

PRINCIPIOS Y PRACTICAS DE LA ADECUACIÓN CURRICULAR

Viola Espínola H.*

INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es dar cuenta del uso que se le ha dado a la flexibilidad curricular introducida en el contexto de la reforma del sistema educacional chileno que se implementa a partir de 1981, durante el régimen militar. Se analizan los procesos a través de los cuales los profesores adaptan el programa de estudio de la asignatura de castellano, en función de las condiciones de cada establecimiento y de las características de los alumnos de los cuartos básicos. Asimismo, se analizan los criterios según los cuales los profesores realizan las modificaciones al currículum oficial (FONDECYT, CIDE, 1989)¹. Para ello se ha considerado dos tipos de factores: Los planes y programas oficiales -lo que se espera sea transmitido a los alumnos en tiempos determinados-, y las opiniones de los profesores respecto a las características de sus alumnos y a las condiciones institucionales en las cuales ese currículum debe ser aprendido. Veremos los contenidos que efectivamente se enseñan en la sala de clases, las metodologías utilizadas para la enseñanza, y los tiempos que se destinara a la transmisión de estos contenidos.

Cuando se trata de currícula nacionales, definidos centralmente, como de hecho sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, la posibilidad de realizar cambios y adecuaciones en los contenidos transmitidos por la escuela en función de las condiciones y características de la comunidad local, abre un espacio virtual para la participación del profesorado y/o de los padres en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Muchos de los estudios que analizan las alternativas de mejoramiento de la calidad de la educación plantean que uno de los criterios que debe orientar las acciones y estrategias posibles es el de dar respuesta a las demandas y necesidades de la población a la que se educa. Los contenidos transmitidos debieran incorporar, en grados variables, elementos de la cultura y de la realidad económica de cada comunidad o región geográfica. Una educación de calidad, de acuerdo a esta perspectiva, es la que contempla las propuestas de la comunidad, y respeta los valores que interpretan la identidad de los grupos, con lo que al mismo tiempo se estimula el desarrollo local y regional. Los supuestos en los que se basan este tipo de propuestas son: dar cuenta de la diversidad cultural que se esconde tras las cifras crecientes de cobertura, y hacer posible el enriquecimiento de lo enseñado de acuerdo a criterios descentralizados (Espínola, 1988).

Lo que efectivamente se enseña a los alumnos en la sala de clases está determinado por los programas de estudio de cada una de las asignaturas a enseñar, y también por la eficiencia con que estos contenidos sean transmitidos. Esta última, la eficiencia, depende tanto de las características de los alumnos -su historia familiar, su experiencia en el medio social, sus capacidades y habilidades- como de las condiciones institucionales y recursos de la escuela -disponibilidad de textos, material didáctico, papel y lápiz y condiciones materiales del edificio y de las salas. Sin embargo, el supuesto de base sobre el que se sostiene nuestro análisis es que ninguno de estos factores es tan determinante como el profesor. A nuestro parecer, los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje dependen en gran medida de la eficiencia del profesor para manejar los recursos (o no-recursos) con que cuenta para lograr sus objetivos, de su capacidad como comunicador y como pedagogo para transmitir unos contenidos y unas habilidades a unos alumnos que tienen una cultura propia, una historia familiar, unas habilidades y unas necesidades determinadas. Es por esto que el foco de este trabajo es la acción del profesor y las decisiones que éste toma diariamente respecto a lo que se propone enseñar a sus alumnos.,

* Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

¹ La información que aquí analizamos ha sido recogida en el contexto de una investigación realizada durante 1987 en 8 escuelas básicas subvencionadas, municipales y particulares, de la comuna de Pudahuel. La información específica respecto a la adecuación curricular se obtuvo a partir de la observación de las prácticas de 13 profesores en el nivel de cuarto básico, y de entrevistas realizadas a esos mismos profesores.

I. LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Históricamente, en Chile ha existido un currículum nacional, definido íntegramente por autoridades del nivel central, y en el que se especifica las asignaturas, los contenidos y el orden en que deben transmitirse los conocimientos en cada uno de los niveles de enseñanza. La reforma de 1981 mantiene la definición centralizada de los planes y programas de estudio, y se basa incluso en los planes y programas vigentes desde 1965, a los que introduce modificaciones menores. En este sentido, la propuesta no constituye una reforma curricular propiamente tal, puesto que no explícita una concepción educativa o pedagógica ni introduce nuevos contenidos o metodologías, sino que se limita a reformular los planes y programas existentes, los cuales son revisados y, sobre todo, simplificados (Espínola, 1990)². La flexibilidad curricular es el principio orientador de las medidas implementadas respecto a los programas de estudio a nivel de la enseñanza básica. Los escasos cambios introducidos tienen por objeto lograr que los nuevos planes y programas sean lo suficientemente flexibles como para hacer posible la adecuación de los tiempos y contenidos de acuerdo a las realidades locales y regionales.

La definición centralizada de los planes y programas de estudio perpetúa la histórica marginación de los profesores respecto a las decisiones sobre las asignaturas y sobre los contenidos que ellos deben enseñar a sus alumnos (Cox y Gysling, 1990)³. Sin embargo, el discurso que acompaña la flexibilización del currículum estimula a los profesores a realizar cambios, de modo de dar una respuesta más apropiada a grupos específicos de alumnos, y tomando en cuenta condiciones locales también específicas. Esto constituye una novedad en cuanto a espacios de participación en la definición del qué se enseña.

Para lograr el objetivo de la flexibilidad, los programas se definen en términos de contenidos mínimos y generales, con el fin de dar libre curso a "...la iniciativa, la creatividad y la originalidad del profesor en el desarrollo de los mismos" (DI. 4.002, 1980). Los programas, comunes a todo el país, debían asegurar "...la uniformidad mínima necesaria de los estudios de los educandos", pero al mismo tiempo, debían "...usarse como guías de aprendizaje, adaptables a la realidad de las distintas escuelas" (MINEDUC, 1984). Respecto a los tiempos, se recomiendan 30 horas de clases a la semana, sin embargo, éstas pueden ser reducidas a 25 en aquellas escuelas que funcionen con más de una jornada⁴. En el primer ciclo básico, la distribución de las clases se determina de acuerdo a las características de cada grupo - curso, siempre y cuando se garanticen 5 horas semanales para castellano, 5 para matemática y 2 para religión (estas últimas son optativas). Al mismo tiempo, se establece que es posible reducir horas de otras asignaturas cuando sea necesario reforzar las dos asignaturas consideradas esenciales.

Con el fin de estimular a los profesores a hacer uso de esta posibilidad de adaptación que se abría, la flexibilización del currículum se acompañó de un discurso que incentivaba la participación de los profesores en la adaptación de los programas de estudio, de acuerdo a las características de los alumnos y de la escuela. A continuación analizamos la forma en que los profesores respondieron a este llamado, estudiando las decisiones que ellos toman en el marco de la flexibilidad curricular.

II. LOS PRINCIPIOS (QUE RIGEN LA ADECUACIÓN CURRICULAR

Aquí analizamos cuáles son los cambios que los profesores hacen, y los criterios en los que se basan para hacerlos. El análisis que realizamos contempla tres categorías curriculares: Los contenidos que se

² Lo central de la reforma chilena fue la descentralización administrativa y el cambio en el sistema de financiamiento, que introduce al modelo de mercado en la regulación del sistema escolar y su funcionamiento.

³ "Los profesores, de hecho, hasta hoy se encuentran con que las definiciones sobre el saber a ser transmitido, así como sobre los criterios más de base que subyacen a la transmisión de diferentes unidades de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en los programas oficiales de estudio, así como en las guías que acompañan a éstos".

⁴ Prácticamente la totalidad de los establecimientos subvencionados urbanos funcionan en dos jornadas diarias.

transmiten, las modalidades pedagógicas de transmisión y los tiempos necesarios para realizar esta transmisión.

