EL CURRICULUM Y LAS PRACTICAS DE EDUCAR

Lic. María Graciela **DI FRANCO** (1)

(1)María Graciela **DI FRANCO.** Profesora de Pedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Enseñanza Primaria. Prof. en la Cátedra Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Forma parte del equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. F.C.H. - UNLPam.

1. INTRODUCCION

La preocupación por el currículum se ha instalado en el ámbito de la investigación educativa. Interesa en especial identificar sobre qué diseño curricular trabajar para someter a análisis continuo la formación docente. Aun cuando se considera de forma generalizada que los procesos de aprendizaje tienen una naturaleza compleja y multicausal, la formación docente sigue constituyendo el punto central para entender y mejorar la realidad educativa.

Diferentes autores han elaborado distintas categorías de análisis sobre las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente. Recuperamos para nuestro análisis la teoría de los intereses cognitivos de Jurgen Habermas (1972) y las teorías curriculares analizadas por Stephen Kemmis (1993).

Los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y son racionales: "la preservación de la vida se enraiza en la vida organizada mediante el **conocimiento** así como por la **acción**" (Habermas, 1972, p. 211). Afirma que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento. Bernstein (1979, p.192) explica "estos intereses u orientaciones son constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimiento".

El solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie. Esto adquiere un relieve especial cuando consideramos el currículum como construcción social que forma parte de la estructura vital de la sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés

Teresita López Lavoine - Xilografía 1993

cognitivo particular.

El **interés técnico**, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio.

Habermas señala la congruencia de este interés con la acción de las ciencias empírico-analíticas. El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción, constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.

El interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivos. Esto significa que en estos modelos (como el de Tyler) está implícito el interés por el control del aprendizaje de los alumnos, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al eidos expresados en los objetivos originales.

El **interés práctico** apunta a la comprensión. Se trata de un interés por comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El ámbito de la comprensión se introduce en la esfera de lo moral: se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto. La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basada en una interpretación consensuada del significado.

El currículum informado por este interés no es de tipo medio-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados. En cambio, el diseño del currículum se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo (Stenhouse, 1975, p. 85).

El **interés emancipador** aspira a la autonomía del sujeto. Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad y una de las orientaciones básicas de las personas se refiere a la libertad, y este concepto de libertad está unido a los intereses por la verdad y la justicia. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión.

Es un interés fundamental que potencia el comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas y críticas.

El currículum informado por el interés emancipador implica a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trata de generar transformación, develar ideologías. Supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción.

Desde el enfoque crítico, emancipador, reflexivo, se significa con mayor precisión el problema que abordamos. Se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en determinados contextos. El docente debe concebirse como un artista e intelectual que resignifica la vida en el aula. El conocimiento vincula necesariamente los dos términos de la oposición: la experiencia y la indagación teórica. La autonomía se logra en la investigación que emerge desde la práctica, ilumina la teoría y, retorna revisada y analizada al cuerpo teórico.

Nuestra investigación persigue sumar algunos elementos de análisis de las prácticas áulicas desde la perspectiva de estas teorías curriculares para potenciar el enfoque político de la educación.

Nuestro interés se centra en analizar la implementación curricular en escuelas de E.G.B. y Polimodal, en interpretar la práctica educativa desde la selección de contenidos, a las actividades de enseñanza y aprendizaje, incluida la evaluación.

2. METODOLOGIA

Esta investigación contó en su equipo con alumnas del Profesorado en Psicopedagogía. Para llevarla a cabo se ha trabajado con la información proveniente de entrevistas a docentes y de registros de observaciones áulicas. Sobre los textos de la entrevista se aplicó análisis de contenido a través de unidades de significación o serie semánticas. En los registros de observaciones se analizaron los contenidos de la enseñanza; las actividades de enseñanza y aprendizaje y la evaluación.

3. ANALISIS E INTERPRETACION DE LAS ENTREVISTAS

Los 18 docentes entrevistados de Educación General Básica son todos Profesores de Enseñanza Primaria, excepto uno que también es Profesor de Ciegos. Graduados en los Institutos Terciarios de María Auxiliadora, Normal, Colonia Barón y Lincoln y la UNLPam. La antigüedad promedio es de 15 años y sólo dos, ejercen desde 1965 y 1973.

Dictan clases en 6º y 7º grado de escuelas públicas, aunque algunos también se han desempeñado en escuelas privadas.

Los docentes de Nivel Medio y Polimodal son Profesores graduados en la UNLPam en las Facultades de Ciencias Exactas y de Ciencias Humanas en Historia, Geografía, Matemática, Química, Computación, Biología; y en las Facultades de Ciencias Económicas e Ingeniería. Dos son graduados de Institutos Terciarios de otras provincias. La tarea frente al aula la desarrollan, en

su mayoría desde la década de 70.

Dictan entre 15 y 38 horas semanales de clases de 1° y 5° año y lo hacen en escuelas públicas y privadas.

A partir de los materiales recabados se definieron varias unidades de significación empleados, para su análisis:

. vinculación teórica-práctica;

. proceso de transposición;

. responsabildades en el fracaso escolar;

. vínculo entre el proceso de formación y el de evaluación.

3.1. Vinculación Teória Práctica

Esta unidad se refiere a toda relación que se detecte entre la teoría y la práctica, entre la formación recibida y la práctica aúlica.

Todos los docentes reconocen haber recibido una buena formación. En el caso de los de la Educación General Básica el 100% admiten una buena formación pero téorica, separada y anterior a la práctica.

