

Resumen del texto

Lic. Prof. Allende Cristian Ariel

“Al pensar en el desarrollo de competencias en los alumnos, los docentes debemos repensar nuestras prácticas pedagógicas”

“Un conjunto de habilidades conforman una capacidad. Un conjunto de capacidades conforman una competencia”

Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. **Sanjurjo L.**

Introducción a la problemática del aprendizaje y de la enseñanza en el nivel medio y superior

La instancia de perfeccionamiento, actualización o formación docente busca mejorar las *estrategias didácticas*, saber más sobre cómo enseñar.

La **competencia didáctica** del docente debe incluir además del cómo enseñar, aspectos relativos a:

- ¿por qué y para qué enseñar?
- ¿qué enseñar?
- ¿cuándo enseñar?
- ¿cómo, cuándo, qué y para qué evaluar?
- ¿dónde llevamos a cabo nuestra práctica?

Los supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas

Preguntarse por qué y para qué enseñar implica analizar los propios supuestos básicos subyacentes. Dicho término alude a los conceptos básicos sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estado social, a una comunidad científica determinada, sus lealtades ideológicas, políticas, etc.

Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados. Son básicos porque están en el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene. Toda teoría pedagógica, como las prácticas cotidianas en las instituciones educativas están supeditadas en estos supuestos a los cuales es necesario hacerlos explícitos para revisarlos críticamente.

El concepto de supuestos básicos subyacentes sirve:

-Para revisar la práctica y hacerla más coherente con los propios principios, a partir de la objetivación de los mismos, de su explicitación y análisis crítico.

-Para poder analizar críticamente los fundamentos de las propuestas pedagógicas y didácticas que se presentan.

Los supuestos básicos subyacentes, en general son solidarios entre sí, están articulados de diversas maneras, forman una compleja trama en la que se pueden encontrar coherencias que tienen que ver con la solidaridad señalada e incoherencias que dan cuenta de las complejas articulaciones.

Hay teorías o prácticas que dan cuenta de cierta coherencia entre supuestos acerca del hombre la sociedad, el conocimiento, etc. Así por ejemplo a una concepción del sujeto determinado corresponde generalmente una concepción coherente acerca de cómo aprende el sujeto.

Pero muchas veces tanto nuestra práctica como algunas teorías dan cuenta de representaciones contradictorias entre sí, articuladas por complejas justificaciones. Los supuestos básicos subyacentes tienen que ver con representaciones individuales y sociales que se fueron construyendo a través de complejos procesos.

A continuación se analizarán diversas concepciones.

Concepciones acerca del aprendizaje

Existe una infinidad de teorías acerca del aprendizaje, ya que ha sido un tema que ha preocupado y preocupa a la Pedagogía, a la Psicología e inclusive a la Filosofía.

Es factible realizar una clasificación global de todas estas teorías, de acuerdo con lo que las mismas sostienen acerca de la influencia de lo hereditario o del medio ya que esta ha sido una discusión “fuerte” en este tema, todavía sostenida desde posturas dilemáticas. Por otra parte, no solo es importante dilucidar la relación hereditario-

adquirido para comprender la problemática del aprendizaje, sino que los supuestos básicos subyacentes al respecto, determinaran prácticas educativas muy distintas.

Históricamente esta problemática se ha presentado a partir de diversas antinomias: herencia- medio, desarrollo- aprendizaje, biología- cultural. En general, las teorías más tradicionales o mecanicistas han puesto énfasis en lo hereditario, en el desarrollo biológico. El positivismo social, recurre a la creencia en las capacidades innatas como forma de justificar las desigualdades sociales.

Por otra parte actualmente hay una marcada tendencia a reconocer el peso medio, del ambiente, en la constitución del sujeto, como así también a plantear la relación herencia- aprendizaje no como antinomia sino como problemática, como posibilitadora de múltiples articulaciones. De la posición que se tome ante estas articulaciones se producen distintas perspectivas teóricas y prácticas, las que influyen significativamente en la enseñanza.

Las teorías que ponen énfasis casi exclusivamente en lo innato, hereditario como el aspecto básico constitutivo de la personalidad, reducen la importancia del ambiente, de los aprendizajes, ya que si lo importante es lo que el individuo trae al nacer, de poco sirve que se mejore el ambiente para enriquecer su desarrollo.

Actualmente hay una tendencia a reconocer el peso de los condicionamientos ambientales, el valor de las experiencias que el sujeto ha tenido y que posibilitaron u obturaron su desarrollo. Por otra parte es muy difícil distinguir entre lo “natural” y lo “cultural”, ya que todo lo relativo al hombre abarca necesariamente ambos aspectos.

No hay nada en el ser humano que tenga que ver exclusivamente con su aspecto biológico sin que intervengan los aspectos psicológico y social.

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje y la enseñanza adquieren otra significación, ya que si el desarrollo del sujeto que aprende depende en gran medida de las experiencias que tenga, del ambiente en el que se llevan a cabo, será función de la educación mejorar ese ambiente, enriquecer las experiencias de aprendizaje.

La postura que se adopte respecto de este supuesto básico será determinante de toda práctica. Si se adhiere a una concepción innatista, nos despreocuparemos de elaborar propuestas superadoras, pues nuestra función, y la de la escuela se reducirá exclusivamente a seleccionar los “naturalmente” más aptos.

Las teorías constructivistas, las cognitivas o de la reestructuración constituyen un interesante intento de superación de la antinomia herencia- cultura, desarrollo- aprendizaje.

En general, todos los autores que parten de la concepción del aprendizaje como algo más que una simple asociación entre estímulo- respuesta, reconocen la importancia del sustrato biológico para el logro del desarrollo, de la madurez, como así también de la influencia del medio de la cultura, aunque existan notables diferencias entre ellos.

Por ejemplo Henri Wallon y Lev Vygostky ponen el acento en la importancia de la influencia social para el desarrollo de las capacidades intelectuales, para la posibilitar los aprendizajes.

Jerome Bruner, preocupado por fundar una teoría del desarrollo sobre bases científicas, que supere las limitaciones de las teorías asociacionistas con plena vigencia a mediados de siglo, reconoce la importancia tanto en la herencia en la evolución del hombre como primate, tanto como de los poderes capacitadores de la cultura, del impacto de la cultura en el fomento y formación del desarrollo. Afirma Bruner que existen abundantes pruebas que indican que los primates humanos y subhumanos recién nacidos son organismos capaces de discriminar una gran cantidad de rasgos del medio ambiente. También poseen una actividad motora apropiada. A pesar que los objetos son contruidos, la construcción tiene lugar dentro de un entramado visual innato y preparado.

No solo existe un entramado visual innato, sino que la representación simbólica surge de una forma primitiva e innata de una actividad simbólica que, a través de la culturalización, gradualmente llega a especializarse en diferentes sistemas. El más especializado de estos sistemas es el lenguaje.

A pesar de la importancia del soporte innato, enfatiza que el grado de especialización que se logre dependerá de la cultura. Un sujeto se convierte en operativo de acuerdo con los apoyos culturales que reciba.

El énfasis puesto por Bruner en dicho soporte innato no tiene nada que ver con el innatismo sostenido por el positivismo social el que considera que las diferencias en el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades, depende de diferencias individuales innatas.

Bruner señala que el ser humano como especie esta capacitado universalmente para llevar a cabo aprendizajes complejos; pero el logro de los mismos dependerá de las posibilidades que le ofrezca el medio cultural que le permita una existencia técnico-social que le ofrezca diversas herramientas o “amplificadores de la capacidades motoras, de las capacidades sensoriales y de las capacidades racionales”.

Para Bruner, la enseñanza es absolutamente necesaria. El hombre por ser el animal más desvalido al nacer, necesita realizar permanentes aprendizajes para subsistir. Es el más desvalido innatamente para subsistir sin enseñanzas, pero tiene a la vez la capacidad innata de realizar infinitos aprendizajes. En el desarrollo de las teorías pedagógicas se han ido formulando diversas teorías sobre el aprendizaje, las que han tenido incidencia en las prácticas cotidianas en las escuelas, aunque no siempre de manera explícita. Algunos autores hablan de teorías *conexionistas*, refiriéndose a las que sostienen que el aprendizaje es una conexión mecánica entre estímulo- respuesta, y teorías cognitivas las que sostienen que el aprendizaje se lleva a cabo por complejos procesos de conocimiento que son factibles de ser estudiados.

Otros autores, se refieren a teorías asociacionistas, las que sostienen que el aprendizaje se produce por asociaciones mecánicas entre estímulos y respuesta, entre conocimientos previos y nuevos. Las teorías asociacionistas para Pozo coinciden con las llamadas *conexionistas* por otros autores, un ejemplo es el conductismo.

Otro grupo de teorías, la constituyen las teorías de reestructuración dentro de las cuales se diferencia la *gestalt*, que sostiene que el aprendizaje se produce por “insight” o comprensión repentina de las relaciones entre diversos elementos de una situación problemática por reestructuración de las percepciones, y las teorías *construccionistas* que sostienen que el aprendizaje es un complejo y continuo proceso de construcción en donde se van articulando y reestructurando nuevos y viejos conocimientos.