Aplicando estas categorías al análisis de las prácticas diarias de los profesores y a las descripciones verbales que ellos hacen de esas prácticas, llegamos a identificar tres dimensiones del currículum, diferentes entre sí: el currículum **oficial**, el currículum **posible**, y el currículum **enseñado**. Las variaciones entre estas dimensiones dan cuenta del uso que los profesores hacen de la flexibilidad curricular, y dependen de las decisiones que los profesores toman al verse enfrentados en la tarea de transmitirlo a estudiantes que ellos perciben con habilidades y carencias muy específicas.

CATEGORÍAS CURRICULARES

- 1) CONTENIDOS** = qué es lo que se transmite a través de los programas de estudio y/o de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En Chile están determinados centralmente y su transmisión resulta obligatoria para todas las escuelas.
- 2) PEDAGOGIA** = cómo se transmiten los contenidos en el tiempo y en el espacio. Alude a las habilidades del profesor como comunicador, y depende tanto de su formación profesional y de sus aptitudes personales como de las características de sus alumnos.
- 3) TIEMPOS** = se consideran dos dimensiones temporales:
- a) **Secuencia** = orden de transmisión de los contenidos, determina qué se enseña antes y qué se enseña después. En general, la secuencia se determina en función de modelos psicológicos del desarrollo del niño. En Chile, la secuencia al interior de los programas de estudio se determina centralmente, y los profesores no tienen participación en ello.
 - b) **Ritmo** = cantidad de contenidos transmitidos en un período de tiempo determinado. Depende del profesor y de las características y condiciones de los alumnos.

1. El currículum oficial

El programa de la asignatura de castellano correspondiente a este nivel comprende 8 objetivos generales que deben ser logrados entre tercero y cuarto básico, y que desglosan cada uno en un número variable de objetivos específicos. Los objetivos generales son: desarrollar la capacidad para escuchar, hablar, leer, escribir, usar los patrones ortográficos, identificar las estructuras gramaticales ---básicas, enriquecer el vocabulario y estimular el interés por la literatura y la creación literaria. Para cautelar la flexibilidad de estos programas se explicita que ... "las sugerencias aquí expuestas representan líneas de trabajo flexibles que podrán ser enriquecidas y adaptadas por los profesores". En las normas respecto al vigente para todas las escuelas del país al momento de realizar las observaciones (D.L. 4.002, 1980), se aconseja ... "simplificar su formulación y otorgar a la dirección de los establecimientos educacionales las facultades necesarias para adaptarlos a la realidad en que desarrollan sus funciones educativas, y hacerlos más manejables por el profesor". Se recomienda dotar tanto al plan como a los programas de estudio ... "de la suficiente flexibilidad para permitir su adaptación a las necesidades sin efectuar cambios irrelevantes en éstos que provoquen distorsiones en su aplicación". Los programas del primer ciclo (1ro. a 4to.) se organizan en bienios, con el fin de dar el máxima de flexibilidad al profesor para su tratamiento.

2. El currículum posible

El currículum posible nos refiere a un primer nivel de adecuación, puesto que se trata de la interpretación que el profesor hace del currículum oficial en función de la evaluación del contexto escolar, del tiempo disponible, de los niños y de los recursos materiales y didácticas de los que dispone. Son unos objetivos que están exclusivamente en la mente del profesor y que dependen fundamentalmente de sus expectativas respecto a sus alumnos.

Se entrevistó a los 13 profesores y profesoras observados, con el propósito de conocer su opinión respecto al currículum vigente, a su flexibilidad y sus posibilidades de

adecuación en las escuelas subvencionadas. Se les recordó el programa oficial de castellano correspondiente a cuarto básico, y luego se les pidió que señalaran cuáles objetivos esperaban lograr con sus alumnos durante ese año escolar. Finalmente se les preguntó por los factores que tomaban en cuenta para decidir qué enseñar y cómo enseñar. Según lo que revelan las entrevistas, los profesores opinan que lo que puede ser enseñado a los alumnos de cuarto básico es una versión reducida del programa oficial. Los profesores organizan sus clases y distribuyen el tiempo en función de "alcanzar a pasar la materia", sin embargo, ellos coinciden en señalar que ésta no puede ser pasada en su totalidad. A partir del programa oficial, los profesores seleccionan aquellos contenidos que de acuerdo al criterio de cada uno, se encuentran dentro de 'lo posible' de ser pasado a sus propios alumnos.

