

# **¿Cambia la Escuela?**

Prácticas Educativas en la Escuela Dominicana

# ¿Cambia la escuela?

Prácticas  
Educativas  
en la Escuela  
Dominicana

Josefina Zaiter  
Tahira Vargas  
Alexandra Santelises  
Graciela Caracciolo

Cheila Valera  
(Coordinadora)

Santo Domingo, República Dominicana  
2001

¿Cambia la escuela : prácticas educativas en la escuela dominicana / Josefina Záiter... [et al]; Cheila Valera, Coord. -- Santo Domingo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: Programa República Dominicana, 2001  
109p.

1. Currículo 2. Educación - Investigaciones 3. Reforma educativa I. Záiter, Josefina II. Vargas, Tahira III. Santelises, Alexandra IV. Caracciolo, Graciela V. Valera, Cheila, ed.

370.97293  
C175e  
CEP/INTEC

© FLACSO

ISBN: 99934-50-01-4

Primera Edición 2001

Reservados todos los derechos. Se prohíbe toda reproducción parcial o total por cualquier medio y en cualquier tipo de soporte sin la correspondiente autorización.

Programa FLACSO, República Dominicana.

Apartado postal No. 332-9

Santo Domingo, República Dominicana.

Teléfono: (809) 686-3654

Fax: (809) 686-4044

E-mail: comite.flacso@codetel.net.do

**Diagramación:**

En Amigo del Hogar  
por Franklin O. Pérez

**Diseño de portada:**

Josie Antigua

**Impresión:**

Amigo del Hogar

HECHO EN REPÚBLICA DOMINICANA

MADE IN DOMINICAN REPUBLIC

<b>BIBLIOTECA - FLACSO - E C</b>	
Fecha:	30 julio 2001
Compra:	
Proveedor:	
Colección:	
Donación:	Flacso - Rep. Dominicana

# INDICE

I- Presentación.....	8
----------------------	---

## Capitulo I

### **El Contexto de la Reforma Educativa Dominicana y sus principales características**

1.1 La Sociedad Dominicana y sus principales características.....	11
1.2 Políticas que sustentan. la Reforma Educativa Dominicana.....	20
1.3 Políticas Educativas dirigidas a preservar y potenciar l Identidad Cultural.....	21
1.4 Políticas Educativas dirigidas a lo Científico y Tecnológico.....	22
1.5 La Transformación Curricular: Su Implementación.....	22
1.6 Cambios en los Agentes Sociales en el proceso de puesta en Marcha de la Reforma Educativa y la Transformación Curricular.....	25
1.7 Financiamiento a la Educación.....	27

## Capitulo II

### **Antecedentes, Problemática y Objetivos del Estudio.**

2.1 Antecedentes.....	31
2.2 Problemática.....	34
2.3 Objetivos del Estudio.....	35

## Capítulo III

### **Fundamentación Metodológica del Estudio.**

3.1	Enfoque Metodológico.....	37
3.2	La Fiabilidad y Validez en la Evaluación.....	39
3.3	Criterios para la Selección de la Población de Estudio.....	41
3.4	Técnicas de recogida de datos.....	42
3.5	Etapas de la Investigación.....	44
3.6	Caracterización de los Centros Educativos participantes en el Estudio.....	46

## Capítulo IV

### **Resultados del Estudio**

4.1	Introducción.....	49
4.2	¿Qué piensan los actores escolares sobre el Nuevo Currículo?.....	50
4.3	¿Cómo están comprendiendo los maestros y las maestras estudiados los principales conceptos del Nuevo Currículo?.....	61
4.4	¿Qué caracteriza las Prácticas Pedagógicas Actuales de los maestros y las maestras estudiado?.....	70
4.4.1	¿Qué caracteriza el abordaje de los propósitos?.....	70
4.4.2	¿Cómo se abordan los contenidos?.....	71
4.4.3	¿Cuáles criterios priman en la selección de los contenidos?.....	73
4.4.4	¿Cómo se realiza la Planificación?.....	78
4.4.5	¿Cómo se abordan las Estrategias de Aprendizaje?.....	84
4.4.6	Estrategias y Actividades de Aprendizaje Priorizados.....	86

4.4.7 ¿Cómo se abordan los Recursos de Aprendizaje?.....	91
4.4.8 El Significado de las Estrategias y Actividades Pedagógicas descritas.....	92
4.4.9 ¿Cómo se aborda la Evaluación en los Centros Educativos Estudiados?.....	96
4.5 ¿Qué caracteriza las Relaciones entre los actores en los centros educativos estudiados?.....	101
4.5.1 Relaciones Educadores Estudiantes.....	101
4.5.2 Relación Director-Educadores.....	108
4.6 ¿Qué caracteriza la Formación Docente en profesores y profesoras de los centros educativos avalizados?.....	119
4.6.1 La Formación Académica Inicial de los docentes.....	119
4.6.2 Procesos de Capacitación recibidos en su ejercicio Docente. ....	120

## Capítulo V

### Hallazgos Principales

5.1 Principales Hallazgos del Estudio.....	129
5.2 Recomendaciones.....	139

# PRESENTACIÓN

*¿Qué hacen las escuelas y sus actores con las reformas educativas? Esta es la principal cuestión tratada en este libro y abordada por un equipo multidisciplinario de investigación.*

*Las complejas relaciones entre las políticas públicas educativas y las prácticas cotidianas de los centros educativos fueron analizadas en este trabajo desde un enfoque cualitativo a aulas, escuelas y comunidades empobrecidas, mostrando los desafíos que enfrentan las propuestas de cambios educativos en la República Dominicana.*

*La preocupación sobre la calidad de la educación que recibe la población es central para pensar alternativas acertadas y en esta publicación se comparten con la comunidad interesada los hallazgos relacionados con la visión de los cambios educativos y del currículum de los actores estudiados, sus prácticas pedagógicas y las relaciones que establecen mutuamente los educadores, las educadoras, directivos, padres, madres y estudiantes.*

*Consideramos que los resultados de esta investigación puede ser actualmente de gran valor para hacer más pertinentes y eficaces las iniciativas e inversiones que se desarrollan en el marco de los esfuerzos nacionales por transformar los sistemas*

*educativos promovidos desde principios de la década de los años noventa.*

*El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) comparten con entusiasmo este nuevo trabajo como muestra de perseverancia y compromiso con la educación de calidad para todos y todas.*

***Heimo Laakkonen***

Representante UNICEF Rep. Dom.

***Rubén Silié***

Director FLACSO



# I | EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA DOMINICANA Y SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS.

## **1.1 La Sociedad Dominicana y sus Principales Características**

En la década de los '90, la sociedad dominicana, al igual que los países latinoamericanos y del Caribe, se ve envuelta en los procesos mundiales que impulsan la globalización. Es en éste período en el cual se pone en ejecución la reforma Educativa surgida del Plan Decenal para la Educación Dominicana.

Es importante que al contextualizar la reforma educativa en la dinámica social del mundo en los '90 plantear las interrogantes de: ¿Qué significa para la sociedad dominicana integrarse a los procesos de globalización que se impulsan desde las sociedades desarrolladas? ¿Cuáles son las condiciones socio-económicas y socio-culturales que predominan en la sociedad dominicana de los '90?

Al analizar el significado de procesos modernizantes en sociedades como la dominicana, es fundamental tener claridad en cuanto a lo que éstos implican para las sociedades dependientes y de la periferia capitalista, en tal sentido la advertencia que presenta Marcos Villamán (1995) es muy válida, cuando plantea: “Si bien los procesos modernizadores han sido desde siempre procesos con pretensiones de globalidad, en cada lugar, en cada espacio social adquiere rasgos específicos en

función de las características propias de esa determinada dinámica social.. En la región latinoamericana y caribeña los procesos modernizadores han sido permanentemente ‘incompletos‘ (Cfr. M. D. Paris-Pombo, 1990) tanto desde el punto de vista de la modernización de los procesos económicos y sociales, como de la modernidad política. Actualmente nos encontramos viviendo en la región procesos modernizadores en el conjunto de la vida social”.

Para la sociedad dominicana la década de los ‘80 constituyó un período de crisis a todos los niveles sociales, económicos, políticos y culturales. La dinámica social se realiza en un escenario en el que se destacan aspectos como los siguientes:

- Imposición de ajustes económicos relacionados con los requerimientos de los organismos de financiamiento internacional.
- Corrupción del Poder Político y Gubernamental.
- Deterioro de las condiciones de vida de las grandes mayorías de la población. Con situaciones críticas en la disposición de los servicios básicos (luz eléctrica, agua, vivienda...) esta situación afectó de manera significativa al sistema educativo.
- Incremento masivo de los procesos de migración internacional.
- Demandas sociales en pos de aperturas democráticas/crisis institucionales recurrentes.
- Introducción de nuevos modelos de producción que privilegian el establecimiento de zonas francas, apoyo al turismo (aproximación al tipo de turismo Resort). Todo esto refuerza el que la producción dominicana se dirija hacia una economía de servicios.
- Aumento de la economía sumergida y la expresión de diversas formas de supervivencia, tales como: el chiripero, el pluriempleo... como vía de buscar recursos económicos por parte de grandes sectores de la población.

Con el lastre de la crisis de los ‘80 es que se presenta en la década de los ‘90, el proceso y la transformación que marca la

globalización. Desde países desarrollados, en el modelo de producción capitalista, se impulsa un proceso de internacionalización económica, política y cultural; a través de la cual se persigue un acercamiento e interdependencia entre los países del mundo. La internacionalización de capitales y modelos de producción, condiciona el surgimiento de un mercado mundial (Sáez, Miguel. “Globalización, Desarrollo Humano y Educación”, PREAL.FLACSO. República Dominicana.1996).

Las transformaciones que se presentan en la época actual se expresan a través de procesos socio-económicos y socio-culturales, se marcan un conjunto de cambios y transformaciones sociales que son caracterizados por Marcos Villamán (1997), al analizar la influencia y determinación que estos cambios tienen en la educación. En tal sentido destaca lo siguiente:

1. La globalización económica entendida, entre otras cosas, como conformación de bloques de países abiertos internamente y externamente proteccionistas.
2. La exacerbación de la competitividad como clave de la inserción en el mercado mundial.
3. La tendencia a la “exclusión“ de amplios sectores nacionales, como nuevo rostro de la pobreza, por la imposibilidad de su integración en la lógica de la modernización capitalista.
4. La presencia de nuevos, algunos ya no tanto, actores sociales que son expresión de nuevas temáticas o tópicos que habría que abordar al discutir la cuestión de los modelos y estilos de desarrollo: la problemática de género, la cuestión ecológica y ambiental, el debate sobre la democracia, tanto como desencanto como en cuanto aspiración, la cuestión de los nacionalismos, los fundamentalismos religiosos, políticos y otros.
5. El incremento impresionante de las comunicaciones convirtiendo en realidad la profetizada “Aldea Global”, que genera un profundo proceso de inclusión simbólica que la lógica y expectativas de la modernidad parece tener, según algunos, a la homogenización cultural.

Estos cambios se traducen y reflejan en transformaciones en los estilos de vida de las personas y los grupos sociales, en las relaciones sociales y en los conocimientos. Los cambios que condicionan el “nuevo orden mundial” se evidencian y sustentan en “...cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones” (MEJIA, Raúl. “Un Nuevo Escenario para la Innovación” Anuario pedagógico No.1, Centro Cultural Poveda.1997, pág.26). Los avances científicos y tecnológicos así como los alcances del impulso a nuevos modelos de producción, sitúan a las sociedades actuales ante nuevos retos y desafíos.

En sociedades como la nuestra los procesos de modernización que se anuncian y promueven, necesariamente, se confrontan con situaciones y características que han marcado históricamente el desarrollo social y cultural en nuestras realidades, así como con todo lo que conlleva una dialéctica entre la premodernidad y la modernidad. A la luz del análisis de Jorge Cela (“La otra cara de la pobreza”, Centro Estudios Pablo Juan Montalvo.1997) cabe subrayar, en torno a los procesos de cambio que tras la modernización de las sociedades como la dominicana, experimentan lo siguiente: “la situación se complica cuando, como en nuestro caso, se da en una sociedad que tiene aún un amplio sector premoderno tanto en su economía como en su cultura. Esta premodernidad de bajos niveles de productividad, se maneja con frecuencia en esquemas míticos y autoritarios en los que difícilmente se perciba la igualdad de derechos a todas las personas”.

En todo lo que significa la disposición a la globalización de la sociedad dominicana es necesario advertir que los procesos de modernización que la acompañan, en el marco socio-económico y cultural, no han garantizado el que se consolide un desarrollo social que garantice la realización de la mayoría de la población; por lo que en el trayecto que lleva la globalización, que se impulsa a la luz de los análisis recientes, desde los países desarrollados, los países de América Latina y el Caribe manifiestan a la luz de análisis recientes lo siguiente:

“No es posible afirmar que el proceso de globalización, al que se ven abocado nuestros países, se correspondan con una mejoría significativa en las condiciones de vida de las poblaciones”.

“Los países en desarrollo están siendo sometidos a un intenso proceso de globalización en todos los órdenes de su existencia”.

“En la elaboración de este nuevo orden mundial los países de la periferia no han tenido ningún tipo de participación y en su ejecución son actores secundarios y pasivos”.

“Se destacan procesos de regionalización e integración de los países centroamericanos y del caribe con lo cual se disponen a presentar desde ellos respuestas en torno a conformar estructuras regionales y renegociaciones diversas” (Alejandra Liriano, “El Caribe frente a los retos de la Globalización”.1996).

“De manera que la liberación de los mercados internacionales tan fomentada en la globalización, no ha tendido a reducir, sino a acentuar el distanciamiento entre los países más ricos y los más pobres..”

Los procesos educativos y la educación,  
constituyen hoy en día un ámbito necesario y  
privilegiado para impulsar los avances sociales.

Los actuales procesos socio-económicos y los avances científicos, tecnológicos e industriales dimensionan el interés por la capacidad de las personas y es una de las razones que sustentan la preocupación por la Educación formal y la disposición de recursos financieros nacionales e internacionales, para fortalecer programas de educación e impulsar reformas en el sistema educativo.

Elevar los niveles educativos de las personas constituye un requerimiento del mundo actual. La educación se considera como un derecho humano y cada vez más se valora el que cada ser humano tenga la oportunidad de desarrollarse potenciando sus capacidades cognitivas y su realización a través de procesos de participación social, mediante los cuales enriquezca su interacción con otros seres humanos y con el contexto social en el cual vive (convive) y se realiza.

### **Analizar la aplicación de la reforma nos lleva a Establecer relaciones entre procesos sociales**

<b>A Nivel Macro Social</b>	<b>A Nivel Micro Social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo y reforma</li> <li>• Pobreza y reforma Pobreza cultural</li> <li>• Democracia y reforma Constitución de ciudadanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema. Proceso Educativo. Escuela.</li> <li>• Incremento de los niveles educativos de ciudadanos y ciudadanas</li> <li>• Integración al sistema de educación</li> <li>• Condiciones de la educación</li> <li>• Aula</li> </ul>

Los avances científicos y tecnológicos requieren de procesos de apertura económica y democratización que hagan posible la real participación social de los grupos sociales y la constitución de ciudadanía.

Es de cara a las condiciones de los grupos sociales con las que se caracterizan los contextos sociales, en el marco de la globalización y el impulso de la modernización, que aparece como pertinente destacar las interrelaciones que la problemática educativa tiene con la problemática socio-económica, y el que la educación se plantee como ámbito estratégico para la realización del desarrollo social. Así como el redimensionar las necesidades educativas y el que los requerimientos de desarrollo cognoscitivos están vinculados a la constitución de sujetos democráticos en

disponibilidad para participar activamente en los contextos sociales.

El modelo de desarrollo que se realiza en una realidad social determinada, para considerarlo humanamente adecuado, se debe conjugar con las posibilidades que presenta al desarrollo y la realización de las personas que integran dicha realidad.

La reforma educativa está vinculada fundamentalmente con una reforma del Estado y una Reforma de las relaciones Estado-sociedad. Con lo que se dimensiona que las transformaciones sociales se sustentan en procesos de apertura democrática, participación internacional y un desarrollo social realmente humano y ecológicamente sustentable.

En el discurso de los organismos internacionales se plantean posiciones en las que se ponderan los requerimientos humanistas del desarrollo social; así como también, por otra parte, se enfatiza la educación como un requerimiento del desarrollo productivo apelando a que en la capacitación y especialización de la mano de obra descansan las posibilidades de productividad y competitividad.

Cada vez más la educación se vincula a lo económico, se destaca la necesidad de la educación para capacitar la participación laboral, se toma en cuenta la educación como base estratégica del desarrollo social de un país; y a la inversión en educación se le significa su rentabilidad social, esto desde las connotaciones de una perspectiva economista en la educación.

Es en medio del auge de estas perspectivas que los sistemas educativos se someten a cuestionamientos y se les plantean reformas desde los sectores económicamente dominantes; lo cual se encuentra en el escenario social con las reflexiones acerca de la crisis de la educación dominicana y la necesidad de presentar reformas en la educación.

(Plan Educativo, Decálogo Educativo, Secretaría de Educación, 1990. Congreso Plan Decenal 1999)

El rol del sistema educativo y el rol de la escuela se revisan ante demandas sociales entre las que cabe mencionar las siguientes:

- Privilegiar la educación en los procesos de desarrollo socio-económico.
- La constitución de ciudadanía se apoya en la educación.
- Necesidad de posibilitar que cada ciudadano/ciudadana pueda “aprender a aprender” considerándose un sujeto activo de sus procesos de conocimiento.

En los últimos años se ha venido realizando, en la sociedad dominicana, una interesante reflexión que persigue comprender la relación entre desarrollo económico-reforma educativa. Existen interesantes documentos producidos por especialistas de la pedagogía, las ciencias sociales y la economía, los cuales sirven como marco de referencia a un análisis ponderado de las condiciones de la educación dominicana, es importante considerar los documentos publicados por:

- Centro Poveda: VILLAMAN, Marco Raúl Mejía.
- PREAL/Miguel Sáez, Edwin Croes, Ayacx Mercedes, Ivelisse Pratts, José Antinoe Fiallo, Minerva Vincent, Josefina Pimentel.
- Centro Montalvo: Jorge Cela.

En el contexto socio-económico y cultural la problemática del sistema educativo en República Dominicana, asume dimensiones críticas que se traducen en indicadores como los siguientes:

- El analfabetismo alcanza tasas del 27%, sin que hasta la década de los ‘90 se hayan realizado programas ni acciones que permitan reducir tan alto índice. Con el proceso de reforma se inician, se retoman y rediseñan programas de reducción del analfabetismo.
- Serias limitantes en la cobertura del sistema educativo, ante las que se han dispuesto acciones para mejorarla.
- Superpoblación de aulas, sobretodo en el sector público.
- Alta Deserción escolar (idem pág.6).



- Bajo Rendimiento.
- Alta Repitencia.
- Precarias condiciones de vida y de trabajo para el magisterio nacional. Falta de estatus profesional (boletín: *Por la Dignidad del Magisterio Nacional*. Centro Poveda).
- Predominio de enfoques socio-pedagógicos que restringen el desarrollo de capacidades socio-cognitivas e impiden la sistematización de estrategias de enseñanza-aprendizaje que posibiliten, a los integrantes del proceso educativo, ejercer una participación activa.
- Confrontación de perspectivas y corrientes pedagógicas. Lo que conlleva el que se asuma una perspectiva nueva de cara a la intervención socio-pedagógica.
- Desfase entre la formación que persigue la educación formal y los requerimientos de desarrollo de la sociedad dominicana.

En medio de esta problemática, y para hacerle frente, surge la reforma de los '90 en la cual se inscribe el Plan Decenal para la Educación Dominicana.

La realización de un diagnóstico de la educación dominicana cuya síntesis se presenta en el Congreso Nacional de Educación de 1992, que constituye uno de los esfuerzos más relevantes de la propuesta del Plan Decenal de Educación. Dicho diagnóstico permitió destacar la profundidad y naturaleza de los principales problemas de la educación en la sociedad dominicana. Este diagnóstico constituye el fundamento de la propuesta de reforma de la presente década. El objetivo y las características del plan decenal, como proyecto de reforma educativa se significa al señalar lo siguiente: *“El Plan Decenal de Educación es, al mismo tiempo, un medio para lograr el mejoramiento del sistema educativo nacional y una forma innovadora de realiza el proceso de planificación que esta tarea implica. El propósito final del Plan Decenal es lograr una profunda reforma del sistema educativo para que la educación se transforme, en el período de los próximos diez años, en la base fundamental del desarrollo nacional y de la promoción de cada ciudadano, tanto en el*

*plano social como en el personal, con vistas a que el país pueda entrar en el tercer milenio con mayores posibilidades en la construcción de una sociedad más justa, más solidaria y más humana".* (síntesis del Plan Decenal de Educación. Congreso Nacional de Educación. 1992, pág.7).

El diagnóstico surgió con la participación de amplios sectores sociales, lo cual está relacionado con el carácter de movimiento social de la reforma y conque la problemática educativa trascendiera las instituciones de educación, es decir, a la Secretaría de Estado de Educación.

A partir de este diagnóstico de la educación dominicana se pone de relieve que lo educativo no se puede comprender abstrayéndolo de la realidad social, ni desvinculado de las dinámicas y procesos socio-culturales con los que expresa una constante interacción.

Toda propuesta de realizaciones, en el contexto educativo que tienda a impulsar procesos de transformación y avance social requiere el logro de condiciones sociales y económicas que hagan posible la constitución de sujetos, y agentes sociales, con capacidad de transformar y transformarse.

Como fundamentación de la Reforma Educativa se realiza un análisis en torno al cual se van develando los principales problemas de la educación dominicana y sus relaciones y condicionantes sociales (Congreso Nacional de Educación. Síntesis del Plan Decenal de Educación. Santo Domingo, 1992, págs.13-64).

## **1.2 Políticas que sustentan la Reforma Educativa Dominicana**

En relación con la realidad socio-económica declaran los siguientes:

- Dar respuesta a los problemas de exclusión y deserción del sistema educativo. Medidas pedagógicas y de bienestar social que incidan en la desigualdad en el acceso a la educación.

- Propiciar la participación de las comunidades más abandonadas y precarias.
- Impulsar el desarrollo de destrezas y potencialidades en una formación integral.
- Favorecer acciones educativas que atiendan de manera diferenciada a las características socio-culturales, necesidades de edades y específicas de distintos conjuntos geográficos, sociológicos o productivos (idem págs.91-92).

### **1.3 Políticas Educativas dirigidas a preservar y potenciar la Identidad Cultural**

“En este contexto, las políticas educativas formadas con ocasión del nuevo proyecto educativo enfatizan la preocupación por:

- La revalorización, el reconocimiento, el rescate, la difusión y la recreación de los elementos propios de la cultura nacional y popular.
- La liberación de las capacidades creadoras y expresivas del hombre y la mujer dominicanos y el estímulo a su contribución al desarrollo de la propia identidad cultural.
- La formación de sujetos participativos, creativos y solidarios, capaces de integrarse activamente a una sociedad democrática.
- El estímulo a la participación de la comunidad nacional y local en los procesos de diseño y ejecución de planes y proyectos educativos.
- La promoción de hábitos que coadyuden al manejo racional de los recursos naturales y a la recuperación de las áreas degradadas.

(Congreso Nacional de Educación. Síntesis Plan Decenal. Santo Domingo, 1992, págs.92-93).

## **1.4 Políticas Educativas dirigidas a lo Científico y Tecnológico**

“En este particular, las nuevas políticas tienden a definir las vinculaciones entre educación, ciencia, tecnología y desarrollo...” (idem págs.93-94).

A la luz de las nuevas políticas educativas que se proponen, se plantean objetivos en cuanto a:

- Acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Reforma curricular.
- Mejoramiento significativo en las condiciones del docente.
- Reforma institucional que se rebele en “competencia y eficiencia de la Secretaría de Educación y sus órganos descentralizados...”
- Participación comunitaria.

## **1.5 La transformación curricular: Su implementación**

La transformación curricular es uno de los componentes fundamentales de la actual Reforma Educativa en República Dominicana. Constituye un aspecto clave para revisar de qué manera y en qué condiciones la reforma educativa impacta en los protagonistas del proceso educativo y en los aspectos cualitativos de dicho proceso, como son:

- Perspectiva pedagógica con que se asume la reforma;
- Cambios en el contenido de los programas;
- Cambios en las prácticas educativas y las estrategias de aprendizajes;
- Cambios en las relaciones entre los protagonistas del proceso educativo.

La aplicación del nuevo currículum, surgido del proceso de transformación curricular, se realiza en todos los centros educativos del sistema de educación dominicano a partir de 1994.

El diseño curricular se concibe, en los documentos que fueron elaborados por las comisiones de trabajo, de la siguiente manera: "...como una estrategia educativa general para la construcción de sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad" (síntesis de los Fundamentos Generales del Diseño Curricular. Transformación Curricular en Marcha. Secretaría de Educación.1994).

Se entiende que "EL diseño curricular es una estrategia fundamental para la educación lograr sus propósitos" (idem).

En cuanto a las características del **diseño curricular** se enfatiza que el mismo es **flexible, abierto y participativo**.

La transformación curricular, como uno de los propósitos del Plan Decenal, se plantea: "Reformar el currículo para hacer posible una educación de mayor calidad, más pertinente y más adecuada a los requerimientos actuales y futuros de la sociedad dominicana, partiendo de las condiciones socioculturales de comunidades y sujetos individuales y sociales" (Op.cit.).

Las rupturas conceptuales más relevantes de la transformación curricular, en relación con diseños curriculares anteriores, se presentan en torno a:

- a) Cambios en cuanto a la concepción de los sujetos del proceso educativo.

"Los alumnos y las alumnas son el sujeto principal de la transformación curricular y de su diseño. La transformación curricular concibe a los sujetos de la educación en permanente interacción, transformándose y transformando al producir, expresar e intercambiar conocimientos. Las características sujetos son diferentes según las comunidades de inserción, sus culturas y otra serie de variables" (Op.cit.).

Tradicionalmente, se había privilegiado concepciones que tienden a considerar a los alumnos y alumnas como entes pasivos del proceso, receptores de información.

b) Cambios en cuanto a la concepción de conocimiento.

“El conocimiento tiene que ver con las formas en que los seres humanos aprenden y construyen explicaciones en torno a la realidad personal, social, natural y simbólica, según las características de los entornos y de las oportunidades y prácticas sociales y educativas”.

“La construcción de los conocimientos en el marco escolar a los **procesos cognitivos** involucrados en los procesos de enseñanza - aprendizaje” (Op.cit.).

En este diseño curricular se asume que el conocimiento tiene un carácter histórico - cultural.

El conocimiento se entiende en tanto que construcción cognoscitiva, no tan sólo como integración y reproducción de información.

c) Cambios en cuanto a la concepción de aprendizaje.

