

# CÓDIGO CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE, UNA RELACIÓN CATEGORIAL VIGENTE DE ANALIZAR DESDE EL CONTEXTO DE AULA

Andrea Garrido Rivera<sup>1</sup>  
Facultad de Educación  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Alonso de Ribera 2850  
agarrido@ucsc.cl

Recibido: 24/03/2009; Aceptado: 24/04/2009

## RESUMEN

El artículo muestra el análisis del código curricular trabajado por Basil Bernstein, el que es contextualizado en el estudio de prácticas docentes de un establecimiento municipal, vinculado a iniciativas post reforma. La investigación se desarrolla a partir de un estudio cualitativo desde la óptica de un diseño descriptivo interpretativo, de estudio de casos, compuesto por tres docentes de enseñanza media, de los subsectores de lenguaje y comunicación, matemática e historia y geografía.

Los principales resultados apuntan a desmitificar la apropiación curricular post reforma que han adquirido los docentes. En los tres casos, se presentan condiciones similares de trabajo, las cuales no logran alejarse de visiones anquilosadas por la tradición y perpetuadas hasta nuestros días, en donde el discurso muchas veces se diluye en la acción de aula. Llama la atención, por otro lado, cómo el sistema de creencias que validan los docentes ayuda a instalar el código menos rupturista desde la mirada de la movilidad social. La lectura invita a dilucidar cómo el enmarcamiento y clasificación van dando cuenta de las visiones y acciones de tres docentes hoy en ejercicio.

**Palabras Clave:** Código curricular, interdisciplinariedad, modelos de aprendizaje enseñanza, relación pedagógica, acción de aula.

## ABSTRACT

The article shows the analysis of the code worked by Basil Bernstein curriculum which is contextualized in the study of teaching practices establishment of a municipal linked to post-reform initiatives. The investigation develops from a qualitative study from the perspective of a descriptive interpretive design, case study, consisting of three teachers of secondary education, subsets of language and communication, mathematics and history and geography.

The main findings point to demystify the ownership post curricular reform that teachers have acquired. In all three cases are similar working conditions, which fail to move away from visions stuck by tradition and perpetuated until today, where the speech is often diluted in action classrooms. Draws attention, moreover, how the belief system that helps validate teachers to install the code less rupturista from the gaze of social mobility. Reading invited to elucidate how enmarcamiento and classification are realizing the visions and actions of three teachers in exercise today.

**Key Words:** Code curricular, interdisciplinariedad, models of learning education, pedagogic, action (share) of classroom.

---

<sup>1</sup> Educadora de Párvulos, Magíster en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente Part time en la Facultad de Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

## I. Contexto teórico desde donde se aborda el problema

A dos décadas desde que se declara oficialmente la educación chilena en proceso de reforma, aún surge la inquietud de indagar respecto a los sentidos, códigos, discursos y las prácticas que se desprenden desde su instalación. Al parecer a la luz de diversos actores, las consecuencias de dichos procesos no han logrado los tan anhelados resultados vinculados a una mejora de la calidad de los sistemas educativos. En ese contexto el estudio se enmarca como una iniciativa que intenta explicitar desde la construcción de sentido que hacen sus propios protagonistas (tres docentes de enseñanza media) de un aspecto, el código curricular, que permite desde su análisis abordar elementos relacionados con la organización curricular por un lado y la gestión de aula en cuanto a la relación pedagógica por otro. La riqueza del estudio se articula en la comprensión que tres docentes, de subsectores distintos, hacen de sus prácticas pedagógicas y respecto del cómo sus percepciones y acciones van dando cuenta de un tejido aparentemente distinto, pero en esencia desde el eje de comprensión, y validación del proceso de reforma en sí, afloran entrelazados que permiten obtener procesos cuyos resultados vienen a ser muy semejantes.

A continuación se describen los principales cuerpos teóricos desde donde se construye el estudio<sup>2</sup>:

### a) Aspectos referidos al código curricular

Para referirse al tema de las relaciones del currículum prescriptivo y activo, se consideraron centralmente los postulados de Bernstein<sup>3</sup>, quien lo aborda desde la teoría del código curricular, basando su concepto en la interrelación de dos elementos. Por una parte, se considera el grado de comunicación que existe entre las diferentes disciplinas del aprendizaje<sup>4</sup>, denominándolo criterio de clasificación, disponiendo que a mayor entendimiento entre ellas, habrá una clasificación baja y viceversa.

Por otra parte, el segundo aspecto se refiere directamente a la relación estudiante- profesor, a la que denomina enmarcamiento, estableciendo que a mayor participación del estudiante en la toma de decisiones respecto del proceso de aprendizaje, se produciría una relación de enmarcamiento débil, por el contrario de lo que ocurre cuando las relaciones están marcadas por lineamientos de jerarquía y de poder, que evidenciarían lógicamente un enmarcamiento fuerte.

La interrelación entre estos dos aspectos es lo que da lugar al denominado código curricular, estableciendo que el código de colección se caracteriza por la conformación de una relación entre un enmarcamiento fuerte y una clasificación alta, mientras que el código integrado se expresa en una relación de enmarcamiento débil y una clasificación baja.

Esta relación es posible de advertir en los diferentes currículum manifiestos en las instituciones en donde se pueden encontrar este tipo de vinculaciones, sin embargo, es muy probable que también se presenten matices, pudiendo reco-

<sup>2</sup> Desde la autoría del artículo se considera particularmente importante presentar cuerpo extenso referido a los aspectos teóricos desde donde se aborda el estudio, ya que esto permitirá situar al lector en la mirada epistemológica desde donde se construyen los análisis.

<sup>3</sup> Referido al enmarcamiento, entendido por el autor como el tipo de relaciones que se producen entre estudiantes y profesores en el marco de la transmisión de la cultura escolar. Proceso a partir del cual se evidencia la distribución de poderes. Bernstein, 1989. "Clases, códigos y control". Editorial Akal, Madrid.

<sup>4</sup> El mismo autor, hace referencia al concepto de clasificación como, la fuerza de los límites entre las disciplinas, desde las que se construye el conocimiento.

nocer, por ejemplo, una clasificación alta con un enmarcamiento débil, o por el contrario, un enmarcamiento fuerte con una clasificación baja.

Desde la complejidad de las aportaciones de Bernstein se pueden incorporar otros elementos que ayudan a dilucidar la explicitación del código a nivel de acción de aula. Estos elementos están conformados por: a) el concepto de Interdisciplinariedad, asociado al componente de clasificación, b) los referidos al estilo de relación pedagógica, entendida ésta como horizontal y jerárquica, asociado al componente enmarcamiento y c) la clasificación de modelos de aprendizaje enseñanza que permitiría situar contextualmente al código.

## **b) Aspectos referidos a la Interdisciplinariedad**

El concepto de interdisciplinariedad se aborda desde los postulados acuñados por Torres<sup>5</sup> y corresponde al grado de vinculación entre dos o más campos del saber<sup>6</sup>. Al hablar de grado, se produce lo que se denomina niveles de clasificación interdisciplinar, es decir, según el grado de vinculación existirá una denominación que caracterizará al tipo y nivel interdisciplinario que se dé. De esta forma es importante mencionar entre las distintas clasificaciones que se presentan para abordar la temática a lo menos los siguientes: a) Nivel de Multidisciplinariedad, b) Nivel de Pluridisciplinariedad y c) Nivel de Transdisciplinariedad.

Por multidisciplinariedad se entenderá al nivel más básico interdisciplinar que se puede presentar. Es decir, obedece a una vinculación auxiliar de miradas de múltiples disciplinas para abordar un objeto. Las miradas colaborativas muchas veces toman elementos de la multidisciplinaria, o sea, miradas distintas para trabajar un objeto de estudio. Se podría decir en tanto, que muchas de las mallas y programas de estudio de los niveles escolares, en lo prescriptivo, obedecen a la categoría de multidisciplinaria.