Pozo enfatiza la necesidad de reconocer que no son posturas antinómicas, sino que son más bien complementarias, o por lo menos las teorías constructivistas son superadoras de las anteriores, cuando logran reconocer el valor de la asociación, ya que las reconstrucciones producen, muchas veces, apoyándose en asociaciones previas. A continuación se hace referencia sistemáticamente a aquellas teorías que frecuentemente, signaron las prácticas, para detenernos en los aportes más importantes de las teorías constructivistas.

La concepción más tradicional representada por la corriente *verbalista* considera que el aprendizaje se produce por la adquisición receptiva de información mediante la palabra hablada o escrita. Para esta teoría, nuestro cerebro funciona a modo de receptáculo en el que se va guardando la información.

La corriente sensual- empirista surge de los primeros pedagogos, comienzan a reconocer la importancia de todos los sentidos y de la experiencia en el proceso de aprendizaje. Se continúa colocando al sujeto que aprende en una postura pasiva respecto

del proceso de producción de conocimientos. Nuestro cerebro funciona, para esta corriente, como una fotocopidora en la que se van registrando datos de lo que observamos.

La corriente de la Escuela Nueva produjo un vuelco importante respecto de la concepción del aprendizaje y por ende provoca cambios significativos en la enseñanza. Al conocer la importancia del interés y la actividad en dicho proceso, hace pasar al sujeto que aprende, de una postura pasiva a una activa y comprometida con el propio proceso. Comienza a tener relevancia las estrategias didácticas que comprometen al sujeto del aprendizaje. Pero el escolanovismo no alcanza a explicar los procesos psicológicos complejos que se producen a partir de la actividad.

El *conductismo* ha sobredeterminado, durante años, muy fuertemente las prácticas pedagógicas. Surge como expresión del positivismo en Psicología. Con afán de lograr científicidad intenta analizar los fenómenos referentes al hombre, a partir de las metodologías aplicadas a las ciencias naturales. Es por ello que afirma que para que la Psicología adquiera la categoría de ciencia es necesario que se atenga exclusivamente a la observación y experimentación de los fenómenos observables, registrables y cuantificables. Sostiene que el hombre es una especie de “caja negra” ya que no se puede analizar científicamente que sucede dentro de él.

Sostiene, en cuanto al aprendizaje, que este se produce por una conexión, una asociación mecánica entre estímulo- respuesta. El aprendizaje se logra en función de las conductas que el sujeto ensaya en relación con un estímulo determinado, con eliminación de las erróneas, hasta alcanzar la respuesta correcta/exitosa. Esta es recompensada/reforzada para establecer la conexión estímulo- respuesta. El ejercicio exitoso también contribuye a asegurar el mantenimiento del vínculo asociativo estímulo- respuesta. Este es un modelo mecánico de aprendizaje que opera por condicionamiento. El acento, lo determinante en la producción de aprendizaje está dado por las condiciones externas. El experimentador/ educador ejerce una verdadera manipulación sobre el sujeto creando y variando las condiciones del medio hasta que aquél emite por azar, la conducta “correcta” que es reforzada inmediatamente.

Además de la crítica acerca del modelo mecanicista que sostiene esta teoría, se le podrían formular muchas otras, como por ejemplo que parte de una concepción de sujeto meramente biológico, que equipara la conducta humana a la conducta animal, que deja fuera de toda posibilidad de análisis los procesos más ricos en el hombre.

La teoría de *gestalt* realiza aportes interesantes a la problemática del aprendizaje. Como expresión de las teorías estructuralistas, enfatiza la importancia de la reestructuración significativa de la realidad que lleva a cabo el sujeto. Sus experiencias se centran en cómo percibe el sujeto que aprende, mostrando que no se percibe la realidad como suma de elementos aislados, sino a partir de estructuras significativas: es decir que se perciben fundamentalmente las relaciones entre los elementos.

El aprendizaje se produce a partir de situaciones problemáticas que tensionan y motivan al sujeto a actuar para resolverlos.

La percepción de la situación en su totalidad permite descubrir relaciones entre los distintos elementos o partes del todo, lo cual conduce a la reestructuración del campo perceptivo/cognitivo, a la comprensión del problema y al camino que lleva al objetivo o meta.

La operación psicológica que hace posible el aprendizaje es el insight/discernimiento/invisión, que se opera casi súbitamente, sin tanteos, permitiendo que las relaciones que se dan dentro de una situación sean vistas en nuevas formas. Esto es lo que determina la comprensión, el conocimiento, que no se considera vinculado con experiencias previas del sujeto, sino con la situación actual percibida.

Según la Gestalt, el aprendizaje se produce por reestructuraciones de lo percibido, pero no hay un verdadero proceso de construcción. Esta teoría ha realizado aportes importantes a la enseñanza, superando la concepción de aprendizajes automatizados y señalando la importancia de las totalidades y de las relaciones entre elementos que componen una totalidad.

Pozo sostiene la necesidad de articular los aportes de las teorías asociacionistas y de las teorías que comprenden el aprendizaje como un proceso de reestructuración y como un proceso de construcción.

Las teorías constructivistas resultan superadoras de las anteriores, ya que pueden dar cuenta de aprendizajes complejos, como por ejemplo el aprendizaje de conceptos y teorías y la aplicación significativa las mismas. Los conceptos y teorías son parte importante de los aprendizajes escolarizados fundamentalmente en el Nivel Medio y Superior. El aprendizaje por construcción implica cambios cualitativos no meramente cambios cuantitativos.

Piaget considera el aprendizaje como continuo proceso de construcción en el que sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente. Conocemos la realidad a partir de una permanente interacción con ella, en función de la cual dotamos

de significación a los objetos- comprendemos propiedades y relaciones y estructuramos los instrumentos de la inteligencia.

Pozo sostiene la necesidad de articular los aportes de las teorías asociacionistas y de las teorías que comprenden el aprendizaje como un proceso de reestructuración y como un proceso de construcción.

- Las teorías *constructivistas* resultan *superadoras* de las anteriores, ya que pueden dar cuenta de aprendizajes complejos, como por ejemplo el aprendizaje de conceptos y teorías y la aplicación significativa de las mismas. Los conceptos y teorías son parte importante de los aprendizajes escolarizados, fundamentalmente en el Nivel Medio y Superior. El aprendizaje por construcción implica cambios cualitativos, no meramente cuantitativos.

Piaget considera el aprendizaje como un continuo proceso de construcción en el que sujeto y objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente. Conocemos la realidad a partir de una permanente interacción con ella, en función de la cual dotamos de significación a los objetos- comprendemos propiedades y relaciones- y estructuramos los instrumentos de la inteligencia.

A través de los conceptos de *equilibración* y de *adaptación*, Piaget explica la interrelación del sujeto y el medio. Todo sujeto tiende a permanecer en equilibrio; pero en relación con el medio, del cual recibe permanentes estímulos, se producen procesos de desequilibración los que posibilitan el aprendizaje. Esto es así porque las estructuras cognitivas con las cuales el sujeto respondía a esos estímulos ya no le sirven. Se produce así el proceso de adaptación, es decir, el sujeto intenta *asimilar* el nuevo conocimiento a las estructuras cognitivas que posee y *acomoda* dichas estructuras a las nuevas situaciones, produciéndose diversas articulaciones.

La tensión entre asimilación y acomodación produce perturbaciones o crisis cognitivas debido a contradicciones o incompatibilidades entre esquemas que el sujeto construyó, o porque alguna de las propiedades de los objetos se resiste a ser interpretada con las estrategias disponibles". Asimilación y acomodación son procesos complementarios. El conflicto cognitivo provoca el aprendizaje. Hay una reestructuración de los esquemas de pensamiento. Se van logrando así formas de equilibrio superior, en las que el sujeto integra los nuevos conocimientos a las estructuras previas, no permaneciendo éstas inmodificables. Un trabajo pedagógico de importancia consiste en conocer y trabajar a partir de las ideas o hipótesis previas de nuestros alumnos.

Para que se produzca aprendizaje debe llevarse a cabo una reestructuración o modificación de las teorías o sistemas de conceptos y debe llevarse a cabo una toma de conciencia de esta reestructuración o sustitución. La toma de conciencia posibilita no sólo resolver satisfactoriamente un problema, sino comprenderlo.

"El aprendizaje deriva de la acción inteligente -exploratoria y transformadora - que el sujeto realiza sobre los objetos para comprenderlos incorporándolos a sus esquemas de asimilación - estructuras cognitivas -y confiriéndoles una significación".

Las estrategias didácticas partirán, en principio, de la dinámica interna de los esquemas de conocimiento y consistirán esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica.