Se asume como concepto clave el aprendizaje significativo. Esto implica que se valore la actividad del educando para construir conocimiento y se valoren los referentes y conocimientos previos que tienen los/as estudiantes.

En cuanto a los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se planteó que: “...los diferentes actores involucrados en los procesos educativos son constructores de sus propios conocimientos. Los educadores, los estudiantes, los padres y madres, y los miembros de la comunidad que participan en las actividades educativas son sujetos...” (Op.cit).

Con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se persigue superar las que privilegian asignar un papel pasivo a los/as estudiantes como son las repetitivas y memorísticas; y se promueven estrategias que hagan posible el aprendizaje significativo.

d) Criterios en cuanto a la gestión curricular.

El desarrollo del nuevo diseño curricular contempla involucrar, a través de la participación real, a los actores del proceso. Persigue superar los estilos de gestión en los que “un equipo de expertos definía qué y cómo se debía enseñar, y los actores del proceso educativo lo ejecutaban sin mediaciones” (Op.cit).

La nueva gestión curricular también dimensiona el papel de la Secretaría de Estado de Educación como organismo gubernamental de ejecución. Se favorece la descentralización. “La expectativa es que una gestión del curriculum con esas características contribuyan a generar una nueva cultura institucional, una nueva forma de hacer las cosas, que la aleje de las rutinas y las prácticas mecánicas y poco reflexionadas. Desde esta perspectiva la gestión del diseño curricular contribuye a la vez que se apoya en la reforma institucional, que ya se está llevando a cabo en el marco del Plan Decenal, es decir cambios significativos en la organización y la administración de la SEEBAC, de las regionales y de los centros educativos” (Síntesis de los Fundamentos Generales del Diseño Curricular, Transformación Curricular en Marcha. Secretaría de Educación.1994).

## **1.6 Cambios en los agentes sociales en el proceso de puesta en marcha de la Reforma Educativa y la Transformación Curricular.**

Una revisión de las connotaciones e implicaciones que ha tenido la etapa de puesta en marcha de la Reforma Educativa, en cuanto a la readecuación de los agentes que la impulsan, y la asunción de la Secretaría de Estado de Educación, en tanto que el organismo oficial responsable de las ejecutorias en el sistema educativo dominicano, requiere que se planteen consideraciones en el orden de:

- Las estructuras institucionales.
- Las tensiones en cuanto a intereses políticos.
- La integración y disposición de financiamientos internacionales.
- La utilización de los recursos.

En este sentido coincidimos con Cheila Valera (1995) cuando señala lo siguiente: “Sostenemos que a partir de 1993 comienza una etapa distinta de la reforma educativa llamada **Plan Decenal** evidenciada por las características de las acciones que se ponen en marcha, así como por los problemas que se suscitan relacionados principalmente con factores políticos, de financiamiento y de la administración de los recursos” (VALERA, Cheila. Constitución de la Ciudadanía y Campo Educativo. FLACSO/Argentina. 1995, pág.94).

La puesta en marcha de la reforma educativa se confronta con las características institucionales predominantes en la sociedad dominicana, y pone de manifiesto las tensiones que conllevan la descentralización del sistema educativo desde las estructuras organizativas de la Secretaría de Estado de Educación.

En torno a lo que significan los niveles de institucionalidad en la sociedad dominicana, Minerva Vincent y Josefina Pimentel (“Concepciones, Procesos y Estructuras Educativas. PREAL. Santo Domingo. 1996), puntualizan que: “La sociedad política dominicana, expresada en los diferentes sectores en que está organizada la vida del país, carece de los niveles de institucionalidad que garanticen la continuidad de los planes de desarrollo que formulan. Las vinculaciones intersectoriales a nivel formal son inexistentes y los esfuerzos que se realizan en esa dirección, la ampliación de los mecanismos de participación, son el resultado de las iniciativas y buena voluntad de los incumbentes de turno. La situación por la que atraviesa el sector educativo, en estos momentos, evidencia la incapacidad del Estado para asumir de manera sostenida el rol dinamizador y equilibrador de los procesos que desarrollan en el marco de las instancias que lo conforman”.



Vincent y Pimentel, destacan logros que desde la Secretaría de Estado de Educación se intentan, en cuanto a discutir los posibles mecanismos de descentralización del sistema educativo, así como el que se dé oportunidad a técnicos, funcionarios de la Secretaría, de realizar programas de post-grado y maestría, así como realizar intercambios con instituciones internacionales de planeamiento de la educación. Sin embargo, a pesar de estos intentos, se reconoce lo siguiente:

*“No obstante estos logros son aún muchos los aspectos que merecen una reformulación y una toma de decisiones comprometidas con una nueva cultura de gestión. Se requiere una manera distinta de organizar y ejecutar los procesos y los procedimientos técnico-administrativos conducentes a un nuevo tipo de prácticas superadoras del manejo clientelar, cercana a estilos de conducción más democráticos y descentralizados, bajo la premisa y el rigor de criterio técnicos, científicos y profesionales”.*

(VINCENT, Minerva y PIMENTEL Josefina.

”Concepciones, Procesos y Estructuras Educativas. PREAL.Santo Domingo. 1996, págs.33-34).

Algunos organismos que operan en la Secretaría de Educación, y que surgen en el proceso de Reforma, se corresponden con espacios de participación. Entre estos se destaca el Comité de Trabajo Diario de la Transformación Curricular.

## **1.7 Financiamiento a la Educación**

Es necesario destacar que por décadas el presupuesto destinado a la educación ha sido insuficiente. En lo que respecta al Plan Decenal y sus requerimientos presupuestarios se considera que: “las metas contenidas en el Plan Decenal serían inalcanzables sin un compromiso gubernamental y nacional fuerte, expresado entre otras cosas, en la mayor calidad de recursos para el presupuesto del sector, así como en acciones que mejoren los problemas concernientes al área del financiamiento y de la

administración de los recursos desde SEEBAC...” (VALERA, Cheila.”Constitución de la Ciudadanía y Campo Educativo. FLACSO.Argentina. 1995, pág.98).

EL avance de las reformas, en cuanto a los recursos financieros, depende de la realización de proyectos realizados por diferentes entidades de financiamiento internacional como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Agencia Internacional de Desarrollo, Fondos de la Comunidad Europea a través de Lomé IV, Gobierno Español ( VALERA, Cheila. Op.cit).

En cuanto a los recursos económicos que apoyen a la educación se destacan las consideraciones siguientes:

- Es necesario que el presupuesto nacional disponga mayores fondos para la educación.
- El apoyo y financiamiento de organismos internacionales es decisivo en la realización de programas y proyectos que plantea la Reforma Educativa.
- Se requiere que la administración de recursos se realicen con “un uso suficiente y eficaz” (GERMAN, Alejandrina. “Perspectiva del Plan Decenal de Educación.1996, VALERA, Cheila.”Constitucion de la Ciudadanía y Campo Educativo. FLACSO/Argentina 1995). En este sentido se plantea que los mecanismos administrativos de la Secretaría de Estado de Educación, deben ser mejor supervisados, dándole seguimiento a la ejecución de los fondos asignados.

En cuanto a la pertinencia de la Reforma Educativa, existe una opinión generalizada de la necesidad de impulsar dicha reforma. Se expresan coincidencias importantes, entre los informantes, en el sentido de que el Plan Decenal de 1992 representa avances importantes para la educación dominicana y se orienta a la superación de la crisis educativa, a la vez que sitúa la problemática educativa como aspecto de interés social.

En cuanto a la aplicación de la transformación curricular, se reconocen los avances pedagógicos que esta representa, sin embargo se plantea que se requiere profundizar acciones que

contribuyan a que la misma sea asumida por los maestros y maestras protagonistas claves en la aplicación de la misma. Existe una tendencia de opinión a subrayar que la asunción de la transformación curricular, conlleva cambios en las perspectivas pedagógicas y en la práctica educativa, lo cual requiere que la misma sea comprendida y asumida por los maestros/as y por los centros educativos, no sólo a través de disposiciones y ordenanzas oficiales desde la Secretaría de Estados de Educación, sino mediante la participación de maestros/as y centros educativos, en actividades que hagan posible apropiarse de la propuesta.

Se reconoce como avance el hecho de que a partir de la puesta en marcha de la transformación curricular se dinamiza en los Centros Educativos una preocupación en torno al proceso educativo y el sentido de la práctica educativa. Grupos de maestros/as se incorporan a los programas de capacitación, se inician procesos dirigidos a incidir en la calidad de la educación dominicana y se van asumiendo cambios en las prácticas educativas encaminados a asumir el nuevo curriculum.

La participación de los maestros/as en los programas de capacitación se reconoce a través de la incorporación de amplios grupos de maestros/as a los programas que realizan las universidades y los centros de formación de maestros/as, con el apoyo de organismos internacionales (BM) y las organizaciones no gubernamentales (EDUCA). Sin embargo, por parte de los maestros/as entrevistados, así como de los/as capacitadores de maestros/as, se señala que las condiciones de trabajo y de vida de la mayoría del magisterio dominicano constituyen un obstáculo grave al avance de los programas de capacitación. Se hacen referencias a las condiciones salariales, de pluriempleo, de seguridad social, entre otros, que viven los/as maestras/as dominicanos.

La situación que se presenta en las escuelas dominicanas del sector público, reviste importancia ya que es a través del acercamiento y análisis a lo que cotidianamente acontece, en los ámbitos escolares, que se hace posible aproximarse a la manera en que la reforma educativa es asumida en la práctica.

La siguiente es la gran pregunta que orienta el estudio y surge del interés de realizar una aproximación a la aplicación de la reforma educativa: ¿En qué medida la reforma educativa se refleja en la práctica educativa, y establece nuevas condiciones para el proceso de aprendizaje?

## II ANTECEDENTES, PROBLEMATICA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

### 2.1 Antecedentes

Desde finales de la década de los ochenta, en diversos espacios institucionales se ha venido elaborando lo que constituiría un proceso de reflexión crítica en torno a las contribuciones de la reforma educativa dominicana, en tal sentido se destacan producciones y documentos elaborados por profesionales de la pedagogía y la educación entre los cuales se encuentran publicaciones de la Asociación Dominicana de Profesores, universidades y diversas instituciones educativas.<sup>1</sup>

En sentido general el conjunto de los señalamientos expresados en los distintos ámbitos que tienen que ver con el quehacer educativo en la República Dominicana, apuntan hacia cuestiones relacionadas con las condiciones materiales con que se impulsa la reforma, la manera en que se involucra al magisterio en los programas de formación y capacitación, las transformaciones que se introducen a nivel de la gestión, tanto en el ministerio como en los centros educativos, la manera en que se concibe la participación de los actores en el proceso educativo y en los requerimientos para fortalecer la relación escuela-comunidad.

---

<sup>1</sup> Ver publicaciones y documentos vinculadas a la reforma educativa del Centro Cultural Poveda, ADP, Central de Servicios Pedagógicos, Educa, PREAL, entre otras.

Toda Reforma Educativa surge de requerimientos y demandas desde diferentes ámbitos de la realidad social. La educación y los procesos educativos, como realizaciones socio-culturales, están relacionados con los cambios y transformaciones que se dan en una sociedad determinada.

El Sistema Educativo no permanece aislado de las transformaciones sociales dándose una permanente interacción entre Realidad Social – Sistema Educativo y Reforma Educativa.

Esta investigación “La Escuela Dominicana y la Reforma Educativa a Finales de los Noventa” ha tenido el propósito de establecer la relación que existe entre las políticas educativas y las prácticas desarrolladas en los centros. De manera específica la misma ha analizado como los actores del proceso educativo han asumido esta reforma traduciéndola en su quehacer cotidiano.

El interés analítico pone particular atención en los obstáculos y desafíos, en las experiencias innovadoras y en los aportes de la reforma que son reconocidos y asumidos en las prácticas por los actores.

Concebimos esta reforma educativa como un conjunto de cambios que se introducen en el sistema educativo. En la República Dominicana la reforma educativa presenta variaciones y transformaciones significativas en aspectos tales como:

- **Propósitos y Fundamentos:**

Los fundamentos y fines de la educación dominicana se revisan a la luz de la realidad social y de los requerimientos del sistema educativo nacional.

- **Políticas educativas:**

Enmarcadas en la consideración de la educación como un derecho de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas; se definen desde las instancias que hegemonizan el sistema educativo, un

conjunto de planteamientos, valoraciones y líneas de acción con la finalidad de orientar y dar un sentido social a las realizaciones educativas en la sociedad dominicana.

- **Nueva ley de educación:**

Se promulga la ley No.6697 a fin de crear las condiciones legales que sustenten y validen los cambios educativos.

- **Fundamentos de la Reforma y Nueva Normativa:**

Desde los fundamentos de la reforma y la nueva Normativa, la estructura educativa evidencia un reordenamiento, se definen cambios en las perspectivas teóricas que sustentan y organizan la práctica educativa; el rol de los actores del proceso es replanteado y la vinculación entre sistema educativo y sociedad plantea una nueva relación.

- **Recursos Económicos:**

La reorientación del gasto público y el mayor financiamiento a la educación pública disponen recursos económicos para ampliar y adecuar las condiciones educativas.

- **Práctica Educativa:**

La práctica educativa se plantea cambios en aspectos tales como:

- Gestión del proceso:

Favoreciendo la descentralización y la desconcentración a través de los cambios en las estructuras internas del sistema y así como también en la organización y dinámica de los actores.

- Transformación del currículo y de las estrategias de aprendizaje:

Una transformación curricular sustentada en la perspectiva constructivista que valora la participación activa de los sujetos en los procesos enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de constituir sujetos activos, creativos, críticos y democráticos.

- Condiciones de trabajo y participación de los actores.

Profesionalización de los docentes: capacitando y formando maestros y maestras a fin de elevar sus niveles de desempeño profesional, favoreciendo el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a aprendizajes significativos, desde la aplicación e integración de estrategias participativas.

## **2.2 Problemática**

A partir de los cambios significativos que se manifiestan desde 1990 en el sector educativo a nivel macro-social, la escuela dominicana se involucra en procesos que posibilitan su dinamización y transformación.

La relación entre los cambios a nivel macro-social con el nivel micro-social de la escuela es una preocupación fundamental en esta investigación.

La reforma tiene planteamientos específicos que definen el tipo de sujeto, individual y colectivo que la sociedad dominicana actual demanda, en este sentido el escenario de los centros educativos se presenta como uno de los escenarios claves donde se construye este nuevo sujeto social.

Es por lo anterior que entendemos que la aplicación de una Reforma Educativa como la propuesta, conlleva complejidades que suponen niveles diferentes de concreción en el proceso mismo de aplicación. Esta realidad presenta los desafíos



inherentes a todo proceso que reforma y transforma un modelo tradicional para dar apertura a nuevas prácticas, nuevas actitudes y nuevas perspectivas.

Sin embargo, las informaciones acerca de la dinámica y la relación de los actores en este escenario educativo, así como su vinculación con el sistema y la reforma no son suficientes para hacer posible una aproximación a cómo se desenvuelven los actores en la escuela.

Esta investigación se ha planteado aportar información cualitativa que favorezca el conocimiento acerca de la dinámica cotidiana de los centros educativos, sobre la práctica y las perspectivas de los actores, así como también, de las relaciones entre estos, con la comunidad y con el sistema educativo. Interesa investigar también la forma en que los actores asumen la reforma a fin de continuar una reflexión acerca de lo que pasa en la escuela dominicana y los cambios que en ella se promueven.

De cara a todo lo que significa para la escuela dominicana abrirse a un proceso de rupturas paradigmáticas es que esta investigación se plantea las siguientes interrogantes:

¿Cómo se aplica la reforma educativa en la escuela dominicana?

¿Qué prácticas están desarrollando los actores del proceso educativo en la dimensión pedagógica?

¿Qué relación se establece entre las prácticas desarrolladas por los actores y la reforma educativa que se impulsa?

¿Qué cuestiones obstaculizan y/o facilitan la aplicación de la reforma educativa que señalan los actores?

## **2.3 Objetivos del Estudio**

- 1) Aportar información pertinente acerca de la relación entre reforma, políticas y prácticas educativas en República Dominicana.

- 2) Recoger experiencias innovadoras en la práctica de los centros educativos públicos que favorecen la aplicación de la reforma.
- 3) Conocer las dificultades y desafíos que enfrentan los actores educativos para aplicar los lineamientos propuestos por la reforma educativa.
- 4) Presentar a la comunidad educativa nacional recomendaciones pertinentes a la solución de los problemas detectados en el estudio.

# III | FUNDAMENTACION METODOLÓGICA

## 3.1 Enfoque Metodológico

Dado los objetivos del estudio y el interés de que el mismo se fundamentara en el conocimiento y comprensión de las estructuras en las que el *nuevo currículum* para la educación básica dominicana se asienta y el sentido que tiene éste para los actores involucrados, hemos seleccionado un enfoque cualitativo de investigación que nos permitió identificar las posibles articulaciones que se dan entre las nuevas propuestas, las anteriores y los actores de las escuelas públicas estudiadas.

El estudio realizado ha sido una evaluación del proceso de reforma curricular, desde las prácticas y significados que le otorgan los actores escolares estudiados. Como evaluación de un programa en desarrollo este trabajo supone el análisis de las variaciones, diferencias, y conocimiento. Esta dimensión es posible abordarla desde un enfoque investigativo cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo-simbólico, descriptivo, que le dé peso a la subjetividad.

El análisis de la reforma educativa que realizamos se enmarca dentro de una perspectiva de análisis de lo que muchos autores definen como “currículum oculto” (Jackson 1968) que significa currículum manifiesto, latente tácito, no explícito e incluso silenciado. “Algunos autores han encontrado un cierto paralelismo entre lo que se enseña (manifiesto) y lo que se aprende (oculto)

enfaticando las posibles disonancias cognitivas de los “climas educativos” fundamentalmente”<sup>2</sup>. La evaluación partió de interrogantes como: Qué prácticas están desarrollando los actores del proceso educativo en la dimensión pedagógica? Qué relación se establece entre las prácticas desarrolladas por los actores y la reforma educativa que se impulsa?

Estas y otras preguntas ponen de relieve la importancia que en la significación de lo aprendido tiene “la calidad de los procesos”<sup>3</sup> que tienen lugar en el programa de reforma educativa -Como evaluación formativa considera “el plan, el proyecto, los programas y los procesos de enseñanza -aprendizaje con un sentido antropológico y social”<sup>4</sup>. De ahí que nos planteamos una evaluación cualitativa del tipo etnográfica del programa de reforma educativa. El hecho de que seleccionáramos esta tipología se fundamenta en que el análisis que nos proponemos hacer del programa de reforma es un análisis que profundice en las prácticas de los actores y sus dificultades y desafíos ante la reforma educativa.

Además de este objetivo nos propusimos recoger experiencias innovadoras en la práctica de los centros educativos públicos que favorecen la aplicación de la reforma, así como también aportar información pertinente acerca de la relación entre reforma, políticas y prácticas educativas.

Estos propósitos tienen como peso fundamental la información cualitativa, la calidad de los procesos y al análisis antropológico de las prácticas. Un análisis fue posible desde una aproximación etnográfica e implicó una inserción en los centros educativos en su cotidianidad y su dinámica interna con el uso del método etnográfico de evaluación cualitativa.

Otro objetivo que nos propusimos fue presentar a la comunidad educativa nacional recomendaciones pertinentes a la solución de los problemas detectados en la investigación evaluativa. En este sentido nos planteamos la posibilidad de

---

2 Lopez-Barajas Zayas. “El sentido real de la evaluación cualitativa”. UNED, Madrid, pp 31

3 Ibidem. P.p.31

4 Lopez-Barajas Zayas. “El sentido real de la evaluación cualitativa”. UNED, Madrid. p.p.15

aportar posibles recomendaciones a la comunidad educativa que tienen la necesidad de basarse “ en estudios que nos permitan tener un conocimiento profundo de lo que en realidad está sucediendo en las escuelas “<sup>5</sup>.

La aproximación etnográfica “ informa y manifiesta la naturaleza de un proyecto o programa en la práctica educativa, de la intervención social, y el grado de idoneidad o de carencia en relación con la cultura abierta”. “ La evaluación etnográfica reconquista el sentido unitario de la evaluación y propicia procedimientos que permitan valorar el sentido antropológico, el modo en que los proyectos y programas sirven a las formas de vida de los grupos sociales que conviven en una sociedad”<sup>6</sup>.

La relevancia de este modelo de análisis está como plantea Kluckhohn <sup>7</sup> “ en la descripción del modelo de conducta o en las diversas formas en que ese modelo se manifiesta. Los informadores son observados como documentos que reflejan su propia cultura “.

Este enfoque nos permitió adentrarnos en el análisis de las diferencias entre el modelo de practica educativa manejado por la Reforma educativa y el que manejan los actores involucrados en el proceso. Buscamos allí una cierta reconstrucción y confrontación del “ autoconcepto de los usuarios del programa”, como lo plantea López Barajas.<sup>8</sup>

### **3.2 La Fiabilidad y Validez en la Evaluación**

El control de posibles sesgos y errores o desviaciones en la investigación evaluativa a realizar, se manejarán desde procedimientos cualitativos basados en el manejo de la fiabilidad y validez desde distintos procedimientos.

---

5 Bartolomé Pina, Margarita. “ Investigación Cualitativa en Educación: Comprender o transformar?”. Revista Investigación Educativa No 20, Madrid,1992.p.p.28.

6 Lopez Barajas Zayas, op. cit. P.p.24

7 Kluckhohn es citado por Perez Serrano, Gloria, en “Investigación Cualitativa, Retos e interrogantes”. Tomo I, Metodos. editorial La Muralla, Madrid, 1994. p: 27

8 Lopez Barajas Zayas, Emilio. “ El sentido real de la Evaluación Cualitativa “. UNED.p.p: 33

Como la fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios. “ La fiabilidad en la investigación cualitativa depende fundamentalmente de la estandarización de los registros en los que se debe partir de una categorización ya elaborada”<sup>9</sup>. En este sentido nuestro procedimiento para garantizar una fiabilidad en el estudio estuvo dirigido a la práctica de la fiabilidad sincrónica. Esta implica la semejanza de las observaciones y procesos de entrevista en un mismo período de tiempo.

Raramente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes. “En la investigación cualitativa se carece de medida entendida en sentido estricto, y es la categorización la que juega ese papel. Es decir hay que asegurarse de que debajo de cada categoría se incluye lo que le corresponde con el fin de lograr una mayor precisión y sistematización en todo el proceso”<sup>10</sup>.

Planteamos el manejo de la fiabilidad externa en nuestro estudio desde la perspectiva de 4 dimensiones ya planteadas por Goetz y Lecompte en su libro<sup>11</sup> que son los referidos a: Status del investigador (en este caso un equipo interdisciplinario de investigación), selección de informantes, situaciones y condiciones sociales (en este caso la selección de centros educativos de distintos tipos), constructos y premisas analíticas y métodos de recogida y análisis de datos en relación estos constructos (ver relación entre variables e indicadores con las técnicas de recogidas de datos).

Con respecto a la validez que concierne a la exactitud. La validez exige según Pérez Serrano<sup>12</sup> “estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad”. Estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana.

En la investigación cualitativa la validez se puede obtener a través de varios métodos, como son: la triangulación, saturación

---

9 Pérez Serrano, Gloria, op. Cit. Tomo II. P.p. 77

10 Ibidem. P.p.79

11 Goetz y Lecompte. “ Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”. Ediciones Morata, Madrid, 1988,p.p.29

12 Pérez Serrano, op. Cit. Tomo II.P.p.80

y el contraste con otros colegas. En el caso de nuestro estudio evaluativo hemos partido del uso del procedimiento de la triangulación para garantizar la validez de los datos. El tipo de triangulación a que hacemos referencia es a la de datos y métodos“ que implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde distintos puntos de vista y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”.<sup>13</sup>

En nuestro estudio evaluativo la triangulación estuvo planteada con el uso de técnicas distintas de recolección de datos, como son entrevistas, grupos focales, procesos de observación de clases, procesos de observación de la rutina de los centros, análisis documental, aplicadas a distintos centros, distintos actores referidas a cada variable e indicador. Así como también, con el manejo de comparaciones múltiples del mismo centro (grupo) en perspectivas distintas.

### **3.3 Criterios para la Selección de la Población-estudio**

“ La selección en etnografía es un procedimiento abierto y con un parámetro a priori del diseño” “ En las investigaciones cualitativas los fines de la selección se encuentran en la utilización de estrategias que amplíen el alcance del estudio, maten sus cuestiones y constructos o generen nuevas líneas de indagación”.<sup>14</sup>

El estudio evaluativo cualitativo que realizamos supone la selección de una población a estudiar en base a criterios cualitativos donde prima la diversidad de los datos, las tipologías y variaciones y no la aleatoriedad ni la cuantificación de los mismos.

El paradigma cualitativo es distinto a la cuantificación, en vez de utilizar procedimientos de muestreos aleatorios para realizar inferencias formales y generalizaciones de grupos pequeños a otros mayores, en la etnografía se emplean procesos inferenciales

---

13 Ibidem.p.p.81

14 Goetz y Lecompte. op.cit. p.p.91

y generalizaciones pero de otro modo. “ en lugar de establecer estadísticamente las inferencias al término del estudio, durante gran parte de su desarrollo se utilizan inferencias lógicas inductivas y secuenciales basadas en la acumulación de fuentes con las que se corroboran los datos. Además las inferencias de la etnografía tiende a explicar los fenómenos y relaciones observados en el seno del grupo estudiado ; la generalización está limitada por la medida en que sea posible encontrar estudios comparables de grupos semejantes “<sup>15</sup>

Tenemos entonces una selección de 4 centros educativos rurales y urbanos con características y criterios distintos donde priman la diversidad de experiencias en la reforma educativa y su estructura organizativa como centro. Esta selección nos permitió inferir en la diversidad de condiciones y situaciones sobre la práctica educativa y el modo como se articula la reforma educativa a esta diversidad, haciendo entonces inferencias cualitativas sobre la práctica de la reforma desde esta perspectiva.

### **3.4 Técnicas de recogida de datos.<sup>16</sup>**

El trabajo de campo se realizó en un periodo de tres meses de inserción etnográfica en unos 4 centros educativos.

Para lograr la triangulación de los datos, como mecanismo de validez interna, y así poder verificar hechos y proposiciones con datos de diversas fuentes, utilizamos varios instrumentos o técnicas de recogida de datos como los siguientes:

- **Recopilación y análisis documental:**

Durante todo el trabajo de campo analizamos los documentos existentes sobre la Reforma Educativa en el país y sobre su ejecución, Así como los materiales existentes en los centros que definían su estructura organizativa, las planificaciones del centro

---

<sup>15</sup> Ibidem.p.p.93



como las de cada curso, entre otros; donde se plasmen las actividades desarrolladas y las condiciones de las mismas.