"Considero que mi formación fue muy teórica, muy utópica, alejada de la realidad; cuando entré por primera vez al grado, me di cuenta de que no sabía nada, más que lo que decían los libros que era muy distinto a la realidad que me tocaba. Así que: ¿cómo hice?, y bueno tuve que salir a preguntar a las maestras, digamos "más viejas" de la escuela a ver cómo hacian cuándo tenían este problema o aquel otro, conseguí bibliografía, me compré muchos libros, seguí leyendo y bueno, pienso que lo más importanmte de todo es la experiencia que uno va adquiriendo, si bien no siempre las realidades son iguales, es como que uno continuamente va ensayando... (Protocolo EGB 8)"

Todos señalan haber seguido capacitándose a través de cursos, seminarios, talleres que evalúan de fuerte incidencia en su desempeño como docente porque permite *"seguir actualizados"* (P3), *"saber qué contenidos dar y cómo darlos"* (P7), *"me sirve para repensar la práctica, para reflexionar y para llevar adelante una nueva metodología al aula"* (P8).

Los docentes del Nivel Medio y Polimodal en su mayoría reconocen una muy buena formación. *"Realmente me siento muy bien preparada con respecto a otros docentes..."* (ProtocoloEGB *1); "estoy conforme"* (Protocolo EGB *2)*

Si bien están satisfechos con la formación específica señalan fuerte desvinculación entre la formación disciplinar y la formación docente. *"En general, la formación recibida fue buena; pero con poca o pobre formación en asignaturas como Psicología del Adolescente, Psicología Evolutiva y demás materias humanísticas. La formación científica fue buena."*(P *4)*

La ausencia de formación psicológica y sociológica señalada en las entrevistas podría favorecer el desarrollo de una práctica educativa ingenua.

Todos reconocen el impacto de la capacitación en su desempeño docente *"porque permite estar actualizados y conocer nuevos métodos de enseñanza"* (P *1); "me permite estar en contacto con la permanente renovación de la teoría didáctica, con el surgimiento de nuevas investigaciones".*

Todos los docentes reconocen una buena formación, en la que teoría y práctica están desmembradas. Formación que luego ha sido continuada en talleres, seminarios y otras formas de actualización.

3.2. Proceso de Transposición

Esta unidad abarca toda alusión al proceso de transformación del saber científico en saber escolar. Este proceso requiere explicitar el rol de la escuela y de los docentes con respecto a los saberes que circulan en la institución, la actitud docente frente a los contenidos y la transposición editorial.

Con respecto al rol de la escuela entre los docentes de la Educación General Básica, se explicita *"que es brindar posibilidades a todos los niños ayudándolos a desarrollar capacidades personales y sociales para permitirle participar como miembros plenos de una sociedad"* (P *5) ; "el rol de la escuela es integral y debe abarcar todos los temas que los niños quieran aprender"* (P *6).*

Para favorecer este rol el diseño curricular vigente *"sirve de guía para adecuar los contenidos a la realidad y a las necesidades de la sociedad"* (P *1); "los CBC están muy bien seleccionados, aunque para el segundo ciclo parecen muchísimos"* (P *8).* En todos los casos los docentes reconocen su autonomía en los niveles de ajuste al currículum *"lo uso lo justo y necesario porque es imprescindible el interés del alumno"* (P *2); "respeto las necesidades del alumno"* (P *5); "me ajusto pero suprimo y agrego"* (P *7) y "hago una evaluación diagnóstica y luego decido"* (P *9).*

Los contenidos son trabajados con manuales escolares y sólo un docentes indicó que trabajaba con fotocopias sin indicar la fuente. Los manuales son *"Santillana"* (P *1); "varios"* (P *2); "material propio o adaptado (adapta Una ventana al mundo, para una alumna ciega)"* (P *3); "Todos tienen algo útil para rescatar"* (P *5); "fotocopias"* (P *6); "Santillana, Estrada, Proa"* (P *7) ; "Editorial Métodos"* (P *8) y "Una ventana al mundo"* (P *9).* Le suman a estos manuales otros materiales como libros de cuentos, diarios, enciclopedia, revistas, computadoras, videos, televisión, otros elementos de las bibliotecas escolares.

Los materiales seleccionados para la preparación

de las clases de los docentes son *"todo lo que puedo, generalmente los manuales"* (P 7);*"lo buscamos entre varios porque trabajamos con proyectos integrados "* (P 4). Pareciera que el material permanente son los manuales que trabajan los alumnos.

Esta selección responde a los criterios diferenciados según la materia, el tema y las necesidades de los alumnos *"según las inquietudes de los alumnos"* (P 1); *"Momento evolutivo del niño"* (P 3); *"apuntar a la construcción activa de las capacidades intelectuales, saber razonar, hacer y ser"* (P 5) ; *"para que pueda crear, producir, opinar"* (P 2).

Ante la pregunta sobre algún material que haya querido consultar, todos respondieron que no pues consultan todo lo que quieren. Sólo una docente aclaró que le gustaría *"algo de la producción de los gallegos"* (P 8). Zona Educativa, Novedades Educativas, La Obra, Maestra Jardinera, Construir e Ida y Vuelta son de lectura permanente porque están en las escuelas.

Frente a los diferentes puntos de vista de las temática a trabajar todos reconocen respeto por incluir *"todos los puntos de vista incluido el mío, luego sacamos una conclusión grupal. También consulto a los padres. "* (P 1); *"sirve para que analice, investigue, se informe y forme su propio juicio"* (P 5) ;*"propongo los diferentes puntos de vista según las experiencias anteriores, el grupo y cómo esté el chico en ese momento"* (P 3).

A modo de síntesis esta unidad estaría señalando que los docentes de Educación General Básica confían en la escuela para lograr una formación integral, que les permita a los sujetos participar como miembros plenos de la sociedad. Esta formación se lograría a través de contenidos provistos por el diseño curricular vigente pero también con otros saberes propios de las necesidades e intereses de los niños. La información es obtenida de los manuales escolares que es fuente de consulta de docentes y alumnos, además se consultan diarios, enciclopedia, videos y revistas que llegan a la escuela.