Por pluridisciplinariedad se entenderá a un nivel intermedio interdisciplinar en donde dos disciplinas se ponen a un mismo nivel o estatus para responder a una interrogante o trabajar un tema académico. No existe en este caso yuxtaposición de disciplinas, es decir, que prevalezca conceptualmente una, auxiliada por otra, por ejemplo de un nivel técnico, como podría darse en el caso de la multidisciplinaria. Por lo general, se asocia a este nivel con el trabajo de resolución de problemas considerándose por lo mismo, apropiado para la formación interdisciplinar en el plano educativo.

En un nivel mucho más elevado se encuentra la transdisciplina que supera los niveles anteriores, ya que los límites de cada disciplina que se ponen en juego inicialmente, bajo esta orientación, dejan de ser visibles para construir una nueva disciplina, es el caso de las denominadas metadisciplinas. Por lo general, parte desde el nivel anterior. Muchas veces el trabajo científico puede convertirse en el generador de metadisciplinas.

## **c) Aspectos referidos a la relación pedagógica**

Desde otra óptica esta misma suerte de vinculación entre profesor y estudiante explicitada a nivel de enmarcamiento es denominada por algunos autores como relaciones horizontales y jerárquicas. Así, por ejemplo, Vázquez y Martí-

<sup>5</sup> J. Torres: *“Globalización e interdisciplinariedad el currículo integrado”*. Editorial Morata, cuarta edición. España, 2000.

<sup>6</sup> Esta vinculación es la que permite asociarlo al concepto de clasificación de Bernstein.

<sup>7</sup> Vázquez y Martínez, (1996, p 80- 82)

nez<sup>7</sup>, describen las interacciones alumno-profesor como una estructura asimétrica en relación al poder, en virtud de lo cual, por ejemplo, las relaciones verticales o jerárquicas estarían ejemplificadas en la siguiente situación: a) el profesor representa la institución y el conocimiento, y posee por tanto la autoridad, b) los alumnos aceptan que no saben, se encuentran en una posición de sumisión a la institución y no ponen en duda a la autoridad, y c) a su vez, estas interacciones están ritualizadas: “el estudiante dispone de modelos para dirigirse al profesor, y los intercambios que provienen de éste, también se producen según un modelo. Este último, tiene incluso el derecho de cambiar y de imponer nuevos modelos, siempre que permanezcan dentro del marco global que estipula la institución ”<sup>8</sup>.

Esta relación presentada por las autoras Vázquez y Martínez, pone en evidencia la marcada jerarquización que se produce entre ambas partes de la relación pedagógica, lo que evidencia una clara definición de los roles que son aceptados sin cuestionamiento alguno dentro de las prácticas cotidianas de la escuela. A su vez, dan cuenta de que los modelos jerárquicos se desprenden de una institucionalidad, de la que el maestro lógicamente forma parte.

Esta suerte de vinculación es interesante de analizar desde quien diseña el modus operandi de la dinámica de aula, es decir, visualizar cómo estos tipos de relaciones se enmarcan dentro de modelos pedagógicos, y a su vez cómo éstos distintos modelos traen aparejados consecuencias que obviamente repercuten en la construcción de sujeto. Respecto de ello parece particularmente interesante ahondar más adelante en dos ideas: a) el vínculo entre modelos y motivación y b) el vínculo entre modelos y disciplina<sup>9</sup>.

### **c) Aspectos referidos a los modelos de aprendizaje enseñanza**

Muy relacionado con lo anterior, se encuentran las formas y procedimientos mediante las cuales se adquieren los aprendizajes, que por supuesto van de la mano con el tipo de enfoque curricular que guía el quehacer de la institución y del docente<sup>10</sup>. Los teóricos del aprendizaje desde hace mucho tiempo han distinguido varios tipos en la adquisición de éste, los cuales responden a concepciones paradigmáticas distintas y definidas. Desde un punto de vista histórico situamos el concepto de paradigma al año 1962, según las aportaciones de Kuhn, quien los define como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnica que adopta una comunidad científica. Según este autor, los paradigmas son modelos de acción y de reflexión para hacer ciencia. Desde esta plataforma, la producción del conocimiento en la actualidad responde a su sistematización desde cuatro orientaciones distintas. Orientaciones que aunque hoy día pueden convivir, es importante destacar que su aparición de manera secuencial, ha constituido la respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento. De acuerdo a lo anterior, en la actualidad se conocen principalmente cuatro paradigmas dentro de la teoría del aprendizaje. Estos son: paradigma conductual, paradigma cognitivo, paradigma ecológico-contextual y el paradigma con orientación comunicativa<sup>11</sup>.

El primero surge a principios del siglo XX y sus principales representantes son Pavlov y Watson, posteriormente Skinner. Parte de una concepción mecanicista, el profesor aquí es como una máquina dotada de competencias aprendidas y que pone en práctica según la necesidad. El alumno en tanto, es un buen receptor

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> Esta vez se entenderá por disciplina a la habilidad que desarrolla un sujeto en el desarrollo de una tarea.

<sup>10</sup> Ver Ferrada, D. en *“Curriculum crítico comunicativo”*. Editorial El Roure, Barcelona, España, (2001).

<sup>11</sup> Gómez, J. *“Metodología comunicativa crítica”*, El Roure. España, 2006.

de conceptos y contenidos, cuya única pretensión es aprender lo que se enseña, aquí la concepción evaluativa se centra en el producto, la enseñanza programada cobra su máxima expresión. El currículum es cerrado y obligatorio para todos. La disciplina se convierte en su principal aliada dentro del aula, recomendando recurrir a técnicas de modificación conductual cuando se pierde.

Este modelo es criticado duramente ya en décadas posteriores. En los 80, Gimeno (1982, 162) expone las siguientes razones: "El alumno es una máquina adaptativa; propone un modelo de hombre que resalta más lo adaptativo que lo creador; insiste más en la pasividad humana, en forma de la asimilación, que en la actividad humana, en forma de elaboración; se estimula el sometimiento y la homogeneización conforme a unos patrones de conducta, desconsidera los aspectos más profundos del aprendizaje, reforzando una pedagogía centrada en los contenidos, mantiene una visión reproductora de la educación, se centra en destrezas útiles, olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea, ve a la escuela como un elemento de reproducción no de cambio, enfatiza el carácter centralizador del sistema educativo en el que los actores han de ser ejecutores de una concepción y de unas directrices, es coherente con los modelos empresariales de producción y gestión industrial"<sup>12</sup>.

La segunda corriente corresponde al paradigma cognitivo, la premisa básica de la corriente es el entendimiento del organismo como una totalidad. "Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos". La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico son aspectos importantes dentro de la corriente. Este modelo está centrado en los procesos de aprendizaje. Aquí el profesor se concibe como un ser reflexivo y crítico de su actuar, el que se desenvuelve bajo un modelo curricular abierto y flexible, que debe partir considerando las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee. Concibe a la evaluación como una orientación que valora tanto los procesos como los productos. Las actividades de aula, en tanto, pretenden estimular el pensamiento, facilitando la adquisición de conceptos, hechos y principios, procedimientos y técnicas y crear actitudes y valores que orienten y dirijan la conducta<sup>13</sup>.