- **La entrevista a profundidad:**

Las entrevistas realizadas atendían a dos tipos :

Entrevistas a profundidad a informantes claves identificados en el proceso de trabajo de campo y distintos actores : directores/as de centros, directores/as de distritos, directores/as de regionales, funcionarios(as) de la SEEC y dirigentes comunitarios/as.

Entrevistas abiertas a algunos profesores, estudiantes, padres y madres. Estas entrevistas se aplicarán en el proceso de trabajo de campo según la necesidad de profundizar en informaciones que aparezcan en los grupos focales y observaciones. Las entrevistas no se estructuran sino que serán sesiones de entrevistas abiertas. Estas entrevistas serán grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

- **Entrevistas en sesiones de grupos o Grupos Focales.**

Se realizaron 6 sesiones de grupos :

1. Dos Sesiones con los docentes de los centros seleccionados.
2. Dos Sesiones con estudiantes de cada curso en los centros seleccionados
3. Dos Sesiones con padres/madres de los centros seleccionados.

Las sesiones de los grupos focales tenían el mismo carácter de las entrevistas a profundidad, y fueron grabadas y posteriormente transcritas.

- **Observaciones de clases :**

Se observaron durante un período las clases de los dos cursos seleccionados en los distintos centros seleccionados. Los indicadores a observar en las clases respondieron a los definidos en la operacionalización de la variable referido a las relaciones docentes-estudiantes. El objetivo de la observación fue identificar y analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas, las actividades, el tratamiento de las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes al interior del aula.

En las observaciones se identificaron como datos tanto el manejo explícito como implícito de las relaciones e incluso el hecho de la observación en sí.

Para las observaciones se utilizaron fichas de registro de observación de la práctica pedagógica. En el primer período de observación se identificaron los informantes claves para las entrevistas.

- **Observaciones de la Rutina del Centro**

En el período se observaron los recreos y las distintas actividades desarrolladas en el centro dentro y fuera del marco de la actividad docente. Estas observaciones tenían como fin identificar las interacciones entre los distintos actores. Profesores - estudiantes, estudiantes - estudiantes, directores - profesores, directores - estudiantes.

### **3.5 Etapas de la Investigación.**

La investigación iniciada en el mes de Mayo de 1998, se desarrolló durante un período de 18 meses, con varias etapas de ejecución.

**Primera etapa:** Definiciones previas y Diseño de la investigación. Esta etapa de unos seis meses supuso la

conformación del equipo responsable, la elaboración del diseño de la investigación con su marco conceptual, y su diseño metodológico. En esta etapa se negociaron y obtuvieron fondos adicionales para el trabajo de campo a través del UNICEF.

**Segunda etapa:** La Etapa dedicada al trabajo de campo, estuvo dedicada en sus dos primeros meses al trabajo previo de rastreo para la selección de los centros educativos y luego por un período de unos cuatro meses de trabajo de campo en los 4 centros de realización de la investigación. Con una etapa previa de unas tres semanas de contacto con los distintos centros para planificación del trabajo y una posterior de transcripciones de las cintas grabadas.

Esta etapa conllevó los siguientes procesos :

1. Selección de los centros educativos.
2. Selección del personal de trabajo de campo.
3. Capacitación del personal de trabajo de campo.
4. Contacto con los centros educativos.
5. Primera fase de observación y selección de informantes claves.
6. Aplicación de entrevistas a docentes en 2 etapas.
7. Aplicación de entrevistas a directores de centros.
8. Realización de grupos focales de estudiantes en 2 sesiones.
9. Procesos de Observación constantes.
10. Aplicación de entrevistas a estudiantes en 2 etapas.
11. Aplicación de entrevistas a directores de distritos.
12. Realización de grupos focales de padres y madres en dos sesiones.
13. Aplicación de entrevistas a padres y madres.
14. Aplicación de entrevistas a dirigentes de organizaciones comunitarias relacionadas con el centro educativo.
15. Transcripción de entrevistas y grupos focales
16. Procesamiento de los datos obtenidos en las entrevistas, observaciones y grupos focales.

**Tercera etapa:** Procesamiento, Análisis e Interpretación de los Datos. Esta etapa incluyó varias sesiones de trabajo individual y colectivo del grupo de investigadoras y se desarrolló en cuatro meses intensivos de trabajo antes, durante y posterior al trabajo de campo realizado.

**Cuarta etapa:** Discusión. Corrección y redacción de informe final. Esta etapa agotó un período de 4 meses y resultó como producto el informe final con sus correcciones y revisiones de todo el equipo de investigación y de otros colaboradores nacionales e internacionales.

### **3.6 Características de los centros educativos participantes en el estudio.**

Los cuatro centros educativos públicos estudiados comparten una serie de características que detallaremos a continuación.

#### **1- Las escuelas se fundan como resultado de un esfuerzo comunitario sostenido.**

El surgimiento de las escuelas como instituciones de servicio educativo fruto del interés y la movilización comunitaria sostenida por varias décadas, donde líderes campesinos, gremiales, amas de casa, padres, madres, profesores y profesoras, religiosos unen sus intereses y desatan procesos muchas veces conflictivos entre sectores diferentes de la comunidad y el gobierno.

#### **2- Las escuelas se institucionalizan como fruto de los reclamos comunitarios (persistentes) al Estado**

Iniciadas en precarios locales alquilados, con deficiencias de servicios básicos como agua, energía eléctrica, alcantarillado, con espacios inadecuado para las aulas y para la recreación, las escuelas atraviesan un proceso lento de varias décadas para

obtener mejorar su infraestructura y servicios como consecuencia de los insistentes reclamos y gestiones que realizan los agentes comunitarios. En algunos casos la infraestructura se mejora producto de la inclusión de la escuela en programas de mejoramiento de la educación financiados prestados de organismos internacionales, en otras a través de donaciones de organismos de cooperación de gobiernos y en uno de los casos los actores escolares continúan la lucha por la construcción de una nueva escuela.

### **3- Escuelas no gestionadas por ningún tipo de congregaciones religiosas, ni apoyadas por instituciones no gubernamentales**

Las escuelas estudiadas tienen en común que en su gestión no participan ningún tipo de grupo religioso, ni reciben apoyo técnico o servicios especiales de instituciones privadas sin fines de lucro de forma sistemática o formal. Estos rasgos distintivos nos ayudan a comprender los datos encontrados en el estudio pensándolos desde escuelas que comparten características muy similares al resto de las escuelas públicas dominicanas en el sentido de que gozan tanto de los beneficios como de los obstáculos y precariedades que resultan de pertenecer al sistema educativo nacional y que además no pudiendo contar con apoyos o subsidios especiales por una u otra fuente privada.

### **4- Escuelas en contextos de pobreza**

Las escuelas estudiadas comparten sean urbanas y rurales un contexto de pobreza donde sobresale la situación de las zonas rurales como la más precaria en términos socioeconómicos. Las familias, hijos e hijas de estas zonas integrados de forma informal a la economía a través de la construcción, ventas ambulantes, agricultura, granjas, entre otros, alto nivel de trabajo infantil y de desempleo en los adultos.

La población que asiste a estas escuelas en su mayoría de escasos recursos, cuyos padres y madres son en su mayoría chiriperos o trabajadores informales, empleados en fábricas, oficinas privadas, en servicios diversos en casas de familias, transportes, entre otros. Se observó también un alto índice de movilidad en las familias de un lugar a otro producto de las oportunidades de trabajo que surjan en cada coyuntura lo cual tiene desventajas para mantener con niveles adecuados de rendimiento los hijos e hijas que asisten a las escuelas.

## IV | RESULTADOS DEL ESTUDIO

### 4.1 Introducción

En este capítulo presentaremos los resultados del estudio realizado organizados en cuatro acápite.

**En un primer acápite** se exponen los resultados sobre qué piensan los actores escolares estudiados sobre el nuevo currículum de la educación básica dominicana, cuáles cambios pedagógicos y administrativos son percibidos como los más significativos, así como las condiciones que establecen éstos para la aplicación de este currículum en los centros educativos y en las aulas.

**El segundo acápite** presenta la forma como es comprendido el referencial teórico que fundamenta la reforma curricular, las principales diferencias y similitudes del nuevo referencial con el que fundamentaba el curriculum anterior, así como las ausencias y resignificaciones realizadas.

**El tercer acápite** contiene los resultados referidos a la práctica curricular desarrollada por los actores escolares estudiados y cómo se articula esa práctica con el discurso y con el enfoque del nuevo currículo.

**En el cuarto acápite** se analizan los resultados relacionados con las relaciones establecidas entre los actores escolares de los

centros educativos estudiados: maestros, maestras, padres, madres y estudiantes, así como con la formación docente.

## 4.2 ¿Qué piensan los actores escolares sobre el Nuevo Currículo?

### A) Los cambios pedagógicos reconocidos

Los principales cambios pedagógicos producto de la reforma educativa de los noventa percibidos por los actores escolares entrevistados se refieren a un enfoque más abierto y flexible de educación con capacidad de adaptarse a distintas realidades y contextos, el énfasis en la concepción del estudiante como sujeto activo y en la presencia menos protagónica del maestro o maestra, el uso de variados recursos didácticos y una evaluación que hace énfasis en la promoción, no en la repetición de grados.

El concepto de sujeto activo y la idea de que actualmente los y las estudiantes participan más en su aprendizaje, es un aspecto bastante integrado al discurso de profesores y profesoras en los distintos centros educativos estudiados, relacionando al mismo tiempo esta mayor participación de los estudiantes a un rol menos activo o protagónico del maestro o maestra, específicamente en lo referido a la transmisión oral de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento; sobre esto veamos a continuación lo que expresan varias maestras entrevistadas:

*“Para mí ahora es muy diferente, porque te imaginas, me pasaba desde las ocho hasta las doce del día habla, habla, habla, cuando vienes a ver al final el niño no sabía nada... ahora es muy diferente, se trabaja mucho más suave” (maestra escuela A).*

*“...de la transformación curricular hubo muchos cambios, los alumnos están primero, en las reuniones del distrito ya no es como antes, la opinión de los alumnos es la que vale...antes yo les guiaba la mano para escribir, ahora es que sean activos, abiertos, que sean vivos en la sociedad, en su ambiente. Yo les*



*copiaba la clase en el cuaderno. Ahora no les guío la mano...”*  
(maestra escuela B).

El rol menos protagónico del maestro o la maestra en el aula no necesariamente ha implicado una activación distinta de los estudiantes en la gestión de la escuela y del aula, sino una afirmación de que la participación significa que los estudiantes hablen más, discutan más, respondan a más preguntas que antes y se le dé importancia a sus respuestas independientemente del margen de error presente en ellas. Con esto pudiera decirse que se ha dado una ruptura con un enfoque educativo que le daba mucha importancia al “error”, a “moldear” la participación en función de que se lograra la “corrección” del estudiante, sobre esto expresan:

*“un sujeto activo es un sujeto que opina, que escribe por sí mismo, que habla, el profesor no es la única voz de la clase que escribe en la pizarra para que el alumno copie”* (profesor escuela B).

*“...el cambio de que el niño se interese más porque antes era el profesor que siempre hablaba y el niño se quedaba callado, solamente escuchaba. El profesor copia y el niño solamente copiaba. Ahora el niño se desarrolla hablando el mismo, si él no sabe opinando le corrijo y el niño aprende más, se hace niño activo..”* (profesor escuela B).

Sólo en uno de los centros educativos estudiados existe tradición organizada de la participación estudiantil en la gestión escolar, como es el caso de la escuela del Programa Multigrado Innovada, pero es una participación muy mediada por la intervención de los profesores, con poca autonomía para realizar acciones y proyectos lo cual no fortalece las capacidades de liderazgo y de creatividad de los estudiantes más allá de lo estipulado en el diseño general del programa.

La participación y concepción de sujeto activo está relacionada también según los actores entrevistados, a una nueva concepción de aprendizaje opuesto a aprendizaje memorístico:

*“ la enseñanza tradicional estaba basada en aprendizaje memorístico donde el niño no tenía tantas oportunidades para*

*interactuar y conocer las cosas con el contenido y el material, sino que el maestro era informativo todo el tiempo, el niño era sólo un recipiente que recibía información y estaba sujeto a memorizarlo, muchas veces ni siquiera la creatividad se le permitía. Hoy en día es diferente, el maestro espera a ver qué le da el niño y a partir de ahí, pues trabajan, refuerzan” (maestra escuela A).*

El nuevo rol del docente a partir de este cambio curricular abre un abanico de interrogantes, dudas, confusiones y diversas respuestas desde los actores escolares a la pregunta de cuál es el tipo de intervención adecuada y si se debe recurrir frecuentemente a técnicas tradicionales como la repetición y memorización, para no afectar el rendimiento ni la promoción de los estudiantes a su cargo.

Podríamos decir que el rol docente atraviesa una etapa de transición o de crisis desde la concepción gramsciana, donde lo viejo no ha muerto, en este caso se ha descartado oficialmente (currículum anterior) y lo nuevo está ausente, no se vislumbra todavía (currículum vigente). Otra característica de esta etapa actual es hibridez o coexistencia (en muchos casos defendida o argumentada) en el discurso y en la práctica entre lo tradicionalmente conocido y lo propuesto en el nuevo currículo sobre el rol docente, cuestión que puede notarse tanto en la conversación como en la observación de la práctica pedagógica de profesores y profesoras. Estos rasgos mencionados pudieran afirmarse, que caracterizarían el estado de situación del rol docente en materia curricular en la etapa post-reforma curricular.

## **B) Los cambios administrativos percibidos**

Los cambios administrativos más significativos resultantes de la reforma educativa según los actores escolares serían el incremento de la matrícula escolar (mayores de niños y niñas en las escuelas), el nombramiento de un número importante de

maestros y maestras, el aumento de las raciones del desayuno escolar, la remodelación y construcción de nuevas escuelas, así como el énfasis en la capacitación docente.

La valoración positiva del aumento de la matrícula escolar se articula con una demanda creciente y permanentemente insatisfecha de nuevos o más amplios espacios, mobiliario, recursos didácticos y desayuno escolar en las escuelas. Esta demanda insatisfecha es percibida como un factor que obstaculiza a su vez la implementación de la reforma curricular y ocasiona dificultades con la disciplina de los y las estudiantes.

*“...es mejor ahora porque es más cómodo...en aquella otra casa era una casita de madera, estaban muy unidos, muy juntos, tenían más indisciplina. Aquí tienen más espacio, tienen bastante aire, eso ayuda a portarse mejor” (madre, escuela).*

Sobre el desayuno escolar puede reconocerse una variedad de situaciones. Desde las escuelas estudiadas, encontramos centros educativos urbanos de la capital donde todo el reparto de las raciones es inestable en el tiempo, con sólo pan y después de varios meses presencia de leche, otros centros educativos semirurales en las provincias donde el reparto es muy estable y completo. Se observaron situaciones variadas en cuanto al manejo del momento de la merienda en las aulas, desde donde la repartición de los alimentos generaba problemas con la rutina, pérdida de tiempo, insatisfacción dada la incertidumbre o ausencia de procedimientos. Otros centros aprovechan esa tarea para establecer pautas para el trabajo en equipo entre estudiantes como: contar a sus compañeros presentes en toda la escuela, repartir los panes o los bizcochos, distribuir la leche dentro y fuera del curso, ayudar a lavar y secar la manos, botar la basura y ayudar a ordenar el curso.

Se observó en varios centros que los y las estudiantes complementan su merienda con alimentos que venden fuera o dentro de la escuela como esquimalitos, agua en fundita, galletas, dulces, refrescos, etc y en algunos casos con frutas como guayabas, mangos, naranjas y guineos. También se observaron en los niños y niñas actitudes y comentarios positivos y en otros

rechazo a las ofertas alimenticias, juegos con los alimentos tirándoselos a sus compañeros o al suelo.

### **C) Condicionantes para la aplicación del nuevo currículo**

Según los actores entrevistados la aplicación del nuevo currículo que propone la reforma educativa dominicana en la década estaría condicionada a la existencia de factores como el nivel socioeconómico de las familias y la comunidad, con el apoyo de los padres y madres a la educación, con la existencia de aulas con mayor espacio físico, mejor mobiliario y menor cantidad de estudiantes, con el acceso a recursos didácticos y a bibliotecas, así como a la que los y las estudiantes cuenten con una formación coherente con el nuevo currículo durante su trayectoria escolar.

- **La aplicación depende de la existencia de condiciones socioculturales y económicas adecuadas.**

Los entrevistados y entrevistadas asocian las dificultades específicas que enfrentan como actores educativos para implementar los nuevos lineamientos curriculares, a las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla su labor educativa caracterizada por la pobreza de las familias, de la escuela, de la comunidad y del contexto general.

Al identificar la aplicación del nuevo currículo con la existencia de condiciones socioeconómicas mejores a las actuales en las familias y en la comunidad plantean un obstáculo que puede ser tanto un elemento para la articulación de luchas sociales y territoriales alrededor del derecho a la educación de calidad para todos y todas, dado que más de la mitad de la población dominicana vive en condiciones de pobreza, así como un factor de desactivación de las posibilidades de implementación de los nuevos lineamientos curriculares dentro de contextos empobrecidos como los que caracterizan la mayoría de las escuelas públicas dominicanas. Estaría por determinar en estudios

posteriores la viabilidad de desarrollar el nuevo currículo en escuelas públicas representativas inmersas en contextos de pobreza y que no reciben fondos, recursos o intervenciones adicionales de otras instituciones.

- **Relacionado con el apoyo de los padres y las madres.**

Uno de los obstáculos identificados por los maestros y maestras para la aplicación del nuevo curriculum, es el poco apoyo de los padres y madres a la educación de sus hijos e hijas. A este respecto se señala:

*“Nosotros casi no podemos aplicar el nuevo curriculum. Yo hice un curso y salí de lo mas entusiasmada cuando vine tuve que hacer así y arrancar con la mitad, por donde vamos. Yo tengo desde que empezamos convocando a una reunión de padres y no he podido hacerla porque no han venido tres padres juntos para hacerla, pero si ellos no ayudan yo no puedo hacer el nuevo curriculum sola”*

Continúa diciendo:

*“ Y encontramos el Plan Decenal técnicamente maravilloso porque hay mucho material, pero en la practica en si, no sé que decirle que yo lo veo mal, a pesar de que hay familias que ayudan, pero muchos niños se quedan solos todo el día y que nada mas están con el maestro, lo que el maestro le da. A veces pienso que quizás nuestro país, quizás las ideas están mas avanzadas, pero no podemos quedarnos atrás” (maestros y maestras escuela M).*

Este elemento aparece en varias de las escuelas estudiadas donde se visualiza el apoyo de los padres y madres como factor clave para la aplicación del nuevo currículo. En algunas escuelas

enfatan el apoyo o seguimiento de los padres y madres en las casas y en otras expresan en que es un problema sociocultural dado que si la familia no comprende el nuevo currículum resulta imposible su aplicación. No se mencionan desde los actores entrevistados ninguna iniciativa realizada para hacer conocer a las familias los cambios curriculares o para discutir con ellas estrategias alternativas para el acompañamiento de los hijos e hijas.

- **Relacionado con una metodología específica.**

Los entrevistados expresan que el Nuevo Currículo concibe una metodología que implica trabajo en grupo, seguimiento individualizado a los estudiantes, lograr silencio y la concentración de los estudiantes, sin estas condiciones no se puede aplicar el nuevo currículum.

*“Aquí no se puede aplicar el currículum porque tenemos cursos de 50 y pico, que uno no puede ir donde el último (estudiante) dejar un pasillo, trabajar en grupo”.*

- **Relacionado con una formación previa y coherente de los y las estudiantes.**

Los maestros y maestras entrevistados sostienen que si los estudiantes no tienen conocimientos previos no pueden construir nuevos conocimientos con lo cual se hace difícil trabajar promoviendo su participación activamente.

*“otros intereses que se ven en los alumnos, particularmente en el grupo que yo trabajo que es quinto grado, al no irse formando en esa metodología a esa edad, se les hace difícil producir, elaborar ellos mismos su propio conocimiento. Incluso cuando yo puedo partir de un ejemplo, yo imparto inglés y les estoy dando como*

*usar la dirección como colocarlo en el sobre para mandarlo a Estados Unidos, lo que ha tenido casi que hacerlo yo, porque ellos mismos con la guía no son capaces, no se motivan a hacerlo, porque no traen esa trayectoria desde abajo” (maestra escuela P).*

- **Relacionado a aulas con mayor espacio físico, mejores condiciones y mobiliario así como menor cantidad de estudiantes.**

Se vinculan las dificultades para la implementación del Nuevo Currículum a la complejidad que trae nuevo enfoque teórico y a la metodología activa que supone, asociando las condiciones de poco espacio del aula y a la sobre población de alumnos a la imposibilidad de realizar trabajos en grupos, seguimiento individualizado y ejercicios de concentración que ameritan los nuevos lineamientos propuestos. Esto según los profesores y profesoras explica que se tenga que continuar con las estrategias educativas tradicionales que involucran estudiantes sentados unos detrás de otros, largas filas, copias desde la pizarra en los cuadernos, memorización y repetición de las tareas así como un trabajo individual continuo. A propósito un profesor señala:

*“Aquí no se puede aplicar el nuevo currículo porque tenemos cursos de 50 y pico (de alumnos) que uno no puede ir donde el último, dejar un pasillo, trabajar en grupo)*

*“En esta escuela tenemos muchas limitantes para implementar el nuevo currículo, porque hay muchos cursos donde tenemos bancos en vez de butacas...si la planta física es importante, si ya a tercera hora ya hace mucho calor, todo el mundo está sofocado, ya está irritado se te hace más difícil controlar los muchachos y concentrarlos en lo que tu quieras”*

- **Relacionado con el acceso a recursos didácticos y a la investigación bibliográfica.**

La imposibilidad de consultar bibliotecas, acceder a distintos textos, es considerada por los maestros y maestras entrevistados como un obstáculo para implementar el nuevo currículo, así no contar con libros de textos para todos los estudiantes de cada grado.

- **Relacionado a la capacitación de los maestros y maestras.**

En este aspecto los profesores y profesoras entrevistados así como los directivos de las escuelas expresan que la capacitación ofrecida ha traído por un lado activación y motivación a los involucrados y por otro lado se critica la forma impuesta y vertical en la que se ha realizado.

*“otro punto muy positivo e que yo veo que los maestros están motivados y están estudiando de nuevo, gente que salieron en el 1970 en la universidad, están otra vez estudiando. Eso puso al maestro en mas movimiento a capacitarse”*

- **Relacionado con cambios a largo plazo, por lo tanto no es posible visualizar resultados en la actualidad.**

En profesores y profesoras entrevistados se destacó que el nuevo currículo supone cambios a largo plazo, de ahí que no es posible visualizar los cambios en la actualidad ya que los procesos de cambios son difíciles.

*“Los cambios que ha traído el nuevo currículo no se adquieren de la noche a la mañana, es un proceso que conlleva tiempo, por ejemplo, a uno en muchas ocasiones se le es muy difícil, uno trata de hacerlo, pero no todos los estudiantes asimilan si lo ponen a leer así porque ellos se distraen en otra cosa” (profesores Escuela p).*



## **E) El significado de estas percepciones**

Estas relaciones anteriores establecidas por los actores escolares estudiados entre los cambios percibidos y las condiciones necesarias para el desarrollo del nuevo currículo son cruciales para comprender la viabilidad de la reforma curricular propuesta, su significación, su potencialidad, dificultades y los nuevos cambios y reorientaciones que pueden proponerse desde una política educativa que se construya desde la realidad de los actores que la implementan.

De las relaciones descritas anteriormente se podría desprender una lógica desde los actores escolares para pensar la reforma curricular actual que intentaremos desglosar a continuación.

Para poder comprender el Nuevo Currículo vigente desde 1994, los actores escolares lo contrastan con el referente curricular anterior. Para distinguir los dos currículos se identifica al actual como moderno y al anterior como tradicional y desactualizado. El método de enseñanza tradicional se caracterizaría por su forma memorística y repetitiva de entender el aprendizaje así como la concepción pasiva de sujeto, pero en contraste el método que promueve el currículo actual se basa en metodologías activas y supone que los sujetos se involucran de forma protagónica en los procesos educativos.

Desde estas relaciones anteriores el nuevo currículo estaría asociado a los procesos modernizadores que se promueven desde el discurso oficial en el sistema educativo pero es vislumbrado como un referente a concretizarse plenamente en el futuro, no en este presente, dado que las condiciones que se necesitan para desarrollar estos nuevos lineamientos curriculares no existen actualmente en las escuelas, ni en las aulas, ni en las familias ni en las comunidades que las rodea.

Los factores necesarios que se señalan para la implementación del nuevo currículo se vinculan a mejores condiciones socioculturales y económicas en las familias, en la escuela y en las comunidades, a más apoyo de las familias a la educación de sus hijos e hijas, a aulas con mayor espacio físico, mejores

mobiliarios, menor cantidad de estudiantes por aula, al acceso de recursos didácticos y libros así como a mejor capacitación de los maestros y maestras.

Entre los cambios importantes de percepciones que se desprenden de este estudio se encuentra la visualización por parte de maestros y maestras de asignarle un rol más protagónico a los y las estudiantes en los procesos pedagógicos, aunque todavía se entiende por participación sólo darle mas oportunidades de expresar sus ideas o de responder preguntas. En relación a esto los profesores y profesoras entienden que su rol por lo tanto ha variado con los cambios actuales en educación y que se le asigna un papel menos activo, esta percepción de los actores-maestros es crucial para comprender su actual posicionamiento político-pedagógico y amerita su profundización en otros estudios.

Con una comprensión de que su rol ahora exige mas pasividad en las cuestiones pedagógicas para darle más protagonismo a los estudiantes y la percepción de que en el presente no tiene las condiciones necesarias para implementar los cambios propuestos por la reforma curricular actual, la práctica pedagógica se encuentra en un vacío significativo al que se intenta compensar aferrándose a prácticas tradicionales conocidas y/o reactivando intermitentemente pequeñas iniciativas y actividades pensadas como más coherente con los enfoques curriculares actuales.

Una de las ausencias más notorias en esta visión planteada sobre el nuevo curriculum se relaciona con la escasa visualización de su propio protagonismo que realizan los maestros y maestras entrevistados. Estos actores depositan las posibilidades de concreción y el futuro de la reforma educativa en los condicionamientos externos a ellos: autoridades centrales, recursos económicos y apoyo de las familias, asocian muy escasamente la posibilidad de los cambios a su capacidad de accionar y a su implicación profesional.

Esta forma de comprenderse como actores que se vinculan al sistema sin implicación importante en los cambios promovidos puede estar significando que esta reforma educativa no ha estado cimentada en una participación protagónica de los actores

escolares y comunitarios, ni en una comprensión acabada de su situación, limitaciones, posibilidades y expectativas. Esto nos señalaría un punto central a abordar en las propuestas para mejorar las relaciones entre los actores maestros y el sistema educativo.