Vygotsky, si bien toma una posición contra el asociacionismo y el mecanicismo, intenta reconciliar la asociación y la reestructuración como procesos necesarios y complementarios en el aprendizaje. Sostiene que el sujeto que aprende no se limita a responder en forma refleja o mecánica, sino que se trata de un sujeto activo que modifica el estímulo, actúa sobre los estímulos modificándolos. Para ello se sirve de instrumentos, de *mediadores*. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. El aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

En la teoría de Vygotsky el *medio social* es fundamental. No se aprende solo (ésta es una significativa diferencia con Piaget), y el aprendizaje siempre precede al desarrollo.

Vygotsky rescata la importancia de la enseñanza, como posibilitadora del desarrollo. Existe un nivel de desarrollo efectivo, que estará dado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma, y un nivel de desarrollo potencial o *zona de desarrollo próximo*, que estará constituido por lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de otras personas, con instrumentos mediadores. El concepto de zona de desarrollo próximo es de utilidad para la enseñanza, ya que es este espacio el que posibilita la intervención docente.

Otra teoría es la de *Ausubel*. Esta se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo, en el aprendizaje de conceptos científicos a partir de conceptos previos tomados de la vida cotidiana. Pone el acento en los procesos de reestructuración que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información.

Distingue entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje mecánico*, distinción que indica dos formas de producirse los aprendizajes. El aprendizaje significativo hace

referencia a aquél que se produce a través de relaciones sustanciales, no arbitrarias. Cuando un sujeto que aprende integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, estableciendo las relaciones necesarias con los conocimientos previos, éste aprendizaje adquiere significación.

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución se efectúa a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. El aprendizaje significativo supone la revisión, modificación y enriquecimiento de los esquemas de conocimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos.

Para que un aprendizaje sea significativo, se deben dar ciertas condiciones en el *objeto* a aprender el nuevo conocimiento debe ser

- funcional
- integrable
- potencialmente significativo
- internamente coherente

Es necesario de parte del *sujeto* que aprende:

- que disponga del bagaje indispensable, de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar el nuevo contenido.
- se parta de una actitud favorable.
- exista una distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se desconoce.

El aprendizaje mecánico es aquél que no logra integrarse a la estructura cognitiva del sujeto que aprende, porque no se establecen relaciones o se establecen relaciones arbitrarias. Sólo puede ser utilizado mecánicamente para aplicar a situaciones siempre iguales.

Ausubel distingue *aprendizaje por descubrimiento* y *aprendizaje por recepción*. El primero es más común en los primeros años de vida. El segundo es el más habitual en la escuela y en el adulto. La importancia de este aporte reside, en que Ausubel señala que tanto el aprendizaje por descubrimiento como el aprendizaje por recepción pueden ser significativos o mecánicos, desmitificando el aprendizaje por descubrimiento como el único significativo y revalorizando el aprendizaje receptivo.

Un aprendizaje receptivo puede ser significativo si logramos crear conflicto en el alumno y que establezca relaciones no arbitrarias.

Concepciones acerca de la ciencia y el conocimiento

El planteo sobre cómo aprende el alumno remite a otro sobre qué aprende, cuáles son las características del objeto de estudio, si ese objeto dado, existe fuera del sujeto que aprende o es construido por éste.

A continuación se esboza un panorama de los supuestos básicos más habituales sobre el conocimiento, subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

En los documentos oficiales, en los proyectos curriculares, en los textos escolares y en las estrategias didácticas ha predominado una concepción de conocimiento como algo externo, ya dado, cerrado sobre sí mismo, elaborado previamente al proceso de aprendizaje, que el alumno debe adquirir. El conocimiento sería una entidad que el alumno debe incorporar. Para facilitar dicha incorporación es necesario parcelarlo en unidades discretas y fácilmente incorporables. Se produce así un proceso de atomización del saber.

Este modelo de conocimiento es sustentado por la concepción positivista de la ciencia, la que reduce ésta al estudio de “hechos”, descartando las articulaciones, en particular las no cuantificables.

El modo atomizado de conocer consiste en apropiarse de partes del todo natural o social, sin intentar descubrir los procesos de producción presentes en la construcción de conocimiento. Se elimina así toda noción de totalidad.

El *modelo positivista* de conocimiento ha prevalecido en las instituciones educativas desde el fuerte impulso dado por la llamada generación del 80, y si bien hace años que ha entrado en crisis, permanece aun en la escuela, aunque la adhesión al mismo haya sido total.

A partir de los *enfoques sistémicos*, comienza a abrirse paso la noción de conocimiento como sistema. Este modelo parte de la premisa que los distintos campos del saber se pueden estructurar en un sistema donde cada elemento adquiere valor en relación con los restantes. Es decir que esta corriente resulta superadora del modelo de conocimiento como entidad, ya que reconoce las articulaciones de los hechos entre si y la interrelación entre los mismos.

En la escuela tuvo su mayor impacto en la enseñanza de la lengua, pero también en matemática a través de la teoría de conjuntos, en ciencias elementales mediante el enfoque ecosistémico, en ciencias sociales a partir del estudio comparado de épocas históricas y de los subsistemas que se interrelacionan en cada época.

Se trata de un modelo racional, estructuralista, para el cual conocer consiste en apropiarse de la totalidad, pero sin tener en cuenta el proceso a través del cual esa totalidad se construyó. Parte de la noción de totalidad previa, pero excluye los procesos y las contradicciones. Tiene su correlato en el modelo sostenido por la Gestalt.

En el campo educativo, se han destacado las concepciones que consideran al conocimiento como una construcción social, como el producto de un proceso complejo, en el que interviene factores culturales, sociales, políticos, psicológicos.

Es una postura superadora de las anteriores porque rescata la importancia del conocimiento de los hechos, de las articulaciones entre ellos y de los procesos a través de las cuales se producen dichos hechos y se lleva a cabo el conocimiento de los mismos. En vez excluir las contradicciones y buscar modelos homogéneos, considera el proceso y sus contradicciones como motores del cambio. Esta concepción del conocimiento es solidaria con las teorías constructivistas del aprendizaje.

- Partir de la concepción de conocimiento como *entidad* produce *conocimientos atomizados*, se accede a átomos de conocimientos.

- Partir de la concepción de conocimiento como sistema, permite tomar conciencia de las *estructuras* y de las *relaciones*.

- Partir de la concepción de conocimiento como proceso implica que el sujeto que aprende participa de la *construcción y reconstrucción del conocimiento*.

El conocimiento entendido como proceso puede enfocarse pedagógicamente a partir de dos caminos:

- que el alumno realice el mismo *proceso* que llevaron a cabo los científicos, investigar en laboratorio, en el campo, desarrollar teorías, ensayos (aprendizaje por descubrimiento).

- que el profesor presente a los alumnos una visión del proceso realizado por científicos e investigadores (aprendizaje por recepción).

En general, en las clases y textos tradicionales se presenta el producto ya elaborado, sin utilizar ninguno de los recursos o caminos mencionados.

Estas concepciones básicas acerca del conocimiento derivan en concepciones básicas sobre qué es la *ciencia*. Una tendencia presenta la ciencia como los conocimientos pulcramente organizados. Desde esta perspectiva, la ciencia se convierte en un fenómeno autoritario y dogmático. Esta postura es conocida como *cientificismo*,

como un dogmatismo pseudocientífico. Para esta tendencia, el recurso pedagógico por excelencia será la adquisición pasiva de información del saber ya elaborado e incuestionable.

Desde otra perspectiva, se entiende la ciencia como los productos obtenidos a través de un proceso social de creación de conocimientos, siempre revisables y abordables desde distintas perspectivas. Esta postura puede considerarse *científica*, ya que incluye en su análisis a los productos y procesos con sus relaciones y contradicciones. Para esta tendencia el estilo pedagógico por excelencia será la investigación.

El cientificismo y la ciencia representan dos estilos opuestos de pensamiento, de insertarse en la sociedad, que derivan en dos estilos pedagógicos también opuestos.

En nuestras instituciones educativas podrán decir que la modalidad atomizada y cientificista es residual, aunque todavía muy persistente; la sistémica predomina en los diseños curriculares pero en la práctica pedagógica tiende a cristalizarse la más formal de esa modalidad; la forma procesual y el estilo científico resulta emergente de una manera todavía un tanto aislada.

Concepciones acerca del sujeto de aprendizaje

Teniendo en cuenta los conflictos que tantas veces se generan en las instituciones educativas que trabajan con adolescentes, y teniendo en cuenta además que la adolescencia en nuestras sociedades al menos en algunos aspectos, es un proceso que tiende a excederse en el tiempo, el capítulo analiza en profundidad algunas concepciones acerca del adolescente. Además, por ser una etapa en la que hacen eclosión conflictos generacionales, biológicos, sociales, psicológicos, en los discursos acerca de la adolescencia se evidencian, más aún, supuestas básicos subyacentes muy arraigados acerca de qué es el hombre en general. Muchas de las características del adolescente en nuestro contexto, pueden extenderse al joven en general.