Un profesor se refiere al programa de castellano como "un tecnicismo", ya que al igual que las planificaciones, es imposible aplicarlo según lo establecen las disposiciones oficiales. Dice: "A pesar de que el programa es mínimo, no se puede pasar, y yo paso sólo lo que me parece posible para los niños de mi escuela". Otro lo expresa de la siguiente forma: "Para que aprendan hay que seleccionar los temas que ellos puedan captar, en realidad, esto es muy poco". Los profesores entrevistados se refieren a 'lo posible', en términos como "el idioma instrumental", o "los aspectos básicos del idioma". Especificando lo que esto significa, una profesora con muchos años de experiencia lo expresa de la siguiente forma: "Me considero satisfecha si al final del año los niños pueden leer y escribir el dictado, reconocer las partes de la oración: artículos, sustantivos, verbos, sujeto y predicado. Fue el verbo lo conjuguen en el modo indicativo y reconozcan las tres conjugaciones". Otra posición es la de quienes definen 'lo posible' en términos de unas habilidades que, esperan, los alumnos hayan adquirido al final del año: "... lo que me interesa es que los niños lean y escriban con una buena base", o bien: "... me he dedicado a la lectura comprensiva y a la expresión escrita siguiendo un ritmo muy fuerte". Un profesor expresa lo siguiente: "Como objetivos para este año me he propuesto que lean mejor que el año pasado y que adquieran la lectura oral sin silabear. Lo central es la comprensión de lectura; la ortografía es importante, pero la comprensión es más". Se enfatiza en estos casos la práctica en lectura y escritura por sobre la enseñanza de la gramática, con el argumento de que estas son destrezas básicas para la adquisición de otras que les serán enseñadas de todos modos en los niveles superiores y en otras asignaturas. Otra profesora expresa esta misma idea diciendo: "El resto, sujeto y predicado, ortografía y otras materias se las van a seguir practicando los años que siguen, yo aquí me preocupo de darles las herramientas, lo fundamental".

En las entrevistas los profesores hablan de una reducción más que de una adecuación, y son ellos en sus clases quienes diariamente toman las decisiones sobre qué recortar y cómo recortar, en función de sus apreciaciones acerca de las capacidades de sus alumnos (Gajardo y De Andraca, 1988)⁵. Respecto a los criterios para hacer las reducciones, aparece en primer lugar la atribución de incapacidades a los alumnos de medios pobres. En opinión de muchos de los profesores, es necesario reducir el programa oficial "porque es muy poco y elemental lo que pueden aprender los niños en las escuelas subvencionadas". Es decir, atribuyen a los alumnos la causa de que no se pueda cumplir con el programa. Otros argumentos que usan los profesores para justificar las reducciones son la falta de tiempo y la sobrepoblación en los cursos. Aun cuando la pobreza y la falta de papel y lápiz es evidente en la gran mayoría de las escuelas observadas, la falta de recursos y materiales didácticos no es considerada entre las impedimentos para pasar el programa en su totalidad.

Queremos detenernos en el hecho de que los profesores atribuyen a supuestas incapacidades de los alumnos, a las características de sus familias y a las condiciones en las que viven, las causas de la imposibilidad de pasar la materia. Decimos supuestas incapacidades, aludiendo a dos problemas: la atribución de incapacidades en forma automática a los alumnos de acuerdo a lo que el profesor percibe respecto al nivel social y cultural de los niños, y a la falta de evaluaciones objetivas para determinar las capacidades efectivas de los alumnos antes de planificar las clases. En el contexto de este estudio se llegó a determinar que los profesores manejan imágenes estereotipadas de tipos de niños, buenos y malos, y que hay una fuerte asociación entre "niños malos", niños pobres y niños con dificultades para aprender. Por el contrario, los

⁵ La reducción de contenidos se da de igual forma en el sector rural, donde se ha usado la flexibilidad curricular no para enriquecer los programas, sino para reducirlos al cumplimiento de los programas mínimos.