Según la manifestación explícita de los docentes frente a cada tema se estaría buscando la formación del juicio critico personal que favoreciera la creatividad y la producción.

En el análisis de las entrevistas de los docentes de Nivel Medio y Polimodal aparece clara confianza en la institución para *"formar personas íntegras"* (P 4); *"buenas personas"* (P 8); *"Más cerca de la realidad"* (P 9); *"institución que acompaña a los padres en la educación de sus hijos para desempeñarse sin dificultades en la sociedad"* (P 2).

El desarrollo de esta formación debería lograse con el diseño curricular vigente. *"Los contenidos de EGB3 son suficientes"* (P 2); *"con los CBC se estará mucho más cerca de obtener los objetivos o finalidades esperadas"* (P 3); *"El nuevo diseño tiene como aspecto bueno el elevar el nivel de contenidos y conocimientos y como aspecto negativo la duda que exista una real capacitación para darlos. Además se pierde el campo epistemológico de la disciplina que dicto: geografía"* (P 7).

Todos señalan total autonomía en relación al currículum. *"Me ajusto al currículum pero no estrictamente, suprimo o agrego contenidos de acuerdo al diagnóstico incial y permanente a los alumnos, sus necesidades y posibilidades; sus intereses, motivaciones y sugerencias, según la actualidad; es decir que el currículum debe ser el eje conductor pero no rígido"* (P 4); *"creo que deben respetarse los CBC, son los lineamientos mínimos que garantizan que el sistema tenga un cuerpo común. Vuelvo a remarcar la importancia de priorizar, ... ya que debe existir un marco de referencia, que respetando la autonomía que cada docente debe tener, garantice igualdad de calidad en la educación, al menos en cuanto a los contenidos que ya deben llegar al aula."*(P 9)

Los contenidos para trabajar en el aula son seleccionados de editoriales como Anaya, Santillana, Kapelusz, AZ, Ciencia Hoy, Mundo Científico, EUDEBA, Stella, Plus Ultra o autores como Durán; Méndez Molinero. *"Todos tienen cosas rescatables"* (P 4); *"No he optado por un único libro de cabecera"* (P 3). *" Todos los años me acerco a las librerías para ver el nuevo material, si hay cambios en los contenidos, si hay metodologías nuevas. Permanentemente se están renovando los libros de texto.(...) Voy cambiando, todos me sirven, algunos introducen técnicas de trabajo nuevo, es decir dibujos, cuadros que me resultan más lindos y entretenidos para los chicos. El uso del libro de texto para mí es fundamental."* (P 1)

Completan esta mirada con videos, revistas, software educativo, laboratorios, gráficos, maquetas, música, etc.

Los materiales con los que preparan sus clases son *"todo libro de matemática del nivel medio; revistas y soft"* (P 3); *libros de texto actualizados, Educable e Internet"* (P 5) ; *todos los manuales de acuerdo al tema y a las posibilidades de acceder a bibliografía actualizada"* (P 4)

El criterio de selección de estos materiales radican en *"la parte didáctica, que sean claros, amplios, actualizados, motivadores, comprensibles y con claridad científica"* (P 4); *"Los criterios de selección de los materiales están relacionados con si están adecuados psicológicamente para el grupo al que están dirigidos, con la actualidad de los mismos, su significatividad social, su utilidad, con la posibilidad de experimentar, de transferir.*

Recordar que más allá de lo importante que sea el recurso tecnológico deberá priorizarse el recurso humano disponible" (P 9).

La mayoría de los docentes reconoce que existen gran cantidad de textos que quisieran consultar pero la disponibilidad horaria o económica no se lo permite.

Con respecto a la inclusión de puntos de vistas divergentes frente a un tema señalan que *"Siempre busco más información para que no se queden con un solo enfoque, que escuchen distintas ideas, que no todos tienen razón"* (P 1); *"No existen modelos pedagógicos, elijo distintas formas de abordar un tema teniendo en cuenta los saberes que poseen los alumnos"*(P2); *"Tengo en cuenta los conocimientos previos, la situación sociocultural y luego elijo el enfoque más comprensible si favorece al desarrollo de esquemas mentales. Debo reconocer que he tenido restricciones por el programa de estudio o por el resto de los docentes"* (P3).

A modo de síntesis los docentes de Nivel Medio y Polimodal conservan igual ingenuidad que los docentes de la Educación General Básica en las posibilidades de la escuela para formar ciudadanos íntegros. No se explicita el planteo político de la vinculación sociedad-estado y confían en los contenidos como medios para alcanzar esa aspiración. Los docentes señalan desconfianza en la implementación de los CBC por las condiciones de la capacitación. Frente a esta selección de CBC, todos reconocen su autonomía en el manejo de los contenidos que son provistos por los textos específicos de cada disciplina en la organización de las clases. Respetan los diferentes puntos de vista y pareciera que perciben a sus asignaturas con posibilidades de modificación, de cambios y por ello reclaman textos actualizados y significativos.

3.3. Responsabilidad en el Fracaso Escolar

Esta unidad abarca toda alusión a factores que se identifican como causantes del fracaso escolar. Ejemplo: predisposiciones individuales, factores institucionales, familiares, económicos, docentes, etc.

Los docentes de Educación General Básica sitúan como factor del fracaso escolar al *"sistema educativo y el poco interés de las autoridades"* (P 1); *"a la falta de apoyo en el hogar, mala alimentación, falta de interés de los niños, problemas socioeconómicos"* (P 2); *"despreocupación en el hogar"* (P 7); *"lo más problemático es lo social: tienen que salir a trabajar porque en la casa lo necesitan"* (P 6).