Algunas concepciones antinómicas que se plantean sobre la adolescencia son las que la presentan como: etapa de transición o de ruptura, ciclo tormentoso o la mejor etapa de la vida, concepciones que consideran al adolescente con características predominantemente perversas o de bondad e ingenuidad absolutas, etapa de “moratoria

social” (como la denomina Erikson haciendo referencia a un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos) o la etapa en que los adultos depositan todas las expectativas y frustraciones de su propia generación.

Los adultos, padres o docentes, adoptan actitudes antagónicas frente al adolescente, las que responden a concepciones también opuestas y que generan mucha confusión.

Ambas posturas desconocen que el adolescente, como todo sujeto en general, es un sujeto de contradicciones. Tanto los rasgos de perversión como los afectos, la solidaridad como la agresión son manifestaciones humanas, constitutivas del hombre. Y dependerá de las mayores o menores posibilidades de desarrollo de algunas características en desmedro de otras, en función, también, de las articulaciones que se den en determinados contextos sociales.

El psicoanálisis a partir del descubrimiento del inconsciente, de pulsiones antagónicas, de la pulsión de vida y de la pulsión de muerte, y de la teoría acerca de las perversiones en el desarrollo de la sexualidad, ha echado luz sobre estas posturas antinómicas.

Cuando se habla de una etapa de vida, en este caso de la adolescencia, como universal, hay que aclarar que si bien hay características más o menos comunes que permiten globalizar, mucho es lo que depende del medio en el cual el sujeto se va desarrollando. La agresividad, la violencia, la apatía, el consumismo y tantas otras características varían cuantitativa y cualitativamente de acuerdo con el contexto concreto.

En general existe acuerdo en considerar la adolescencia como un periodo de crisis. Pero la crisis no debe ser entendida desde una visión negativa y pesimista. Los estados de crisis son provocados por una acumulación excesiva de problemas sin resolver, porque los instrumentos con los que se contaban hasta el momento ya no bastan. Y entonces se “critica”, es decir, se re-ve, se ve de nuevo, cuáles fueron los valores, las creencias, los supuestos sobre los que se construyeron estos instrumentos, se vislumbran posibilidades de nuevas articulaciones.

Las críticas se transforman en negativas cuando producen paralización que inhibe la búsqueda y construcción de nuevas articulaciones para abordar los nuevos problemas planteados. Las crisis, desde una visión positiva, posibilitan el crecimiento. Sin crisis no habría desequilibrios, desequilibrios que inciten a la movilidad, a la búsqueda que

impulsa el crecimiento; no habría un exterior constitutivo que posibilite nuevas articulaciones entre necesidades y contingencias.

Concepciones acerca de la función de las instituciones educativas y del rol docente

De acuerdo con los supuestos subyacentes sobre la constitución del sujeto, el énfasis puesto en lo innato o lo adquirido, se desprenden concepciones antagónicas acerca de la *función que debe cumplir la escuela*. Es decir, para quienes adhieren a la concepción que considera determinante la herencia, la escuela solo debe cumplir una función seleccionadora de los “naturalmente más aptos”. En cambio para los que adhieren a las concepciones que reconocen el peso del medio en la construcción del sujeto la escuela deberá promover el desarrollo y crecimiento de los sujetos que concurren a ella.

Para algunos la escuela debe cumplir exclusivamente con la función de reproducir, como órgano de conservación y dominación (positivismo social). Para otros, la escuela puede y debe cumplir una función liberadora (Freire, Ciroux, Mc Laren).

Aquellas teorías, prácticas y políticas educativas que adhieren a la función conservadora de la escuela, no ponen el énfasis en el desarrollo intelectual del alumno, sino en la internalización de las actitudes pasivas, sumisas, acríticas, en el adoctrinamiento. Desde esta concepción se pondrá más atención en los aspectos formales y burocráticos de la tarea escolar.

Esta función se concreta en las instituciones, sin necesidad que aparezcan explícitamente en el proyecto de trabajo. En general en el curriculum explicito se formulan propósitos muy lejanos a la función conservadora, pero ésta funciona a través de lo que se entiende por “curriculum oculto”.

“Los pedagogos y filósofos progresistas han visto a la escuela como un instrumento de liberación del hombre y para el progreso social. Han defendido que la escuela debe adaptarse a las necesidades del niño y del hombre y que debe tender a convertir a cada individuo en un ciudadano libre. Desde esta perspectiva la escuela deberá cumplir primordialmente con una función socializadora, y deberá promover el desarrollo de la creatividad y de las capacidades intelectuales y emocionales.

La escuela surge como institución universal, debido a movimientos con intereses antagónicos. Por un lado, por la presión de las ideas democráticas y progresistas. Por

otro, como resultado de necesidades económicas y sociales, producto de un nuevo orden económico- social que requería de una institución que se hiciera cargo de: mantener ocupados a niños y jóvenes que desde entonces no desempeñarían mas trabajos en el aparato productivo; de formar mano de obra especializada según requería el proceso de industrialización. También como principal institución conservadora del orden y encargada de crear consenso acerca del nuevo modelo económico, social y político.

La escuela desde su comienzo, además por ser la educación una práctica social, cumple funciones antagónicas, muchas veces mas allá de lo que se propongan teóricos, políticos o docentes.

Es decir, la escuela siempre produce y a la vez libera, socializa y a la vez masifica, crea consenso, y a la vez genera disenso. En tal caso, según los supuestos básicos a los que adhiera una teoría, una política, un docente, se pondrá énfasis sobre alguna de estas funciones, en desmedro de otras.

“Los dos objetivos de la escolarización obligatoria coexisten a lo largo de toda la evolución de la escuela obligatoria, el ideal ilustrado de la escuela como institución liberadora proporcionando el saber para todos, y la escuela como órgano que sirve para mantener el orden social existente. Por esto la escuela es una institución tan contradictoria y tan problemática”

De acuerdo con lo que pensemos al respecto de la función que deben cumplir las instituciones educativas se desprenderán también distintas concepciones respecto del rol docente. Los proyectos de trabajo, la instrumentación didáctica, las actitudes que se asuman, las relaciones sociales que se promuevan serán muy distintas si se parte de la concepción de la escuela como seleccionadora y reproductora, que si se parte de la concepción de la escuela como liberadora y como lugar de desarrollo de capacidades.

El desempeño docente también se articulara con los supuestos básicos sobre aprendizaje, ciencia y conocimiento. Por ejemplo, los proyectos de trabajo, serán muy distintos si se parte de una concepción verbalista de aprendizaje y de una concepción científicista, que si se parte de un supuesto de aprendizaje y de ciencia como proceso de construcción.

Es preciso destacar la necesidad de revisión permanente de la propia practica, revisión que posibilite el análisis crítico de los modelos internalizados, la confrontación entre el rol deseado, el rol impuesto y el rol asumido, el examen de las paradojas con las que se ve enfrentado el docente: lo que la sociedad espera de él y lo que le reconoce, se lo sitúa por un lado en un lugar sagrado y consagrado pero a la vez inquietante y

peligroso, se lo respeta y se lo desprecia a la vez, también se lo coloca en el lugar del saber: tiene por lado la tarea de encantar a los alumnos para conducirlos hacia el conocimiento, pero por otro se espera de él cierto ascetismo.

Capítulo 4

El currículum como proyecto integrador

Teresita Vera

Introducción a la problemática curricular

El currículum es el tema controvertido, desde que expresa un modelo educativo delineado por múltiples factores en un espacio y un momento histórico determinado.

La aceptación más generalizada es la que concibe el curriculum como un conjunto de conocimientos organizados en materias o asignaturas, que el alumno deberá promover dentro de un ciclo, nivel o modalidad de enseñanza. El curriculum se presenta así, como un programa de contenidos y actividades planificadas y orientadas metodológicamente. El término designa al documento que contiene el plan de estudio, más precisamente, el listado de materias o asignaturas distribuidas por cursos o años de estudio, con algunas prescripciones pertinentes.

Esta acepción se limita al aspecto técnico del curriculum, a la elaboración de planes y programas. Por tanto, no permite percibir ni menos aún tomar en cuenta las condiciones sociales, culturales y políticas del curriculum (aspecto teórico). Tampoco toma en consideración las prácticas que genera la puesta en marcha del curriculum, códigos pedagógicos y acciones mediante las cuales se expresan también contenidos, tales como relaciones sociales, sentimientos, etc. (aspecto práctico). Y estos aspectos se presentan como inseparables, no se despliegan secuencialmente, sino que se interpenetran.

Salta a la vista que el currículum no es un documento que permanece en el terreno prescriptivo o indicativo, sino que también incluye la puesta en marcha, su desarrollo. Su historia, esto es, las vicisitudes de su génesis, de su elaboración, constituyen una importante fuente de datos para la comprensión del curriculum.