El tercer modelo denominado ecológico contextual guarda relación con los escenarios de la conducta, es decir, con la relación persona, grupo-medioambiente. En esta concepción el aprendizaje es entendido como compartido y socializador (Vigotsky). Aquí es muy importante la participación del alumno, los componentes de las lecciones, los intercambios verbales entre los alumnos, el lenguaje empleado por los profesores para trabajar los eventos de la clase. Otro de los aspectos importantes que se consideran como característicos del modelo, es el carácter negociador; aquí las negociaciones ocurren aún sin el consentimiento del docente y actúan como una suerte de transición entre lo preactivo y lo interactivo de la enseñanza, otorgándole aún más dinamismo. El profesor se concibe como un técnico crítico, el que actúa en un modelo curricular abierto y flexible, la evaluación se advierte eminentemente cualitativa y tiene un carácter de formativa.

Las investigaciones actuales coinciden en la idea de complementación de estos dos últimos modelos, afirmando que sus características permiten tal encuentro. Sin embargo, no existe la misma flexibilidad cuando del modelo conductual se

---

<sup>12</sup> Citado por Roman, M y Diez, E. "Aprendizaje y Currículum, diseños curriculares aplicados". Fide. Chile 2003.

<sup>13</sup> Ibid.

trata. Las características de este modelo, antes mencionadas, ponen en evidencia las falencias y debilidades del mismo, haciendo que ya hace varias décadas se descarte su utilización. Sin embargo, se hace necesario su estudio porque a pesar de sus cuestionamientos todavía se evidencian claros indicios de su presencia en las aulas actuales.

Respecto de la orientación comunicativa, se puede señalar al aprendizaje dialógico<sup>14</sup> como su expresión más característica. La apuesta se construye a partir de las reflexiones de Vigotsky, Freire, Habermas y Mead considerando en el medio de ello, el principio de intersubjetividad y creación de sentido y significado desde la interacción dialógica del colectivo. Desde esta perspectiva se entiende como premisa básica, que todas las personas tenemos una capacidad de lenguaje y de acción, y por tanto, no es el anclaje con nuestra experiencia previa y que da lugar a la creación de significados individuales lo que interesa, sino por el contrario, es nuestra capacidad para relacionarnos con otros, y a partir del lenguaje compartir estos significados lo que permitiría la transformación de nuestras propias visiones y con ello la adquisición de nuevos aprendizajes. El aprendizaje dialógico, lo que intenta es la transformación de las condiciones contextuales para el logro del aprendizaje, no la adaptación al contexto como ha sido en muchos casos la aplicación acrítica a la que se ha reducido, muchas veces, el pensamiento Vigotkyano en las visiones cognitivo y contextuales.

### **c.1.- Relación Modelo aprendizaje enseñanza y motivación**

Una de las relaciones que se presentan es la utilización de cualquiera de estos modelos es la dualidad motivación-aprendizaje. Esta relación se manifiesta de modo diferente para cada uno de ellos. Mientras que para los modelos cognitivo, ecológico y comunicativo(s) las experiencias de aprendizaje son realizadas por los mismos alumnos quienes se conciben como realizadores activos de las mismas instancias de aprendizaje, para los modelos conductuales el estímulo es proporcionado de manera externa. En el primer caso la acción permite que en cada instancia se esté favoreciendo al desarrollo de un impulso cognitivo, despertando a su vez la curiosidad cognitiva, permitiendo entonces, el mantenimiento de una motivación intrínseca, propia del interés del educando, por ende, no inducida, acción contraria de lo que sucede con el modelo conductual. Aquí el mantenimiento de una rutina esencialmente receptiva favorece a la desmotivación producto de una falta de actividad de los estudiantes. Esto se pone de manifiesto por medio de la pérdida de concentración de los mismos, que termina finalmente por inquietarlos. Lo que a su vez, no es bien acogido dentro del modelo por la dualidad disciplina-aprendizaje, por lo que se debe recurrir a procedimientos de motivación externa o explícita en sus versiones de premios y castigos para controlar la clase.

Jackson<sup>15</sup>, desde un sentido práctico, expone que las manifestaciones de estas motivaciones suelen estar acompañadas de un calificativo según su utilización. Así, por ejemplo, la motivación extrínseca tiene relación con la realización de trabajos esencialmente por la gratificación que le aportará en forma de buenas notas y aprobación del profesor, mientras que la motivación intrínseca sería la realización del trabajo por el solo placer que produce la propia tarea. Sin lugar a dudas, el autor introduce una temática de gran importancia ¿qué sucede cuando los estudiantes no estén condicionados por una nota o la aprobación de un curso?

<sup>14</sup> Respecto de su descripción ver el trabajo de Elboj, S; Puigdemívol, I; Soler, M; Valls, R. en "Comunidades de Aprendizaje, transformar la Educación". Graó. Barcelona, España, 2002.

<sup>15</sup> Jackson, P (1998): "La vida en las aulas" España pág 67.

Sin duda forma parte de un gran cuestionamiento, porque desde hace mucho tiempo que estas prácticas han sido validadas conformándose así en las rutinas escolares. El llamado del autor es a eliminar las gratificaciones extrínsecas y centrarse en lograr que los alumnos obtengan sus principales satisfacciones de las propias actividades del aprendizaje.

Sin embargo, y pese a lo anterior, reconoce que existen cuatro consideraciones que los educadores deben tener en cuenta respecto de la temática: a) la distracción como problema educativo es inevitable; b) la atención y la participación no son condiciones iguales y el profesor hará bien en tener en cuenta la distinción. Aunque pueda trabajar en controlar la atención y se vea obligado en basarse en signos de atención como indicadores de participación, será esta última condición, más que la primera la que trate de potenciar. c) el interés del alumno tiene importancia, pero no es una guía segura del valor de la actividad en cuestión. d) es probable que la falta de atención tenga sus raíces no sólo en el contenido de la clase y en deficiencias sociológicas del alumno, sino también en la naturaleza de la experiencia institucional denominada "ir a la escuela". Recordemos que: "la experiencia escolar es más que la suma de sus partes". Respecto de ello, advierte: "Los profesores podrían recordar estas cosas cuando ven que sus alumnos dormitan en la última fila"<sup>16</sup>.

## **c.2. Relación entre modelo de aprendizaje enseñanza y disciplina**

Muy relacionado con lo anterior, se presenta uno de los aspectos más considerados por quienes conciben determinados enfoques curriculares como importantes y fundamentales. Se trata de la disciplina. Aunque ésta no siempre sea abordada de la misma manera, sin embargo, a través de los tiempos en las aulas escolares ha tenido un importante lugar y no en vano, puesto que a través de ella se pueden moldear conductas de gran repercusión en un período post escolar. De acuerdo a lo estipulado con el enmarcamiento de Bernstein, este concepto se asociaría con un enmarcamiento fuerte y estaría delimitado por intensas manifestaciones de orden y jerarquía, en donde lo normativo se considera tajante, por sobre otros aspectos. Muy ligado con esto, es lo que evidencia Jackson<sup>17</sup>, quien revela la desigualdad de poder que existe en las aulas y la suerte de acostumbramiento a la que deben acomodarse los estudiantes y que revela aún algo mucho más importante, el aprendizaje de una reproducción social estratificada marcada por dominios de poder. Así, por ejemplo, menciona el autor que una de las primeras cosas que se aprenden en las aulas "es el modo de cumplir con los deseos de otros", la autoridad del profesor radica en su dominio de lograr la atención de los alumnos, y éstos a su vez deben acostumbrarse a escuchar y a mirar. Una segunda prueba de la presencia del profesor es la sustitución de los planes de acción del profesor reemplazan a los del propio estudiante. El autor afirma que cuando los estudiantes realizan lo que el docente les dice están abandonando una serie de planes (los propios) en beneficio de otros (los del profesor). Razón por la cual, muchas veces, se observan estudiantes poco preocupados de la situación escolar. La falta de compromiso pasa, por la falta de identificación con la situación escolar.

Esto cobra sentido con las diferencias radicales entre cada uno de los enfoques mencionados, ¿cómo una determinada perspectiva puede influir en aumentar o disminuir estas desigualdades? De lo contrario, se acogerá como válida la siguiente afirmación realizada por el mismo autor como una sátira de la situación:

---

<sup>16</sup> Ibid. págs. 147-148.