Un docente incluyó *"junto al presupuesto a los docentes porque no están bien preparados, corren de una escuela a otra, más los cursos, uno tiende a dejarse estar. Somos los maestros los que dejamos caer la educación por bronca, por lo mal pagos que estamos. Para los gobernantes cuanto más ignorante es el pueblo, más fácil de manejar"* (P 4).

Sólo un docente señaló que en su escuela *"no existe el fracaso"* (P 5).

Pese a no incluir a la docencia dentro de los factores que inciden en el fracaso escolar, les asignan un rol protagónico para intentar evitar el fracaso, con acciones como *"escuchar a los chicos"* (P1); *"colaborar con el CAE para solucionar problemas"* (P 2); *"atendiendo a las necesidades educativas de los alumnos. En todos los grupos hay niños con necesidades especiales que deben trabajar con reducción de contenidos y actividades adaptadas a su nivel intelectual"* (P 5); *"motivando con cosas que les gustan, temas que les interesan"* (P 6); *"haciendo un seguimiento, tratando de llamar a los padres para conversar sobre lo importante que es la escuela"* (P 7).

Los docentes no pueden abordar la propia formación, la propia ingenuidad, las propias representaciones como situaciones generadoras de fracaso y por consiguiente lo depositan en factores externos a la institución y a su propia tarea. La identificación del problema, por eso y la ayuda contingente se hace más aletargada y confusa.

Los docentes de Nivel Medio y Polimodal señalan mayor protagonismo de la institución en la identificación y en acciones para evitar el fracaso

"Espacio al oeste" Marta Arangoa

escolar.

"Varias son las causas: cursos numerosos, la situación social, malas condiciones de salud, deterioro de la función docente, sueldos bajos, falta de apoyo gubernametal,política educativa que apunta a la ignorancia y pobreza cultural, docente esclavo, contenidos y planes de estudio no óptimos, condiciones de trabajo malas". (P 4); "situación económica y falta de dedicación docente". (P 5); "fallas en el sistema, falta de currícula atractivas y motivantes, cátedras dadas por personal no idóneo, crisis de valores en general, crisis económica, falta de voluntad política". (P 7); "al ambiente del establecimiento y a los profesores". (P 3).

Sin bien la tarea pedagógica queda sin señalar, para evitar el fracaso *los profesores señalan que "me acerco más a los alumnos con problemas". (P 2); "influir con el trato personal". (P 3); atenderlos y asistirlos como personas, sobre todo tratando de no ser profesores taxis". (P 4); "teniendo demasiadas consideraciones al evaluar, dar demasiadas posibilidades, tener en cuenta lo afectivo antes que lo conceptual". (P 7)*

Los docentes de Nivel Medio y Polimodal se incluyen entre los factores que inciden en el fracaso, pero no someten a análisis su propia acción pedagógica.

3.4. Vínculo entre el proceso de formación y el de evaluación

Esta unidad abarca a toda alusión que señala a la evaluación como inherente al proceso de formación o separada del mismo. Ejemplo: la evaluación como proceso o como resultado.

Con respecto a la evaluación los docentes de Educación General Básica señalan que es *"constante y necesaria" (P 5); "se evalúan para ver cómo andan los chicos". (P 6); "me sirve para ver de qué forma los chicos logran lo que yo espero de ellos". (P 7); "es motivo de preocupación para nosotros y para las autoridades de Planeamiento. Yo evalúo logros individuales". (P 1); "para comprobar si un tema necesita ser afianzado o no". (P 2).*

Sólo dos docentes señalaron que además les servía para *"ver cómo encaré yo las cosas, cómo va mi propuesta didáctica y cómo los chicos se aproximan al contenido". (P 8) y "me evalúo yo y evalúo a los chicos -porque a veces el chico ha aprendido pero cuando llegan a la casa no abren la carpeta y si no estudian no aprenden.". (P 9).*

"Y yo evalúo al culminar una propuesta didáctica en forma escrita, ahora en forma oral continuamente ellos van hablando, voy preguntando, oralmente es todo el tiempo y todos los días, eso sí te puedo decir específicamente cada uno lo que puede llegar a decir o hacer. De manera escrita tomo pocas evaluaciones, aplico más la relación directa y lo oral, aunque por ahí reconozco que tendría que dar más escritas ya que se tienen que acostumbrar porque en el secundario es mucho más escrito. Pero yo prefiero que hablen, que me cuenten. Me gusta mucho que me expliquen a mí o sus compañeros o que otro les haga una pregunta, me gusta manejar la oralidad. Dentro de los orales por ahí les pido que hablen del tema, que me cuenten lo que quieran, entonces ellos ahí van solos hilvanando un juicio oral. Desarrollar una idea, eso les cuesta horrores. Otras de las opciones son las preguntas, otro es una situación problemática y les pido que opinen o la resuelvan". (P 8).

Frente al error, todos reconocer que lo marcan para que *"el alumno analice el error". (P 2); "marco el error y lo anoto al final de la prueba como para que los padres puedan verlo y en la casa lo pongan en práctica, hay padres que creen que con cuatro horas en la escuela alcanza". (P 4); "se debe analizar el error y trabajar hasta lograr el objetivo". (P 5).*

A modo de síntesis de esta unidad, los docentes de Educación General Básica utilizan la evaluación como una forma de señalar los logros, para comprobar si incoporaron los contenidos. Esta concepción explicta a la evaluación más bien como sistema de control al finalizar una unidad, programa o tema. El error es sólo señalado, marcado y la tarea devuelta. El uso constructivo del error implicaría proponer tareas para reconstruír la noción y luego corregirlas para comprobar el cambio conceptual.