Elisa Lucareli ofrece un enfoque que permite una visión amplia del currículum en su complejidad. Señala cuatro perspectivas:

a) el hacer institucional, concretado en una propuesta que ofrece la institución educativa para el logro de objetivos definidos por una sociedad en un momento dado: b) el proceso de planeamiento curricular que produce los “documentos básicos instrumentales” que orientan y prescriben el proceso de aprendizaje:

c) la acción personal, esto es, los cambios que se producen en el comportamiento del alumno, por obra de la acción que ejerce la practica curricular.

d) los lugares que obtiene el objeto orientado por la institución educativa.

Este abordaje “intenta superar analíticamente la distancia entre el hacer curricular y sus fundamentos científicos e ideológicos.”

En la trama misma del curriculum conviven una serie de problemas relativos a la educación en todas sus dimensiones (nacional, regional, institucional, áulica) según las circunstancias. “El currículum juega un papel de “síntoma” respecto de la magnitud del problema que enfrenta la educación como practica social y la pedagógica como campo de conocimiento. El síntoma permite entender la existencia de una disfusión, pero al mismo tiempo esconde el motivo real de ésta.

El curriculum aparece como la síntesis de elementos culturales: -conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, actitudes.- Estos elementos se incorporan al curriculum, no solo a través de los aspectos formales- estructurales objetivos y contenidos por ejemplo), sino también mediante las relaciones sociales cotidianas, por cuyo intermedio el currículum formal se convierte en práctica concreta.

El currículum puede ser visto como una respuesta a lo que la sociedad plantea a la educación en tanto demanda histórica, social y política. A veces, la respuesta surge como defensa ante una demanda peligrosa o simplemente no compartida o no pertinente y hasta puede convertirse en resistencia a la misma.

El currículum aparece como una propuesta pedagógica porque se articula con proyectos políticos- sociales amplios que son sostenidos por los diversos grupos que impulsan y hasta determinan un curriculum. En cada momento histórico el proyecto político- pedagógico ha intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido por los grupos de poder.

Los proyectos curriculares presentan grandes diferencias entre ellos. Y esto es así, porque cada proyecto curricular es expresión de una postura epistemológica, de una concepción de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza, de educación y, en definitiva, de una vision del mundo. Incluye también una propuesta metodológica (estrategias y materiales) para orientar el desarrollo del proyecto curricular. El proyecto curricular

influye sobre la práctica educativa concreta ya sea por consenso o convicción, por acatamiento o por resistencia. De modo que, de una u otra manera, “el currículum determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos.”

Algunas propuestas pedagógicas que datan de varios años sostienen que si se comporta como guía permanente de los docentes y alumnos, puede constituirse en un contrato consensuado que permita una relación menos perversa entre docente y alumnos. Muchas veces el currículum –en su dimensión áulica- funciona únicamente como un programa para el examen. Y en este caso solo compromete a los alumnos a memorizar los temas para cumplimentar ese trámite (el examen) y a los docentes llega a comprometerlos también a enseñar para el examen.

Indudablemente esta situación está condicionada por representaciones sociales de diversos aspectos de la práctica educativa, tales como aprendizaje, enseñanza, rol docente, pero cuando el proyecto es comprendido y consensuado, se transforma en el eje estructurante de la práctica escolar. Además, los custodios de ese proyecto no serán solo el docente y los directivos, sino también los propios alumnos.

En la práctica ocurre que solo el profesor conoce el proyecto curricular; esto significa que los alumnos trabajan “a ciegas”. Para evitar este equívoco es conveniente dedicar las primeras clases a explicar y discutir el proyecto. Esto actúa como “organizador previo” de la disciplina a desarrollar mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que permite al alumno percibir relaciones entre los nuevos contenidos y sus propias estructuras cognitivas, así como tomar conciencia de sus déficits al respecto. Por otra parte, el conocimiento del proyecto informará al alumno acerca de lo que se espera de él, de las posibles actividades que deberá realizar en relación con los temas que serán desarrollados y hasta es probable que los predisponga favorablemente para hacer propuestas. Por último, la explicación de los supuestos que sostienen el proyecto otorgará pleno sentido a la actividad que se realice. (Se hace referencia a la concepción de aprendizaje, de sujeto, de enseñanza, de conocimiento, de ciencia, de educación).

Otras definiciones de currículum consideran que el campo curricular sobrepasa el conjunto de conocimientos para cumplir una función normativa de mayor complejidad, en virtud de la cual se vincula con el Estado. Así, la ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento es una vía no solo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad.

Los elementos culturales que se incorporan en un currículum son aquellos que han sido estimados como valiosos por los grupos dominantes de una sociedad. Pero también consiguen entrar –aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural- formal y procesual- práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales. Por ejemplo: determinados contenidos, sistemas o formas de evaluación (plano estructural- formal), modos de comunicación docente-alumno, transmisión de determinados valores, representaciones sociales (plano procesual práctico). De manera que el currículum es determinado por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y hasta pueden ser contradictorios. Algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos y otros, a oponerse y resistirse a esa dominación.

El tema de los elementos culturales que se incorporan en un currículum es uno de los puntos más polémicos respecto del curriculum, por cuanto tiene que ver con la función social de la educación. Hasta de la década del 60 se sostenía que el curriculum funcionaba como reproductor del orden social imperante (teoría de la reproducción o de la correspondencia). El trabajo de autores como Michel Young permitió rescatar elementos del curriculum que no obedecen a la lógica de la hegemonía, elementos curriculares que resistieron o se pusieron a la dominación. Es el antecedente de las llamadas teorías de la resistencia, sustento de la denominada Pedagogía Radical, cuyos principales representantes son: Giroux y Peter Mc Laren.

Estos teóricos se han esforzado por comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales.

Campo y dimensiones del currículum

El campo del currículum comprende los aspectos estructurales- formales y los procesuales de un curriculum.

Los aspectos estructurales- formales abarcan: las disposiciones oficiales, estatutos, reglamentaciones, planes y programas de estudio, organización jerárquica de la institución escolar, conjunto de normas que regulan la vida escolar.

Los aspectos procesuales- prácticos se refieren al desarrollo del currículum a partir de su puesta en marcha. Comprende todo lo que sucede en el aula entre docente y alumnos.

Uno de los problemas más importantes en lo que hace a la comprensión del campo del currículum ha sido concebirlo sólo en orden a sus aspectos estructurales- formales.

El desarrollo procesual- práctico de un currículum es fundamental para comprender tanto su constitución determinante, como su devenir en las instituciones escolares concretas.

Dimensiones del currículum

Las dimensiones generales son comunes a todos los currícula, puesto que los conforman y determinan como tales. Comprenden la dimensión social en sentido amplio lo cultural, lo político, lo económico, lo social, lo ideológico, la dimensión institucional y la dimensión didáctico- áulica.

-la *dimensión social* alude al conjunto de multideterminaciones que conforman a la totalidad social, dentro de la cual se desarrollan los aspectos educativos. En lo cultural está presente lo político, lo social, lo económico y lo ideológico, del mismo modo en que lo político se advierte lo cultural, lo económico, etc. Es decir, que la realidad social es pensada en la complejidad de sus múltiples determinaciones.

En un breve análisis de la realidad social se destaca en primer término el componente cultural. Si se entiende a la cultura “como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, consenso y sentido a los quehaceres humanos y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas se debe aceptar que todos los grupos humanos son productores y reproductores de cultura. La síntesis cultura que conforma un currículum, es en sí misma, una producción cultural en la que hay elementos dominantes y otros de subordinación y otros aún de resistencia.

Respecto del componente político “todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones de sentido, dirigidas hacia determinados fines sociales”.

De esto se desprende que *ningún currículum puede ser neutro y aséptico*. “La educación es un punto sensible y neurálgico del tejido social; por tanto, los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en esta y luchan porque la educación, especialmente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político. Es precisamente mediante la educación como se puede hacer efectivo un proyecto político. Según cuál sea la postura que se asuma frente a la educación, aún aquella que manifiesta una franca despreocupación por la educación pública, está otorgándole el sentido y la significación que tiene en su proyecto político.

En cuanto a la dimensión social, la educación no es en sí misma reproductora, conservadora, transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socio- culturales y político-económico desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

El componente económico en el campo del currículum se refiere al problema de la determinación económica. Tiene que ver con las relaciones entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela.

El componente ideológico hace referencia a un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad, que responden a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social en un contexto social dado y que esos intereses guían y justifican el comportamiento práctico de los hombres, acorde con esos intereses, aspiraciones e ideales”.

Lo ideológico penetra en la conformación y desarrollo del currículo, justificando la puesta en práctica del mismo. Es decir, que en justificación de un currículum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho currículum.

-La *dimensión institucional* es “el aspecto privilegiado del currículum” puesto que “que es la institución educativa donde se concentra la síntesis de elementos culturales (conocimientos, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico- política.

Son significativos en esta dimensión, la distribución de los tiempos, la asignación de espacios, la organización y el manejo de los contenidos, los niveles y red de comunicación, la dinámica de las relaciones entre los grupos y sectores, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución, la certificación, etc. Es importante concebir a las instituciones en relación con su fuerza instituida y su capacidad instituyente.