Lo señalado anteriormente puede tener sentido si se comprende que los maestros y las maestras dominicanas han participado en el movimiento de reforma educativa desde la representación realizada por su sindicato magisterial, específicamente por sus líderes nacionales y locales pero no de forma activa como profesionales dentro de marcos institucionales específicos. De igual manera puede decirse que las familias y los y las estudiantes han tenido un protagonismo muy débil en los cambios propuestos.

### **4.3 ¿Como están comprendiendo los maestros y las maestras estudiados los principales conceptos del nuevo currículo?**

#### **A) Principales concepciones**

Los maestros, las maestras y los directivos entrevistados comprenden que los principales cambios conceptuales de este curriculum en comparación con el curriculum anterior son:

- su enfoque más abierto y flexible de la educación.
  - su énfasis en lograr sujetos activos no pasivos.
  - su énfasis en la participación de los alumnos y de la familia en la educación.
  - su énfasis en el uso de distintos recursos didácticos.
  - su nueva perspectiva sobre la evaluación.
  - su énfasis en un lenguaje no sexista.
- **Establecen equivalencias entre conceptos nuevos con los ya conocidos, reduciendo el cambio teórico a nuevos**

**términos no a un nuevo paradigma y no variando significativamente el concepto que ya tenían sobre algunos aspectos centrales como es el caso del concepto de aprendizaje.**

Conceptos como propósitos y sujetos, son asociados por los maestros y maestras con conceptos conocidos anteriormente - objetivos y alumnos- respectivamente y los señalan como equivalentes unos de otros, destacando que solo se realizó un cambio en las palabras no en su significado. Desde la lógica de los entrevistados/as este cambio en las palabras y no en los significados ha sido un rasgo que identifica la reforma curricular realizada en sentido general, como puede notarse en siguiente cita de una directora:

*“...A veces pienso que en la transformación curricular hay muchas cosas, pero con otros términos y como yo fui maestra desde hace mucho tiempo...es la misma temática de aquellos tiempos, pero con mas democracia...no lo encuentro como que es una cosa tan grande ni muy nueva..” (directora escuela P ).*

- **Reducen la complejidad de algunos conceptos a significados operativos para su práctica cotidiana:**

El concepto construcción de conocimiento es entendido como sinónimo de aprendizaje, no refiriéndolo a una forma distinta de concebir el aprendizaje, el conocimiento y sus procesos asociados, sino al uso de un término nuevo más moderno de referirse al aprendizaje tal como se hacía alusión en la metodología tradicional, como puede verse en la siguiente frase de una maestra:

*“ también en el método tradicional, el alumno aprendía y aquí se construye, yo digo en mi curso ya ese niño construyó la sílaba F, es decir, la aprendió. En el método tradicional había uno que enseñaba y otro que aprendía*

*y aquí hay uno que se esfuerza por aprender” (maestra escuela B ).*

Ahora bien, específicamente por **construcción de conocimiento** se comprende desde los entrevistados, como una forma distinta de acercarse a las definiciones conceptuales, donde conocimiento es entendido como la “conceptualización sobre” determinado aspecto de la realidad.

Asociando construcción igual a aprendizaje y conocimiento igual a conceptos los maestros y maestras entrevistadas definen la construcción de conocimiento como una forma de abordar el contenido de las distintas asignaturas, que consiste en hacer que los y las estudiantes lleguen, ellos y ellas mismas, a las definiciones y al contenido en general de las áreas por vías mas prácticas, más participativas y con sus propias palabras, no a través de las definiciones del profesor, ya que esto se enmarca en la metodología tradicional que ha sido desplaza por los nuevos planteamientos curriculares.

Al respecto señalan:

*“yo los pongo en una pizarra a dividir oraciones que ellos mismos elaboran y la dividen en sujeto y predicado y con ello están construyendo el conocimiento de oración sin necesariamente definirla porque la han analizado”*

*“...construcción de conocimiento es dar una opinión, o expresar con sus palabras lo que se quiere decir”.  
(maestra escuela B).*

**Interpretan que se plantea un cambio en la metodología de organizar las clases y la escuela.**

*“...yo encuentro que ha habido cambio en todo, el método de dar uno las clases, el método de entrar. porque antes no se hacían cuentos primero, no se leía una historia,*

*no se hablaba del entorno, no se hablaba de la vida del niño, no se hacían canciones. Antes para la gente eso era un disparate, ahora es algo nuevo..”*

Para algunos conceptos infieren significados distintos a los trazados en los documentos oficiales como es el caso del concepto globalidad que es entendido como globalización de los mercados y sujeto activo como sinónimo de estudiantes. Excluyen o no integran en su marco referencial conceptos centrales del nuevo currículo como interdisciplinariedad e integralidad.

## **B) ¿Cómo comprenden el concepto de Aprendizaje?**

Sobre el concepto de aprendizaje detallaremos a continuación algunas de las cuestiones asociadas a este concepto, según los entrevistados y entrevistadas, donde se destaca una concepción de aprendizaje producto de la repetición de las informaciones y del proceso de memorizar mecánicamente, un sujeto-alumno sin conocimientos previos y un proceso de aprendizaje marcado por las secuencias dictadas por los libros de textos usados.

Al abordar los diferentes aspectos de la práctica pedagógica nos encontramos con una serie de asociaciones que marcan la comprensión que realizan los maestros y maestras sobre el concepto de aprendizaje como son:

- **Aprendizaje concebido como repetición de conocimientos, memorístico.**

El elemento de la repetición aparece en las observaciones de clase con mucho peso. Las clases se convierten en un continuo repetir los contenidos priorizados para que los “estudiantes aprendan”, se entiende así que el aprendizaje entra por la repetición y por el proceso memorístico mecánico. Así un texto en la pizarra es para leerlo varias veces, una construcción gramatical, encontrar adjetivos o sustantivos se aprende

repitiendo la identificación del concepto, igual con las matemáticas, la suma repetitiva en varios ejercicios, y si no se la saben vuelven otra vez y se repite. Esto acompañado de la ausencia de grados de complejidad en ascendencia, donde las clases parecen repaso de la clase anterior, y se convierten en clases circulares.

En este concepto de aprendizaje está latente un concepto de sujeto como sujeto pasivo e “incapaz”. De manera que los contenidos se simplifican a su “altura”. Así como una concepción de conocimiento lineal y fragmentaria que hace que tenga que dosificarse para que los alumnos lo aprendan. Esto produce que el aprendizaje sea lento y gradual.

En las clases observadas el contenido de las mismas no ofrece dificultades la mayoría de los estudiantes. Los estudiantes priorizan aprender a leer, a escribir, y memorizar las tablas. En las respuestas que las maestras esperan escuchar, en el comportamiento que desean ver en las aulas circula una concepción de sujeto y de conocimiento sustentado en una visión del aprendizaje como proceso memorístico y repetitivo, tal como ilustramos en la siguiente cita:

*“... luego se la copio, le pongo un cuestionario y mañana le pregunto (para que ellos aprendan más)” “... cuando el niño observa y palpa se le afianza más el conocimiento porque está viendo...” (maestras escuela P).*

- **El Aprendizaje asociado a un concepto de conocimiento acumulativo y empirista.**

Esta visión de conocimiento acumulativo lo encontramos en las percepciones que tienen los profesores de que si no se le “facilita” al estudiante las cosas, no se las va a aprender, si no se les “dosifica”, no aprende. De ahí que se entiende el aprendizaje como lento y gradual por “peldaños”.

Este elemento aparece subyacente en los discursos y en las observaciones de las clases de las escuelas estudiadas.

Encontramos que contradictoriamente con los planteamientos del nuevo currículo donde se parte de los “saberes previos” de los estudiantes, los maestros y maestras observados, no integran estrategias que permitan la socialización de conocimientos previos, de ahí que se concibe al niño o niña desde un aprendizaje empirista donde el niño llega a la escuela sin conocimientos previos, como “tabla rasa” y es el maestro quien va a enseñarle todo lo que deberá aprender sobre esto citamos:

*“Ellos nos dicen que el niño se puede poner a escribir aunque no sepa lo que dice... yo digo, si el niño no sabe leer lo que dice entonces cómo va a aprender a leerlo y escribirlo. Lo podrá escribir pero no sabrá exactamente decir lo que es... yo espero que nos digan cómo vamos a trabajar con esos niños de primero...”(directora escuela B).*

- **Aprendizaje marcado y matizado por el libro de texto**

La hegemonía del libro de texto como el punto de partida y de llegada de la organización curricular en el aula, fue un elemento que encontramos con mucho peso en las escuelas estudiadas. Este peso del libro de texto permea el concepto de aprendizaje en la medida que según como defina el libro de texto el proceso de aprendizaje, las etapas y momentos, es que los maestros y maestras organizan y conciben el aprendizaje de los estudiantes.

Este papel tan importante del libro de texto se plasma también en la planificación y es que el libro ordenará la secuencia de los temas, dará pautas sobre las estrategias y actividades y sobre todo indicará el nivel de profundidad y relación con otros temas. En toda esta lógica queda ausente el estudiante como sujeto activo de su proceso de aprendizaje y relegado el propio rol del educador que deja supeditada su intervención con intencionalidad pedagógica a las prescripciones del texto.



- **Aprendizaje asociado a la capacidad de respuestas verbales de los y las estudiantes**

El “saber responder” se convierte en el indicador del aprendizaje independientemente de como se responda, quienes respondan y que proceso se desarrolle en ello. Este elemento lo percibimos en las observaciones de clase donde las maestras hacen preguntas en colectivo, dos más dos son ( los niños a coro responden) cuatro. Entendieron? ( los niños a coro responden) si. Y así con cada ejercicio de lenguaje y matemáticas. Este elemento fue observado en distintas escuelas y en distintos grados. Las intervenciones de los maestros no facilitan el razonamiento, análisis, síntesis y demás procesos mentales que favorecen la construcción de conocimientos. Se hacen preguntas cerradas, respuestas que no se vinculan con las preguntas ni se retoman y preguntas que quedan sin respuestas.

- **Aprendizaje asociado a la disciplina**

La disciplina tiene un peso muy importante en las escuelas estudiadas, los maestros y maestras le dan mucho énfasis a un tipo de aprendizaje que sólo es posible si los niños están “callados y atentos”. Que a la vez nos muestra un aprendizaje de “recepción” y no de “acción”. Como hay una fuerte preocupación por la “recepción” es que se consideran obstrucciones las acciones de los niños y niñas que entorpezcan que estos “reciban” las enseñanzas y que las “entiendan”. Durante las clases son reiterativos los llamados a la disciplina y al “buen comportamiento”. Desde este lugar se puede pensar que estos son los contenidos actitudinales que se priorizan.

Es por esto que el concepto de aprendizaje está asociado con silencio-disciplina-concentración, formas individualizadas de aprendizaje y sobre todo la presencia de la memoria como elemento importante para la adquisición de conocimientos. Así como aprendizaje supone – adquisición de conocimientos. Esto así ya que se entiende que si no hay silencio, no hay concentración

por tanto no hay aprendizaje. Esta afirmación las hacen varios profesores y profesoras en los grupos focales y en las entrevistas. “ que pueden aprender si no hay silencio, si no tienen concentración”. “el nuevo currículo no se puede aplicar porque no hay concentración”.(profesores escuela M).

- **El error como obstáculo del aprendizaje**

Las correcciones del error suponen un abordaje de la imposición de lo “correcto” que se supone es lo que debe siempre salir. Cuando los errores aparecen en la clase no se recuperan y es el maestro quien da todas las explicaciones como ilustramos con una cita de un registro de observación:

“ Ponte derecho, ponte derecho, ponte derecho. No es 4 ve corrigiendo. No, es que ella lo tiene mal. Aquí va 6. Un número que multiplicado por 2 da 12. Aquí va 4. Un número que multiplicado por 3 da 12. (Observación segundo curso escuela B).

- **Aprendizaje asociado a “Velocidad”**

La rapidez en que se dé respuesta, muestra mayor capacidad de aprendizaje, este elemento permea mucho la práctica docente observada, donde las clases que son para 60 niños termina siendo para 7-10 niños que son los más rápidos y por tanto los más “capaces”. “...a veces uno los ha acelerado y solamente son los más hábiles los que cargan, pero muchas veces son para los más hábiles los temas que uno da de una forma intensiva...” FM56; lo que plantea de entrada un criterio de exclusión y una visión clara de que la forma en que se trabajan los contenidos está dirigida a los estudiantes con cierta capacidad para internalizarlos con rapidez.

- **Aprendizaje condicionado a la colaboración o apoyo de los padres/madres**

En varias de las escuelas estudiadas encontramos que en las percepciones de los docentes sobre el aprendizaje condicionan el mismo al apoyo de padres y madres. *“ como pueden aprender los niños y niñas si no tenemos apoyo de los padres ”*; *“ imagínate que ellos ni vienen a ver como van sus niños ”*, *“ no ayudan en las casas ”*. Se entienden el aprendizaje como un proceso que necesita de la inserción de padres y madres y que su rendimiento se ve condicionado según el mayor o menor apoyo de ellos. *“ ese niño es flojo pero es porque no cuenta con apoyo de los padres ”*; *“ ese niño tiene problemas de aprendizaje, imagínate si en su casa hay problemas..... ”*

**Prácticas  
Pedagógicas  
de Maestros y Maestras**



## 4.4 ¿Qué caracteriza las prácticas pedagógicas actuales de los maestros y las maestras estudiados?

Este apartado presenta los resultados relativos a los aspectos vinculados a la dimensión pedagógica estudiada a partir de la práctica de los maestros y las maestras, lo cual incluye el abordaje realizado de los propósitos y de los contenidos, de la planificación, de las estrategias de aprendizaje, de las actividades desarrolladas, la evaluación y la relación con los libros de textos.

Como podrá deducirse las prácticas observadas están marcadas en sus ejes fundamentales por las concepciones de los actores entrevistados descritas en el punto anterior.

### 4.4.1 ¿Qué caracteriza el abordaje de los propósitos?

La formulación de los propósitos como un requisito de la norma establecida no como necesidad de la práctica pedagógica:

La formulación de propósitos se maneja como un “requisito”<sup>17</sup>, una “norma”<sup>18</sup> ideal de conducta, una prescripción curricular. Este elemento nos parece interesante destacarlo en la medida de que la presencia de formulación de propósitos así como de planificación que tienen una relación muy estrecha está permeada por la normatización curricular, de que “todo maestro y maestra debe planificar y debe formular propósitos”. Esta práctica está

---

17 El uso de concepto requisito, norma es un concepto que emerge de nuestro análisis, los profesores, profesoras y directores no utilizan este concepto. Nos parece que es requisito, en la medida de que están plasmados en planificaciones hechas al final del año escolar para ser presentadas a las supervisoras de distrito, o algunas planificaciones que maestras y maestros nos entregaban cuando vieron que estábamos haciendo observaciones, elaboraban en la clase la planificación y en algunos casos nos la entregaban a mitad de clases. Otras no nos entregaron ninguna planificación y nos establecieron claramente que no hacen planificaciones.

18 “ Usamos el término “normas” para referirnos a aquellos componentes de conducta que los miembros de una familia sienten que son prescriptivos y/o típicos en su círculo social. Son normas ideales aquellas reglas prescritas de conducta que se siente que todo el mundo debería seguir ; son normas de expectativa aquellas conductas consideradas típicas o usuales. Desde mi punto de vista las normas en parte se internalizan mediante experiencias con otras personas, lecturas, radio y similares; y en parte son una construcción de los miembros de la familia, quienes re-interpretan y re-ordenan las normas recibidas dentro de unos límites, en concordancia con sus propias necesidades “. Bott,Elizabeth. “ Familias Urbanas : Roles conyugales y redes sociales”.

tan supuesta y tan normatizada desde el universo de prescripción, que la ausencia de la misma se convierte en una ocultación del maestro y maestra que no se atreve a reconocer que no planifica o que simplemente no formula propósitos. Decirlo, supone la sanción cultural y social del sistema educativo.

Esta ausencia es sumamente significativa, no encontramos propósitos formulados en la práctica docente, su ausencia nos pone de frente a una realidad: para la práctica curricular que se está produciendo en las escuelas que analizamos no es necesario esa planificación ni esa formulación de propósitos, la centración en contenidos lo denota. Esta centración en los contenidos es asumida en el mismo discurso de algunos profesores y profesoras, quienes destacan “ para mi propósito es algo parecido a contenido”<sup>19</sup>

Encontramos propósitos formulados en un cuaderno de planificación que en algunos casos se planteó que se entregó a la dirección de la escuela al inicio del año y se reconoce que no se trabaja con ello. Algunas maestras expresaron sobre esto que “*yo no trabajo con planes diarios, simplemente yo sé que voy a dar tengo claro por donde voy y trabajo con ello*”. (*profesoras escuela de tahira?*).

En otros casos se observó la formulación de planes de clase en el momento y se entregaban a la investigadora que lo requería, o en otros al pedir en la dirección la planificación se nos planteó que la misma se estaba formulando en el momento para ser entregada a la Supervisora del Distrito que lo iba a pedir próximamente. Es necesario destacar que cuando realizamos el trabajo de campo del estudio estábamos entre el 6to y 7mo mes de docencia después de iniciadas las clases.

#### **4.4.2      ¿Cómo se abordan los Contenidos?:**

En relación con los contenidos, se percibe que estos son asumidos por los actores entrevistados como el eje principal del aprendizaje en los procesos pedagógicos observados en las distintas escuelas estudiadas. La clase gira en torno a los

---

<sup>19</sup> Entrevista a profesora de la escuela B

contenidos, los objetivos no son comunicados a los estudiantes como tampoco aparecen priorizados en el manejo de la clase y en los énfasis establecidos en ella, así como tampoco en el discurso de los profesores y profesoras. Para éstos el curso está matizado por las áreas, sobre todo matemáticas y lenguaje y sobre todo por el logro de ciertos contenidos que deben manejar los estudiantes al final del curso.

La distinción de contenidos diversos no aparece en las prácticas de los profesores y de las profesoras de las distintas escuelas, como tampoco la identificación de los contenidos especificados en el nuevo curriculum: actitudinales, procedimentales, conceptuales. Sólo existe un tipo de contenido en la práctica el que siempre existió vigente en todos los currículos, el contenido conceptual y de informaciones referido a las distintas áreas, tal como señalamos en la siguiente cita de una profesora " *En realidad los contenidos siempre son los mismos, lo que tienen es una forma diferente y sobre todo en el área de lengua española es donde hay más diferencia*". (escuela B).

La diferencia con el área de Lengua Española es referida a la presencia de actos de habla, este elemento aparece confuso en los profesores y profesoras los cuales en varios casos reconocieron no estar claros con estos contenidos definidos en el curriculum de lengua española, algunos han decidido obviarlos y retomar el currículo viejo, con los conceptos viejos.

El tipo de contenido priorizado es el contenido conceptual o cognitivo, con énfasis en la noción y en la información. Este elemento lo encontramos con frecuencia en clases de lenguaje donde se pidió que los estudiantes identificaran en una oración, un sujeto, un predicado, un adjetivo, un adverbio o un tipo de adjetivo calificativo. La identificación del concepto es la prioridad, no tanto la formulación del concepto mismo.

Como ya hemos anotado, los contenidos resultan ser el eje principal de las clases observadas en los grados observados. En todo momento se centra la clase en la enseñanza de un contenido dado buscando que el estudiante entienda el concepto. Por ejemplo en lenguaje: los adjetivos, los sustantivos, los adverbios, las oraciones. En naturales: la metamorfosis. En Sociales: La Independencia.

Los contenidos determinan la selección de estrategias de aprendizaje, que favorezcan el aprendizaje de los contenidos,

especialmente los conceptuales. Dada la prevalencia de este tipo de contenidos y las distintas concepciones de aprendizaje asumidas por los profesores descritas en el punto anterior, se observó el frecuente uso del cuestionario, del ejercicio de completar en la pizarra o en los cuadernos, de preguntas y respuestas y de cuestionarios acompañados del texto.

Aún cuando se llega a uso de recursos dinámicos, como laminas por ejemplo, la orientación hacia el concepto convierte la lámina en un recurso estático. Tenemos como ejemplo una de las clases que observamos en la escuela M:

*En algunas clases observamos el uso de láminas para por ejemplo en una clase de Lengua Española se usó unas láminas de un caballo, un joven blanco vestido con pantalón vaquero y camisa blanca y un auto deportivo color rojo. Estas tres laminas sacadas de revistas y pegadas en una cartulina se pusieron en la pizarra. Luego la profesora preguntó a los estudiantes que ven en las láminas? Las estudiantes de la clase comenzaron a comentar “un hombre que está muy bueno”, pregunta la profesora cómo es el joven? Todas responden atractivo, bonito, alto y el auto? Rojo.*

*Luego la profesora pone unos nombres de frutas en la pizarra y manda a 4 niños en distintos momentos a poner como son estas frutas. Luego pregunta como son esas palabras que usaron y todos dijeron que son las palabras comunes, ella corrigió que son palabras descriptivas y que se llaman adjetivos calificativos.*

#### **4.4.3      ¿Cuáles criterios priman en la selección de los contenidos?**

En el análisis de las clases observadas en los distintos centros encontramos como criterios que priman para la selección de los contenidos los siguientes:

- **Énfasis en contenidos relacionados con la protección ambiental y de la salud.**

En comunidades como la de la escuela A ( zona rural) hay un énfasis en la seguridad, calidad del medio ambiente y cuidado por la salud. Estos contenidos son promovidos tanto por las guías de aprendizaje elaboradas especialmente para estas escuelas, por los profesores y profesoras, así como por diferentes organizaciones y líderes comunitarios que se vinculan al trabajo con las escuelas del municipio. Esta priorización de contenidos relacionados con el medio ambiente entra en coherencia con los graves problemas de deterioro ambiental identificados colectivamente y a cuyos objetivos esta escuela contribuye desde su práctica cotidiana. En las demás escuelas estudiadas no se observó este tipo de relación escuela-contenidos-comunidad.

- **Selección de contenidos según la capacidad de los niños y niñas y de los profesores y profesoras**

De ahí que en algunos casos se obvian contenidos considerados como muy “elevados”, elemento desde el que subyace una concepción del aprendizaje y del sujeto como incapaz, y del aprendizaje como acumulativo. *“...yo los encuentro pesados, como muy altos para niños de 2do.... por ejemplo prisma...en naturales, sociales y español no, pero de matemática hay contenidos que yo encuentro muy elevados para 2do....”* Debajo de los criterios de selección subyacen las concepciones de sujeto, conocimiento y aprendizaje que circulan en estas instituciones. Por un lado el sujeto “debe ser” un sujeto activo que apoye a su comunidad, pero por el otro se lo considera “incapaz”. De manera que los contenidos se simplifican a su “altura”. La concepción de conocimiento es lineal y fragmentaria. Al mismo hay que dosificarlo para que los alumnos lo aprendan. De manera que el aprendizaje es lento y gradual.



## • El criterio de asimilación o capacidad

Manejado en las distintas áreas y en los distintos centros está relacionado con el concepto de aprendizaje como tal. De ahí que se busca que las clases sean fáciles, en algunos parecen clases de repaso, se dedica horas a una clase considerada difícil como matemáticas, aún cuando la distribución del tiempo desfavorezca otras clases<sup>20</sup>. En algunas clases observadas el contenido de las mismas no ofrece dificultades a la mayoría de los estudiantes. Parecen clases de repaso. Desde los educadores el énfasis está puesto en los trazos de los números, de las letras, en la expresión correcta de las palabras, en las copias. Los estudiantes priorizan aprender a leer, escribir, las tablas. En las respuestas que las maestras esperan escuchar en el comportamiento y la postura, y todo esto se sustenta en un aprendizaje memorístico y repetitivo. *“...Hay cosas que el estudiante no está en capacidad... uno tiene que volver atrás, cosas que le dieron a ellos en cursos anteriores...”*<sup>21</sup> (Escuela P.).

En este criterio encontramos también una diferencia que se establece como punto de partida. Se acelera el ritmo para enseñar los contenidos difíciles a sabiéndalo de que solo los más hábiles los aprenderán y luego se retoma de nuevo los contenidos para enseñarlos a los más flojos. En esta visión comentada por profesores en diálogos informales y observada en distintas clases, está establecido una serie de elementos sobre la concepción del aprendizaje como son:

- El aprendizaje está relacionado con capacidad-inteligencia.
- El aprendizaje es acumulativo.
- El aprendizaje supone ritmos distintos, niños que aprenden niños que no aprenden.
- El aprendizaje se produce por repetición.

---

20 Este elemento lo observamos en la escuela M, en la tanda vespertina. Con clases de 2 a 5:00 p.m, a las matemáticas se le dedica hasta una hora completa y más. Porque es prioridad igual que la Lengua Española, y porque son las más difíciles y las básicas.

21 Entrevista a profesora de la escuela P.

- El aprendizaje es exclusivo, funciona por exclusión. Aprenden los más hábiles. Así como la diferencia entre inteligentes y menos hábiles, implícito en él. "...a veces uno los ha acelerado y solamente son los más hábiles los que cargan, pero muchas veces son para los más hábiles los temas que uno da de una forma intensiva..." (Escuela P).

- **Según el Tiempo Disponible**

Se parte del tiempo para la selección de los contenidos, porque se priorizan contenidos que puedan desarrollarse en el tiempo disponible para ello. Se distribuyen cuotas de tiempo en función de priorizaciones de contenidos y de asignaturas, como las matemáticas y la Lengua Española.: "... a veces por el tiempo se nos presentan ciertos inconvenientes...se nos pueden quedar algunos temas y ahí se le introduce lo que más o menos uno cree más importante de eso, lo fundamental y le hacemos algo somero..." <sup>22</sup>(Escuela P).

- **Según criterios de Género**

Los contenidos se cambian según un criterio implícito sobre las diferencias de género. Se supone que las hembras saben menos matemáticas que los varones por tanto a los varones se les manda a los ejercicios más difíciles y a las hembras a los más fáciles. Este elemento lo observamos en distintos centros estudiados. A los varones se les envía a las divisiones por ejemplo, a las hembras a las multiplicaciones.

- **Según el grado de dificultad de los contenidos**

Se priorizan los contenidos considerados "difíciles" referidos también a áreas "difíciles". Además de que se considera que muchos contenidos de áreas como matemáticas y Lengua Española tal como

---

<sup>22</sup> Entrevista a profesora de la escuela P

están formulados en el nuevo currículo son impenetrables tanto para estudiantes como para maestros y maestras.