<sup>17</sup> Ibid. pág. 68.

“dentro del mejor de los mundos posibles se confía en que los chicos se adaptarán a la autoridad del profesor, convirtiéndose en buenos trabajadores y en estudiantes modélicos”<sup>18</sup>.

Estas prácticas de sometimiento para las que prepara la escuela, no son importantes sólo por el simple hecho de lo que representa, sino por el impacto social que esto conlleva. “La mayoría de los alumnos aprende a mirar y escuchar cuando se les dice y a refrenar sus fantasías durante la clase. Además esta destreza de sometimiento a la autoridad educativa es doblemente importante porque se exigirá al alumno que la ejerza en muchos ambientes fuera de la escuela. La transición del aula a la fábrica o la oficina o a muchos escenarios laborales entre ellos la misma institución educativa resulta fácil para quienes han desarrollado “buenos hábitos de trabajo en sus primeros años”. Sin embargo, lo que se produce como preparación es justamente lo contrario “en las escuelas se prepara para la vida, pero no en el sentido especial como lo afirman los educadores”, ya que las reiteradas manifestaciones de poder no son en vano, los hábitos de obediencia y docilidad poseen un valor muy estimables en algunos ambientes”<sup>19</sup>.

Este mismo autor, presenta una visión diferente del concepto de disciplina el cual conlleva cualidades personales que desempeñan un papel en el dominio intelectual, resultando ser muy diferentes de las que caracterizan al sumiso (preparación según lo anterior). La curiosidad que es el más fundamental de los rasgos escolares, resulta de poco valor para responder a las exigencias del conformismo. Por ejemplo, “el hombre de ciencia debe desarrollar el hábito de desafiar a la autoridad y de cuestionar el valor de la tradición. Ha de insistir en la necesidad de explicaciones para las cosas que no están claras. El estudio requiere disciplina, pero ésta sirve más a las exigencias de la investigación que a los deseos y anhelos de otras personas. En resumen, el autor manifiesta que el dominio intelectual requiere formas sublimadas de agresión más que una sumisión a las imposiciones.

En estos apartados se expresa claramente cuál es la continuidad de estas manifestaciones de poder ejercida en la escuela y hacia donde son encaminados los esfuerzos conscientes o inconscientes de los maestros. Por una parte, se presenta un concepto de disciplina más centrado en lo normativo y que no tiene nada que ver con la formación educativa. Mientras que por otra, se presenta un concepto más bien ligado hacia la consecución de aprendizajes, propio de la formación científica. Las diferencias entre una exposición y otra son fundamentales, ya que mientras en una se privilegia un aprendizaje activo, en la otra se fomenta una pasividad represiva evidente. Lógicamente en las experiencias escolares, lo primero no es lo más practicado.

Siguiendo con lo anterior y como fundamento a la posición más utilizada, las expresiones de poder que ejercen los docentes se ven reflejadas en los aspectos netamente normativos que han tenido primeramente que acatar, por una suerte de cadena que se produce por ser parte de esta formación educativa y que necesariamente siguen validando mediante el ejercicio sigiloso del compromiso con la norma. El siguiente ejemplo muestra esta situación con una de las prácticas que ritualizan la situación escolar: “Las reuniones formales comienzan a menudo pasando la lista. Esta identificación oficial de las personas presentes tiene un significado tanto ceremonial como práctico. Como ceremonia resalta la importancia de la reunión y contribuye a crear un sentido de unidad haciendo a cada miembro

<sup>18</sup> Ibid. Pág. 71.

<sup>19</sup> Ibid. pág. 73.

consciente de la existencia de los demás. Desde un punto de vista más práctico su utilidad es la de identificar a los ausentes. En las escuelas y en otras instituciones donde la asistencia es obligatoria el valor práctico de pasar la lista supera su importancia ceremonial. Nada resulta tan obvio como que un alumno debe estar presente para disfrutar de los beneficios de la instrucción, y del reconocimiento de esta evidente verdad han surgido las anotaciones de los profesores, los procedimientos para ausentarse voluntariamente de clases, el papel del funcionario que investiga a los novillos, las excusas de las visitas al médico y otras bien conocidas prácticas escolares; todas pensadas para controlar la presencia física del alumno<sup>20</sup>.

Otro de los aspectos esenciales que se evidencian en este tipo de prácticas es la formación de ciertos valores que agudizan la obligatoriedad. Como, por ejemplo, los encontrados en investigaciones etnográficas por Vázquez, Martínez<sup>21</sup>. Dentro de los mismos se encuentran a) el orden: es una de las condiciones que los maestros consideran para realizar un trabajo serio. Por eso hacen ordenar los bancos cada vez que se cambia de actividad y cuando se salen de la clase, haciendo uso de valorizantes y desvalorizantes como "¿todos son testigos de que el señor... todavía no sabe guardar los cuadernos?", "antes de venir a hablar conmigo ¡ten la bondad de limpiar tu mesa!", "tú siempre has sido un alumno ordenado y es por eso que yo esperaba que hicieras bien los deberes, ¿qué te pasó?". Según las autoras el concepto de orden no se incluye sólo para los objetos en cuanto a su ubicación, "sino que también para determinadas secuencias para emprender cualquiera actividad, el orden se presenta como una condicionante necesaria para el éxito en la escuela". b) el silencio: como una condición indispensable definida por la escuela para hacer un trabajo cuidadoso y para que todos los niños se puedan concentrar (ya que todos hacen la misma cosa al mismo tiempo), el ruido siempre resulta intolerable. c) el desarrollo de las mismas actividades exige que todos los niños mantengan contentamente el mismo ritmo.

El carácter de obligatoriedad hace que se pierdan los verdaderos sentidos de las prácticas educativas, acarreado con ello una serie de mecanismos anexos como los que expresa la cita en los que aspectos tan secundarios como de retención pasan a ser de primera importancia en cada clase, ya sea para los docentes que tratan de hacerlos manejables por todos los medios, como para los estudiantes que día a día inventan los más variados mecanismos de omisión.

No se debe olvidar el carácter de obligatoriedad que tiene hoy en día la escuela, además de la masificación de instituciones educativas que existen. La institución escolar es el lugar donde la persona pasa el mayor tiempo de su vida y según lo recién expuesto, se puede admitir que en la mayoría de los casos y a partir de la más tierna infancia los alumnos comienzan a aprender implícitamente que la vida es como la empresa.

Evidentemente el autor realiza un planteamiento bastante poco motivador de la situación escolar. Sin embargo, en un escenario tan evidente como el que se presenta es difícil expresar mejores deseos, no obstante, de acuerdo a los planteamientos anteriores no se deben generalizar todas las salas de clase, ni tampoco todas las prácticas docentes.

---

<sup>20</sup> *Ibíd.* pág. 130

<sup>21</sup> Vázquez, Martínez (1996), págs.84-85.

Aunque estos valores representan sólo el testimonio de una investigación etnográfica y, por ende, no es bueno generalizarlos por la descripción realizada de cada uno de ellos, se hace necesario mencionarlos, ya que al parecer su aplicación es de permanencia general en muchos de los establecimientos.

De acuerdo a esto, existen planteamientos como el de Freire, que responde de un modo diferente al concepto de disciplina, este autor no relaciona el concepto con lo normativo sino más bien con una red entre la relación pedagógica y el incentivo de la curiosidad. Por su parte, no defiende prácticas de libertinaje, ni tampoco reconoce las de autoridad impositiva, pero sí concuerda con la idea de un encuentro entre ambas, presentadas como tales en el respeto mutuo. El autor relaciona los términos de autoridad en el buen sentido con el desempeño docente y en lo negativo con el uso de una arrogancia desmedida en la relación con el estudiante y los pares. "La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina y el respeto no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga en la esperanza que despierta"<sup>22</sup>.