Los docentes de Nivel Medio y Polimodal conciben a la evaluación *"como comprobación y cierre de todo el proceso, saber en qué fallamos. Evalúo contenidos y procesos como relación, interpretación y análisis". (P 7); "para ver cómo los alumnos han adquirido los conocimientos, si han entendido o tienen dificultades. Evalúo contenidos y reflexión". (P 8) ;"es una forma de medir logros y dificultades a fin de reacomodar la tarea permanentemente. No debe ser evaluación final, sino permanente y sumatoria, las pruebas objetivas deben sumarse a la observación directa diaria, a fin de que la evaluación sea un estímulo para el alumno y no la aniquilación del trabajo áulico. Debe ser clara, concreta, completa y lógica para que los resultados también lo sean". (P 4) ; "la evaluación no está basada en otras intenciones que no sean las que uno pone adelante al planificar. Por lo tanto es el mecanismo cotidiano de ajustar y es una de las cuatro patas fundamentales donde se asienta el currículum. Qué, cómo, por qué evaluar deben estar claramente definidas desde un comienzo, y más que evaluar al alumno, que es parte esencial, deberá evaluarse el método, la actividad, los logros, la efectividad". (P 9).*

El error es señalado, *"hago marcas, hablo individualmente cuando es necesario y en general explico al grupo. Induzco a buscar y analizar el error". (P 9); "el alumno debe saber cómo y por qué se equivocó". (P 4); "señalo lo correcto y dejo que el alumno analice el error". (P 6); "señalo con preguntas para que el alumno busque y analice la respuesta correcta". (P 5)*

En todos los casos la evaluación es tomada como comprobación, y se conserva la preconcepción de que se corrige el error sólo con una marca o señalamiento, sin nueva tarea para la reconstrución.

4. ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES

El análisis de los registros de las observaciones ha sido realizado a partir de algunas hipótesis provisionales que acampañaban este proceso. Se realizaron 17 observaciones en instituciones de Educación General Básica, en su mayoría en 4°, 5°, 6° y 7° grado en escuelas públicas, mixtas, urbanas y en las cuatro áreas: Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales.

4. 1. Temas tratados en las clases de EGB

A. Clase de Matemática (M): Introducción a la multiplicación a través de situaciones problemáticas.

B. Clase de Lengua (M): Elaboración de un cuento a partir de palabras extraídas de otro cuento de origen.

C. Clase de Ciencias. Sociales(CS): Diferencia entre el campo y la ciudad.

D. Clase de (M): Repaso de las cuatro operaciones básica mediante ejercicios.

E. Clase de Ciencias. Naturales(CN): Aplicación del método científico: experimento con levadura.

F. Clase de (M): Supresión de paréntesis, corchetes y llaves.

G. Clase de (CN): Crecimiento, desarrollo y sobreprotección materna.

H. Clase de (CS): Prevención para la discriminación.

I. Clase de (CS): Los aztecas.

J. Clase de (CN): Los sentidos: gusto y tacto.

K. Clase de (CN): Mini feria de ciencias. Digestión, alimentación, esqueleto humano, pediculosis, el aire, circuitos electrónicos.

L. Clase de (M): Regla de tres simple

M. Clase se (CN): Los biomas

4.1.1. Tratamiento de los contenidos y actitudes docentes

El tratamiento que recibe cada tema es el seguimiento puntual de las actividades pautadas por el libro de texto utilizado por los docentes y alumnos. Aún la resolución de problemas se organiza a partir de preguntas fácticas.

Los contenidos se presentan como verdades incuestionables que están ahí, para ser aprehendidas por los alumnos.

"M. Ahora hacemos el experimento. Primero....

(Los alumnos siguen los pasos del exprimento, la maestra lo va dictando del manual).

M. Ahora completen (y separa en el pizarrón hipótesis, experiencia y conclusión)"

(Observación N° 5)

En todas las observaciones se evidencia que los docentes presentan el título del tema, rastrean la información que los alumnos tengan disponible al respecto y completan con la información de su propia experiencia. Pareciera que la resolución de la tarea es anterior a la comprensión. Los comentarios puntuales de los docentes evidenciarían un tratamiento superficial de los temas, muchas veces destacando información, pero que que no se aseguraría la comprensión de los procesos. No se desarrollan debates, y las preguntas formuladas son fácilmente ubicables en los materiales escolares.

A causa de la utilización del manual como fuente única e inobjetable el alumno no pregunta ni cuestiona. El docente no lo impide, pero tampoco favorece la reflexión y la crítica.

No hay distintas perspectivas presentadas, ni distintos puntos de vista: es más en la mayoría de las clases no hay demasiada información disponible sobre el tema, excepto lo que aporta el docente desde el sentido común.

Las fuentes de información utilizadas para preparar las clases son el manual y la propia experiencia.

"M. ¿quién conoce o fue a pasear alguna vez al campo?

A. Yo !!!

M. Vos Anita fuiste ¿adónde?

A. A un campo

M. Pero de quién era el campo?

A. De mi tío

M. ¿Qué viste en el campo?

A. Vacas, chanchos, gallinas

M. ¿Qué más? ¿tu tío vive en el campo?

A. No, va a a darle de comer a los animales

M. ¿A qué hora va a darle de comer a los animales? ¿Temprano?

A'. Nosotros vamos a darle de comer a los caballos ¿vos tenés campo?

A". No mi abuelo trabaja en el campo

M. Vas al campo? ¿contanos que hacés cuando vas?

A". Juego, pesco en el tanque

M. Hay estanques? Ahá? ¿qué más?

A" Me subo a los caldenes, jugo con el pasto verde

M. Tenés muchos vecinos pegadito como acá?

A". Si

M. ¿Ah, sí..?

A". Si, pero tan al lado, no los 3 campos.

M. ¿tres campos tiene papá?

A". si

M. ¿No es cuento?

A" No!!!!

M. Ahí no hay una calle así como acá en donde pasan autos cada dos minutos, que sentís bocinazos, frenos, choques. O sea ¿qué les parece a ustedes chicos, la vida de campo no es más tranquila?

CH. Si!!!