*“En Matemáticas uno siempre se queda medio corto, no que es lo que pasa...lo que es de letra...como que sí, como que todo alcanza...pero en matemáticas sí es verdad que no podemos llegar hasta el final”,...hay contenidos que son muy profundos en el 3ro. de naturales, para ese nivel como que están muy organizados y nosotros tratamos más o menos de adaptarlos a ellos y nada, para salir adelante y poder cumplir con la transformación curricular” “...sobre los contenidos de lengua española...y son tan difícil, una misma como maestra como que no lo entendería, pero como implantárselo a los niños, uno como que busca y busca...yo me canso de darle vueltas, pero no sé como que estoy en la misma...” (escuela P).*

La referencia a los niveles de dificultad de los contenidos de tres de las principales áreas dentro del currículo del nivel básico indica uno de los principales nudos de la reforma curricular actual, por un lado los educadores no comprenden los contenidos y expresan su incapacidad para trabajarlos con los estudiantes, lo que denota desconocimiento de las didácticas específicas por asignaturas, por otro lado el énfasis se coloca, actuando como presión en el cumplimiento de la normativa: “Llegar hasta el final, cumplir con la Transformación Curricular”.

Pero sobre todo, llama la atención la imposibilidad expresada de trabajar los principales contenidos del currículo como una condición normal de la práctica, lo que no se percibía como un problema urgente al que hay que buscarle soluciones, sino quizás como obstáculos mínimos dentro de las tareas de su rol.

Lo anterior lo corroboran observaciones de clase donde se trabajaron contenidos inconexos entre áreas. Se observaba el nivel de dificultad de los alumnos para realizar ejercicios y al mismo

tiempo, contenidos de un nivel de complejidad inferior es lo que se espera que se trabaje en el grado: divisiones con un dividendo en 4to, dificultad para realizar una multiplicación en 4to con la tabla del 3 y 4, en una hora dos cuestionarios uno de naturales: Nutrientes formadores del material celular y de Sociales: Independencia de las trece colonias Inglesas de América en 6to. grado.

Los libros de textos refuerzan este elemento de relación dificultad-contenidos del nuevo currículo, e imposibilidad de integrarlos. Por último cabe resaltar la presencia de los libros de textos en esta selección: "...el nuevo currículo trae los libros; o sea, los conceptos en los libros...muy avanzados para esos niños...porque a veces hasta nosotras mismas las maestras tenemos hasta cierta dificultad para uno poder compenetrar esos conceptos a los niños..." P.414.

#### **4.4.4      ¿Cómo se realiza la planificación?**

La planificación ofrece distintos rasgos en los centros educativos analizados. Podemos identificar diferentes tipos de relaciones entre planificación y práctica educativa como son:

#### **Las formas de planificación presentes y ausentes en la práctica pedagógica**

En algunos centros educativos encontramos que se hace planificación hasta una fecha o para algunas clases, pero no se continúan en forma sistemática. Las causas de estas discontinuidades son atribuidas por los docentes a : falta de tiempo, a los imprevistos, a los cambios que tienen que hacer entre lo que planifican y la realidad de su grupo, o el ritmo de su grupo es distinto a lo que tienen previsto.

Esta discontinuidad se expresa en algunos centros como una no claridad de en que momento es necesario hacer la planificación si de forma semanal, quincenal o diaria como nos señala esta directora. "ellos (los profesores) a veces planifican quincenal, a veces planifican mensual y por unidad...no tenemos planificación

anual (entrevista directora) “Nosotros la hacemos anual, pero ahora después del ciclón...todo se fue...cuando vinimos a ver todos los papeles en la escuela... pues entonces la hacemos semanal y a veces la he hecho diaria...”. No, anual no, la hemos hecho quincenal, y yo a veces la he hecho diaria, me manejo con la semanal... Yo lo pensé para una semana, pero con la variación de clases, con la variación de palabras...”<sup>23</sup>.

En la mayoría de los centros educativos estudiados al pedir la planificación encontramos o que fue hecha como planificación anual para cumplir con los “requisitos del distrito”, o que sólo fueron hechas algunas planificaciones diarias, que datan de fechas anteriores ( hasta Noviembre del 98, en la escuela P, por ejemplo). Estos elementos nos ponen frente a una ruptura clara entre la práctica pedagógica y la planificación. Que nos indica que para los docentes no es necesario planificar previamente para dar sus clases, sino que su “rutina” cotidiana les orienta un ritmo predeterminado o medianamente explicitado de hacia donde guiar los procesos de sus estudiantes. No se produce una planificación entendida como sistema previo explicito, orientador de la práctica docente sino una práctica guiada por el ritmo que le marca al profesor o la profesora su experiencia de repetición continua de las clases, los grupos de estudiantes y por los diferentes condicionamientos descritos anteriormente, tanto los externos como los internos al aula y la escuela.

El ejercicio docente que resulta es muy distinto entonces al “deber ser” propugnado en normas y documentos especializados, en las prácticas observadas está mas caracterizado por un ejercicio que responde a pautas no explícitas pero guiadas por el “saber hacer” acumulado e internalizado por los profesores y profesoras a lo largo de su trayectoria profesional, por las coyunturas del sistema educativo, de la escuela, de su entorno cercano o nacional, guiado por el libro de texto o otros apoyos documentales de etapas anteriores.

Un elemento significativo en algunos centros docentes, fue la presencia del uso de materiales de apoyo en las clases, sin

<sup>23</sup> Entrevista a profesor y directora de la escuela B

necesariamente hacer una organización de los temas en material escrito previamente, nos muestra una resistencia a la planificación previa, a usar material escrito y sistematizado como su propia guía, con una mayor inclinación a la cultura oral, a partir de la propia vivencia, a la espontaneidad combinada con la repetición. Los materiales de apoyo se revisan para “tener ideas” que puedan ser llevadas a las clases.

Cuando se sale del aula y de la escuela pareciera que se produce en los profesores y profesoras una desconexión con la situación del aula, y cuando se vuelve con la idea nueva surgida de un material o de una capacitación, pareciera que no puede ser aplicada porque la clase se centra en la disciplina, o en lograr que los “muchachos aprendan lo mínimo”. El ruido que rodea casi todas las aulas, la demanda de actividad intensa y corpórea de los niños le hace resistencia a las clases, y el manejo de esta resistencia le hace “perder mucho tiempo” a los profesores. De ahí que muchos de ellos descarten la planificación como mecanismo inserto a su práctica y prefieran dejarla como convención, hacerla para cumplir con los requisitos.

### **Planificación anual no necesariamente correspondida con la práctica cotidiana “Yo empecé la planificación anual y la dejé”.**

Porque la planificación anual se convierte en un requisito que no necesariamente se integra a la práctica sino que se entrega a la dirección del centro educativo o al distrito. En este sentido el apego a la normativa de lo que requiere el distrito o lo que requiere la dirección de la escuela se expresa con matices diferenciales en unos centros u otros según estos ofrezcan un mayor o menor acercamiento a la normativa en la gestión del centro. Así tenemos que en un centro educativo donde hay un mayor apego a la normativa se presentaron serias contradicciones entre lo que piensan los maestros y maestras que deben hacer, los requerimientos de la dirección de la escuela y del distrito.

Este apego y contradicción lo hemos analizado como ambigüedad en la medida de lo que genera en el ambiente escolar. La ambigüedad de las prácticas del discurso y de las propias normativas proyecta que en el centro estudiado coexisten diferentes visiones e instrucciones acerca del lugar y función de la planificación educativa, interactuando así la visión del distrito de la dirección y la del propio maestro/a. Esto se expresa en elementos como los siguientes:

- En el tiempo en que se hace la planificación. “un técnico del distrito nos dijo que la planificación anual ya no se debía hacer” EDB35, FM12.
- En el modo en que se hace la planificación. “aunque ellos vean que no se contempla una planificación a largo plazo se hace tentativamente porque se le pide a uno la dirección...porque nadie puede enseñarle al otro a planificar...”FM37....”Se dijo que no había que hacer una planificación anual que había que hacer una más corta FM36; “tenemos un técnico que está con nosotros permanentemente...la forma de planificar...”

### **Planificación como elaboración convencional**

En este sentido hay todo un manejo amplio del discurso de la planificación y el “*deber ser*” de la planificación. En este sentido casi todos los docentes de los distintos centros reconocen que la planificación debe ser:

- *Abierta y flexible, que integre imprevistos. “Es abierto, se puede incluir en ella lo que en el momento se presenta”, FM27; “tiene que ser flexible...tú te puedes proponer una cosa y surge un imprevisto...entonces tu cambias la planificación, para mí eso lo contempla el nuevo currículo” P.421<sup>24</sup>. Esta flexibilidad o apertura se relaciona con la*

*posibilidad de sustituir un tema o contenido por otro o por la inclusión de uno nuevo dentro del proceso de aprendizaje que se venga desarrollando.*

- *Integración de los nuevos términos, como por ejemplo ejes transversales en sustitución de ejes temáticos. “Antes uno decía términos como ejes transversales, temáticas, competencias...no puedes poner ya a estas alturas el maestro leerá, no, “los alumnos investigarán o traerán...leerán, conversarán y discutirán”. FM 51-B.*

## **La planificación en las escuelas multigrado innovada está basada en unidades de aprendizaje.**

Este elemento es totalmente distinto a lo que ocurre en los demás centros educativos estudiados donde las unidades de aprendizaje no aparecen como tal. Las unidades de aprendizaje base de la planificación en la escuela multigrado innovada estudiada, suponen según maestros y maestras la integración de ejes, propósitos, competencias, valores y actitudes, estrategias, actividades, recursos y evaluación.

Las guías usadas por los estudiantes elaboradas por maestros y expertos convocados por la SEEC con el apoyo del UNICEF, ya tienen una secuencia establecida de los contenidos, por lo que es utilizada por los maestros y maestras para organizar sus clases. “a pesar de que nosotros estamos trabajando por unidades de aprendizaje, las guías tienen prácticamente planificadas las actividades; o sea, ya están dadas las planificaciones” (profesora escuela A).

Se reconoce que en el diseño de la planificación de grado intervienen diferentes actores institucionales, como la sede central de SEEC y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que desde los equipos técnicos a responsables del Programa de Escuelas Innovadas, convocan a maestros y maestras

---

<sup>24</sup> Entrevista a profesores de la escuela P



a participar en la elaboración y revisión de las guías utilizadas por los estudiantes del programa.

Se observó además la elaboración, discusión y correcciones a las unidades de aprendizaje que de forma colectiva realizan los profesores de una misma zona vinculados al programa en los encuentros formativos llamados microcentros, que son efectivamente espacios de formación permanente utilizados para socializar y mejorar las prácticas educativas que realizan estos actores.

Uno de los productos notorios de las guías de aprendizaje utilizadas por los estudiantes es la autonomía que proporcionan tanto a ellos como a los profesores en el manejo cotidiano de las actividades a realizar, de los tiempos y los recursos. Además, favorecen la actividad grupal manteniendo niveles adecuados de autodisciplina. Como ilustración señalamos que durante los meses de observación en la escuela notamos como los profesores podían resolver problemas de la escuela, del gremio o personales sin tener que suspender la docencia dado que los estudiantes podían trabajar solos o con un mínimo de monitoreo.

### **Ausencias significativas sobre la planificación desde la perspectiva del nuevo currículum**

Tanto en el discurso como en las prácticas docentes relacionadas con la planificación se pueden reconocer algunos vacíos o ausencias si la comparamos con los parámetros sobre la planificación establecidos por el nuevo currículo como son:

**Ausencia de involucramiento de los actores.** En el análisis de las prácticas educativas en los distintos centros estudiados, notamos que los actores, no se involucran en la planificación. Como la planificación es una convención, sólo funciona como respuesta a la demanda del distrito o de la dirección del centro y no se produce un proceso de integración ni de los estudiantes, ni de una relación entre maestros, ni de padres y madres ni del director del centro el que sólo funge como elemento supervisor del cumplimiento de la normativa.

**Ausencia de la dimensión espacio-tiempo**, la cual se maneja flexible a las circunstancias. *“...Hay veces que quiero dar una tarea, pero veo que el tiempo me atrapa. Cuando veo que ellos no han terminado, que necesitan ayuda, que no saben o que no entienden alguna cosa me paso el tiempo en eso... tengo que ir explicándole uno a uno...yo pienso por actividad porque imagínate no tengo reloj...a veces yo le mando a preguntar la hora a Diana, en tal hora tengo tal y tal cosa...según como vayan terminando, como vayan adquiriendo co nocimientos...”*<sup>25</sup>

### **Ausencia de la perspectiva de globalidad, integralidad.**

En este sentido encontramos este elemento plasmado en la práctica docente como en el discurso. En algunos casos como el Primer y segundo curso donde se “supone” desde la normativa del nuevo currículo que son cursos integrados, encontramos que los maestros y maestras no han integrado este concepto en su enfoque ni en su discurso. *“Siempre planificamos por asignatura...anteriormente se daba integrada, por ejemplo, en español se podía integrar una clase de sociales o naturales... a los niños de primero se les dio “mano”, aunque no se de una clase normal...la profesora puede integrar los números, matemática...¿cuántos dedos tiene la mano?... Uno ha cogido otro matiz y se da de otra forma...por asignatura...”* (directora)

### **4.4.5 ¿Cómo se abordan las Estrategias de Aprendizaje?**

Para el análisis que hacemos de las estrategias de aprendizaje en las distintas escuelas estudiadas tomamos en cuenta dos aspectos: las condiciones preestablecidas por los maestros y maestras para la selección de las estrategias de aprendizaje y el grado de priorización de ciertas estrategias de aprendizaje que realizan en relación con el concepto de aprendizaje anteriormente descrito en el punto 4.3.

---

<sup>25</sup> Entrevista a profesores de la escuela B

## **Condicionamiento de las estrategias de aprendizaje y recursos al espacio físico.**

Relacionado con la forma en que los maestros y maestras conciben el aprendizaje como sólo posible en condiciones físicas determinadas, el análisis de las estrategias de aprendizaje en algunas de las escuelas estudiadas está permeado por un punto de partida pre-establecido por los maestros y maestras que condiciona la selección de las estrategias a las condiciones físicas del centro educativo.

Esta relación que establecen los maestros y maestras entre estrategias de aprendizaje y recursos, y estrategias de aprendizaje-espacio físico, nos muestra una concepción curricular donde las estrategias están supeditadas a estos factores.

Así se establecen como elementos con mucho peso en la selección de las estrategias y para el proceso de enseñanza aprendizaje en general los siguientes:

- a) Hacinamiento. El hecho de que los salones de clase estén pegados unos de otros con poco límite físico, sólo el pizarrón hecho de cartón de piedra y madera, genera la interferencia entre las clases. Esta condición es mostrada por los maestros y maestras como un obstáculo al desarrollo de ciertas estrategias de aprendizaje como son: investigación y trabajo en equipo.
- b) Insuficiencia de pupitres o butacas
- c) Espacio físico insuficiente
- d) Ninguna o deficiente iluminación
- e) Deficiencia de libros de textos.

## **La cobertura del contenido en la clase es el eje principal del desarrollo de la misma.**

*“Cubrir la unidad”*, es cubrir el contenido, la clase, el programa se convierte en los ejes principales del proceso

enseñanza aprendizaje para maestros y maestras. Esto así porque se producen en las clases observadas un énfasis en ciertos contenidos de ciertas materias y tratar por todos los medios de “darlos”. Tener que regresar a un contenido ya dado, se convierte en un trauma para maestros y maestras, porque tienen que volver atrás. Este elemento nos muestra una concepción del aprendizaje como lineal, donde se avanza a medida que se acumulan conocimientos y se logra pasar por ellos sin tener que volver a los mismos. Expresiones como estas así lo muestran:

*“ Yo he tenido que volver atrás, después de haber dado la multiplicación de fracciones con denominador común, cuando voy a la división me doy cuenta de que no se saben la multiplicación entonces que tengo que volver atrás”.*

*“ A mí me ha pasado que se me rompe la planificación, de repente estoy trabajando con potencia, y veo que no la pueden hacer porque están flojos en multiplicación, entonces tengo que volver a la tabla otra vez” (profesores escuela M).*

#### **4.4.6 Estrategias y Actividades de Aprendizaje Priorizadas**

Los énfasis hechos por los maestros y maestras estudiados en ciertas actividades de aprendizaje y en las condiciones necesarias para que estas se produzcan, nos muestra el uso frecuente de las siguientes actividades en las distintas escuelas :

##### **Uso de la investigación y trabajo en equipo con ciertos matices:**

Se entienden como estrategias de aprendizaje asociadas al nuevo currículo las estrategias de investigación y trabajo en equipo. En este sentido se destaca que no se puede aplicar el nuevo currículo en la escuela porque no se pueden hacer investigaciones ni se puede hacer trabajo en equipo. *“ Aquí no*

*se puede aplicar el nuevo currículo, no podemos hacer investigaciones”. “ Como se puede aplicar el nuevo currículo aquí si ni siquiera podemos hacer trabajo en equipo”. Se hace muy difícil la aplicación del nuevo currículo, es muy bonito, pero aquí, no hay espacio para hacerlo, no se puede hacer trabajos en equipo”<sup>26</sup>*

**a) La investigación está matizada por el enfoque de la investigación como investigación documental,** en todo momento se habla de hacer investigación consultando bibliotecas y libros. Esto se refuerza porque incluso se plantea que “ como no tienen libro de textos tienen que investigar pero no investigan porque cuidan los hermanitos en la mañana entonces no pueden ir a una biblioteca a investigar”<sup>27</sup>.

**b) EL trabajo en equipo se entiende como la agrupación de niños y niñas en pequeños grupos** para : leer, para copiar de la pizarra los ejercicios y para realizar los ejercicios agrupados en pequeños grupos de 4 y 5 niños y niñas.

**c) La estrategia de trabajo en grupo es valorada como facilitadora del trabajo del maestro y** también como fuente de aprendizaje.

*“... Los pongo en grupos de 3 ó 4. Ellos mismos se ayudan. Me ha ido bien..”<sup>28</sup> “...que se ayuden mutuamente, que el que más ayude al que menos sabe. Yo también voy pasando y revisando a ver cómo están las correcciones, cómo están los trabajos...”<sup>29</sup>*

---

<sup>26</sup> Grupos focales de profesores y profesoras de la escuela M

<sup>27</sup> Entrevista a una profesora de la escuela M

<sup>28</sup> Entrevista a profesora de primer curso de la escuela “B”.

<sup>29</sup> Ibidem

En la escuela multigrado innovada estudiada se observó el uso de esta estrategia de trabajo en grupo para resolver problemas como la gestión cotidiana de la merienda, de la higiene y el orden en el aula, así como para el cuidado del jardín y el manejo de la basura producida por la escuela.

## **Uso de Preguntas y Respuestas**

Una de las actividades de aprendizaje más frecuentes es el uso de preguntas y respuestas. En todas las clases se busca la participación del estudiantado a través de preguntas colectivas e individuales, con preguntas inferidas por maestros y maestras.

En este sentido, encontramos en algunas observaciones de clases ejemplos del tipo de pregunta y respuestas a que nos referimos:

### En la escuela M :

para enseñar el adjetivo calificativo la maestra puso a los niños a leer del libro los adjetivos calificativos y luego les preguntó, qué aparece en el libro?

Los niños y niñas subieron la mano, uno contestó: un sustantivo, otro: un adjetivo, otro: un juicio, otro: un verbo.

Ella explicó son palabras descriptivas.

Cómo son las palabras descriptivas?

Los niños se quedaron en silencio.

Explicó: las que describen a un objeto.

Qué usamos para describir?

Un niño contestó: sustantivo, otro: adverbio, otro: adjetivos.

Ella confirma adjetivos calificativos.

Respondan todos;

Todos a coro: Adjetivos calificativos.

### En la Escuela B:

Pregunta: Si yo digo yo compraré ¿qué tiempo es?

Respuesta: Futuro

Pregunta: ¿Cuál?

Respuesta: Futuro (lo pregunta 4 veces seguidas)  
(observación en 3ro, 4to, 5to. curso).

### **Las preguntas y respuestas cumplen un fin en sí misma en algunos casos:**

En el desarrollo de las estrategias, la participación de los niños y niñas se limita a leer oraciones de la pizarra, contestar preguntas donde se espera una única respuesta, repetir respuestas para que se “las graben”, contestar todos “al compás”.

Se nota un énfasis en las respuestas como garantía de aprendizaje, con implicaciones colectivas. En muchos casos observamos en las clases una repetición de preguntas para toda la clase, (50-60 estudiantes) sobre un concepto o una explicación de matemáticas o una respuesta a un problema de matemáticas. Las preguntas eran con frecuencia colectivas y los estudiantes respondían a coro, en algunos casos al unísono, en otros no. Igualmente cuando se pasaba de un tema a otro, se preguntaba a los mismos estudiantes si entendían y estos respondían en coro que sí. No se observó que los profesores exploraran las dificultades individuales o de pequeños grupos dentro del salón de clases.

La concepción de participación que se ve en la práctica, que poco tiene que ver con el protagonismo de los estudiantes en su aprendizaje pero en coherencia con la concepción de sujeto como tabla rasa y de aprendizaje como producto de la repetición descrita anteriormente.

### **Énfasis en los cuestionarios y ejercicios de completa para ciertas asignaturas como lenguaje, naturales y sociales**

Para los profesores y profesoras los cuestionarios son una forma eficaz de que los niños y niñas aprendan. *“Como hay algunos que estudian y otros no, yo le hago un cuestionario*

*para que aprendan*". Al responder las preguntas del cuestionario ellos entienden que con esto los niños obtienen los conocimientos.

Esta percepción está basada en un concepto de aprendizaje asociado a adquisición de conocimientos y memorización. El aprendizaje se produce en la medida de que el niño o niña responde preguntas escritas u oralmente.

Un elemento de los cuestionarios es que a pesar de su énfasis en profesores y profesoras los estudiantes descartan algunas materias porque las asocian a esta actividad. En el caso de ciencias naturales y ciencias sociales en la escuela M, los estudiantes plantearon en las entrevistas que "no nos gustan estas materias porque no le gustan los cuestionarios". En observaciones de clases hechas en la escuela M, encontramos que como no hay tiempo para llegar a la asignatura de naturales y sociales porque son clases de 2:00 a 4:30 p.m., los últimos 15 minutos de las clases se la dedican a una de estas dos asignaturas algunos días, y ponen un cuestionario para que lo llenen o en el aula o en la casa.

### **Ejercicios escritos en la pizarra**

La presencia de la pizarra es muy fuerte en las clases que observamos. La pizarra es el centro de actividad más importante para las clases y se manda a algunos niños y niñas a hacer ejercicios de matemática o de lengua española en la pizarra, o se escriben ejercicios en la pizarra para que los niños y niñas lo trabajen en su cuaderno. Luego se corrige en la pizarra.

A pesar de que en estas aulas hay una gran cantidad de niños y niñas, 50 a 60, la posibilidad de ir a la pizarra es de sólo 10 como mucho, en una materia, para algunos ejercicios. La ida a la pizarra se deja generalmente a decisión del niño o niña que al levantar la mano solicita su participación en la pizarra. Pero observamos que los que levantan la mano no pasan de 10 en un aula de 60 y casi siempre son los mismos niños y niñas los que van a la pizarra. En algunas ocasiones la maestra llama a algunos niños y niñas para que vayan a la pizarra.



Los ejercicios en la pizarra tienen una serie de matices:

- Comprobación de que los niños y niñas entendieron la clase
- Forma de explicación de la clase
- Forma de establecer comparaciones o competencias entre niños y niñas según sepan o no hacer los ejercicios en la pizarra.
- Establecimiento de formas coercitivas por parte de maestro o maestra hacia niños y niñas que no saben hacer los ejercicios.

#### 4.4.7 ¿Cómo se abordan los Recursos de Aprendizaje?

- a) **Enfasis en la pizarra** como recurso principal desde donde se produce la interacción estudiantes profesores.
- b) **Enfasis en el libro de texto como recurso principal.** A pesar de que se plantea la dificultad de acceso de los niños y niñas de algunas escuelas a los libros de textos. Sin embargo se le pone a trabajar con el libro, a leer en grupo del libro y hacer ejercicios del libro. Una estrategia muy frecuente que observamos es poner un cuestionario para que lo contesten del libro. También copiar del libro un texto dado al cuaderno.
- c) **Uso de láminas** para mostrar dinamismo, pero no necesariamente relacionado con las estrategias. Las láminas utilizadas en algunas clases se basaban en una ilustración que permitiera generar preguntas y respuestas a conceptos como adjetivos, o sustantivos, tratando de extraer el concepto de los mismos estudiantes al usar las láminas.

Los libros de textos emergen en el estudio como un elemento ambiguo. Su peso en la planificación, en la selección de los contenidos y en el concepto de aprendizaje se contradice con las percepciones de complejidad y poca accesibilidad planteada

por los mismos maestros.: *“...el nuevo currículo trae los libros; o sea, los conceptos en los libros...muy avanzados para esos niños...porque a veces hasta nosotras mismas las maestras tenemos hasta cierta dificultad para uno poder compenetrar esos conceptos a los niños...”* P.414

#### **4.4.8 El significado de las estrategias y actividades pedagógicas descritas**

En los análisis anteriores vemos que en las escuelas estudiadas predominan una serie de significaciones en las estrategias de aprendizaje como son:

**Repetición-memoria.** El uso del aprendizaje memorístico por repetición, es uno de los enfoques con mayor peso en las prácticas pedagógicas observadas. Repetir ejercicios, respuestas, preguntas, para ir a la misma respuesta por varias vías es el enfoque que prima en algunas de las clases observadas. *“...lo que yo hago es que se la repito hasta que me satisfago de que el estudiante ha aprendido la gran mayoría de las cosas...”*, *“...nosotros le decimos aunque sea voceando, a veces uno tiene que hacerse el guapo y explicar voceando...uno lo manda a la pizarra...”*; *“...actividades escritas, ejercicios de completa, de pareo...ya no se usan tanto las preguntas, porque ya han sido cambiadas por otras facilidades, pero no se han dejado...”* *“... la actividad que yo hago es hablar mucho...”* P49; *“...lectura, ellos aprenden mucho...”*; otros ejercicios observados: *En la pizarra unir palabras que terminan igual, divisiones, multiplicaciones, cuestionarios y otros (entrevistas y observaciones de la escuela P).*

**Relación Tiempo-Actividades de Aprendizaje.** El manejo del tiempo está condicionado a la noción de actividad y tiempo. - Resulta significativo el tiempo dedicado a cada una de las actividades. La transición de una actividad a otra es lenta. Muchas veces se espera la hora del recreo como también la hora de salida haciendo “nada” o muy pocas actividades En general hay 2

actividades, una antes del recreo y la otra después. En las clases observadas notamos la prolongación del tiempo en una actividad y la distribución asimétrica del tiempo en relación a las distintas áreas. Las áreas priorizadas se le dedica más tiempo y a las menos prioritarias, menos. Así matemática y Lenguaje tienen un tiempo diario de una hora cada uno en una escuela vespertina, Sociales y Naturales sólo algunas veces unos 15 minutos diarios.