Al respecto, Enguita señala: "Más que la autonomía en la labor propiamente docente, lo que parece preocupar a los profesores es la autoridad. Las quejas sobre la crisis de la disciplina son más frecuentes, y los profesores relacionan esto a menudo con la pérdida de capacidad para imponer sanciones y por supuesto con una pérdida de respeto por parte de la sociedad concretamente de las familias de los alumnos"<sup>23</sup>.

El mismo autor señala que en principio, tanto los padres como los alumnos comparten con los profesores la necesidad del orden y de disciplina, pero mientras que para aquellos es una necesidad funcional, la propia de cualquier contexto organizado, para éstos es la clave de su posición. En consecuencia los profesores siempre quieren sanciones más duras que los padres y los alumnos, cada vez que consideran cuestionada su autoridad. No deja de llamar la atención cómo la observación irrespetuosa de un alumno hacia un profesor se convierte en todo un acontecimiento, cuando los alumnos tienen que soportar a menudo comentarios hostiles, y a veces insultos, descalificaciones por parte de algún profesor, o estos últimos de parte de alguna autoridad de la institución.

Las temáticas anteriores nos llevan a ahondar un poco más en la problemática que suscita la escuela. Es cierto que los relatos mencionados ponen en una situación alarmante el rol de la escuela y por sobre todo el de los profesores. La situación es preocupante, porque a través de la escuela se están reproduciendo patrones de conducta que por la misma institución han sido criticados y sin embargo, de manera implícita se privilegian al interior de prácticas, muchas conductas que develan una situación evidente de reproducción.

Autores como Vázquez, Martínez<sup>24</sup>, reconocen a la institución escolar como el organismo de reproducción de las relaciones de clase y de dominación. Sin embargo, manifiestan que la posibilidad de cambio radica en los propios sujetos que la conforman. Al igual que Freire<sup>25</sup>, creen en la posibilidad de transformación, afirmándose en la idea de que los intereses y las relaciones de poder al interior de las instituciones dan lugar a intereses y relaciones de fuerza contradictorias, creando espacios de incertidumbre, y es ahí en esos espacios donde las partes docentes y estudiantes deben intervenir, es ahí en esos espacios donde se puede dar más de una interpretación a la norma, transgrediéndola sin mayores riesgos. De ahí se crea la necesidad de conocer a fondo la cultura en la que se desarrolla la organización por medio de los mecanismos por los que actúa, para poder de

<sup>22</sup> Freire, P (1999), págs. 82-84

<sup>23</sup> Enguita, F ( ) pág. 86

<sup>24</sup> Vázquez, Martínez, (1996), pág. 24.

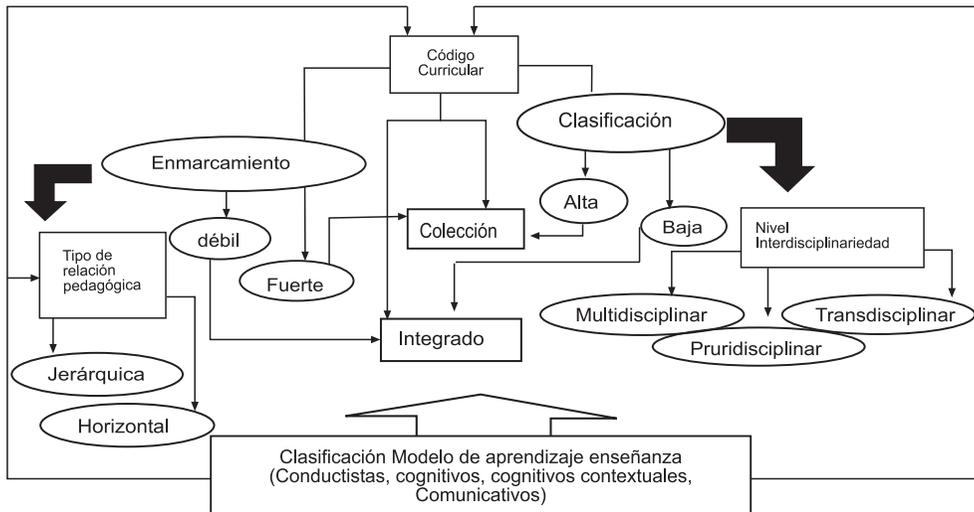
<sup>25</sup> Freire, P (1999) págs.77 y 95.

esa manera influir en ella de acuerdo a los intereses de las partes. De acuerdo a estas afirmaciones no se concibe al sujeto como un individuo aislado o como “una marioneta, sino como un descubridor de los márgenes de la acción, de los que podría disponer, al menos parcialmente, para imponer sus propias elecciones”.

Paulo Freire afirma que desde el punto de vista de los intereses dominantes no hay duda que la práctica debe ser “inmovilizadora, encubridora de verdades”, pero está en la otra parte el de hacer resistencia a estas imposiciones. El problema es que para lograrlo el sujeto debe estar provisto de ciertas habilidades que no necesariamente son las que se privilegian en todas las escuelas.

Lo anterior es interesante de analizar, desde el propio escenario desde donde se produce la relación pedagógica, es decir, el contexto educativo de una sala de clases. Y la importancia radica en la supuesta apuesta de los lineamientos post reforma educativa por modificar las tradicionales prácticas docentes propias de líneas técnico conductuales y academicistas hacia modelos más centrados en el sujeto. Desde esta perspectiva, el análisis se hace interesante al dilucidar que el cambio de modelo debe también intrincarse en la actitud pedagógica que tiene el propio docente y no tan sólo en el diseño curricular, ya que muchas veces es ésta la que le impide por tradición, modificar los ritos habituales validados por una cultura, siendo esta condición la que impide que avance la lógica discursiva a la acción propiamente tal.

Esquema gráfico contexto teórico desde donde se sitúa el estudio



## II. Aspectos metodológicos del estudio

La investigación se enmarca bajo la orientación cualitativa de tipo etnográfica. Corresponde a un estudio de casos múltiples, constituido por tres profesores de aula que desempeñan sus labores en un segundo medio de un establecimiento municipal de la comuna de Arauco, en los subsectores de Historia y Geografía, Lengua Castellana y Comunicación y Educación Matemática. Los criterios de selección de la unidad de estudio, corresponden a: 1) voluntariedad en participar

del estudio, 2) incorporación de los docentes como actores de un proyecto de gran envergadura para la modernización de la educación media chilena<sup>26</sup>. Por lo anterior, se desprende que se trata de una unidad seleccionada por muestreo opinático intencionado. La información se recopiló a partir de las técnicas de estudio documental, observación y entrevista en profundidad<sup>27</sup>, permitiendo que posteriormente fueran analizadas a través de procesos categorización y triangulación, dando pie al cruce teórico con la literatura especializada<sup>28</sup>.

Es importante destacar que la categoría se construye a partir de dos elementos considerados como subcategorías. Ambos presentados con el nombre de **Clasificación y Enmarcamiento**, que darán respuesta al concepto de Código Curricular<sup>29</sup>.

Para propósitos del estudio, la subcategoría de Clasificación, referida a los límites entre las disciplinas, quedó conformada por la disposición hacia la integración de contenidos de otros subsectores y/o áreas del saber, determinando de esa manera la fuerza de los límites del subsector en relación a los otros sectores y subsectores de aprendizaje. El otro elemento, presentado como Enmarcamiento o marco de referencia entendido, desde la óptica del autor, como "el grado de control que poseen el profesor y el alumno con respecto a la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica"<sup>30</sup>, será marcado por el tipo de interacciones y los mecanismos de control que se den en la acción pedagógica. Cabe destacar que por la complejidad de la categoría es necesario ubicarla en el contexto de la acción pedagógica propiamente tal y, por ende, se contextualiza desde los modelos teóricos de aprendizaje, enseñanza, concepto de interdisciplinariedad y relación pedagógica propiamente tal.