"niños buenos" son los que provienen de familias relativamente más acomodadas, supuestamente sin problemas, y a los cuales les cuesta menos aprender. La información recogida revela que los profesores mezclan datos respecto a las capacidades de aprendizaje de los niños, con percepciones respecto al nivel socio-económico. Esto resulta en la creencia de que mientras más pobres los niños, más incapaces de enfrentar el aprendizaje escolar, la cual determina en gran medida el uso que se da a la flexibilidad curricular y la adecuación de los contenidos de los programas de las asignaturas. En general, las causas de la reducción citadas por los profesores, incapacidades de los alumnos, falta de tiempo y cursos numerosos, son todas ajenas a su propia responsabilidad. O bien atribuyen problemas a los niños y sus familias, o a la organización escolar. En ningún caso se atribuyen ellos responsabilidad alguna en esta situación (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1983)⁶. La atribución de causalidad externa es altamente paralizante en la medida que si se atribuye a factores extra escolares la responsabilidad del empobrecimiento curricular, se disminuye la responsabilidad de la escuela y del profesor en el fracaso de los alumnos más pobres, y es bien poco lo que se puede hacer, desde el sistema escolar, para remediar la situación. Por el contrario, si se piensa que al interior del sistema, de la escuela e incluso de la sala de clases, existen recursos y mecanismos que se pueden movilizar para que los alumnos aprendan más y mejor, aumentan las posibilidades del profesor de adecuar el currículum, de modo que resulte en un enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje para los niños de las escuelas gratuitas. La importancia de identificar aquellas variables que se juegan en la sala de clases, y que se pueden modificar para mejorar las condiciones de aprendizaje, ha sido destacada por algunos autores como una necesidad, si lo que se busca es una mayor equidad en los sistemas educativos (Bloom, 1984)⁷.

Por otra parte, el riesgo que conllevan las bajas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje efectivo de los estudiantes ha sido investigado y demostrado. Muchos de los estudios sobre eficiencia docente concuerdan en que los profesores más efectivos muestran expectativas más altas de éxito para sus alumnos que los menos efectivos (Muñoz y Lavín, 1988), (Arriagada; 1983), (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984)⁸. Esta actitud de los docentes actúa 'como profecía de autocumplimiento, y sin duda contribuye a perpetuar el círculo de la pobreza en tanto predice los resultados deficientes de la escuela cuando se trata de enseñar a los niños más pobres, y contribuye a la baja calidad de la educación que se les está dando a los niños que más necesitan una educación de calidad y enriquecida de acuerdo a sus necesidades,

3. Currículum enseñado

El currículum enseñado representa la traducción, en la práctica, de lo que los profesores esperan enseñar a sus alumnos, y es distinto al currículum posible, en la medida que son diferentes la intención y la realidad. En esta sección analizamos lo que el profesor efectivamente transmite a sus alumnos, independientemente de sus expectativas o planificaciones. A diferencia del análisis del currículum posible, que se basa en las opiniones de los profesores, el análisis del currículum enseñado se basa en la observación directa de lo que los profesores hacen y dicen en sus clases.

Para conocer el currículum enseñado se observó las clases de castellano en el nivel de cuarto básico, en ocho escuelas subvencionadas de la comuna de Pudahuel, en Santiago, y se registró la forma cómo el profesor organiza la actividad pedagógica y cómo se relaciona con sus alumnos. Se privilegió la observación de aquellas variables que inciden sobre lo que los alumnos aprenden y que, por lo tanto, reflejan la eficiencia del

⁶ En un estudio en que se preguntó a los profesores por las causas del fracaso escolar de sus alumnos, las autoras llaman la atención sobre el hecho de que ninguno de los profesores entrevistados se refiere a su propio desempeño como causal. Esta fue una de las preguntas en las que no se encontró diferencias entre los profesores más efectivos y los menos efectivos.