El tiempo tiene varias funciones, parecería que es asignado:

- A homogenizar el aprendizaje entre los distintos grupos de un grado al preguntársele sobre el manejo del tiempo responde: *“sí, es suficiente porque con todo y el problema de indisciplina que tengo en el curso, he tratado de ir sobre la marcha como se dice; o sea que no vamos atrasados, vamos todas las maestras al mismo nivel en todas las asignaturas”*. (profesora escuela P).
- Disciplinar a los y las estudiantes: *“Uno no completa los 45 minutos de una clase porque la mayoría, la mitad tiene una conducta muy fuerte, entonces uno se pasa el tiempo en eso con esos niños”*. (profesora escuela P).
- A ser usado con “flexibilidad”: *“como es básica el maestro trabaja integral, pues no nos queremos encasillar en que tenga un horario”. “...por ejemplo uno tiene planificado en el día dar tres materias...uno tiene tres materias planificadas, muchas veces a uno se le queda una sin darla...”* (directora básica escuela P)
- Es organizado de manera que se puedan realizar actividades que permitan el aprendizaje rápido” de contenidos cuando no hay tiempo: *“cuando el*

*año escolar no es normal... ”uno trata de acelerar para cubrir temas... repite clases..le pongo un cuestionario, “apréndanse eso”, se le pone como tarea, después se evalúa eso, preguntándole, vuelve y se repite...cosa de que ya más o menos uno vea que ellos pueden captar la idea de lo que se está dando (profesora escuela P ).*

**Relación Estrategias-Espacio:** La selección de las estrategias también tiene como condicionante el espacio. En algunos casos funge como facilitador: *“El espacio es bastante bueno y lo formamos bien, pues con todo y el grupo tan numeroso que tengo hay espacio para formar grupos porque las aulas son bien amplias... ”*, o por el contrario como obstaculizador: *“...yo pongo los estudiantes a trabajar en grupos, o los pongo a leer para que ellos interpreten con las instrucciones mías lo que están leyendo porque no puedo explicarle por la bulla que se hace...uno cree que no está haciendo el papel...” (profesores escuela P ).*

Es interesante destacar que la misma estrategia es utilizada tanto por los beneficios como por los obstáculos del espacio. *“en el salón de multiusos aplicar la transformación curricular es muy difícil, hay solamente dos o tres técnicas que se podrían utilizar: pizarra, borrador, tiza y los libros de texto de que disponen los estudiantes sin ponerlos a trabajar en grupos porque ahí no se oye nada de lo que se habla...” (profesor escuela P )*

**Mezcla de prácticas del nuevo currículo y prácticas tradicionales.** En algunas de las escuelas estudiadas encontramos un cierto sincretismo de enfoque metodológico. Cohabitando el enfoque de aprendizaje como repetición y el uso del concepto de construcción de conocimiento como momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Produciéndose así una mezcla de ambos enfoques aún siendo contradictorios, en discursos y prácticas. Integrando también adaptaciones distintas a los conceptos nuevos, como es el caso de construcción de conocimiento:

*“... luego se la copio, le pongo un cuestionario y mañana le pregunto (para que ellos aprendan más “... cuando el niño observa y palpa se le afianza más el conocimiento porque está viendo...” (profesora escuela P). Aquí notamos la presencia de la repetición, y en la misma entrevista se comenta:*

*“... yo los pongo a construir conocimiento y lo importante de eso es para que el estudiante no se le entretenga a uno, no se le distraiga, después que ellos construyen, ellos sacan sus propias conclusiones y no solamente el estudiante aprende ni el profesor tiene que decirse todo, sino que son ellos quienes sacan sus propias conclusiones de lo que ellos hicieron, de lo que construyeron “... poner a los estudiantes a trabajar en grupos para que ellos sean los que construyan por sí solos su conocimiento, después que uno ve que ellos construyen el conocimiento, entonces uno trata de ayudarlos en la cosa que uno ve que ellos se les ha escapado...”*

En algunas de las escuelas se establecen algunas de las estrategias que se plantean integradas a la práctica y que responden al nuevo currículo se destacan: el uso de recursos del medio, uso de investigaciones, dar participación a los estudiantes, trabajo en grupo y dramatizaciones.

**Desconexión entre cuerpo-aprendizaje.** Hay una constante que emerge en la cotidianidad de la escuela, es la negación del cuerpo como una realidad presente y que amerita atención, cuidados y un enfoque adecuado para desarrollarlo plenamente. Los niños permanecen sentados mucho tiempo, en diversas ocasiones haciendo actividades que los maestros no proponen. Durante todo el tiempo de clase se insiste en que los niños estén sentados, derechos y callados, para poder “grabarse” la clase.

Para pensar, aprender o disfrutar con el cuerpo no hay lugar ni tiempo dentro de esta concepción de escuela, aprendizaje, conocimiento y sujeto que predomina en las prácticas pedagógicas analizadas anteriormente.

#### 4.4.9 ¿Cómo se aborda la Evaluación en los centros educativos estudiados?

##### A) Significados de la Evaluación

La evaluación en los centros estudiados tiene diversos significados como son:

**La evaluación como instrumento de detección de las dificultades.** La identificación de las dificultades del niño o niña o los errores relacionados con el aprendizaje de conocimientos es el objetivo principal de la evaluación para gran parte de los docentes entrevistados. *“...es mejor que antes...porque uno se da cuenta cuál es la dificultad del niño, uno trata de ayudarlo para que vaya mejorando...dedica más tiempo para que vaya avanzando...” (entrevista directora escuela B).*

**Los rasgos que se priorizan como evaluables son el comportamiento o conducta, la postura, la vestimenta<sup>30</sup>.** Estos son aspectos de carácter formal y externo. *“Tomamos en cuenta el progreso...la forma del niño actuar, el progreso que va obteniendo en su forma de expresarse, la ortografía, todo...” (directora escuela B).* *“En nuestras evaluaciones tomamos muy en cuenta el comportamiento del niño”. “nosotros evaluamos en todo momento, en la fila, en la entrada en la salida, como se comportan, como se paran como se visten, todo esto tiene importancia”<sup>31</sup>.* *“...yo evaluó dependiendo su comportamiento, dependiendo su atención a la clase, dependiendo su conocimiento en la clase.....” (profesores escuela B).*

**La evaluación para primer y segundo curso es diferente.** La misma se rescata en el discurso aunque no se describe, pero

<sup>30</sup> Este aspecto tiene mucho peso en los centros educativos, la forma de vestir, incluso el corte de pelo, la higiene en la vestimenta. El peso dado a este aspecto muestra un énfasis en “lo formal” en los centros educativos, donde incluso existen sanciones establecidas sobre la misma.

<sup>31</sup> Grupo Focal de profesores de la escuela M.

en la práctica no se ha concretado. “...*Ahora para los niños de 1ero y 2do. es un folder donde se apunta su comportamiento, lo que ha aprendido, lo que no ha aprendido, cómo ha ido en el año y así...*”. (profesora escuela B ).

**B) Concepto de Evaluación implícito.** El concepto de evaluación que encontramos implícito en las prácticas y percepciones presentes en los centros estudiados responde a los siguientes aspectos:

El peso mayor de la evaluación recae en el niño o niña que es percibido como sujeto individual y sus evaluaciones se centran en la “cantidad de conocimientos”. No se evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje, el ejercicio docente, los maestros, las relaciones entre actores, los programas, el centro y sus condiciones. De manera que la relación entre el docente y el alumno es unidireccional: el docente da y el alumno recibe. Quien debe progresar es el alumno. “...*Evaluamos sólo a los niños, no hacemos otra...*”. El maestro no es parte del proceso y el proceso enseñanza-aprendizaje no es evaluado.

**La Evaluación está presente en la praxis pedagógica como instrumento de calificación.** Al cuestionársele a varios profesores sobre cuales mecanismos utilizan para la evaluación, estos no ubicaron la evaluación como parte del proceso sino en el momento de la calificación que requiere el sistema sobre cada uno de estos niños o niñas.

**Los instrumentos por excelencia de evaluación son los exámenes.** Algunos profesores entrevistados al preguntarles como evalúan a sus estudiantes plantearon que hacen pruebas mensuales o bimensuales y con esa nota le ponen en el registro. Considerando en algunos casos que es la mejor forma de evaluar. Aún cuando en ello esté presente una cierta ambigüedad, como fue el caso de una profesora de la escuela M. Que reconoce la dificultad de asumir una evaluación individual en su curso de 60

estudiantes en condiciones fuertes de hacinamiento, donde las pruebas se convierten en mecanismos colectivos porque se hace difícil evitar que no se fijen.

Las implicaciones educativas del peso de esta forma de evaluación son:

**La evaluación que prevalece en el centro a partir de las técnicas o modalidades utilizadas se inclina por un tipo de evaluación sumativa**, aunque se rescata como criterio y técnica, la observación y la participación, estos procesos son acompañados por la prueba. Estas técnicas se orientan a perpetuar la práctica tradicional: exámenes, corrección de tareas, preguntas y respuestas, enviar a la pizarra, entre otras. “*Temas de selección múltiples, pruebas de llene el espacio en blanco, aparea, falso y verdadero, justifique su respuesta...* “yo les pregunto y ellos contestan, es una buena técnica porque ellos ven, leen y escuchan al mismo tiempo...” FM105; “*mediante su observación en la participación del desarrollo en actividades individuales o grupales.. “yo mando a la pizarra y los que estan sentados van diciendo eso está malo...”* (profesores escuela P ).

**La Evaluación se produce sólo como ruptura del proceso educativo no así como un proceso continuo.** Las evaluaciones están centradas en determinados momentos del año escolar, cada mes, cada cuatrimestre a fin de año. Fuera de esos cortes temporales no se observaron otros procesos evaluativos.

**La decisión de evaluar o no en algunos casos se deja como un requerimiento externo no tanto interno.** De ahí que en algunas escuelas en el momento del estudio aún no tenían ninguna evaluación hecha de sus niños o niñas, no se consideraba necesario.

En algunos centros se considera que es necesario tener una serie de condiciones para que se produzca la evaluación como son:



Condiciones materiales como en un centro la presencia de un folder-expediente de cada niño o niña que si los padres/madres no proveen a los mismos de este material, no se realiza la evaluación. *“...Aún no he empezado porque muchos no me han traído el folder..muchos faltan a veces cuando empieza, trato de empezar, de ponerle, escribirle algo en otro, de uno...Duran mucho sin venir, eso me hace perder, me confunde. Pero como quiera yo salgo bien con la ayuda de Dios...”* (profesora escuela B ).

### C) Percepciones diversas sobre la evaluación.

**Percepciones de la evaluación no solo dirigida al estudiante.** La concepción de evaluación asumida por algunos entrevistados admite cambios en las prácticas y en la participación de los actores: *“antes era más rígida, ahora es más abierta...”; antes se hacía con mas rigidez, mas estricta, menos diálogo entre los estudiantes, la metodología va enseñando al maestro que no se puede ser tan rígido, para no decir dictador”* (director escuela P ).

**Percepciones críticas a la evaluación sumativa.** - A su vez es en esta conceptualización integra distintos tipos de evaluación y sus modalidades: *“antes lo que se hacía era que se medía, el examen no evalúa, utilizamos la evaluación sumativa... y al mismo tiempo la evaluación y la coevaluación”* *“...la autoevaluación, el estudiante se evalúa a sí mismo mediante un trabajo que nosotros le asignamos...; “...yo observo o espero ver lo que me traen los niños desde su entorno... con el problema que trae cada uno.., entonces luego yo, mirando esa situación comienzo a trabajar.”* (profesores escuela P ).

**Percepciones de la evaluación basada en darle toda la responsabilidad de la evaluación al maestro.** Se conceptualiza, se reduce, en cierta forma, la participación de los actores del centro colocando la mayor responsabilidad en la figura del maestro: *“...en general eso está a cargo del maestro quien tiene ese niño y lo va evaluando cada día, porque ya a la semana el sabe qué resultados logró ese niño...”* (directora escuela P ).

**Percepciones contradictorias y ambiguas en la integración de innovaciones curriculares.** En sentido general la conceptualización asumida sobre la evaluación refleja la incorporación de un discurso que integra innovaciones del enfoque asumido en el currículo, pero al mismo tiempo expresa contradicción y ruptura cuando destaca los contenidos que se evalúan y reduce la participación de los actores del centro en este proceso. Esta conceptualización reconoce y al mismo tiempo “traduce” los énfasis o contenidos que rescata esta nueva visión de la evaluación: *“...el ajuste personal y social, valorar las actitudes y valores que tiene el estudiante; “...su participación en clases, cuando el estudiante es poco activo... la asistencia, la forma de vestir, que no falte...todo” (directora escuela P).*

#### **D) El Rol de los Exámenes:**

En los centros educativos estudiados se destaca como los/las educadores/as les asignan mucha importancia al examen como indicador fidedigno de que se evalúa. El examen a su vez da cuenta del aprendizaje de los y las estudiantes porque permite que los estudiantes repitan (por escrito o de manera oral) lo que el maestro le enseñó, lo que refleja una concepción de aprendizaje donde la verbalización y la repetición memorística es lo que cuenta *“... las pruebas las doy, o sea cuando doy un contenido o uno o dos que tengan relaciones, me gusta saber, darle una prueba para ver como ellos, han captado todo lo que he querido que ellos logren”. ; “... El profesor da exámenes? Sí, todos los meses. ¿Son difíciles? No. ¿Qué sale en los exámenes? Los cuestionarios... (profesor escuela P).*

La evaluación o lo que su expresión tangible, el examen, actúa también como homogeneizador del aprendizaje no solo a lo interno de un grupo, sino entre distintos grupos de un mismo grado: *“si vamos a elaborar una prueba... nosotros tenemos que reunirnos y ver por donde va cada quien... aunque uno vaya un poquito mas adelante, hacemos la prueba hasta ahí” (Profesor escuela P).*

La participación de los estudiantes en este proceso aparece diluida en las simples respuestas a preguntas y en el trabajo de completar ejercicios y pruebas, no obstante algunos maestros destacan la colaboración de los estudiantes en la corrección de tareas, sobre todo en asignaturas que plantean mucha dificultad, como las matemáticas, en cuyo caso colaboran “*los que dominan*”, esto es lo que manejan su dificultad los contenidos de la asignatura, lo que destaca de entrada un sesgo para tal participación.

Esta práctica de la evaluación hace ruptura con las innovaciones en el discurso y con las propias normativas actuales donde se sugiere la sustitución del examen por otras técnicas que favorecen más la investigación, lo procesal y la participación.

La evaluación aparece aquí con una inclinación a cumplir el rol de controlar y homogenizar el aprendizaje de los estudiantes, las prácticas de los profesores y a asegurar el cumplimiento de los contenidos dados cuya prueba irrefutable parecería ser la verbalización y la repetición, más que eso, persigue modelar conductas cuando pone énfasis en el comportamiento. La evaluación entonces asegura la alineación en las prácticas de conductas observables tanto de los estudiantes como de los profesores. Lo anterior no deja muchos espacios para el reconocimiento de las diferencias de los ritmos individuales de aprendizaje y de las dinámicas específicas de los grupos.

## **4.5 ¿Qué caracteriza las relaciones entre los actores en los centros educativos estudiados?**

### **4.5.1 Relaciones Educadores - Estudiantes**

El eje básico de las relaciones entre educadores y estudiantes es la disciplina. Esta funciona es asimilada e integrada por los mismos estudiantes como importante para que se “den las clases”.

En la disciplina encontramos una serie de concepciones, contenidos y formas expresadas en los distintos centros.

## a) Concepción de Disciplina

La concepción implícita de disciplina está asociada a silencio, ausencia de movimiento o desplazamiento corporal y al mantenimiento de una apariencia personal socialmente correcta, estas fueron parte de los énfasis o manifestaciones de los educadores del centro tanto en sus discursos como en sus prácticas, al respecto veamos esta expresión de una profesora:

*“yo creo que a nivel general la disciplina de la escuela no es tan buena porque si uno llega a las 9:00 que estamos todos en plena clase, uno se para y oye eso, como una habladera así...eso implica que en todos los cursos están hablando todos los muchachos al mismo tiempo ...shshsh (pidiendo silencio, no se pare.. “hagan silencio...”; “...abotónese la camisa y métasela por dentro...” (profesora escuela P).*

En este enfoque de la disciplina encontramos una serie de énfasis de los profesores para manejar las relaciones con los estudiantes como son:

- Evitar que el estudiante “rompa” con la rutina cotidiana de las clases.
- Evitar manifestaciones y expresiones ( probablemente creativas o de resistencia) a la formalidad impuesta por los profesores.
- Ejercer coerción sobre la imagen corporal de los estudiantes. Los profesores observados continuamente hacen referencias al cuerpo: “abotónese la camisa”, “niña no vengas con esa falda tan corta” “Esa pelada no se permite aquí” “ trae unos zapatos más limpios” “ Con esos pantalones tan sucios no puedes venir”.
- Evitar las relaciones e intercambios entre estudiantes. “A uno se le gasta la garganta mandando a callar, cállate, haz silencio” “Ellos desde que se ven quieren estar

conversando o cualquier cosa es motivo de comentario”.

- Mantener una postura rígida ante las clases. En las observaciones de clases notamos la insistencia de profesores para que los estudiantes no se mueven de sus asientos, no conversen, no se paren, no caminen en el aula y se mantengan sentados.

## **b) Contenido violento de la aplicación de la “disciplina” en los centros estudiados.**

En las formas de aplicación de la disciplina encontramos en todo momento formas violentas o manifestaciones violentas corporal o verbal que a su vez están legitimadas por la dirección de la escuela y por los mismos estudiantes y padres.

La violencia tiene así una legitimación en la dirección de la escuela, los profesores, los padres y madres a través del énfasis puesto en el control de la conducta, en el dominio del comportamiento y en una concepción de disciplina como control, dominio e imposición desde fuera del sujeto alumno quien debe sumisión al mandato del adulto, estos contenidos son los contenidos actitudinales principales que circulan en la institución escuela, los cuales hacen un contexto de bastante permisividad cultural para la violencia.

El contenido violento de las relaciones profesores-estudiantes fue observado en las clases y expresado por los estudiantes en las entrevistas y grupos focales. Profesores que amenazan verbalmente a los estudiantes. “Ve a ver lo que tu haces porque si no te arreglas tu sabes lo que va a pasar contigo”<sup>32</sup>.

Así los estudiantes en las entrevistas destacaron que a los estudiantes que “ *no se portan bien se le debe dar e hincar o mandarlo a la dirección para que lo castiguen y lo binquen*”<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Frase recogida en observación de clases en la escuela M

<sup>33</sup> Grupo focal de estudiantes en la escuela M

“...el profesor entonces no les echa boches ni les pelea? - A las hembras no, nos trata bien, a ellos sí - Moises: conmigo se ha cogido - es hala las orejas, le dan pellizcos y los aprieta bien fuertes”.

*“ La disciplina es fuerte. Es que los padres no tienen educación. Trata uno que sean educados. Vienen de casas que no ayudan. Te dicen ¡déle duro, mátelo a golpes! Dicen malas palabras. Le dan boches. Yo les explico que no lo hagan, que es por su bien. Pero los niños copian. Lo máximo que hacemos es hincarlo aquí delante...”*<sup>34</sup>

*“...estaban en la fila, para cantar el himno, un niño le estaba dando a otro más chiquito que él. La profesora le habla y él no quería hacer caso. Hubo una mamá que le dijo mira si ese niño hubiese sido mío y tu más grande le da, yo te hubiese dado a ti porque eso es un abuso...”*<sup>35</sup>

Los niños y niñas denuncian amenazas, castigos, agresiones, tareas como elemento de presión y control. Todo esto es percibido por ellos como normas establecidas.

*“...cuando los niños se portan mal la profesora coge la tabla y da un tablazo, le dice que se sienten...lee un cuento...que bajen la cabeza...que se callen...que se porten bien...nos pone una clase...nos da con la tablita para que se callen...nos pone una matemática...”*<sup>36</sup>

*“...la profesora, cuando los niños se portan mal lo hinca...lo pone a hacer caligrafía...no le da recreo...le da con la regla...le hala las orejas...”*<sup>37</sup>

*“...ellos me tienen confianza, ellos pueden pasarle cualquier cosa, ellos me hablan, me cuentan, me*

---

<sup>34</sup> Charla informal profesor 1er curso escuela B.

<sup>35</sup> Entrevista a madre de la escuela B.

<sup>36</sup> Grupo focal estudiantes 1er curso escuela B.

<sup>37</sup> Grupo Focal estudiantes 2do curso escuela B.

*preguntan, me dicen, hasta ahora la relación va bien porque va con confianza...con algunos he tenido problemas cuando yo veo alguno ya... aclamo a sus padres, hablo primero con él, no entiendo. Yo hablo con su papá. Tengo poca ayuda de los padres...me dicen dale golpe, dale duro, hínquelo, déjelo sin recreo. Imagínate con eso no se trata a una persona, no se trata a una persona así. Hay que utilizar otros métodos.”<sup>38</sup>. (profesora escuela B).*

Se visualiza también un discurso de negación de una práctica superada que encierra en cierta forma la permanencia de prácticas violentas de disciplina: “...por lo menos yo no, nunca tengo nada en las manos como palos, varitas, reglas, nunca, porque creo en la fuerza de la palabra y creo que la mayoría de mis compañeros también creen eso”. “Una de las técnicas que yo utilizo para no darle a los estudiantes es no usar nada en las manos como reglas, palos, qué hace usted con una tablita en su escritorio, es con el objetivo de que cuando el estudiante haga algo mal hecho pegársela, entonces yo no utilizo eso”. (profesora escuela P).

Otras formas asociadas a la violencia son los mecanismos de presión y chantaje usado por los profesores: “...yo los llamo, los aconsejo, les digo las cosas, traten de que esto no vuelva a suceder, porque si vuelve a suceder, a ellos no les gusta que le manden a buscar a su papá o a su mamá...; “...vamos a salir en orden, recuerden que tenemos visita o ustedes no se recordaban? Cuando estén tranquilos le pedimos permiso a la visita; “...porque me están haciendo la vida imposible?, ¿por qué no colaboran conmigo, quieren que me de algo y me caiga aquí...”; niños para qué piden permiso si aquí ven que no hay permiso hasta el recreo, - pero tengo problemas - (niña). Si tienes problemas, su mamá que lo mande por escrito”; “...la profesora se pone detrás para chequear a quienes hablan...” (profesora escuela P).

---

<sup>38</sup> Entrevista profesora escuela B

## **El Conserje: Figura de ejercicio de la disciplina en forma violenta en la escuela.**

En una de las escuelas estudiadas observamos que el conserje ejerce una función importante en la escuela, <sup>39</sup> *“tranquilizar a los estudiantes molestos”*. *“Ayudar con la disciplina”*<sup>40</sup>. El mismo conserje reconoce que cuidar la puerta lo enrola en funciones coercitivas de mantenimiento de la disciplina interna y externa. Su intervención para evitar que los *“tigueres se metan en la escuela”*<sup>41</sup> es importante para el mantenimiento de la seguridad de la escuela según sus propias afirmaciones y de la directora. Al conserje lo observamos interviniendo cuando los niños y niñas se pelean. En la escuela M cotidianamente se escenifican peleas de niños y de niñas, y en esos momentos el conserje aparece con una vara que tiene todo el tiempo, y le da golpes a los niños para que se separen. Esta acción es legitimada por la directora y los profesores de la escuela. Igualmente cuando en un aula el profesor falta o sale fuera de la escuela, el conserje se acerca como amenaza o mecanismo de coerción para que los niños no se *“revolteen”*.

### **c) Técnicas de Disciplina utilizadas:**

Las técnicas utilizadas también hacen referencia al mantenimiento del control y del orden mediante prácticas coercitivas:

*“...se llevan a orientación y se comienza a tratarlos, este año no se han referido a otros centros, pero en años atrás el psicólogo lo refería a rehabilitación; “...yo voy a la pizarra, trazo dos líneas ahí y pongo varones y hembras y doy 4 ó 5 números y el que yo siente ahí tiene 40, es un dominio para tratar de dominar a esos estudiantes...”* (profesora escuela P).

---

<sup>39</sup> Entrevista al conserje de la escuela M

<sup>40</sup> Entrevista directora de la escuela M

<sup>41</sup> Entrevista al conserje de la escuela M



Para el establecimiento de este tipo de disciplina parece que actúan como mediadores los criterios de cantidad de alumnos en el curso y de género: *“cuando usted tenga que tener casi 60 estudiantes por curso, si el profesor es medio medio, ya ahí se le escapa la disciplina...es incontrolable cuando usted tiene 60”*.EP6; y de género. En las diferencias de género si el profesor es hombre establece claras diferencias con las estudiantes, elemento planteado por los mismos estudiantes. *«A las hembras las tratan mejor que a los varones», «las hembras son más buenas»*<sup>42</sup>

Otro criterio importante a resaltar es la relación de la disciplina con el tipo de estrategia y actividades priorizadas. Los educadores consideran que una forma funcional de mantener la disciplina es manteniendo a los estudiantes ocupados: *“..evitando que vayan mucho al baño, poniéndolos a trabajar, manteniéndolos siempre ocupados”*; la técnica que yo utilizo es que yo termino de una, le doy pocos minutos de receso para entrar a otra, hay que mantenerlos trabajando a ellos...”. Esto último se relaciona entonces con el énfasis en la copia y la repetición como estrategias prevalentes en la práctica.

La disciplina del centro también nos remite a inferir acerca de sujeto y aprendizaje que subyace: - el código del menor nada más le enseña a recibir, todo el tiempo a recibir, no dar, no lo que tiene que hacer para tener eso, están los derechos del niño, pero por qué no hicieron destacar también los deberes” ; *“otra cosa que sucede en esta escuela es que el niño no tiene libertad de jugar porque donde quiera que va aparece una gente. El niño aquí no juega, si coge para allá no, pero acá tampoco...; “...demasiado áreas restringidas hay aquí, por estar cuidando las matas...aquí se le da más importancia a las plantas que a los niños, por tener la escuela que aparente bonita entonces se olvida del sujeto”* (profesora escuela P).

Los estudiantes de las escuelas estudiadas están consignados a aprender a comportarse, a cumplir con su deber, a ser

---

<sup>42</sup> Grupo Focal de estudiantes en la escuela M

obedientes, solo la repetición ordenada de las indicaciones que decide el profesor posibilitarán que aprendan. El aprendizaje se inclina entonces hacia la conducta y a comportamientos socialmente aceptados.

#### 4.5.2 Relación Director-Educadores

En la relación director-educadores encontramos dos dimensiones: los contenidos de la relación y las formas de la relación.