-La *dimensión dinámico áulica* se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y docentes. En ella los problemas fundamentales son: la relación docente- alumno, la relación con los contenidos, el proceso grupal, la evaluación de los aprendizajes, y el programa escolar.

Las *dimensiones particulares o específicas* comprenden los aspectos que son propios a un determinado currículum y no a otros. Determinan las características esenciales de un currículum. Se refieren al nivel educativo, al tipo de educación

(técnica, comercial, especial) a la población a la cual va dirigido el currículum, etc. Es importante destacar la *dimensión didáctico- áulica* y la *dimensión institucional*. La primera tiene que ver con la propuesta que hace el docente para la asignatura que tiene a su cargo. La segunda alude al currículum de la institución, el cual normalmente incluye el plan de estudios. Ambas dimensiones mantienen una estrecha relación. Las dos dimensiones son atravesadas por todos los componentes de la dimensión social. O, dicho de otra manera- la realidad áulica y la de la institución que la contiene, están contextualizadas en una dimensión témporo ecológico social.

Lo explícito y lo no explícito en el currículum

Los aspectos formales o estructurales constituyen el *currículum explicito*, es decir, lo escrito, lo declarado.

Los aspectos procesuales- prácticos, que implican la puesta en práctica, el desarrollo del currículum, se muestran en el *currículum vivido*, en el *currículum oculto* y en el *currículum nulo*.

El *Currículum oculto* está constituido por “los efectos provenientes de las experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces, ser conscientes de su existencia, siquiera”.

Como productos del currículum oculto se pueden mencionar: modos de percepción y de pensamiento, juicios valorativos, disposición para la acción, actitudes, etc.

La noción de currículum oculto es considerada como “uno de los más valiosos recursos para develar los distintos mecanismos que se conjugan para conformar la función ideológica de la escuela”.

Lo importante de esta noción es el “contraste que denuncia entre lo que abiertamente se procura o intenta que los alumnos aprendan y lo que los estudiantes aprenden de hecho. Las instituciones educativas provocan comportamientos, actitudes, tanto formales como informales, que no persiguen consciente o abiertamente”.

El análisis del currículum oculto permite descubrir supuestos básicos subyacentes que prevalecen o perduran en las prácticas cotidianas con más fuerza que los explícitos.

En realidad, no hay evidencia de que exista un currículum oculto intencionalmente planificado para ser desarrollado en las escuelas y que intente enseñar normas injustas.

Pero las acciones que se generan en la práctica curricular, son orientadas por la ideología que se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de los actores.

El *currículum nulo* comprende lo que se deja de decir, lo que se omite, lo que no se enseña en la escuela. Más precisamente, quizá, las opciones que no se le proporcionen al estudiante, las perspectivas que no conocerá nunca y que, mucho menos, utilizará; los conceptos y habilidades que no formarán parte de su repertorio intelectual”

Esta noción “ayuda a una verdadera y polémica consideración sobre alternativas relevantes en torno a la selección de los contenidos. Brinda la posibilidad de ver las diferentes alternativas en torno a la decisión de incluir o excluir determinados contenidos. Ayuda a definir las limitaciones y las oportunidades de la implementación de un determinado curriculum”.

El *currículum vivido* comprende lo explícito pero también lo oculto, con la intervención de todos quienes participan de la puesta en práctica. Hace referencia a la manera como se lleva a cabo la práctica cotidiana. Es una conjunción del currículum oculto y el explícito, el rol impuesto al docente, el rol deseado y el rol vivido por el docente, como producto de la puesta en acto del currículum explícito y de su desarrollo.

“La importancia de los aspectos no previstos del currículum prescripto reside en las consecuencias no anticipadas y no deseadas que puede tener. La textura abierta de una normativa “permite simultáneamente un margen de creatividad y de libertad en la interpretación, y un espacio no controlable en función de dicho margen. También el curriculum deja numerosas zonas de incertidumbre y una variedad de espacios intersticiales en función de lo cual puede considerarse siempre como incompleto o inconcluso.

El *currículum real* resultará del tejido de la norma y del modo en que los actores de cada institución utilicen los intersticios, es decir, el modo en que ellos se desenvuelven en las zonas de incertidumbre.

El concepto de intersticio resulta útil para superar la idea del curriculum como norma cerrada, como estructura sagrada que hay que seguir al pie de la letra y que ha fomentado con tanta fuerza entre los docentes, el sentimiento de impotencia ante lo impuesto de lo inútil de la propia creatividad.

Lo importante es saber penetrar entre los intersticios y ocupar un espacio para dinamizar y producir lo que estaría vedado especialmente cuando se trata de currícula muy cerrados.

Los intersticios hacen referencia a los espacios que la misma deja para la interpretación personal, como zonas de incertidumbre en la que los actores pueden orientar las relaciones de poder a partir del conocimiento y utilización de las reglas institucionales.

Si bien toda norma intenta ser previsible los comportamientos de los actores, es imposible que explice la totalidad de los significados que es posible atribuirle.

Los llamados currícula cerrados dejarán menos espacios libres porque los intersticios son limitados, pero existen siempre aunque requieran de mayor capacidad creativa del docente para descubrirlos, como así también de mayor audacia para utilizarlos. Los llamados currícula abierta dejan mucho espacio que deberá ser aprovechado creativamente por los actores implicados, pero necesitan de docentes preparados para dicho aprovechamiento. Esto es así, porque el docente habituado a planes de estudios cerrados y a “recetarios” se encuentra perdido y sin instrumentos para poder aprovechar los espacios que le ofrece una propuesta abierta. Esto puede redundar en un empobrecimiento en los contenidos y métodos de trabajo, lo que no resultará superior de los currícula tradicionales y que podría ser aprovechada por posturas conservadoras para señalar que a los docentes y a los alumnos no se les puede dejar mucho margen de libertad y que las nuevas propuestas contribuyen al vaciamiento de contenidos en la escuela.

Modelos curriculares

Cuando se menciona la expresión “modelos curriculares” se alude a modelos cuya característica fundamental es la organización de contenidos.

En este capítulo se hace referencia a modelos curriculares de objetivos y modelos curriculares de proceso. Son dos posiciones que implican diferencias de base por cuanto se apoyan en pilares conceptuales antagónicos.

1) *Modelo curricular de objetivos.* Se caracteriza por establecer metas amplias y traducibles en objetivos. Luego diseñara un curriculum que permita lograr esos objetivos. Una vez puesto en marcha, comprobará su capacidad para cumplir los objetivos. Por fin, se comunicará a los profesores los resultados de esa comprobación, de diversas maneras, pero, fundamentalmente, mediante la estructura conceptual de los objetivos

El proceso de elaboración del currículum se iniciará con un diagnóstico de necesidades y la enunciación de fines, la cual proporciona una base para la consideración de valores de alto nivel, así como un análisis de las exigencias de la sociedad con respecto a las escuelas.

Los fines generales se traducen en una forma práctica mediante la formulación de objetivos, la selección y organización de experiencias de aprendizaje. Estas últimas se fundamentan en la teoría del aprendizaje, en la Pedagogía sistemática y la Psicología social. El currículum resulta así, como producto de una síntesis de estas disciplinas cuando se las atraviesa con los objetivos.

El currículum puede ser sometido a pruebas, evaluado y mejorado mediante la aplicación de técnicas procedentes de la Psicometría y la medición educativa.

Lo realmente importante para este modelo es la prescripción anticipada de los resultados de la enseñanza que se concretan en objetivos. La mira está puesta en los resultados anticipados, esto es, antes de que el proceso comience a funcionar. La instrumentación didáctica se convierte en un medio para alcanzar la meta.

La crítica que realiza Stenhouse a este modelo curricular es la pre-especificación de los objetivos y la rigidez que ostenta, por cuanto pasa por alto la estructura del conocimiento y el pensamiento del profesor.

Los objetivos deben expresar conductas observables, susceptibles de ser evaluadas. Cuando se fijan como metas, ya se determina el instrumento con el cual van a ser evaluadas. Son pues, objetivos operacionales.

La rigidez se manifiesta en la adhesión a una concepción de ciencia –que excluye toda otra que no sea la ciencia natural- y en la sacralización del método científico.

Esta forma de desarrollar el currículum desprofesionaliza al docente, lo desconoce, puesto que no se tiene en cuenta su iniciativa. Son los teóricos y los investigadores educativos quienes deciden acerca de las prácticas que el docente deberá cumplir pasivamente. El docente solo es responsable de la eficacia de la puesta en práctica de esas decisiones elaboradas por los teóricos de la educación.

Pero lo más negativo es que no se advierte en esa concepción ninguna, preocupación por el desarrollo de pensamiento crítico, que constituye el nutriente básico de la autonomía intelectual hacia la cual debe tender la educación. En contraposición surgieron modelos alternativos que complementan el currículum desde criterios totalmente distintos. Estos modelos conciben al currículum como proyecto y como proceso.