⁷ B. Bloom sostiene que hablar de los factores alterables del proceso pedagógico permite focalizar la atención en los procesos pedagógicos y sus resultados. Destaca que este enfoque representa un avance respecto a la perspectiva que focaliza las características de los alumnos y sus familias, que difícilmente pueden ser alteradas para mejorar los aprendizajes. Implica también un cambio de énfasis, desde la igualdad de oportunidades y la preocupación por asegurar la equidad a través del acceso, a la igualdad de resultados y la preocupación por asegurar iguales aprendizajes.

⁸ Evidencias sobre los efectos de las expectativas de los docentes en el rendimiento de los alumnos.

profesor como comunicador y como pedagogo (Arancibia, 1988)⁹. La observación, de tipo no participante, se centró en la interacción profesor-alumno, registrando de preferencia las actividades, verbalizaciones y actitudes del profesor o profesora en intervalos de 2 minutos de duración¹⁰.

El análisis de los registros de las observaciones revela, en primer lugar, que si consideramos que las observaciones cubren el segundo semestre completo y cerca de 60 horas cronológicas en total, resulta asombrosa la escasa variedad de los temas tratados. Estos se concentran fundamentalmente en la enseñanza de nociones y definiciones gramaticales, los cuales no se sustentan suficientemente en actividades de lectura, en comentarios, en conversaciones, en el uso de los patrones gramaticales que interesa transmitir. No es posible saber si los niños realmente aprendieron a usar correctamente la ortografía o los patrones gramaticales, puesto que se terminó el año escolar y no avanzaron más allá de las definiciones, del dictado, o de la identificación gramatical de las palabras dentro de una oración o frase dada. El desarrollo de las capacidades de leer y de escribir se limitó a la ejercitación de lecturas colectivas de trozos del libro, y a la copia o completación de partes de oraciones¹¹.

En segundo lugar, resulta interesante comentar acerca de las metodologías empleadas en la transmisión pedagógica. La investigación ha logrado identificar algunas de las actividades pedagógicas que con seguridad contribuyen a obtener mejores aprendizajes (Lockheed y Verspoor, 1990). Hay coincidencia en señalar que las potencialmente más eficientes son las que: i) estimulan la participación activa de los alumnos, ii) enfatizan la práctica de lo aprendido y su relación con experiencias que les son familiares a los alumnos, iii) llevan un seguimiento de los aprendizajes y de los errores para orientar la enseñanza y iv) proporcionan retroinformación en forma oportuna, las observaciones realizadas permiten constatar que las prácticas reconocidamente más eficientes no son habituales en las escuelas gratuitas observadas. En los establecimientos observados las actividades se centran mayoritariamente en la repetición de lo que el profesor dice, en la copia de lo que el profesor ha escrito en el pizarrón, o en la memorización de definiciones. No se estimula en el niño el pensamiento crítico, la elaboración de principios, la resolución de problemas o la creación de trozos escritos. En ninguna de las clases se observó escritura espontánea ni lectura de textos distintos al libro de castellano, Los niños pueden permanecer bastante pasivos, puesto que a lo más se les exige completar, rellenar, repetir, recordar, terminar, copiar, es decir, dar respuestas de alta predictibilidad y que requieren de muy poca elaboración y procesamiento. Aun cuando los profesores hablan de que pretenden enseñar procesos, leer, escribir, etc., lo que enseñan es una mecánica que se entrena por repetición y que no necesariamente revela capacidad de uso. Por otra parte, las referencias a la vida real de los niños, a su vida fuera de la escuela, son prácticamente inexistentes durante el período de las clases. La lectura, la copia, el dictado, la gramática y, en general, todas las actividades son descontextuadas respecto a las experiencias comunes de los alumnos, y son de escasa significación para los niños. La retroinformación que el profesor entrega a los alumnos durante la interacción pedagógica es escueta y sólo señala que hay error, sin precisar qué es lo que configura el error y cómo se puede solucionar. Por otra parte, la retroinformación cuando el profesor corrige los cuadernos, muchas veces se limita a la marca con el lápiz, y sólo algunos profesores conversan con el niño y le enseñan al mismo tiempo que corrigen.