A. Se escuchan los ruidos de las gallinas y otras cosas.

M. Y a ustedes que les parece la ciudad?

CH. No es tranquila como el campo

M. ¿te parece que en el campo hay tantos negocios como acá?

A. No

M. Cuándo se quedan sin comida adónde van a comprar?

A. Vamos a comprar al pueblo

M. Escuchemos un poquito a Alexis... a ver

A. Que también si te quedás sin comida podés carnear una vaca.

M. ¿vos carneás?

A. Si

M ¿dónde están los chorizos para la seño, el jamoncito?

A. (risas)

El diálogo continúa: una alumna preguntan si se lastiman qué hacen y luego la docente pregunta por el asfalto, los semáforos; la hora de levantarse, quién cura a los animales, tareas propias de la mujer y el varón.

La clase finaliza con un cuadro en el que marcan diferencias entre el campo y la ciudad.

CAMPO	CIUDAD
* Hay tranquilidad	* escuchan ruidos
* no hay semáforos	* hay semáforos
* no hay almacenes	* hay almacenes
* no hay asfalto	* hay asfalto

4.1.2. Las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Finalizada la presentación del tema, la consolidación es desarrollada en la Guía de Actividades para el alumno, en otros casos son producto de la combinación de varios manuales compaginados en fotocopias o dictados. La mayoría de estas acciones se promueven en tareas grupales.

En todos los casos el protagonismo docente de proponer, orientar, preguntar, responder, lidera la actividad. Este control garantiza además el buen comportamiento, la buena conducta.

4.1.3. La evaluación

Ninguna de las observaciones se desarrolló en el transcurso de una evaluación oral o escrita.

Es evidente que los docentes evalúan desde criterios personales que no parecen centrarse en los contenidos

"M: A los 5 primeros que terminen les pongo 10 felicitado!!!" (observación Nº 4)

"M. Te felicito por tu atención, has puesto todas las ganas y yo se que a vos te cuesta entender un poquito" (Observación Nº 4)

"M: todos a trabajar, el que habla pierde un punto." (observación Nº 1)

Es permanente también la valoración de los alumnos a través de actitudes, gestos, palabras, miradas.

"M. Mal copiado !!! Hay que ponerlo de vez en cuando para que la mami se de cuenta de que el nene vuela en clase" (Observación Nº 4)

"M: callate porque después sos la primera que viene a preguntar porque no entiende" (Observación Nº 5)

"M: Kevin callate que las chicas (por la observadoras) se van a dar cuenta de lo que sos"

En los cuadernos aparecen inscripciones como "falta estudiar"; "falta dedicación", "necesita ejercitar, "anulado" (Cuaderno Nº 7) pero no explicaciones, ni errores identificados, ni tareas correctivas para modificarlos.

La evaluación se usa como premio castigo, no es formativa ni apuntala el aprendizaje. Su ejercicio implica situaciones de discriminación y humillación de los alumnos.

En el Nivel Medio y Polimodal se realizaron 15 observaciones en todos los años en escuelas públicas, privadas y mixtas. Las disciplinas fueron Computación, Matemática, Historia, Biología, Cívica, Geografía y Lógica.

4.2. Temas tratados en el Nivel Medio y Polimodal

A. Clase de Computación: Sistema operativo; Campos de información en la base de datos.

B. Clase de Matemática: Logaritmos. Función Trigonométrica. Relación Pitagórica

C. Clase de Historia: Historia Griega

D. Clase de Matemática: Funciones Trigonométricas

E. Clase de Historia: Arte griego

F. Clase de Biología: Clase de repaso de Invertebrados, bacterias, virus, algas, vertebrados (anfibios y peces)

G. Clase de Cívica: Comunicación

H. Clase de Geografía: Actividades económicas, formas de relieve de Europa

I. Clase de Geografía: Africa

J. Clase de Historia: Rusia

K. Clase de Lógica y Filosofía: Juegos de razonamineto

L. Clase de Historia: División del trabajo

4.2.1. Tratamiento de los contenidos y actitudes docentes

El tratamiento que recibe cada tema es el seguimiento de las actividades propuestas por el docente- que en general están pautadas por el libro de texto utilizado por docentes y alumnos. El docente presenta mínimamente el tema y remite a la búsqueda de información en el libro de texto. El docente acompaña al trabajo grupal aclarando dudas, para finalizar con una puesta en común que sirve de control sobre las respuestas que cada grupo formuló.

"P. Vamos a hacer una pregunta para trabajar. Pongan alianza, nada más que alianza, porque de guerra todavía no hablamos.

Escúchenme ... pongan la pregunta ¿cuáles eran las dos alinzas que celebran en Europa y cuál es la causa fundamental?

Se juntan en grupos, ubican estos países, elaboran las respuestas y cuando terminan me avisan" (Observación Nº 9)

En las observaciones se evidencia que los docentes presentan el tema -tratando de vincularlo mínimamente y por requerimiento de los alumnos a las situaciones de la vida. El manejo de la información no se da en clases expositivas sino más bien en exposiciones dialogadas que entrelazan las informaciones del texto y los saberes previos.

A diferencia de lo que sucede en EGB pareciera que en el Nivel Polimodal circula mayor información en los libros de texto y por lo tanto el docente ya no puede recurrir sólo a sus conocimientos previos y por ello delega toda la tarea en los saberes que les provee el libro.

"P. ¿quién estaba al norte de Grecia, chicos? Un pueblo inculto, dedicado a la bebida...