##### a) Contenidos de la Relación

Las relaciones entre directores educadores en los centros estudiados tiene los siguientes contenidos:

**Relación centrada en la información de las normas exigidas por el distrito o la SEEC (sede):** registros, calificaciones, reuniones. *“La directora nos dice cuando tenemos que llenar un registro, o las calificaciones o una información que viene del distrito”<sup>43</sup>.*

**Relación centrada en la indicación e información de normas e instrucciones que tienen que ver con el funcionamiento general del centro.** Esta relación hace énfasis en lo que visualiza el director que son los problemas sustantivos del centro: *“la dirección se encarga de mandarnos informaciones y nos invita o nos dice lo que tenemos que hacer en la planificación, cuándo la vamos a entregar de manera escrita y todas las cosas que la dirección va a hacer nos lo informa de manera escrita.* (profesora escuela P). Hay centros que no tienen normas específicas sino que mantienen el funcionamiento supeditado a lo que diga la Secretaría de Educación, en estos centros no hay un contenido de relación basado en normas propias.

**Manejo de la imposición y la verticalidad en las relaciones.** En los distintos centros encontramos la relación de

---

<sup>43</sup> Entrevista a profesora de la escuela M

la dirección del centro con los educadores, matizada por la imposición y la verticalidad. Esta imposición en algunos casos es sutil y de “supuesto convencimiento”, en otros donde hay directora y subdirector, el subdirector hace las veces del que convence o “impone” ( parece ser que hay una asociación de figura masculina= a poder ). No hay diálogo, confrontación de opiniones, cuestionamientos, construcción a partir del error. *“...Hasta ahora no he tenido problemas porque cuando hay algo que yo encuentro inadecuado, incorrecto, yo converso con ellos y ven como que tengo razón, que deben mejorar...” “...No tengo problemas con los profesores, llegan a la hora establecida, no están en desacuerdo. Yo siempre escucho quejas de la directora en otros sitios...”*<sup>44</sup>

## **b) Formas de la Relación**

Las Formas de relación de la dirección con los educadores se expresa a través de:

**Comunicaciones escritas.** En algunos centros estudiados los directores se comunican con sus educadores a través de circulares o escribiendo en la pizarra de la dirección los mandatos correspondientes.

**Diálogos o reuniones coyunturales.** Las reuniones o diálogos en la mayoría de los centros estudiados son únicamente coyunturales. No encontramos en los centros estudiados espacios establecidos permanentes de reuniones dirección-profesores para: planificación, evaluación o reflexión sobre la dinámica del centro.

## **c) Conflictos en las relaciones Directores - Profesores:**

Los conflictos que se pudieron identificar en las relaciones profesores-directores tienen los siguientes matices:

---

<sup>44</sup> Entrevista a directora de la Escuela B

### **Conflictos relacionados al cumplimiento de las normas.**

Algunos de los conflictos identificados en algunos centros están relacionados con el no cumplimiento de ciertas normas por parte de los maestros o por la no-comunicación a tiempo de las mismas.

Algunos de los problemas que se generan son debido a: la no comunicación por escrito de la ausencia del profesor, no entregar documentación a tiempo a la dirección: Notas, registros, etc.

*“Se dan sus pequeños choques, porque usted sabe que el hombre es libre, esa libertad tiene un límite y cuando uno le pide algo a un profesor...”; “cuando uno le pide el horario, porque es algo que me piden y yo debo cumplir”; “Hay algunas circulares que uno la lee y no lee y no le conviene firmarla, es el caso por ejemplo de la dirección de la escuela que recibe una orden del Distrito de que hay que despachar a las 12:30... es un horario que no le conviene al maestro...” (directora escuela P).*

### **Conflictos generados por problemas estudiantes - profesores.**

Otros conflictos generados como por problemas entre estudiantes y profesores donde interviene la dirección son discutidos mediante reuniones o diálogos informales. *“La dirección dialoga con ellos (profesores) cuando se presentan inconvenientes negativos...”.*

Esta tendencia en la relación es mantenida por la posición hasta cierto punto distante que ejercen ambos directores: *“...yo la considero buena (la relación), cuando es trabajo es trabajo, si hay que llamarle la atención yo le llamo.”; “yo participo con ellos, pero con un límite...con el fin de que ellos no me cojan tanta confianza...”; sino que la dirección advierte al coordinador, tiene que entregarme su planificación...tal día...”*

**Conflictos generados por el manejo coercitivo de las relaciones.** Algunos profesores establecieron en diálogos informales que los problemas con los directores se deben al manejo dictatorial del mismo. En este sentido se destaca que los directores “bajan órdenes”, o “dan boches” y que los profesores no están dispuestos a sujetarse a esas formas.

Conflictos generados por las contrataciones y las ubicaciones de los profesores en el centro. En diálogos informales con profesores de algunos centros, encontramos que se plantean serios problemas con la dirección de la escuela porque la directora mueve a los profesores de curso o de área según las relaciones primarias existentes entre ellos. Estas relaciones primarias son definidas como “favoritismo” por parte de los profesores. En este sentido hay profesores que se quejan de que han solicitado cambios de un curso a trabajar en Idiomas o en Orientación y sin embargo le dan ese puesto a otro profesor que mantiene una relación más cercana con el director o directora. Esta situación descrita es una expresión de manejo de poder en las relaciones directores - profesores donde el director tiene la potestad de manejar aumentos de salarios, escalafones y los utiliza para perpetuar sus relaciones de poder basadas en la “cercanía” o la “primariedad” de las relaciones.

#### **d) Relación Director/a - Estudiante**

La relación Director - Estudiante es una relación unidireccional en todos los centros, basada en la coerción y el ejercicio del control. Este elemento aparece en las entrevistas a los directores y a los estudiantes.

Para los estudiantes la directora es quien controla y quien ejerce el miedo y la represión en ellos. Estos elementos no aparecen definidos en esos términos sino como algo que “debe ser”. “La directora es a quien nosotros vamos cuando nos portamos mal”. “Nos mandan a la dirección para que cojamos miedo nos asustemos y no volvamos a portarnos mal”. “cuando un niño se porta mal deben llevarlo a la dirección para que coja lucha”.<sup>45</sup>

Las directoras o directores a su vez se definen en los mismos términos. “...Yo la encuentro bien, habría que preguntarle a ellos...ellos me ven no diría como un ogro, porque yo soy la que tiene que imponerle rectitud, una forma de ser. Pero hasta ahora yo no he encontrado ninguno que me hable mal, ni me diga

<sup>45</sup> Grupo Focal estudiantes Escuela M

*cosas como yo he oído otros directores que hay estudiantes que se ponen con ellos y los insultan, pero hasta ahora no he tenido ese problema... algunos no saben que soy la directora, otros me ven como maestra. La mayoría no sabe que soy directora... no ha habido conflictos”.*

Otro rasgo de la relación directora. - estudiantes es el de la solicitud de servicios para ayudar en la sustitución de profesores en los centros donde se celebran CCC.

La relación estudiantes - directores es la expresión más clara de como está matizada la participación de los estudiantes en los centros, una participación disminuida a lo mínimo, si acaso alguna vez se le cuestiona su opinión pero nunca participan en las tomas de decisiones.

## **e) Relación Estudiante-Estudiante**

Las relaciones estudiantes - estudiantes están matizadas por los siguientes rasgos en los centros estudiados.

**Formación de grupos pequeños de amigos.** En algunos centros encontramos que los estudiantes entre sí forman pequeños grupos que se juntan para hablar en clase, para jugar para “chismear” y para enfrentarse entre ellos. Este tipo de relaciones grupales y el peso del apoyo es el énfasis principal de los estudiantes en las relaciones de aula. Para ellos tener *“amigos en el aula que me ayuden en los exámenes, en las tareas en las preguntas que la profesora me hace”*<sup>46</sup>, es contar con un apoyo colectivo constante que se enfrenta a una práctica pedagógica basada en una relación individual. De ahí que estos grupos y estas relaciones colectivas del aprendizaje entran en conflicto con la práctica pedagógica y son percibidas por los maestros como indisciplina. Para muchos maestros lo primero que hay que hacer es *“desbaratar los grupos” “ se fijan juntos y se dicen uno con otros”*<sup>47</sup>. Para los estudiantes es quitarle el sentido a las clases. *“ Una clase sin amigos que te ayuden no es buena ”*<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Grupo Focal estudiantes Escuela M

<sup>47</sup> Grupo focal de estudiantes de la Escuela M

<sup>48</sup> Grupo focal de profesores de la escuela M

**Relaciones conflictivas y violentas.** Las relaciones entre estudiantes que observamos en los centros son relaciones matizadas por la violencia. En algunos centros los pleitos entre niños y entre niñas eran casi diario. Terminaban en la dirección o separados por el conserje. Incluso se produjeron enfrentamientos entre niñas con cuchilla por competencias vinculadas a un novio o una relación afectiva. Este contenido violento de las relaciones entre estudiantes entra dentro del ambiente violento en general en que se desenvuelve la escuela. Los estudiantes ante un conflicto por pequeño que aparente terminan dándose golpes o amenazándose. Para ellos esa es la forma de “hacerse respetar” “de no quedarse dao”<sup>49</sup>.

Los enfrentamientos violentos llegan a trascender de la escuela al barrio. Según las informaciones ofrecidas por el conserje de la escuela M, llegan a la escuela bandas de niños o jóvenes a pelear con un niño o un joven de la escuela que le dio a su hermano o a su “amigo” o “vecino”.. Esta extensión del sentido “colectivo” de la resolución de los problemas y su contenido violento parece ser un rasgo importante en las relaciones entre estudiantes.

**Relaciones basadas en los consejos de curso.** En algunos centros estudiados existen consejos de cursos, en otros no. En los centros donde están funcionando los consejos de curso se producen bajo las siguientes características :

La función de los consejos de curso está orientada a apoyar el control y la disciplina del curso y en cierta forma a dar cuenta del trabajo del profesor en el aula ante la dirección del centro

Los consejos de curso están para ayudar tanto en la parte de disciplina que tiene que ver con la parte educativa como también si tiene el profesor que afiliarse con el estudiante también lo puede, y justamente de esos estudiantes, quierase o no sé que quiera el director se informa de cómo también actúan los profesores en el aula. ...es de disciplina y tiene que al mismo vigilar por sus compañeros como están trabajando inclusive los estudiantes, están facultados hasta para observar el cuaderno de

---

<sup>49</sup> Grupo focal de estudiantes de la Escuela M

sus compañeros y observar si están trabajando o no...es como un cuerpo de ayuda al mismo maestro y por ende sobre ellos, también se percata la dirección de cómo va funcionando (profesor escuela P).

*“El consejo de curso es distribuido de la siguiente forma: yo tengo por ejemplo un presidente, un vice-presidente, un secretario, un tesorero y unos vocales...se va a hacer cualquier actividad que tenga que recogerse un dinero en el curso, yo llamo al tesorero, el secretario por ejemplo me va anotando los estudiantes que son indisciplinados, muchas veces la directiva se junta, el presidente, el vice-presidente y van observando a los estudiantes que hacen desorden en el momento en que yo no estoy y uno muchas veces se auxilia del consejo de curso...yo quiero que tu me observes a qué miembros (estudiantes escuela P).*

Este rol de “supervisores” de los mismos estudiantes pone a los estudiantes que lo asumen en serios conflictos con el resto porque está reproduciendo las relaciones de poder profesores - estudiantes. Los consejos de curso funcionan entonces como vigilantes y como sustitutos de la presencia docente.

## **f) Relaciones Padres/Madres - Escuela.**

Las relaciones de los Padres / Madres con los Centros Educativos están matizadas por los siguientes elementos:

### **Relación coyuntural cuando se presenta un problema**

La relación de la escuela con los padres es ocasional, no hay continuidad. La comunicación con ellos depende del comportamiento del niño. El énfasis está puesto en sus dificultades, los padres no están presentes en el proceso educativo.

*“...A veces dependiendo de un comportamiento del niño yo le digo por ejemplo: hazme el favor dímele a tu mami que venga por aquí que tengo que hablar con ella...”<sup>50</sup>*

<sup>50</sup> entrevista a directora de la Escuela B.



*“...ellos cuando ven algún tipo de deficiencia convocan a reunión...”*<sup>51</sup> *“...nos reunimos por necesidad cuando los niños no traen la tarea, si necesitamos apoyo de los padres...”*<sup>52</sup>

**Conflictos Profesores - padres por el ritmo del aprendizaje.** En algunos centros estudiados los profesores plantean problemas con padres/madres debido a la visión que tienen sobre el ritmo del aprendizaje de sus hijos e hijas. Los maestros y los padres tienen diferentes valoraciones con respecto al tiempo dedicado al proceso enseñanza-aprendizaje. En la práctica se evidencia que el manejo del tiempo es lento, siendo esto un obstáculo importante en el proceso.

*“...Los padres los mandan para salir de ellos. Eso no ayuda en nada. Todos quieren que aprendan, pero ¡así! ¡faltan mucho!. Otros los mandan de vacaciones aún estando en clases. A veces están una semana sin venir si no tienen el cuaderno. Los mandan con un cuaderno viejo y sucio. En las reuniones esto se les dice, pero captan poco. La cosa sigue igual...”*<sup>53</sup>

*“...Los padres quieren que a los niños lo lleven a la carrera. Que hoy entren a la escuela y mañana tienen que saber todo. Ellos no quieren paso a paso...”*<sup>54</sup>

**Demanda de atención y seguimiento de los profesores a los padres.** En todos los centros los profesores se quejan de que los padres no le dan seguimiento al aprendizaje de los hijos, que no van a las reuniones que ellos los convocan y no responden. El peso del acompañamiento de los padres tiene mucha importancia para los profesores e incluso establecen relaciones unilineales entre grado de interés de los padres y grado de aprendizaje de los niños y niñas. Los padres por el contrario

<sup>51</sup> Entrevista a una madre de la Escuela B

<sup>52</sup> Diálogo informal con profesor escuela B

<sup>53</sup> Diálogo informal con profesor escuela B

<sup>54</sup> Historia de Vida profesora escuela B

consideran que ellos si le dan seguimiento al aprendizaje de los hijos y en todas las entrevistas ningún padre destaca que exista conflicto sino por el contrario que "las relaciones con el centro son muy buenas" "están muy conformes del centro"<sup>55</sup>

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesto en los padres. Todo sería diferente si ellos tuvieran otro rol.

*"...Necesito más ayuda de los padres...si le dieran dictado, si le preguntaran qué dice ahí..."*

*"...De los padres tengo muchas quejas. No vienen a las reuniones. El pretexto es el trabajo por eso cambié las reuniones a sábado, pero también vienen pocos y la explicación que yo encuentro es que hay mucha despreocupación."<sup>56</sup>*

El discurso de los maestros no coincide con el de los padres con respecto al acompañamiento del aprendizaje de sus hijos.

*"...yo tengo por norma estimular al niño. Yo siempre les reviso los cuadernos, muy rara vez no lo hago porque a veces uno tiene muchas cosas que hacer, pero siempre si tienen que hacer le digo que lo hagan y hasta le pongo para que la hagan..."<sup>57</sup>*

Conflictos en el manejo de la Sociedad de Padres y la Dirección. En una de las escuelas estudiadas encontramos una serie de informaciones vía diálogos informales de presencia de una serie de conflictos latentes entre padres/madres y profesores. Estos conflictos estaban mediados por la presencia de la directora. Los elementos conflictivos que identificamos fueron:

Arreglos entre directora y padres para promover a los estudiantes aún cuando no están en condiciones: Algunas profesoras nos comentaron en diálogos informales que la

---

<sup>55</sup> Grupo Focal de padres/madres escuela M

<sup>56</sup> Entrevista profesora de la Escuela B

<sup>57</sup> Entrevista madre de la Escuela B

directora del centro acostumbraba a promover a estudiantes hijos de padres de la Sociedad de padres para que estos la apoyaran como directora. Ese intercambio de favores directora-Sociedad de Padres estaba basada en la búsqueda de legitimación ante el sistema, porque supuestamente iba a ser cambiada por el actual subdirector.

Las concesiones y los arreglos entre Sociedad de Padres y Directora incluyen la permanencia por tiempo indefinido de los padres en la directiva.

**La Participación que se solicita a los padres es de colaboración en las necesidades de infraestructura física de la escuela.** *“...A veces hacemos actividades conjuntas. El año pasado nos ayudaban a limpiar la escuela...”*<sup>58</sup>

**Los temas tratados en las reuniones de padres están más referidos a necesidades físicas que al proceso de enseñanza-aprendizaje.** Aquellos se relacionan con las necesidades prácticas de la escuela, las normas establecidas que es necesario y la escasez de recursos.

*“...a las reuniones siempre estoy en todas, en la última se habló principalmente de la luz que no la teníamos, del agua...también se habló de las niñas que vienen con zapatillas, que no deben venir en zapatillas, y es verdad, de los niños que no vienen con el uniforme, que deben los padres comprárselo, lavárselo si nada más tienen uno sólo...De que haya una persona para limpieza aquí en la escuela...los mismos profesores y algunas niñas más grandes de la tarde a veces se quedan a limpiar. También se habló que no hay tiza para los profesores. Que nosotros los padres debemos ayudar con una pequeña colaboración. La directora dijo lo que se pudiera, de 10 pesos, una colaboración...”*<sup>59</sup>.

En las instituciones educativas se considera que la poca participación de los padres depende del trabajo que realizan que los ha obligado a mudarse y de la despreocupación de los mismos.

---

<sup>58</sup> Entrevista directora de la Escuela B

<sup>59</sup> Entrevista a una madre de la Escuela B

Las causas de las situaciones problemáticas se ponen fuera, en los otros. En este sentido no hay ningún tipo de cuestionamiento, de replanteo hacia el interior del centro.

Al estudiar las relaciones establecidas en los centros educativas anteriormente descritas notamos que la función asignada al consejo de curso, el enfoque de disciplina aplicada y los énfasis que colocan las otras relaciones entre los actores permite inferir la lógica de las relaciones en los centros.

Se observa que a todos los niveles los actores ejercen control unos sobre otros. Se percibe la articulación de una especie de sistema de vigilancia que sólo puede sostenerse en el ejercicio permanente de las normas de funcionamiento y del comportamiento. El centro ha concretado su misión en el mantenimiento de este sistema. Esta inferencia la corrobora la figura del director paseando por la escuela en forma permanente y dando seguimiento personal desde el desayuno escolar y otras tareas menores. Las estrategias pedagógicas priorizadas entran también en articulación con esta cultura organizativa del centro.

La presencia del “control” como elemento principal de las relaciones nos muestra una práctica pedagógica basada en la imposición, que necesita mecanismos de control rígidos para que pueda ser impuesta. La preocupación obsesiva por la disciplina en los distintos centros estudiados así lo expresa. Control de movimientos, de expresiones de relaciones que a su vez estallan en conflictos manejados de forma violentas que representan la cara oculta de la práctica pedagógica en los centros estudiados.

Como caso diferente tenemos las relaciones entre los actores escolares de la escuela multigrado innovada estudiada, la cual presenta rasgos de menor énfasis en la disciplina y el control como contenidos actitudinales priorizados por los profesores. A su vez los rasgos mas enfatizados serían el lograr sesiones de clase donde los estudiantes integrados en pequeños grupos puedan desarrollar sus guías de aprendizaje con la mayor autonomía posible y con un acompañamiento docente constante.

Con los padres y las madres ésta escuela a diferencias de las otras estudiadas ha establecido un proceso permanente de

relación colaborativa con las familias la cual continúa siendo promovido todavía con el protagonismo de la dirección.

Así las relaciones dirección-estudiantes, están matizadas en ésta escuela específicamente por vínculos fuertes de afecto, admiración y respeto muy a la usanza rural donde la figura del maestro es vista con un énfasis importante de liderazgo dentro del contexto comunitario.

#### **4.6 ¿Qué caracteriza la formación docente en profesores y profesoras de los centros educativos analizados?**

Relaciones Educadores-Educadores: Como el análisis de la relación educadores-educadores está basado en la presencia de los Comites de Construcción Curricular (CCC) y sus implicaciones, este aspecto de los CCC aparece analizado en este apartado sobre Formación Docente.

La formación docente no fue un rasgo de nuestro estudio para investigar, sino que emerge del estudio mismo como un elemento importante en las historias de vida a profesores y profesoras. En la capacitación o formación del personal docente que encontramos en las escuelas estudiadas tenemos dos dimensiones a tomar en cuenta:

*La formación académica inicial de los docentes.  
Procesos de capacitación recibidos en su ejercicio docente.*

##### **4.6.1 La Formación académica inicial de los docentes.**

En la formación académica inicial de los docentes tenemos procesos distintos:

- a) Docentes formados en la escuela normal. La formación inicial recibida por el equipo docente entrevistado es la ofrecida por las escuelas normales cuya duración es de dos años y el título

obtenido es el de Técnico en Educación Básica. El equipo manifestó mucho interés en terminar la licenciatura en educación

- b) Docentes que estudiaron en la Universidad Licenciatura en Educación
- c) Docentes que estudiaron en la Universidad un nivel de Profesorado (técnico) en Educación.

Algunos de los docentes que tienen un nivel técnico expresaron su interés de terminar sus estudios universitarios hacia una Licenciatura como forma de completar sus estudios y acceder a mejores puestos y beneficios dentro del sistema educativo.

#### **4.6.2 Procesos de Capacitación recibidos en su ejercicio docente.**

Los profesores y profesoras de las escuelas estudiadas responden a una formación docente con matices distintos. Como son:

**Profesores que han participado de procesos formativos desarrollados dentro de la aplicación del nuevo currículo desde la SEEC.** Los procesos formativos desarrollados dentro de la aplicación del nuevo currículo, según aparecen en los docentes entrevistados, son diversos :

**Los procesos formativos desarrollados en coordinación Universidades - SEEC.** En este sentido algunos profesores de los centros estudiados señalaron que están insertos en estudios universitarios con miras a obtener titulaciones a nivel de :profesorado y licenciatura.

En los centros donde aparecen profesores insertos en estos programas hay una valoración de los aportes de la transformación curricular a la formación docente. Se percibe como un logro el aumento de titulación y la posibilidad de asistir a programas de capacitación *“todos los profesores de este centro están capacitados*

*en las diferentes áreas”... ellos, todos comenzamos a estudiar, además terminaron su profesorado y algunos están en la licenciatura con la beca de la SEEC y otros por su cuenta, hasta llegar aquí solamente hay tres profesores que no son maestros.” (director escuela p).*

Sin embargo, a pesar de esta valoración, el impacto de la formación en la práctica no aparece en relación directa. La no correspondencia entre formación docente y prácticas adecuadas aparece expresada como la necesidad de otros componentes que están ausentes pero que no están identificados. En este sentido también se plantean elementos obstaculizadores del cambio como el nivel socio-económico de los maestros y la carga de trabajo: *“yo entiendo que hay cambio, pero hay un detalle y es como que hay demasiada carga para la base, en el aula, algo falta que yo no he determinado, pero entiendo que algo falta, no sé si es tiempo, si es recurso...” ;...a pesar de que la Secretaría ha aumentado económicamente, el maestro ha cambiado, pero que siempre por el alto costo como que hay un corre-corre y a veces uno nota que tiene el interés de estar organizado... pero siempre hay unos detalles...” (directora escuela p).*

Parecería entonces que el logro de la formación docente lo constituye la formación en sí misma y no que haya cambios sustantivos en las prácticas

**Los procesos formativos desarrollados desde la sede de la SEEC a través de las regionales y distritos:** Los procesos de capacitación que más se destacan son los relacionados con los cursos 1ero y 2do. Sobre todo por los cambios que han experimentado estos cursos con el nuevo currículo. En este sentido se podría vincular la capacitación recibida a nivel distrital con el nivel de problematización, conflictos, dudas que los maestros tienen. Los docentes de todos los centros estudiados perciben dificultades en la aplicación de la transformación curricular en 1ro. y 2do. curso. Ellos han asistido a la capacitación ofrecida por la SEEC pero para estos cursos y también para el nivel inicial. ... *”anteriormente iba a cursos de primero, porque*

*daba primero. Este año he estado dando 2do. Mayormente el distrito está impartiendo para profesores de 1ro. y 2do. que son los que están teniendo más dificultad con la nueva transformación... ”<sup>60</sup> “Me ha aportado la preocupación por los estudiantes, también según ha ido avanzando el tiempo todo ha ido cambiando, además uno recibe cursillos y cosas, uno se da cuenta que trabajando en la forma que se está haciendo, pues uno encuentra que uno trabaja mejor en cuanto a la planificación y cosas...” (profesora escuela M).*

La capacitación vista como necesaria para resolver problemas, se refuerza en planteamientos realizados por directoras y profesores de distintos centros que destacan que es importante la capacitación en 1ero y 2do porque hay problemas, en los otros cursos no porque no los hay, ellos entienden lo que hay que hacer. De ahí que una capacitación vista como “proceso” no entra en estos parámetros.

Desde el discurso la capacitación recibida se aplica inmediatamente. No se percibe el cambio como proceso ni se cuestiona. La práctica no da cuenta del asesoramiento recibido en los cursos. “...*ha habido cambios en los aspectos educativos dependiendo de las actividades que se promuevan, la capacitación que se da de una vez se aplica en las aulas...se toma en cuenta para su aplicación...*”

### **c) Los procesos formativos desarrollados a través de los Comites de Construcción Curricular (CCC)**

Los CCC aparecen en algunos centros como espacio importante de formación y capacitación. Otros centros estudiados, como la escuela M, tienen mucho tiempo que no realizan CCC. Por tanto no tienen ninguna apreciación sobre lo que son los CCC. En el proceso de observación asistimos a dos sesiones que supuestamente tendrían CCC y no se produjo la reunión sino que se dieron clases normales.

---

<sup>60</sup> Entrevista a directora de la Escuela B.



En las percepciones de profesores de centros que tienen CCC, los valoran positivamente como espacio de formación y capacitación. Se le adjudica el rol de innovador en cuanto a la aplicación de la transformación Curricular. *“...yo los encuentro importante tanto para directores como para maestros nos han ayudado muchísimo... porque en cuanto la transformación curricular hay cosas que no y nosotras aprendimos mejor para trabajar...”*<sup>61</sup>

Se critica la transformación curricular y lo que se entiende de la metodología propuesta para 1ro. y 2do. curso. Se considera a los CCC como instancia mediadora y capacitadora.

*“...son buenos porque ahí uno aprende... en cuestión de la transformación curricular hay cosas que uno no entiende, mediante las CCC uno va aprendiendo las cosas que no entiende. Por ejemplo, a los niños de primero no se les puede dar la palabra entera. Se le da cualquier palabra, se le manda a la pizarra a que ellos la escriban. Hay cosas que uno no entiende respecto a eso. Porque imagínate, es difícil que un niño de primero tu le digas escíbeme plato si él nunca ha visto esa palabra... cómo va a escribir cosas cómo esas... “los CCC tienen muchos objetivos que me parecen favorables con el nuevo currículo, por ejemplo, cuando uno oye la experiencia en un CCC de otro profesor, uno aprende...” (profesora escuela B).*

#### **d) Elementos asociados a los CCC.**

En los centros donde se desarrollan CCC se destacan algunos elementos que emergen asociados a los mismos y que diversifican su rol en el centro como son:

- Percepción del espacio como espacio de encuentro - afectivo entre los profesores.
- Percepción del espacio como espacio para resolver problemas del centro.

