao Paulo: Cortez.
- Seminario, Jorgelina.  
1995. "Concepciones básicas y prácticas pedagógicas habituales de los profesores que, a criterios de sus alumnos, son buenos docentes de enseñanza media". Universidad Católica. Tesis.
- Señiga Saavedra, Guillermo.  
1992 "Técnica para diseñar programas de estudio".



- Soto Perdomo, Rocío.  
1993. "Propuesta para un modelo curricular flexible".
- Souza, Rosa Fátima de; y otros.  
1995. "O currículo que forma o professor e o professor que forma o currículo – um debate sobre o tema currículo e a formação do educador".
- Sternberg, Robert J; Lubart, Todd I.  
1997. "La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Torres S, Jurjo.  
1996. "El Currículum Oculto". Ed. Morata, Madrid.
- Valles, Miguel.  
1997. "Técnicas cualitativas de investigación social". Editorial Síntesis. Madrid.
- Willis, Paul.  
1998. "Aprendiendo a Trabajar". Ed. AKAL/Universitaria.
- Woods, Peter.  
1989. "La escuela por dentro". La etnografía en la investigación educativa. Editorial Paidós. Barcelona.
- Yin, Robert.  
1989. "Case Study Research. Design and Methods". Sage Publications. CA. Capítulo I "Introducción".
- Zoppi, Ana María y otros.  
"Condiciones que facilitan la emergencia de innovaciones curriculares". (Pedagogía contemporánea, Aula abierta)