El control de calidad, se desarrolló mediante la aplicación de variados procedimientos de triangulación que permitieron resguardar la validez interna de la información recabada.

### III. Resultados del estudio

#### Análisis por caso y categoría.

A continuación se presentará una síntesis gráfica de los hallazgos más representativos encontrados para cada subcategoría desde los distintos niveles de análisis. En forma posterior se presenta la descripción e interpretación de los casos.

#### A.- Análisis caso uno: Categoría código curricular, Subsector Educación Matemática.

<sup>26</sup> Liceo de la Octava Región del país, participó en la materialización de la iniciativa ministerial Liceos Montegrando.

<sup>27</sup> Cabe destacar que el trabajo de campo se realiza durante un período de seis meses durante un año académico repartidos entre marzo y diciembre.

<sup>28</sup> Se toman como referencias para el análisis, las descripciones de Rodríguez, y Cols (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe, Málaga, España.

<sup>29</sup> Según la clasificación de Ruiz Olabuénaga (2003) corresponde a una categoría teórica especializada.

<sup>30</sup> Bernstein 1971 pág. 205 - 206.

Los Tres momentos de análisis				
Categoría	A nivel de texto (P. curricular de centro)	A nivel de discurso del profesor	A nivel de acción de aula	Tipo de Código
Subcategoría Clasificación	Organización por departamento para planificar unidades didácticas. (Durante todo el semestre). Organización en equipos de GPT para planificar unidades en forma interdisciplinarias. (A lo menos dos)	Reconocimiento de haber iniciado a lo menos conversaciones para llegar a materializar la idea. Reconocimiento de una ausencia de condiciones de índole administrativas y de infraestructura que impedirían dicha materialización. Visión de una falta de relación entre el currículum prescrito (Planes y programas del MINEDUC) del currículum activo.	Al interior del aula, no se evidenciaron representaciones de la intención, ni a nivel de guías de trabajo como tampoco de software educativo <sup>31</sup> .	La Alta Clasificación determinada por datos en los niveles de análisis discursivos y de acción de aula, como así también el Enmarcamiento Fuerte que se estableció de manera tácita en todos los niveles de análisis, permiten señalar que se estaría en presencia de un código <b>tipo Colección</b> .
Hallazgo	Leve intención por disolver los límites de las asignaturas (Sectores y Subsectores) Se mantiene alta clasificación por tiempo destinado al trabajo interdisciplinar.	Alta clasificación atribuida a factores administrativos y curriculares.	Fuertes límites de la disciplina. Se mantiene la alta clasificación.	
Análisis	<i>Se puede apreciar cómo a nivel prescrito (texto P. curricular de centro) existe una leve tendencia a bajar la clasificación por medio de los equipos de trabajo de GPT, sin embargo, esa leve intención a nivel de discurso se diluye, siendo su reflejo lo observado en el tercer nivel de concreción, donde se evidencia claramente la fuerza de los límites de la disciplina, lo que se asocia con una alta clasificación.</i>			
Subcategoría Enmarcamiento	Toma de decisiones centrada en los docentes del centro. Se evidencia un fuerte distanciamiento desde los docentes hacia el resto de la comunidad educativa. (todo el documento)	Bajo estatus de las habilidades de los estudiantes para construir su aprendizaje. La toma de decisiones en cuanto a los aspectos técnicos prácticos del currículum se centra en el docente. Fuerte énfasis de lo normativo y/o disciplinar, esto último se entiende como imposición y no como construcción a partir de consenso.	Preponderancia de los aspectos normativos y disciplinarios centrados en lo docente (ocupan gran parte del tiempo de clase del subsector). Toma de decisiones referidas a los aspectos curriculares centrada en el docente. Traspaso del rol controlador docente a un grupo de estudiantes.	
Hallazgo	Fuerte enmarcamiento desde el cuerpo docente a la comunidad educativa.	Fuerte enmarcamiento desde el docente hacia los y las estudiantes.	Acción centrada en el ejercicio de un fuerte enmarcamiento desde el docente hacia los y las estudiantes.  Legitimación de las estructuras de poder por parte de los estudiantes.	

<sup>31</sup> No existe intención de parte del docente por disminuir los límites de la disciplina. En todas las observaciones se denota la ausencia de este criterio, situación que se manifiesta en las guías de trabajo.

<p><b>Análisis</b></p>	<p><i>De acuerdo a los niveles desde los que se realizó el análisis, es posible determinar que en todos ellos existen evidencias que permiten dar cuenta del rol secundario que el docente le atribuye al estudiante en el proceso de formación. Se concluye que el tipo de interacciones que se establece en el establecimiento y en particular en el subsector, se centra preferentemente en el docente y escasamente en los estudiantes u agente, y que la única vez que se promueve su participación activa a nivel de acción de aula es para traspasar el mismo rol controlador que él ejerce, a un grupo de ellos. Por ende, se entiende la práctica de aula como una consecuencia de los dos niveles anteriores, estando caracterizada por relaciones de poder transmitidas desde el docente hacia los estudiantes, lo que evidenciaría un fuerte enmarcamiento.</i></p>	
------------------------	---	--

**B.- Análisis caso dos: categoría código curricular, Subsector Historia y Geografía.**

<p><b>Los Tres momentos de análisis</b></p>				
<p>Categoría</p>	<p>A nivel de texto (P. curricular de centro)</p>	<p>A nivel de discurso del profesor</p>	<p>A nivel de acción de aula</p>	<p>Tipo de Código</p>
<p>Subcategoría Clasificación</p>	<p>Organización por departamento para planificar unidades didácticas (durante todo el semestre).</p> <p>Organización en equipos de GPT para planificar unidades en forma interdisciplinarias (a lo menos dos).</p>	<p>1.- La estructura del establecimiento da cuenta de una organización por departamentos de subsectores y por niveles.</p> <p>2.- Disposición al trabajo de equipo entrampada en razones instrumentales y curriculares: La docente alude a la dificultad de organizar los contenidos interdisciplinariamente y a la falta de tiempo y espacio para no realizar trabajo colaborativo con los docentes de otros subsectores. Reconoce que cuando se dan los espacios no se realiza, si no es por orden de la UTP (pasividad, ausencia de autonomía profesional).</p> <p>3.- En forma individual ella hace alusión a la inclusión de elementos propios de otros subsectores: incorporación de los contenidos de otros subsectores en su clase, lo anterior producto de reflexión individual.</p>	<p>Técnicas artísticas utilizadas como recursos metodológicos del subsector. Cabe destacar que las artes estaban al servicio del subsector, por ende, la integración no es al mismo nivel.</p>	<p>Desde el análisis de subcategorías, se puede determinar que el código curricular presente, corresponde casi en su totalidad a un código colección, determinado por la alta clasificación devenida y por la casi total presencia de una relación pedagógica centrada en un enmarcamiento que tiende a ser fuerte. Es importante destacar respecto al primer aspecto que es interesante la mirada</p>
<p>Hallazgo</p>				
<p>Análisis</p>	<p>Leve intención por disolver los límites de las asignaturas (Sectores y Subsectores)</p>	<p>Disposición a disminuir la clasificación como proceso individual.</p>	<p>La fuerza de los límites se ve levemente reducida.</p>	