---

<sup>61</sup> Entrevistta a directora de la Escuela B

## Dificultades de los CCC.

Las dificultades que emergen en relación a los CCC son con respecto a:

Las Normativas existentes. Las normativas con respecto a la suspensión o no de clases, a la búsqueda o no de sustitutos se ha implementado a partir de las condiciones y decisiones del centro educativo. *“...siempre he participado, hubo un tiempo que hubo una interrupción porque siempre se viaja a la ciudad para hacer los CCC y la secretaria de Educación dijo que no se podía interrumpir la docencia y que se tenía que hacer en la escuela...no tuvo un funcionamiento normal...se pidió que alguien sustituya a los profesores...pero se hacían una serie de desorden, no había tranquilidad...ahora volvimos al cambio y viajamos nuevamente a la ciudad...”*

Dificultad para encontrar sustitutos. *“...en otras escuelas no se suspende docencia...porque al participar uno o dos profesores buscan un sustituto...se escoge un alumno de bachillerato de 4to., de 3ro., se lo manda para primero, o cualquier persona que pueda ayudar...”*<sup>62</sup> En la escuela se le teme a la presencia de los sustitutos. Parece ser que todo aquello que no esté bajo la mirada de la directora es rechazado y visto como amenazante. *“...la docencia se suspende en la mañana porque habría un descontrol entonces, si mandamos dos personas a la escuela, entonces hay un descontrol porque no va a funcionar bien...”*<sup>63</sup>

**Dificultades en la relación y la organización por el Distrito.** Reconocen no obstante, algunas limitaciones y críticas al desarrollo de los CCC en la actualidad que tienen que ver con la ingerencia del distrito en la selección de los temas y con dificultades de organización interna: *“El objetivo es maravilloso, de que se logre es quizás donde está un poco confuso porque puede lograrse, porque el maestro está, dialoga con sus compañeros, con la dirección, si viene un técnico ahí se logra el objetivo, pero con los niños en el aula es que yo veo un poco*

<sup>62</sup> Entrevista directora de la Escuela B

<sup>63</sup> IBIDEM

*confuso, si me pusieran a opinar a nivel donde se toman las decisiones, mi opinión es que los CCC se dieran en las dos últimas horas cada día...”; “algunas limitaciones para mi...yo pensé que el objetivo venía con los temas en las manos, esa fue una de las incomodidades...” (directora escuela P).*

Los CCC se perciben como elemento “impuesto” y se valoran positivamente por esa razón. Esto nos muestra una relación vertical entre centro - distrito - SEDE, y además de que se entiende como efectivo aquello que viene impuesto. Siendo reforzado por los CCC:

El único espacio de reflexión lo constituyen los CCC porque fueron establecidos por prescripciones desde fuera (“ya están institucionalizados, salieron en el calendario escolar” ) y cuya presencia extracentro se mantiene inclusive en la definición de los temas de discusión (ley orgánica de Educación), de todas formas es interesante resaltar que el tema de discusión definido y solicitado por los propios educadores consistió en orientaciones acerca de cómo llenar el nuevo registro. Estos dos temas únicos recordados por todos los actores entrevistados destacan nuevamente la tendencia al cumplimiento de las normas y a cumplir correctamente con las indicaciones que le son demandadas por las instancias superiores.

Los logros alcanzados hasta ahora por la reforma; aplicación de pruebas nacionales, desarrollo de los CCC, promoción de 1ro. y 2do., organización de consejos estudiantiles, etc., parecen tener un “input” inicial: haber sido establecidos en forma obligatoria para todos los actores del centro, no importa su realidad, (en este caso casi 3,000 alumnos sin docentes en el aula), mediante ordenanzas y oficios.

### **e) Elementos Implícitos en las percepciones sobre la capacitación.**

Hemos analizado en las percepciones de profesores sobre los procesos de capacitación que se perciben estos procesos como lo que determinará la práctica sin tomar en cuenta para el aprendizaje, los conocimientos previos de los niños y las niñas.

Así como se enfatiza la omnipotencia del rol docente. Los niños aprenderán sólo aquello que el maestro enseña.

También se percibe la capacitación y formación en función de que sólo aporta a los maestros. No se considera el crecimiento y el desarrollo personal como docente.

*“...en los cursillos yo he visto cosas nuevas, se han hecho muchas cosas nuevas porque eso ayuda un poquito más a los niños...”*  
*(historia de vida prof. 1er. curso).captábamos bien...por medio de los CCC nos dan una dinámica, nos explican.*

**Profesores que no han participado de ningún proceso formativo dirigido desde la SEEC, a través de las direcciones distritales.** En algunas de las escuelas del estudio encontramos que los profesores y profesoras de la institución ( cerca de 10-15) no han participado de ningún proceso de formación dirigido por el distrito o por la SEDE. Estos datos son ofrecidos por los profesores en los grupos focales que realizamos en el centro y en entrevistas individuales. Este dato nos muestra que probablemente no todos los centros han sido integrados a procesos de formación desde los distritos o que la comunicación distrito. - centro tiene algunos vacíos como por ejemplo los talleres de formación docente en verano y otros....

**Profesores que se han formado en la práctica cotidiana en las escuelas.** La formación valorada como más favorable ha sido la que se articula a las necesidades cotidianas de la escuela y del aula, así como la que sirve para cambiar la visión, perfeccionar el trabajo y mejorar la seguridad personal. Profesores sobre todo de la escuela multigrado innovada, destacan estos elementos.

**Profesores que se han formado por instancias de reflexión o mecanismos de retroalimentación al interior de las escuelas.** La presencia de los microcentros en las escuelas multigrado innovadas de UNICEF - SEEC se destaca como mecanismo de formación docente que ha tenido mucho peso para

los docentes de estas escuelas. Los “microcentros” son definidos por una maestra como: *“una actividad mensual donde los maestros y maestras del programa se reúnen y trabajan por comités igual que están dirigidos los del gobierno escolar...estos comités hacen cada uno un trabajo y el trabajo que se presenta está en base a las necesidades que tenemos los maestros y maestras.”*

## **f) Diferencias entre los Microcentros y las Comisiones de Construcción Curricular (CCC).**

Establecen dos diferencias entre los microcentros y las de las Comisiones de Construcción Curricular (C.C.C):

- Las CCC están organizadas por áreas específicas y en los microcentros se trabajan todas las áreas.
- Las CCC tienen su contenido sugerido por las instancias del sistema educativo y los microcentros trabajan en base a las necesidades identificadas por los mismos maestros y maestras.

En la observación y entrevistas realizadas se destaca: el protagonismo de los maestros y maestras en su formación desde la gestión del microcentro y de las diferentes tareas y actividades desarrolladas en este espacio.

Entre las competencias ejercitadas por los y las docentes en los microcentros se destacan: la elaboración de sugerencias, propuestas, capacidades de corrección de errores mutuamente, capacidad crítica y autocrítica sobre el trabajo desarrollado, elaboración de preguntas, motivación para el trabajo en equipo, presentar resultados, elaborar recursos didácticos con desechables o del medio ambiente, exposición de problemas detectados en sus prácticas educativas o en la situación particular de su escuela.

Se valora este espacio como canal para eficientizar la labor administrativa sirviendo de contexto privilegiado para compartir informaciones diversas, establecer acuerdos de trabajo, supervisar

el trabajo, acompañar los procesos implementados, motivar a los actores, corregir errores y reorientar las acciones ejecutadas, así como evaluar en sentido general la marcha de las escuelas y el programa.

Procesos de Formación ofrecido, por instituciones privadas: El equipo docente de la escuela multigrado innovada estudiada reconoce haber participado en diversos talleres y cursos de capacitación desde el inicio de su carrera ofrecidos por diferentes instituciones privadas (Unicef, la Junta de Desarrollo, entre otras), instancias centrales, regionales y distritales de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC).

## V Hallazgos Principales

### 5.1 Principales Hallazgos del Estudio

#### A) **Sobre los cambios promovidos por la Reforma Educativa de los noventa, sobre el Nuevo Currículo y sus roles en estos procesos de transformaciones:**

1- Los cambios administrativos más significativos producto de la reforma educativa iniciada a principios de los noventa, según los actores estudiados serían: el incremento de la matrícula escolar, el nombramiento de un número importante de nuevos maestros y maestras, el aumento de las raciones del desayuno escolar, la remodelación y construcción de escuelas, así como el énfasis en los programas de capacitación docente.

A su vez esta valoración positiva del aumento de la matrícula escolar se articula en la comprensión de los actores como causante de que exista en las escuelas y comunidades una demanda permanentemente insatisfecha de nuevos o más amplios espacios físicos, de butacas o pupitres, de mayores recursos didácticos y de desayuno escolar. Estas necesidades no cubiertas por la administración del sistema educativo son percibidas como factores obstaculizantes a los procesos de implementación de la reforma curricular en las aulas y ocasionantes de diversos problemas y dificultades en las escuelas.

2- Comprensión sobre el nuevo currículo: para comprender el Nuevo Currículo de la educación dominicana desde 1994, los actores estudiados contrastan sus características principales con el currículum anterior. El nuevo currículum se identifica como una propuesta moderna, actualizada asociado a los procesos de transformación global del mundo, de la República Dominicana y del sistema educativo específicamente.

El Nuevo Currículo estaría desplazando a un método tradicional, memorístico y repetitivo en su forma de concebir el aprendizaje, así como a una concepción en metodologías activas y supone que los sujetos se involucran de forma protagónica en los procesos educativos.

3- Los principales obstáculos para la implementación del Nuevo Currículum en el presente, serían los relacionados con las condiciones socioculturales y económicas en las que sobreviven la mayoría de las familias dominicanas, las escuelas y las comunidades de las cuales forman parte, caracterizadas principalmente por la pobreza. Otros obstáculos se refieren a la necesidad de mayor apoyo de los padres y madres a la educación de sus hijos e hijas, a mayor espacio físico en las aulas, a mejores mobiliarios y material didáctico, así como a mayores programas de capacitación docente desde la práctica realizada.

4-Entre los cambios de percepciones que se desprenden de este estudio se encuentra la visualización por parte de los maestros y maestras estudiados de asignarle un rol más protagónico, de mayor participación a los y las estudiantes en los procesos pedagógicos, aunque se entiende por participación a sólo darle más oportunidades de expresar sus ideas o de responder a las preguntas que se le realicen.

5- Los profesores y profesoras estudiados entienden que su rol docente ha variado con los cambios educativos actuales, visualizándose como actores con menos protagonismo, (un profesor menos “expositivo”) ahora que antes en los procesos



desarrollados en el aula. Comprenden que su nuevo rol exige más pasividad en las cuestiones pedagógicas para darle mayor protagonismo (o capacidad de “responder”) a los estudiantes. Esta nueva concepción se articula con rasgos del rol docente tradicionales en las prácticas educativas dominicanas como su énfasis en el control del cuerpo y del comportamiento individual y grupal del estudiantado dentro del aula, utilizando para eso diversas formas violentas y coercitivas, así como los aspectos vinculados a la evaluación de los estudiantes.

6-Los actores estudiados relacionan las posibilidades de concretar en el presente y en el futuro los objetivos de la reforma educativa y especialmente de la reforma curricular en actores y condicionamientos externos como las autoridades educativas centrales, regionales y distritales, a los recursos económicos y didácticos y al apoyo de las familias a la educación principalmente. Una de las ausencias notorias en estos planteamientos es la no visualización del protagonismo, ni implicación de los maestros y maestras como actores que se vinculan a un sistema educativo con responsabilidad ante los cambios propuestos.

## **B) Sobre el referencial teórico de la transformación curricular.**

7- Los actores escolares estudiados comprenden que los principales cambios conceptuales del Nuevo Currículum, en comparación con el currículum anterior se relacionan con su enfoque más abierto y flexible de educación, su énfasis en lograr sujetos activos no pasivos, su objetivo de lograr mayor participación de los alumnos y sus familias en la educación, su énfasis en nuevas metodologías para organizar las clases y la escuela y en el uso de distintos recursos didácticos, su nueva perspectiva sobre la evaluación y la promoción del lenguaje no sexista en la educación dominicana.

8- Para comprender teóricamente los nuevos planteamientos curriculares, los actores estudiados establecen equivalencias entre conceptos nuevos con los anteriormente conocidos, reducen el cambio paradigmático del Nuevo Currículo a nuevos términos y no a otros conceptos y destacar lo relativo al aprendizaje variando significativamente el concepto que ya tenían sobre un aspecto central: el aprendizaje. Además reducen la complejidad de algunos conceptos como es el caso del concepto de construcción de conocimientos a significados operativos para su práctica cotidiana. Para algunos conceptos (ejemplo: globalidad = globalización de los mercados) infieren significados distintos o reducidos a los trazados en los documentos oficiales de la reforma curricular y otros son ausentes o no integrados en su discurso como son los conceptos de interdisciplinariedad e integralidad.

9- Se destaca en los actores entrevistados una concepción de aprendizaje asociada a repetición y memorización mecánica de las informaciones y contenidos de las diferentes áreas del conocimiento traducidas en respuestas verbales o escritas, un sujeto visto sólo como el alumno/a sin conocimientos previos y un proceso en el aula marcado por las secuencias dictadas por los libros de textos usados.

### **C) Sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas**

10- La formulación de los propósitos se realiza como un requisito de la norma establecida exteriormente no como necesidad de la práctica pedagógica que se desarrolla. Estos propósitos de los procesos que se impulsan no son comunicados ni a estudiantes, ni a sus familias, como tampoco aparecen explicitados en la cotidianidad del aula ni en el discurso de profesores y profesoras.

11- En relación a los contenidos curriculares estos no son asumidos por los actores estudiados como el eje principal del aprendizaje en los procesos áulicos observados, no aparecen en

el discurso ni en la práctica distinciones importantes de contenidos diversos (procedimentales, conceptuales, actitudinales..) privilegiándose, como es tradicional, los contenidos conceptuales.

La selección de las estrategias de aprendizaje están condicionadas por los contenidos priorizados y dada la prevalencia de los contenidos conceptuales las estrategias más frecuentemente usadas por los profesores y profesoras estudiados se relacionan con el uso de cuestionarios acompañados de libros de textos, del ejercicio de completar en la pizarra o cuadernos, las preguntas- respuestas verbales y escritas.

12- La **planificación** de los procesos pedagógicos en los centros educativos estudiados se realiza de forma asistemática y discontinua, las causas de estas discontinuidades son atribuidas a la falta de tiempo, a los imprevistos, a los cambios que tienen que hacer para adecuar lo que planifican a la realidad del grupo de estudiantes o al ritmo de aprendizaje de los mismos.

13- No se produce de forma permanente una planificación entendida como sistema previo y/o explícito u orientador de la práctica docente sino una práctica guiada por el ritmo que le marca implícitamente al profesor o a la profesora su experiencia de repetición continua de las clases, las necesidades de los grupos de estudiantes y los diferentes condicionamientos institucionales y sociales internos o externos a la escuela.

14- Las planificaciones escritas anuales se conciben en la práctica como un requisito formal de las instancias distritales o de la dirección del centro educativo no integrado a la necesidad de la práctica pedagógica que se realiza. En relación a esto la ambigüedad en el discurso de los actores y de las propias normativas oficiales propicia la coexistencia de diferentes visiones, instrucciones y prácticas acerca de la función de la planificación pedagógica, los modos y herramientas a utilizar así como de los tiempos o períodos que debe abarcar.

15- Como elemento distinto a lo que ocurre en los demás centros educativos estudiados, los profesores y profesoras de la escuela multigrado innovada estudiada realizan planificaciones de grado en formatos de unidades de aprendizaje, donde integran ejes transversales, propósitos, competencias, valores, actitudes, estrategias, actividades, recursos y evaluación. Se observó como de forma colectiva mensualmente los profesores y profesoras elaboran, discuten y corrigen estas planificaciones con los aportes de sus pares o colegas de grados de otros centros educativos similares, lo cual tiene un impacto positivo en la autonomía, en la profundización de los procesos de aprendizaje, en la mejor utilización de los recursos didácticos y en el desempeño cotidiano de docentes y estudiantes.

16- En sentido general, en lo relativo a la planificación la ausencia notable en los procesos vinculados a la planificación son: las relaciones y/o espacios de trabajo en equipo entre profesores, la poca integración de los estudiantes, de las familias, de la dirección del centro, de los supervisores distritales en estos procesos, así como la ausencia de la perspectiva de globalidad e integralidad y de la dimensión espacio-tiempo.

17- Se entienden como estrategias de aprendizaje asociadas al Nuevo Currículo, la investigación entendida sólo como documental, el trabajo en equipo comprendido como la agrupación de niños y niñas en pequeños grupos sobre todo para leer textos y responder cuestionarios, uso de preguntas y respuestas colectivas y/o individuales.

18- La pizarra continúa siendo un recurso y un centro de actividad muy importante en las aulas de las escuelas estudiadas. Los ejercicios en la pizarra se utilizan para: **a)** comprobar que los estudiantes comprenden los contenidos trabajados; **b)** como recurso para explicar los contenidos, **c)** como forma de establecer competencias entre estudiantes y como recurso coercitivo para evaluar

de forma individual a los/as estudiantes y, en sentido general, **d**) como recurso que propicia la interacción estudiantes-profesores.

19- En los recursos de aprendizaje utilizados con más frecuencia se destaca el libro de texto, aunque se plantean dificultades económicas y burocráticas para que los/as estudiantes puedan acceder a los libros en los tiempos adecuados, además de la complejidad de algunos temas y contenidos de los libros para los maestros/as y estudiantes. Este recurso es cotidianamente usado por los maestros y maestros estudiados para que los grupos de estudiantes contesten cuestionarios, lean y copien durante las clases, para orientar los contenidos y para asignar las tareas que los/as estudiantes deberán realizar en sus casas.

20- La evaluación es comprendida como un proceso cuyo objetivo principal es identificar las dificultades o errores relacionados con el aprendizaje de los conocimientos. Se priorizan como rasgos evaluables el comportamiento o conducta y la cantidad de informaciones que el o la estudiante maneje correctamente. Se especifican diferencias en la forma de concebir la evaluación en primero y segundo de la educación básica.

El instrumento de calificación utilizado por los profesores y profesoras con más frecuencia continúa siendo el exámen, prevaleciendo así un tipo de evaluación sumativa. Ausencias significativas en estos procesos son las evaluaciones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los programas, las relaciones entre los actores escolares, el centro educativo y el desempeño de los maestros y maestras.

21- En sentido general en los centros se observa una práctica pedagógica poca permeada por las nuevas conceptualizaciones y enfoques metodológicos propuestos por la reforma curricular. Esta integra nuevos términos en el vocabulario de los actores escolares sin cambiar significativamente su comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje, y articula asistemáticamente

estrategias y actividades que responden a metodologías más activas dentro de un diseño pedagógico tradicional que enfatiza la repetición y la memorización.

Es importante rescatar las diferencias que establece la escuela multigrado innovada estudiada en lo referente a la mejor organización y uso que realiza de su espacio, del tiempo escolar, de los materiales didácticos y del medio ambiente, del trabajo en equipo entre estudiantes, de la formación permanente entre pares a través de los microcentros, de su vínculo más estrecho con la comunidad, sus organizaciones y su problemática, así como de la frecuencia de estrategias y actividades más activas en las aulas.

#### **D) Sobre las relaciones entre los actores escolares**

22- Uno de los ejes centrales que marca las relaciones entre los actores escolares, y específicamente entre educadores y estudiantes es la disciplina, entendida como silencio en las aulas, pocos intercambios verbales entre los estudiantes, pocos movimientos o desplazamientos internos o externos al aula, mantenimiento de una apariencia corporal (corte de pelo, sobre todo en los varones, higiene) y de estilo de vestir (estilo de usar la falda, la camisa, los zapatos) dentro de lo que la escuela ha definido “socialmente correcta”.

Las formas utilizadas para establecer la disciplina en las aulas, pensada como control externo ejercido desde los profesores, están permeadas por modos verbales y manifestaciones corporales violentas, como amenazas, castigos, agresiones verbales a veces física, chantajes y tareas escolares como elementos de presión. Estas formas y contenidos violentos son legitimados en el discurso de las familias, de la dirección de la escuela, de los profesores y las profesoras y desde los mismos estudiantes comprendiéndolos como parte de las normas escolares y sociales establecidas, lo cual conforma un contexto cotidiano (aula y dirección) de aprendizaje y permisividad cultural para la violencia.

23- Las relaciones entre la dirección de los centros educativos y los educadores, están orientadas por la centralización, por las informaciones y requisitos administrativas exigidas por los diferentes niveles de la SEEC y la dirección del centro comunicadas de forma verbal, en reuniones coyunturales o sistemáticas y a través de comunicaciones escritas.

Las fuentes de generación de conflictos en las relaciones dirección-educadores se relacionan con el incumplimiento de las normativas o reglas establecidas, el manejo coercitivo y vertical de las relaciones desde la dirección de los centros, las contrataciones y reubicaciones de los profesores, así como los conflictos generados por problemas entre estudiantes y profesores.

24- Las relaciones entre los estudiantes se caracterizan por la estructuración de grupos pequeños de amigos para jugar, dialogar, apoyarse en las tareas y para enfrentar el proceso de las evaluaciones y también para enfrentarse entre ellos. En algunos centros sobresalen las relaciones conflictivas y violentas entre estudiantes como parte del ambiente coercitivo en el que se desenvuelven las prácticas cotidianas de la escuela.

Los Consejos de Cursos como organización estudiantil promovida actualmente en los centros educativos se orientan a diferentes funciones según los centros estudiados: a apoyar el control y la disciplina en el aula, a dar cuenta del trabajo del profesor o profesora en el aula ante la dirección del centro y para las tareas que se consideren pertinentes desde los adultos del centro educativo.

El Gobierno Escolar, estructura y representación estudiantil promovida sólo en las escuelas multigrado innovadas, integra una visión distinta de la participación estudiantil en aspectos de la gestión de la escuela pero en la experiencia estudiada esta participación se encuentra todavía muy mediada por la dirección

del centro y los/as profesores/as, no alcanzando a proponer referentes diferenciados para el resto de la organización estudiantil propuesta por el sistema educativo.

25- La relación entre padres, madres y la escuela se caracteriza en los centros estudiados por ser coyuntural y matizada por depender de los intereses y del liderazgo de la dirección del centro. El eje de esta relación lo constituye los problemas identificados en los estudiantes o en la edificación escolar, especialmente orientada a la colaboración de las familias, sea en recursos económicos o de dedicación para resolver dificultades con la infraestructura, con los servicios ( agua, luz, seguridad), con el comportamiento y con menos relevancia del aprendizaje de sus hijos e hijas.



## 5.2 Recomendaciones

Los hallazgos principales del estudio nos muestran las dificultades que enfrentan los actores escolares empobrecidos de la República Dominicana para actuar con protagonismo en la construcción de nuevos referentes y nuevas prácticas educativas. Se resalta como insoslayable la necesidad de promover como sociedad, procesos de mayor inclusión económica, social, cultural y política de las comunidades urbanas y rurales de todo el país.

Se recomienda aumentar la inversión social, específicamente la educativa, en lo relacionado con mejorar las condiciones de vida, trabajo y de acceso a variados tipos de experiencias de aprendizaje de los y las docentes, así como incrementar el gasto por alumno y escuela. Estas propuestas forman parte de las opciones para enfrentar la deuda social y crear las condiciones necesarias para impulsar con mayor eficacia las propuestas de reforma educativa y resolver los problemas educativos nacionales.

Es necesario repensar las estrategias usadas para diseñar, acordar e implementar las transformaciones al sistema educativo nacional, especialmente los cambios curriculares. Por los resultados indicados en este y otros estudios que han evaluado el impacto de las iniciativas desarrolladas en materia educativa en los últimos años para lograr hacerlas más eficaces.

Procesos estratégicos como la formación inicial y permanente de los/as educadores/as, la planificación y desarrollo de las prácticas pedagógicas así como las relaciones de la comunidad educativa, requieren de mayor articulación territorial, técnica y financiera. Se propone que se cuente con fondos especiales para el diseño e implementación de proyectos locales de desarrollo educativo que integren el protagonismo de las comunidades locales con el aporte de las instancias gubernamentales, con una lógica de trabajo descentralizada, democrática y de búsqueda de soluciones a los obstáculos reconocidos por los actores escolares.

La cultura de la violencia, reforzada en las relaciones de los actores escolares entre sí y entre éstos y la burocracia del sistema educativo, es un hallazgo del estudio que preocupa y desafía a encontrar alternativas para contrarestrar esa realidad que amenaza con la posibilidad de consolidar una convivencia pacífica y tolerante en nuestro país. Esta situación requiere ser reflexionada y transformada, por los actores del campo educativo como aporte a la consolidación de nuestra cultura democrática.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartolomé Pina, Margarita. “ Investigación Cualitativa en Educación: Comprender o transformar?. Revista Investigación Educativa No 20, Madrid, 1992.p.p.28.
- Boletín: *Por la Dignidad del Magisterio Nacional*. Centro Poveda.
- Cfr. M. D. Paris-Pombo, 1990.
- Congreso Nacional de Educación. Síntesis del Plan Decenal de Educación. Santo Domingo. 1992. Págs. 13-64.
- German, Alejandrina.”Perspectiva del Plan Decenal de Educación. 1996.
- Goetz y Lecompte. “Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”. Ediciones Morata, Madrid, 1988,p.p.29.
- Jorge Cela “La otra cara de la pobreza”, Centro Estudios Pablo Juan Montalvo. 1997.
- Kluckhon es citado por Perez Serrano, Gloria, en “Investigación Cualitativa, Retos e interrogantes”. Tomo I, Metodos. editorial La Muralla, Madrid, 1994, p: 27.
- Liriano Alejandra, “El Caribe frente a los retos de la Globalización”.1996.

- Mejia, Raúl. "Un Nuevo Escenario para la Innovación" Anuario pedagógico No.1, Centro Cultural Poveda.1997, pág.26.
- Minerva Vincent y Josefina Pimentel "Concepciones, Procesos y Estructuras Educativas".FLACSO-PREAL, Santo Domingo, 1996.
- Sáez, Miguel."Globalización, Desarrollo Humano y Educación", PREAL.FLACSO. República Dominicana.1996). Santo Domingo, 1992, págs.92-93.
- Valera, Cheila "Constitución de la Ciudadanía y Campo Educativo". FLACSO, Argentina. 1995.