A. ¿un pueblo dedicado a qué?

P. A la bebida

A. ¡eran borrachos!

P. Iniciamos el período de Grecia macedónica o helenística. ¿Quién gobernaba en Grecia macedónica?

A. Felipo II

A. Querían extender la cultura griega

P. Hacia dónde?

A. Hacia el este

P. ¿Filipo II lo consiguió?

A. Si era borracho no creo

P. No era borracho"

(Observación Nº 3)

4.2.2. Las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En general estas actividades son las que apuntan a la construcción de conocimientos. Luego las actividades -generalmente de índole grupal - se encaminan a la reconstrucción de los contenidos. Las guías de actividades se traducen en listas de consignas que darán sentido a la clase siguiente cuando -consitutuyéndose en situaciones de evaluación- se hace la puesta en común de la información buscada y que no dista en demasía de la ofertada por el texto.

"P. Para hoy teníamos la pregunta del trabajo que habíamos realizado sobre Japón¿no es cierto? Están en las páginas 124, 125 y 126." (Observación Nº 9)

"P. Les voy a dictar dos definiciones para que ustedes las tengan y avancemos en este tema acerca de las proposiciones y los términos.

"P. (Al finalizar la clase) Les voy a dejar señalado en el libro para que puedan terminar de copiar ésto." (Observación Nº 13)

"P. Hoy vamos a ver el modelo agroexportador o modelo agrario-exportador, sus características, su organización. Vamos a buscar en la página 148" (observación Nº 10)

4.2.3. La evaluación

Sólo una clase revistió las caraterísticas de evaluación, constituida como competencia entre varios grupos que respondían a las preguntas formuladas recibiendo un punto por respuesta correcta y el grupo ganador fue premiado con una caja de bombones (Observación Nº 6)

Las evaluaciones escritas son más numerosas que en la Educación General Básica pero revisten igual significado: se utilizan periódicamente al finalizar un tema, una unidad, manteniendoo la idea central de control, más que de reconstrucción del error. La evaluación oral es muy frecuente.

Pareciera además estar fuertemente ligada a las cuestiones disciplinarias.

" El docente toma oral guiándose por la carpeta de los alumnos. Realiza preguntas breves que requieren respuestas puntuales. Pareciera que más que apuntar a la comprensión busca la precisión y velocidad de la respuesta. Son preguntas convergentes que apuntan a una única respuesta, y sin embargo son las preguntas divergentes la que desarrollan el pensamiento crítico, la capacidad de argumentación.

P. A ver vos, sentáte allá y dame la carpeta. Vamos a ver ¿qué sistema de gobierno tenía Rusia?

A. Rusia tenía un monarca

P. Es en la mitad del siglo XIX

A. Que se denomina zar

P. Bueno, ¿que características tenía ese gobierno de los zares?

A. Eran imperialistas

P. Y qué tipo de gobierno, ¿el pueblo participaba o no?
A. No participaba

P. Era un gobierno de qué tipo?, cuál era la característica principal? Que no participaba el pueblo.. que había una burguesía reducida y un campesinado muy numeroso con pocas posibilidades.... Así, decíme vos"
(Observación Nº 10)

También aparecen las valoraciones a través de otros tipo de comentarios.

"P. A ver González, vos que ya rendiste la Historia de 2º.." (Observación Nº 12)
"P. (para lograr silencio entre los alumnos) No me llevo ningún trabajo para corregir. O corregimos ahora o nos vemos en el escrito" (Observación Nº 8)

5. SÍNTESIS FINAL

De la triangulación de la información analizada en las entrevistas, observaciones, manuales y cuadernos escolares se explicitan prácticas educativas muy ligadas al control del ambiente educativo, lo que daría lugar a un predominio marcado de una perspectiva curricular técnica que enfatiza la preeminencia de la teoría (como una trama de ideas prestablecidas) sobre la práctica. Aunque parecería que a los docentes de Educación General Básica se dificulta ubicarlos en esta categorización.

El tratamiento de los contenidos se da a través de la propuesta oficial explícita que a modo de currículum prescripto instala los contenidos a enseñar. Existe así una regulación e imposición de determinado recorte de saber que si bien todos los docentes reconocieron manejar con total independencia, en las observaciones de clase se evidenciaría un apego a los textos escolares en cuanto a la teoría que desarrollan como a las actividades que sugieren. Son las editoriales las que consolidan las representaciones hegemónicas que circulan en la escuela. Y esto señala una contradicción marcada entre el discurso docente y su propia práctica.

En las actividades de ingreso de información los docentes se limitan a transmitir los contenidos que se traducen en informaciones disponibles de la vida cotidiana personal o de los alumnos. En todos los casos de los docentes de Educación General Básica ese ingreso estuvo determinado por la información del manuales o por los saberes previos. La información que maneja el docente para la preparación de sus clases es la misma que disponen los alumnos. La construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, Coll) podría resultar de mayor dificultad si los docentes no ampliaran sus niveles de formación, máxime aún pensando en el giro epistemológico operado por los CBC en relación con el diseño curricular anterior.

No obstante no es la formación el único punto de quiebre ya que los docentes reconocen capacitación permanente en cursos, jornadas. Pareciera más bien que son incorporaciones que no han impactado en sus propias biografías, dificultando la relación teoría y práctica, abriendo una fuerte brecha entre lo que se enseña y lo que se necesita para la vida.

En el caso de los docentes de Nivel Medio y Polimodal siguen apoyándose en los textos aunque estos aseguren mayor información disciplinar que metodológica. Ya no es la experiencia la que concentra las actividades de adquisición, pero la desvinculación se mantiene. Las clases teóricas que a veces toman la forma de clase magistral, otras de discusión dirigida, otras de preguntas y respuestas alcanzan mayor manejo de la información pero siguen sin vincularese con las ideas previas de los alumnos, con la memoria comprensiva o la funcionalidad. Aparecen así como contenidos memorísticos y vacíos de realidad. "En este paradigma pedagógico, dice Giroux (1981) la enseñanza suele basarse en las disciplinas y trata los temas objeto de estudio de forma compartimentada y atomizada". Esta presentación desarticulada constituiría lo que Bernstein (1989) caracteriza de "clasificación fuerte", contenidos claramente aislados los unos de los otros constituyendo un currículum de tipo agregado contrapuesto al de tipo integrado que favorece las vinculaciones y posibilita la construcción de redes semánticas. El conocimiento curricular con alto nivel de clasificación lejos está de promover la comprensión de los saberes.