Gimeno Sacristán señala que el modelo curricular basado en el proceso, como alternativa al de objetivos, supone poner en relación tres elementos básicos:

1. el respeto a la naturaleza del conocimiento y de su metodología.
2. la toma de consideración del proceso de aprendizaje y
3. el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores.

Esta propuesta se fundamenta en una orientación cognitiva del proceso educativo y se apoya en los principios que derivan del paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales e instrumenta las nociones de comprensión, significado y acción.

Álvarez Méndez sugiere los siguientes presupuestos básicos, inspirados en el pensamiento de Stenhouse:

- la enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión.

- es necesario fomentar y proteger la divergencia de puntos de vista: más que la convergencia de ideas, de creencias, de pensamientos, se valora la toma de postura personal crítica ante cualquier problema, situación o hecho.

- el profesor no debe aprovecharse de su situación privilegiada de autoridad legítima, para hacer valer sus puntos de vista.

- el profesor tiene responsabilidad en la calidad de aprendizaje, indagando a través de preguntas que exijan a los alumnos justificar sus respuestas.

- como alternativa a la actividad de transmisión que suele llevar a la dependencia de la copia de apuntes, el profesor debe problematizar los contenidos de aprendizaje y los demás componentes que intervienen en el desarrollo curricular para provocar la reflexión y toma de postura ante los mismos con el fin de estimular y propiciar la investigación.

El currículum es concebido como *proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula*, dentro de la cual, los sujetos que intervienen son parte del mismo.

El proyecto curricular se orienta no sólo al desarrollo o producción del conocimiento, sino también a averiguar cómo se desarrolla el conocimiento. En lugar de la predeterminación de conductas específicas, el currículo “es concebido como una exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida”.

Los responsables del proyecto son aquí los protagonistas: docentes y alumnos. El siguiente esquema sintetiza la situación áulica.

Se supera la clásica doctrina entre los que practican (los profesores) y los que investigan (teóricos, expertos) entre los que planifican el curriculum (Ministerio, Institución, Departamento), quien desarrolla el programa (profesor) y el destinatario (alumno). En el modelo de investigación en la acción del profesor –reconocido como profesional de la enseñanza y sin desdeñar los aportes que puedan proporcionar los alumnos elabora el curriculum, que pone en funcionamiento, dispuesto siempre al replanteamiento que pudiera surgir del intercambio de ideas.

Esto implica un replanteamiento de la función docente que deja atrás la figura del ejecutor de una programación determinada y se erige como resultado de una toma de conciencia y de postura ante el mismo hecho de enseñar y aprender.

Lo que no se puede hacer a priori es prever todas las situaciones conflictivas o de compromiso posibles dado que la misma forma en que está concebido el currículo lleva a problematizar los contenidos de enseñanza que dejan de ser algo ya dado y acabado para ser entendidos y tratados como parte de procesos históricos y culturales contextualizados más amplios.

Los modelos alternativos ponen especial énfasis en la *transposición didáctica* entendida ésta como un proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar y este en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñando). Transposición didáctica que intenta superar los riesgos de derivaciones patológicas en las que podría caer cualquier forma de transposición (deformación del objeto original, cristalización de los conocimientos científicos, mostración de una parte como si fuese la totalidad sacralización de hechos o personas simplificaciones deformantes etc.)

Los modelos alternativos son interestructurantes porque docente-alumno-saber se interrelacionan dinámicamente.

El diseño curricular

El diseño curricular es una guía para los responsables del desarrollo del curriculum.

El diseño debe ser lo suficientemente flexible como para permitir y hasta requerir la habilidad del docente para detectar y analizar diversos factores que actúan en cada situación educativa, en cotidianidad del aula que, por ende, son irrepetibles, únicos, aunque se los pueda generalizar abstrayéndolos de la situación concreta. Es

precisamente el docente quien está en condiciones de integrarlos, conjugarlos, en su práctica pedagógica.

Pero tampoco debe ser tan impreciso que no explique las concepciones generales sobre las cuales se asienta (por ejemplo: concepción de educación, de educación escolar, de aprendizaje, de conocimiento, de enseñanza, etc.) ni las intenciones que persigue. El curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción y entre lo que se prescribe y lo que sucede en las aulas.

El diseño curricular no debe confundirse con la planificación ni con la programación: el diseño es una guía para la programación que hará el docente. En los currícula cerrados llegan a confundirse, puesto que el diseño establece hasta los más mínimos detalles. Cuando el currículum es abierto difieren notoriamente ya que el diseño curricular opera como orientador mediante la explicitación de los pilares conceptuales que lo sostienen y de los cuales se desprenden diversas líneas de acción. La programación es competencia del docente quien debe adecuar las bases curriculares a la situación educativa concreta contextualizada –a través de la institución- en un espacio y un tiempo socio-histórico-político.

El diseño curricular también se diferencia del desarrollo del curriculum. El diseño proporciona información acerca de las intenciones que orientan o pretenden orientar la práctica desde el qué enseñar hasta el cómo y el cuándo, atravesando todas esas instancias con la respuesta al cómo enseñar, es decir la metodología. También el que el cómo y el cuándo reaparecen en torno a la evaluación. Siempre dejando amplio margen para la iniciativa del docente.

El desarrollo del curriculum es la puesta en práctica del diseño con las adecuaciones que surgen como necesidad. Los dos aspectos se nutren recíprocamente porque el diseño debe estar siempre abierto a las novedades que surgen de su desarrollo para conocerlas e incorporarlas. El desarrollo del currículum que comienza apenas se pone de pie para iniciar la marcha es la fuente principal del proceso de elaboración revisión y continuo enriquecimiento del diseño.

La elaboración del diseño curricular requiere:

- de una *análisis socio antropológico* que permita detectar las formas culturales que es necesario ofrecer al alumno para que pueda responder adecuadamente a los requerimientos del medio y la época;

-de un análisis *psicológico* que permita la comprensión de los procesos responsables del crecimiento personal;

-de un análisis *epistemológico* que asegure un estudio crítico de los principios de las teorías, las hipótesis, los métodos y estrategias que una ciencia pone en juego al producir conocimiento. Y esto necesariamente en su vinculación con la estructura de las disciplinas científicas que se incorporan como contenidos curriculares.

- de un análisis *pedagógico* que implica todo en cuanto se refiere al protagonismo del docente y de los alumnos en el quehacer áulico cotidiano.

Todo diseño curricular refleja o denuncia una concepción general de la educación, una concepción del aprendizaje, una postura frente a la ciencia, al conocimiento, al rol docente.

En lo que respecta a la organización de los contenidos, el diseño curricular puede optar por una de las tres posibles formas: asignaturas, áreas y módulos.

Lo verdaderamente importante es que, una u otra organización, permita que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos que “potencien su crecimiento personal” y le posibiliten una clara lectura de la realidad.

La propuesta de organización de los contenidos en un diseño curricular debe atender a varios requerimientos:

-lo que la sociedad está demandando a la institución escolar en ese espacio ecológico y social y en ese momento histórico, con miras al que lo sucederá.

-la condición de aprendizaje que se sustenta.

-el rol que se otorga a los saberes previos en la construcción del conocimiento.

-la función que deberá cumplir la institución educativa en relación con la sociedad.

Todos estos puntos condicionarán de modo casi imperativo ese aspecto del diseño curricular. Y esto es así, porque su puesta en marcha involucra una serie de aspectos tales como: docentes, espacios, tiempos, personal y tareas administrativas, recursos materiales, estrategias didácticas, las cuales, a su vez, dependerán de otros aspectos.

Capítulo 6

La institución educativa como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas

Liliana Sanjurjo

La preocupación acerca de la *institución educativa* es un tanto reciente.

Nuevas corrientes muestran cuánto y cómo influyen, en la situación áulica y en el proceso de aprendizaje, aspectos relativos a: cómo está organizada la escuela, cómo se establecen las relaciones, qué grupos se van conformando, cómo circula el discurso y el poder, qué relaciones se establecen con la comunidad, cuáles son los canales de comunicación y participación, entre otras cosas.

No podría pensarse ya, en una *formación docente* que abarque solo el conocimiento de teorías del aprendizaje y técnicas didácticas, sino que la complejidad de los problemas actuales requieren de una sólida formación filosófica, política, social que permita al docente comprender dicha complejidad y actuar en consecuencia.

Desde una perspectiva clásica, es habitual entender la institución como el lugar en donde se llevan a cabo determinadas prácticas, es decir el edificio y las normas y reglamentos que la rigen; los elementos instituidos. La institución tal como les es dada a los que a ellas pertenecen, tal como está instituida, pertenece al ámbito de lo instituido.

Desde esta postura se considera la institución como una estructura formal, se toma exclusivamente la arquitectura institucional.

Es necesario *ampliar la mirada* para dar cuenta de que la institución educativa está atravesada por múltiples elementos que le dan significación. Además de la estructura formal y de las normas, una institución educativa está conformada por los actores sociales que desarrollan prácticas en ella, que se relacionan de diversas maneras a la institución.