<p>Análisis</p>	<p><i>Como conclusión, se puede decir que a nivel de P. curricular de centro la estructura administrativa promueve los espacios en los que se puede colaborativamente trabajar en función de permializar los límites de los subsectores. Sin embargo, a nivel de discurso docente la disposición se reduce y se entrapa en aspectos curriculares, como la coherencia entre contenidos de los distintos subsectores a través de los planes y programas de estudio e instrumentales como falta de tiempo y espacio para realizarlo. Por otra parte, se asume que cuando se dan los tiempos, simplemente no se realiza. Se aprecia que el problema estaría en trabajar con los docentes de los otros subsectores, aun cuando a nivel de discurso afirma que en su subsector ella integra contenidos, dando cuenta de una leve tendencia a bajar la clasificación. A nivel de acción de aula esta tendencia es escasa, ya que en pocas ocasiones se aprecia la integración de contenidos de otros subsectores, siendo casi nula la presencia de otras áreas disciplinares. Su única expresión es la utilización de técnicas plásticas propias de las artes visuales como recurso metodológico a favor de su subsector, convirtiéndose así en las únicas instancias en las que se puede determinar la disminución de límites en la acción, pero, debido a la cantidad de veces en que se realiza, se concluye que la clasificación sigue siendo alta.</i></p>			<p>de apertura respecto de la integración de otras áreas y a la vez como esta mirada se diluye por aspectos relativos a la comprensión de lineamientos curriculares y por los ya mencionados aspectos administrativos y de infraestructura. Por otro lado, el enmarcamiento centrado principalmente en lo normativo visualiza cómo la docente posee un concepto todavía en la categoría de infancia en relación a los jóvenes de enseñanza media.</p>
<p>Subcategoría Enmarcamiento</p>	<p>Toma de decisiones centrada en los docentes del centro. Se evidencia un fuerte distanciamiento desde los docentes hacia el resto de la comunidad educativa.</p>	<p>Evidencias dan cuenta de dos grupos de hallazgos contradictorios. El primero tiende a disminuir el enmarcamiento y se expresa en oportunidad del estudiante en proponer experiencias de aprendizaje y organización de la sala. El segundo guarda relación con la percepción inferior que posee el docente respecto del estudiante quien lo compara con un animal al que hay que domesticar.</p>	<p>El enmarcamiento se caracteriza por una fuerte expresión de lo normativo, así como por una (aunque no reiterativa) descalificación de la docente a los estudiantes, lo que se traduce en un marco de referencia fuerte. Sin embargo, se rescata la instancia en que se democratiza la evaluación, momento en que los estudiantes a petición de la docente son considerados para evaluar una experiencia de aprendizaje, siendo éste un indicio de bajo enmarcamiento.</p>	
<p>Hallazgo</p>	<p>Fuerte enmarcamiento desde el cuerpo docente a la comunidad educativa.</p>	<p>Marco de referencia difuso.</p>	<p>Enmarcamiento difuso, ya que se evidencian expresiones de distinta índole que lo llevan de fuerte a débil. Pero, por la cantidad de evidencias desde lo normativo, tiende a ser un marco de referencia fuerte.</p>	
<p>Análisis</p>				

Análisis	<p><i>De acuerdo a la triangulación presentada se observa a nivel P. curricular de centro, que la toma de decisiones se centra en el equipo de profesores del establecimiento, apuntando ya desde este nivel a un marco de referencia fuerte. Por otra parte, a nivel de discurso docente se perciben elementos de naturaleza distinta<sup>32</sup>, que caracterizarían el marco, pero que además por su diferencia impiden clasificar de manera fuerte o débil al tipo de relación establecida, prefiriéndose catalogar como difuso, para posteriormente ser corroborado a nivel de acción de aula. De lo anterior se puede concluir que aunque a nivel de discurso existen indicios por confundir el grado de enmarcamiento, esto queda claramente evidenciado a nivel de acción de aula, ya sea por la escasez de acciones que den cuenta de un marco débil, como también por la gran cantidad de evidencias desde lo normativo. Debido a lo anterior, se concluye que el marco de referencia mayoritariamente es fuerte, con la integración de algunos matices que le permitirían difusamente debilitarse.</i></p>	
----------	---	--

**C.- Análisis del caso tres, Subsector de Lenguaje y Comunicación.**

Los Tres momentos de análisis				
Categoría	A nivel de texto (P. curricular de centro)	A nivel de discurso del profesor	A nivel de acción de aula	Tipo de Código
Subcategoría Clasificación	<p>Organización por departamento para planificar unidades didácticas (durante todo el semestre).</p> <p>Organización en equipos de GPT para planificar unidades en forma interdisciplinarias (a lo menos dos).</p>	<p>Disposición a nivel discursivo a la integración. Reconocimiento de que no es que propósito del departamento. Reconocimiento de faltas de condiciones técnico prácticas para su implementación. Evidencia de la incorporación natural de contenidos de otros subsectores.</p>	<p>Se evidencia permeabilidad de los límites, ésta ocurre la mayoría de las veces, de manera inconsciente por parte de la docente.</p>	<p>Respecto del código, se puede decir que existe diferenciación en relación a lo que se evidencia a nivel de P. curricular de centro y lo que se aprecia desde el discurso y acción docente. Mientras a nivel de P. de centro, en que la colección podría tender a debilitarse por medio de una leve intención en integrar contenidos a partir del trabajo de</p>
Hallazgo	<p>Estructura poco permeable a la interdisciplinaria. Leve intención por disolver los límites de los Sectores y Subsectores. Se mantiene alta clasificación.</p>	<p>Disposición a disminuir los límites del subsector que siguen siendo fuertes. Lo anterior se entrapa en la persecución de un propósito con esta preocupación temática.</p>	<p>Disminución de los límites de manera inconsciente.</p>	
Análisis				

<sup>32</sup> Aspectos normativos, curriculares (evaluación), actitudinales (descalificación).

<p>Análisis</p>	<p><i>Las evidencias encontradas para la categoría hacen tambalear los hallazgos entre una técnica a otra, haciendo pasar la clasificación de alta a baja y viceversa. Se puede decir que los tres niveles poseen una leve inclinación en que permitiría disminuir los límites y bajar la clasificación. Sin embargo, a nivel de discurso y acción de aula se presenta cierta confusión en la argumentación de la intención, oscilando entre la disposición y la justificación por no hacerlo. A nivel de acción, es posible observar claros ejemplos, en donde se baja la clasificación, aspectos que no son siempre mencionados por la docente. Se puede decir, en un primer término, que aunque existe en la docente una predisposición inconsciente, por la integración de contenidos de otras áreas, ésta no constituye el propósito u objetivo de la clase.</i></p>			<p>GPT, el enmarcamiento permanece fuerte por lo que la colección es todavía un hecho. Sin embargo, a nivel de discurso y acción docente sucede más bien lo contrario, ya que se presenta una mínima intención por disminuir la colección y pasar a un código de tipo integrado, en la tendencia a debilitar el enmarcamiento que se observa a nivel de discurso y acción de aula, sin embargo respecto del tema de la clasificación todavía son escasos los elementos que permitirán develar ese acercamiento.</p>
<p>Subcategoría Enmarcamiento</p>	<p>Toma de decisiones centrada en los docentes del centro. Se evidencia un fuerte distanciamiento desde los docentes hacia el resto de la comunidad educativa.</p>	<p>Aspectos como la consideración de los estudiantes en cuanto su proceso de formación, la toma de decisiones en conjunto, así como la validación y reconocimiento de sus capacidades se evidencian en estas frases.</p>	<p>Aspectos como la relación de cordialidad, de horizontalidad, así como la validación del otro como legítimo otro, incorporación de temáticas y formas de organizar las experiencias de aprendizaje, propuestas por los estudiantes, además de la escasez de consideración de lo normativo.</p>	
<p>Hallazgo</p>	<p>Fuerte enmarcamiento desde el cuerpo docente a la comunidad educativa.</p>	<p>Tendencia hacia bajo enmarcamiento desde los aspectos actitudinales hacia los técnicos prácticos.</p>	<p>Clara intención por disminuir el enmarcamiento. Se traduce en acciones que van de la mano con los aspectos actitudinales, hasta la incorporación de los estudiantes en la preparación de material educativo..</p>	
<p>Análisis</p>	<p><i>De lo anterior se desprende que existe una dicotomía entre lo expresado a nivel de texto, en el que claramente se evidencia un fuerte enmarcamiento, y lo que a nivel de discurso y acción de aula se establece, ya que en estos niveles, se presentan claros elementos que hacen entrever que el enmarcamiento tiende a disminuir. Es importante destacar que lo anterior obedece a las características personales de la docente que invitan de cierta forma a los jóvenes a expresar sus inquietudes. Lo que indica que existe la necesidad de parte de los estudiantes de establecer otros vínculos distintos a los tradicionales y por otra parte, se visualiza además el respeto que ofrecen al ser validados en su calidad de persona.</i></p>			