En síntesis, temas restringidos, metodologías inadecuadas y poco pensamiento autónomo para los alumnos. Las escasas oportunidades para el uso y ejercicio de lo que se enseña hace pensar en una confusión de medios y fines. Pareciera ser que el objetivo final fuera el aprendizaje de los patrones ortográficos y las

⁹ Los datos aportados por la investigación son cada vez más precisos, al confirmar que los factores que mayor peso tienen en el rendimiento de los alumnos son aquellos que intervienen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las evidencias sugieren que lo que los niños logren aprender depende en gran medida de la forma como el profesor organiza las actividades pedagógicas en la sala de clases.

¹⁰ La muestra observada en las 8 escuelas subvencionadas comprende 413 alumnos y alumnas, y 13 profesores y profesoras. A cada uno de los profesores se los observó durante tres períodos de 90 minutos cada uno. Las observaciones, realizadas por dos psicólogas entrenadas, se extendieron a lo largo del segundo semestre del año escolar, comprendiendo un total de 78 horas pedagógicas de castellano (o su equivalente de 58 y 1/2 horas cronológicas).

¹¹ Es importante destacar que el libro de texto es el único material de lectura disponible en las salas de clases, lo que lo constituye en un recurso pedagógico central. Por otra parte, es una guía pedagógica en la medida que determina en gran parte el tipo de ejercicios que se les dan a los niños.

estructuras gramaticales, y no su uso. Si retomamos los tres niveles curriculares que hemos analizado, el proceso de adecuación que realizan los profesores puede ser graficado de la siguiente manera:

LA ADECUACIÓN CURRICULAR

I CURRÍCULUM OFICIAL

Reducción
Selectiva

Incapacidad de los niños
Falta de tiempo

II

CURRÍCULUM POSIBLE

Empobrecimiento
No explícito

Metodologías inadecuadas
Descontextualización

III

CURRÍCULUM ENSEÑADO

Entre lo que las disposiciones oficiales establecen y esperan sea enseñado en todas las escuelas del país y lo que se hace efectivamente en las escuelas subvencionadas, se produce una progresiva disminución. Entre el currículum oficial y el currículum posible se produce una reducción selectiva y voluntaria, que depende de las decisiones de los profesores. Entre el currículum posible y el currículum enseñado se produce un empobrecimiento no explicitado, que también depende de las decisiones de los profesores, pero de las cuales al parecer no tienen conciencia.

Hasta el momento hemos analizado los tres niveles curriculares desde la perspectiva de los contenidos y de las metodologías. A continuación los analizaremos desde la perspectiva del tiempo.

III. USO DEL TIEMPO

Dado que la secuencia con que se organizan los contenidos de los programas -el orden en que se disponen- está determinada y regulada en el currículum oficial, los profesores no realizan cambios en este sentido. El orden en que transmiten los objetivos es el que establece el Ministerio, y éste se mantiene en todas las escuelas. Esto permite asegurar no solo la continuidad de la materia de cada nivel, sino que también se asegura la continuidad de la materia entre un nivel y el siguiente. Sin embargo, si bien la secuencia de los contenidos y objetivos no es discrecional para el profesor, el ritmo de la transmisión sí lo es, y es el profesor quien decide en qué momento pasar cada objetivo y cuánto demorarse en la enseñanza de cada uno de ellos. El criterio para proseguir al siguiente nivel es que los alumnos hayan adquirido la habilidad o la capacidad correspondiente.

El análisis anterior nos demostró que lo que se transmite es una versión reducida del currículum oficial, pero que la duración del año escolar no varía. Esto significa que se enseña menos en el mismo tiempo. Es decir, la estrategia usada por los profesores es la de disminuir el ritmo de la transmisión. El enseñar una cantidad menor de contenidos resulta en que hay más tiempo disponible para transmitir cada objetivo pedagógico; el programa se transmite a un ritmo más lento. Lo más probable es que lo que no se alcanza a pasar en el transcurso del año escolar se posterga para el año siguiente. Se delega al colega del nivel superior la responsabilidad de cubrir los vacíos y enseñar los conocimientos pendientes antes de empezar con el programa que corresponde al nivel.