Además de las normas, los reglamentos, las circulares, una institución está conformada por una compleja trama de grupos y relaciones, por un tejido institucional, que no puede reflejarse totalmente en ningún reglamento u organigrama, pero es precisamente lo que le da identidad, lo que determina su estilo, lo que sobredetermina la *cotidianidad*.

Desde este punto de vista, toda institución, en sentido amplio, se considera como el sistema de normas que estructuran un grupo, regulan su vida y su funcionamiento; también se podría entender por institución, los procesos por los cuales toda formación social se organiza, incluyendo el establecimiento y la organización.

Además de los elementos instituidos, se ponen en juegos fuerzas *instituyentes*. Lo instituyente se refiere a las actividades que los que pertenecen a la institución organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades o la solución de sus problemas:

desde el momento que lo instituido no les sirve a ese nivel, los miembros de la institución se ven obligados a instituir medios (actividad instituyente) que sí les sirvan. Se piensa la institución como una praxis.

La dinámica que se produce entre los elementos instituidos e instituyentes es la que posibilita los cambios, reacomodamientos, búsqueda de nuevos sentidos. Analizar esta dinámica permite comprender el estilo institucional, ya que en una institución muy cerrada prevalecen fuertemente los elementos instituidos; pero si los elementos instituyentes no logran nunca instituirse, se corre el riesgo de caer en un asambleísmo permanente que obtura el funcionamiento institucional.

Una institución *abierta y democrática* logra una permanente dinámica entre estas fuerzas.

Aún en las instituciones muy rígidas, y aún en momentos de políticas muy autoritarias, siempre quedan espacios, *intersticios*, para comenzar a proponer cambios. Es importante que el docente sepa descubrirlos y aprovecharlos en pos de mejorar y democratizar la escuela.

Las múltiples articulaciones que se producen en una institución, a partir de la intervención de los actores institucionales, provocan adhesiones, pertenencias, también condensaciones y desplazamientos, pero a su vez, ponen en juego estilos personales y/o grupales, aprovechando los márgenes de libertad que otorgan poder.

Resulta útil analizar el *mandato funcional* de las instituciones educativas. Cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional. En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora.

La escuela en general, ha surgido con mandatos antagónicos: desde el movimiento social y político de la Revolución Francesa surge con un *mandato igualador* pero desde las necesidades del desarrollo industrial surge con un *mandato exclusor* (formar mano de obra especializada para puestos de trabajo de diverso reconocimiento social y económico). Estos mandatos antagónicos la hacen ser una institución conflictiva y contradictoria. Respondiendo a diversos momentos políticos, a diversas políticas educativas, a diversas políticas institucionales, se hará prevalecer el mandato igualador o el mandato exclusor y esto es generalmente origen de muchos conflictos.

Pero además de estos mandatos comunes a la escuela, en general cada institución en particular ha surgido a partir de una significación social que le da sentido.

Analizar cuál o cuáles han sido esos mandatos, qué ha pasado con ellos, si ha habido ruptura de los mismos, cuáles fueron las posibles causas y responsables, si se ha modificado o actualizado dicho mandato, o simplemente perdió vigencia, es fundamental para comprender una institución. Además de conocer su mandato fundacional, es necesario analizar la *historiografía institucional*.

También nos permite analizar el concepto de *imaginario institucional* entendiendo por este el conjunto de imágenes y representaciones –generalmente inconsciente que producidas por cada sujeto y cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento.

Lo que los actores sociales piensan, creen y dicen acerca de una institución, sobredetermina las prácticas que se llevan a cabo en ella.

Se relaciona con el concepto de imaginario institucional el de *estilo o tipo de cultura institucional*, entendiendo por “cultura institucional aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros en un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”.

En este texto las autoras analizan tres tipos de cultura institucional que suelen caracterizar a las instituciones educativas. Es necesario aclarar que esos tipos no se dan en la realidad en un “estado puro”. Las topologías constituyen solo una abstracción que permiten descubrir rasgos predominantes, los que habitualmente se dan entremezclados con rasgos de otros tipos o estilos. Por ello es conveniente hablar de estilo o tendencia.

Se caracterizan los tipos de cultura institucional: en familiar, de expediente o burocrático y de concertación o profesional. Con respecto al tipo familiar “No existe en ella (la institución) una clara división de tareas, jerarquización y correlación de las mismas, como consecuencia de lo cual a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. Éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas”.

“Existen escasos y precarios canales institucionalizados para posibilitar el flujo de información y permitir el desarrollo de conexiones intra e inter- institucionales sólidas centradas en los sustantivos. En consecuencia, los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema. El

régimen aditivo alienta un ‘saber-hacer’ renuente a las novedades e innovaciones. No se recurre al marco normativo, en particular al currículum prescripto, para establecer derechos y obligaciones de las partes y, por lo tanto, no hay una clara asignación de responsabilidades”.

Cuando la institución escolar es abordada como una cuestión de familia, predomina como rasgo hegemónico la escena familiar, el currículum prescripto es prácticamente ignorado, el modelo de gestión es el “casero”, los contratos se establecen por lealtades invisibles, se privilegian los vínculos afectivos. Por ello los sentimientos desplazan la tarea, todas las dimensiones institucionales son devaluadas, se corre el riesgo de diluir totalmente la especificidad institucional, los conflictos son interpersonales, no pueden resolverse ni elaborarse, no se presta atención a la participación y los canales formales de comunicación son desvalorizados.

Una institución en la que prevalece el tipo de cultura institucional de expediente o burocratizada enfatiza los procesos racionales en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica generalmente del organigrama de funciones.

Cuando la institución escolar es abordada como una cuestión de papeles o expedientes, prevalece como rasgo hegemónico la exageración por la racionalidad, el currículum es cerrado e inmodificable, predomina un estilo tecnocrático, los contratos son burocráticos, se privilegian los vínculos impersonales, no hay lugar para los sentimientos, se sobrevalúa la dimensión administrativa –a veces la organizacional en sus aspectos más formales- y se devalúa la comunitaria, se corre el riesgo de aislamiento de la sociedad y de pérdida de la significación social o ritualización y cristalización de la misma, los conflictos son negados, eludidos o se resuelven vía jerárquica acorde al reglamento, la participación es formal y ritualizada, prevalecen los canales excesivamente formales de comunicación por lo general descendente y por escrito.

El modelo de gestión institucional de concertación o profesional, admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad. Reconocerán el pluralismo institucional y desarrollarán una gestión pluralista en la que se buscará a través de gestión de los conflictos que estos favorezcan a la institución.

Favorecerá a este último modelo de gestión no perder de vista que la institución educativa puede pensarse en distintos niveles: el *técnico pedagógico*, el *organizacional*, el *administrativo* y el *comunitario*. Tenerlos en cuenta permite equilibrar los esfuerzos dedicados a cada uno de ellos no olvidando en ningún momento que el sustantivo es el técnico-pedagógico, por lo que los otros deben estar en función de éste. Además posibilitará organizar la participación sin caer en un asambleísmo.

Cuando la institución escolar es una cuestión de concertación, el rasgo hegemónico es la negociación, el curriculum prescripto se concibe como una organizador institucional, se persigue un modelo de gestión profesional, en el cual se privilegia la función sustantiva de la institución (la técnico-pedagógica), sin desmerecer las otras dimensiones, predominan los contratos concertados, sustantivos y explícitos, los vínculos privilegiados son los contractuales, integrando el respeto y los sentimientos en pos de la pasión por la tarea, los conflictos se van resolviendo por elaboración, la participación es buscada y organizada teniendo en cuenta las distintas dimensiones y los actores implicados, se resignifican los canales formales e informales de comunicación.

Resulta interesante, para comprender las instituciones educativas, analizar el clima social que se revive en las mismas, entendiéndose por éste “las formas que asumen las transacciones sociales en la cotidianeidad”, es decir, cómo se ponen en juego diariamente los acuerdos, compromisos, intercambios entre los diversos actores implicados en el proceso educativo.

Existen muchos indicadores o síntomas que darían cuenta de un creciente deterioro en el clima social en las escuelas, entre otros:

- malestar en docentes y alumnos.
- aburrimiento y pérdida de significación social del conocimiento adquirido en la escuela.
- agresiones abiertas o simbólicas.
- aprendizajes escasos en relación a los esfuerzos realizados.
- indiferencia y anonimato.
- etc.

Existen *múltiples factores* que provocan dicho deterioro:

- pérdida de sentidos.
- contenidos desactualizados.
- bajos salarios y falta de recursos mínimos. Sobre ocupación docente y pésimas condiciones laborales.

- achicamiento de los espacios de participación.
- función seleccionadora de la escuela en las políticas educativas vigentes.
- preconceptos de directivos, padres, alumnos, docentes, etc.

Adentrarse en la problemática institucional puede brindar algunos instrumentos para comprenderla y trabajar en pos del mejoramiento del clima social en las escuelas.