La actitud docente frente a los contenidos asegura que se analice la ciencia como algo terminado, cerrado, independiente de los hombres, del espacio y el tiempo. Los saberes se transmiten como verdades absolutas que ningún alumno puede cuestionar. Nada se lo impide pero nadie lo promueve. No suelen despertar interés sino más bien algún registro de ironía o burla que podría pensarse como una resistencia a la propuesta de aprendizaje.

Esta organización posiciona al docente como receptor de una propuesta curricular, oficial y preocupado por el desarrollo del currículum y del control de los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículum han planeado. Apple (1982) señala -en referencia al currículum técnico- " cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, esas habilidades son reemplazadas por técnicas para

controlar a los estudiantes" como las que se analizan en las evaluaciones de EGB.

Esta fe en los CBC refuerza la mirada de agente técnico adherido a los contenidos que son usados a nivel de información, que se retiene en la memoria, a corto plazo sin dar lugar al procesamiento que permita incluirlos en redes semánticas.

Frente a los contenidos alejados de la realidad escolar y las tareas rutinarias observadas, los docentes aseguran organizar sus clases con videos, situaciones problemáticas para que pueda crear, producir y opinar; ayudar a la construcción activa de las capacidades intelectuales, saber razonar, hacer y ser tal como lo explican los docentes de EGB.

La evaluación se constituye en un elemento importante en el campo del currículum. Los docentes manifestaron que es fuente permanente para señalar el error tanto del alumno como de sus propias prácticas. Sin embargo no es la comprensión, el proceso más promovido en las prácticas de enseñar y evaluar. Aunque se presente en el discurso a la evaluación como parte del proceso de desarrollo curricular, en la práctica está separada del proceso de enseñanza. Urge la necesidad de efectuar una valoración de la medida en que el producto se ajusta al eidos que guía su preparación, la evaluación es racional y apunta al control del ambiente educativo. No es el error y su reconstrucción lo que orienta la tarea: en ninguna de las observaciones y en ningún cuaderno aparecen actividades que promuevan y evalúen el cambio conceptual.

Es esta concepción ingenua de la evaluación la que no permite analizar el fracaso escolar como multideterminado por varias causas, entre las que la tarea docente adquiere principalidad.

La ausencia de la mirada política en la formación docente, del análisis de la relación sociedad estado, la vinculación teoría y práctica, y el rol de la escuela, favorece la consolidación hegemónicamente del currículum oculto, quedando el docente sin herramientas para desocultar las ideologías que señalan a esta educación como la única posible.

Sin embargo el currículum posee una estructura intersticial que le da la posibilidad al docente de innovar, analizar, interpretar los contenidos.

Mientras los alumnos repiten lecciones de memoria, sin preguntar ni preguntarse, ausentes de la crítica, y sin oportunidades escolares, en la sociedad se viven situaciones de injusticia que son percibidas como inevitables. Si se favoreciera el trabajo con abordajes significativos, apuntando a la comprensión, a la modificación de la propia práctica, a la praxis, a la reflexión, tal vez se permitiría desmitificar a lo cultural como natural, a desarticular los discursos con respuestas esperables y comenzar a pensar en una verdadera posibilidad de cambio. Pero esta mirada ingenua del docente, no variará con sólo cambiar los CBC, lo que hace pensar en la necesidad de una verdadera transformación de la formación docente.

Equipo de Investigación del Profesorado en Psicopedagogía de ISESS: Director: Prof. María Graciela DI FRANCO, **Estudiantes:** Natalia Ambrosino, Mirta Bordón, Ana Valeria Figueiro, Vanina Fresno, Vanesa Idraste, Verónica Klundt, Natalia Mansilla, Belén Marusich, Laura Mercado, Patricia Parodi, Marina Penengo y Vanesa Ramírez.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, M. (1987), Educación y poder. Barcelona, Paidós.

----- (1989), Ideología y currículo. Barcelona, Paidós/MEC.

BERSTEIN, B. (1989), Clases, códigos y control. Vol. 1 y 2, Madrid, Akal.

CARR, W. y S. KEMMIS (1988), Teoría crítica de la enseñanza. Ed.Martínez Roca, Barcelona.

DIAZ BARRIGA, A. (1994), El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires, Grupo Aique editor.

ELLIOT, J. (1990), La investigación-acción en educación. Madrid, Morata.

ENTWISTLE (1992), La comprensión del aprendizaje en el aula.Buenos Aires, Paidós.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992), El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ (1993), Comprender y trasformar la enseñanza. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/MEC.

----- (1987), "La formación del profesorado y la ideología del control social", Madrid, Revista Educación, Madrid, Nº 248

GRUNDY, S. (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid, Morata.

HABERMAS, J. (1986), Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.

KEMMIS, S. (1993), El currículum, más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

McLAREN, P. (1993), Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo. Buenos Aires, Grupo Aique Editor.

PEREZ GOMEZ, A (1987), "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica", en Revista. Educación, Madrid, N 284, 1987.

POPKEWITZ, TH (comp.) (1990), Formación del Profesorado. Vinculación teoría y práctica. Universidad de Valencia.

PRUZZO, V. (1997), Biografía del Fracaso Escolar. Buenos Aires, Espacio Editorial.

PRUZZO, V. (1994), Fundamentos del Currículum. Módulo I y II, Santa Rosa, La Pampa, Si.Se.D.

STENHOUSE, L. (1984), Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata.

TORRES SANTOME, J. (1990) El currículum oculto, Madrid, Morata.