#### IV. Interpretación y conclusiones

Aun cuando coexisten visiones y acciones distintas desde donde se configura la acción de aula de cada profesor, el proceso de construcción de significados permite visualizar que los matices que dan vida propia a cada experiencia, confluyen en los mismos sentidos a la hora de analizar el código curricular. Es así como en los tres casos, se devela la presencia de un código tipo colección, a partir de la configuración entre los hallazgos presentados para el análisis de enmarcamiento y clasificación.

Lo anterior, pone en evidencia el distanciamiento entre las directrices nacionales, e incluso de centro, respecto de la acción del profesor. En este caso, la falta de apropiación de las iniciativas declaradas a nivel de documento de centro, parecen explicitarse en una práctica de aula tradicional o bien marcada por actitudes que dejan entrever el distanciamiento entre la cultura juvenil y mundo adulto.

Por otra parte, aquellas prácticas más renovadas no parecen centrarse en la convicción docente respecto del propio quehacer y se configuran azarosamente sólo en ocasiones.

Respecto de los planteamientos teóricos, resulta interesante desde la comprensión del estudio, analizar cómo la visión social de los sujetos todavía va de la mano con prácticas divisorias que impiden romper con las actuales estructuras de poder desde donde se articula la sociedad y que van impidiendo se configure el espacio educativo como una instancia de aprendizaje que impulse la movilidad social.

La falta de comprensión de los profesores respecto de las ideas de vinculación disciplinar y sin embargo, su explicitación como una forma de abordar el currículum de centro, hace tambalear la coherencia en la que se configura el escenario educativo del centro. El comprender la intencionalidad de esta práctica como la posibilidad de entender el currículum desde lo unitario no fragmentado, traería consecuencias positivas para varios ámbitos de la vida del sujeto. Por otra parte, la relación pedagógica centrada en la disciplina por la disciplina, alejada de una búsqueda de espacios cargados de sentidos, que les permitan valorar a los jóvenes el proceso educativo con visión de futuro, impide muchas veces el despegue de su condición.

Los resultados del estudio son categóricos al afirmar el distanciamiento entre los discursos y acciones docentes de estos tres profesores y las intencionalidades reformistas por romper con estos esquemas. Sin embargo y aunque las características de la investigación no tienden a generalizar resultados, nos ayudan a comprender cuáles son los sentidos que los propios docentes le han atribuido a estos procesos de reforma. Lo anterior, nos lleva a cuestionarnos respecto de los significados que hemos incorporados cada uno de los que de una manera u otra hemos participado en la instalación de este proceso, en sus distintos niveles. Desde esta perspectiva surge la inquietud de reflexionar respecto de algunos de los aspectos que desde mi visión son importantes de insistir en su inclusión y que podrían ayudar a cambiar la situación real de los establecimientos educacionales y avanzar en la deconstrucción de una nueva plataforma educativa que permitiera el despegue de la tal anhelada calidad educativa. Y con esto no me refiero solamente a la mejora de los puntajes de las pruebas que todavía dicen hoy medir calidad y cuyos rankings son publicados abiertamente a una audiencia que por formación desconoce el verdadero trasfondo de las cifras, sino desde una visión mucho más amplia que involucra el ser persona en la cotidianidad, en los

escenarios espontáneos, en aquellos en los que todos y todas nos encontramos a diario. En consecuencia las siguientes ideas no buscan de lleno mostrarse como la forma de abordar esta realidad compleja, y aun cuando ya situados en diversos escenarios producto de la reflexión de muchos actores en ámbitos académicos y cotidianos, todavía sigue en deuda su materialización. Desde esta perspectiva y para finalizar, sólo con el afán de invitar a la reflexión me permito señalar los siguientes tres aspectos:

1.- El proceso de formación de profesores y formación continua. ¿Hemos formado para la comprensión de la interdisciplinariedad de manera academicista y disciplinar o de forma problematizadora?. Y con ello me refiero a todas las instancias de formación instaladas desde el proceso de reforma.

2.- El abordaje educativo alternativo de conflictos<sup>33</sup> en el aula. Es considerada una herramienta todavía auxiliar a la dinámica de centro, o parte igualitaria de la trilogía gestión pedagógica, gestión directiva y gestión de la convivencia.

3.- El abordar el problema de calidad, se constituye hoy en un discurso demagógico o necesario y urgente no sólo de mencionarlo, sino de instalarlo como práctica cotidiana con todos los actores y en todos los escenarios de formación. Con espacios compartidos, con tiempo real para el quehacer reflexivo productivo, para que estos espacios no se conviertan en cumplir con el requisito y los procesos verdaderamente se instalen. Con investigación, como eje central para no improvisar y caer en el empleo de modelos, enfoques y prácticas que ya han sido probados y no han dado resultado, es decir, caer en lo que hemos denominado muchas veces modas pedagógicas o empleo de modelos mal aplicados. Con disposición a la necesidad de formación y autoformación profesional permanente, como motor impulsor de los ejes de innovación educativa. Con autonomía, y no me refiero a una autonomía ilusoria, sino a una informada, con lo cual vuelvo al tema de la formación permanente, y por supuesto, con la convicción de saber que sí se puede trabajar con el objetivo de mejorar el sistema educativo.

---

<sup>33</sup> Se refiere a los relativos a las dinámicas relacionales de los sujetos que integran a situación pedagógica de manera directa e indirecta y aquellos relativos a la selección cultural en términos de la incorporación de contenidos socialmente validados por los estudiantes.

## **Bibliografía**

Bernstein, B. (1989): "Clases, códigos y control". Editorial Akal, Madrid. España.

Elboj, S; Puigdemívol, I; Soler, M; Valls, R. (2002): "Comunidades de Aprendizaje, transformar la Educación". Graó. Barcelona, España.

Fernández Enguita, M. (1995): "La profesión docente y la comunidad escolar". Morata, Madrid, España.

Ferrada, D. (2001): "Currículum crítico comunicativo". El Roure, Barcelona, España.

Freire, P. (1999): "Pedagogía de la autonomía". Siglo XXI, México.

Gómez, J. et all (2006): "Metodología comunicativa crítica." El Roure, Barcelona, España.

Jackson, P. (1998): "La vida en las aulas". Morata, Madrid, España.

Rodríguez, G. et all: "Metodología de la investigación cualitativa". Aljibe, Málaga. España.

Román, M. y Diez, E. (2003): "Aprendizaje y Currículum, diseños curriculares aplicados". Fide. Santiago. Chile.

Ruiz Olabuénaga, J. (2003): "Metodología de investigación cualitativa." Deusto, España.

Torres, J. (2000): "Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado". Editorial Morata, cuarta edición. España.

Vázquez, A; Martínez, I. (1996): "La socialización en la escuela" Una perspectiva etnográfica". Paidós, Barcelona, España.