Para los profesores, el tiempo es un punto conflictivo puesto que refieren que "se les hace poco", y lo usan como argumento para justificar las reducciones al programa oficial. La falta de tiempo se hace especialmente crítica cuando se trata de la enseñanza de los niños pobres, en los que es necesario invertir mucho tiempo en lo que los profesores llaman "formación de hábitos", es decir, en el entrenamiento en habilidades y

capacidades necesarias para funcionar bien en la escuela (Espínola y Cardemil, 1986)¹². A diferencia de los niños de clase media, los niños más pobres no aprenden estos hábitos en sus casas, sin embargo, el diseño curricular no contempla esto que parece ser una realidad indiscutible para los profesores entrevistados. Los profesores argumentan falta de tiempo, no obstante, la impresión que queda a partir de nuestras observaciones es que el tiempo durante la hora de clases no está bien aprovechado.

Tiempos efectivos de aprendizaje

Los registros de las observaciones de clases fueron traspasados a una red de actividades/ tiempo, en la que cada episodio de 2 minutos es clasificado de acuerdo a la actividad predominante que se desarrolla durante ese período. El análisis de esta red permitió distinguir entre el tiempo destinado a las actividades propiamente instruccionales y el tiempo que se ha requerido para organizar al curso y establecer las condiciones necesarias para enseñar. La suma de los tiempos por tipo de actividad permitió determinar el tiempo total que se destina a cada una de las actividades que se realizan durante el período observado (Filp, Cardemil y Espínola, 1986)¹³.

1. Tiempo a Cargo

El cómputo del tiempo en las clases observadas comienza en el momento en que el profesor entra a la sala y se hace cargo de la situación para organizar el trabajo del día. A este período, que termina cuando suena la campana o cuando el profesor explícitamente da por terminada la clase, le hemos llamado 'tiempo a cargo' (TAC). Considerando el conjunto de las clases observadas, el promedio de tiempo en que el profesor está a cargo del curso en las 8 escuelas fue de 65.4 minutos, lo que representa el 72.5% del tiempo reglamentario. De acuerdo a las disposiciones oficiales, el tiempo total en el que el profesor debiera estar a cargo del curso en los dos períodos de castellano es de 90 minutos, y no 65.4 como de hecho sucede. El 27.5% de tiempo restante se pierde en demoras para entrar a la clase, en atención de apoderados, o en salidas antes de tiempo. Si consideramos que el tiempo a cargo es aquel en el cual el proceso pedagógico 'es posible', y que el tiempo que los alumnos destinan a actividades de aprendizaje determina en forma importante lo que logren aprender, esta pérdida de un 27,5% del tiempo puede ser considerada como un indicador negativo de eficiencia docente. Es decir, mientras menor sea el tiempo que los niños tienen para aprender, disminuyen las probabilidades de aprendizaje, y por lo tanto, podemos decir que las condiciones para que los niños aprendan son de inferior calidad.

2. Tiempo para enseñar, tiempo para disciplinar

Nuestro análisis de las clases de castellano revela que éstas constituyen un sistema de comunicaciones altamente especializado y complejo, cuya eficiencia no es posible determinar sin antes identificar los principios y los procesos subyacentes. Con el fin de determinar cómo se administra el tiempo durante el periodo de clases, se procedió a distinguir dos categorías gruesas de actividades. Siguiendo a Bernstein, nos referimos a este sistema de comunicaciones como "Discurso Pedagógico" (DP), el cual, a través de la práctica pedagógica, define aquello que será transmitido, y lo inserta en el tiempo y en el espacio (Bernstein, 1988)¹⁴. Luego, en el "Discurso Instruccional" (DI), se incluyen las actividades destinadas a enseñar competencias y

¹² Se analiza la responsabilidad de la escuela en el necesario acortamiento que se requiere entre la cultura de la familia y la cultura de la escuela

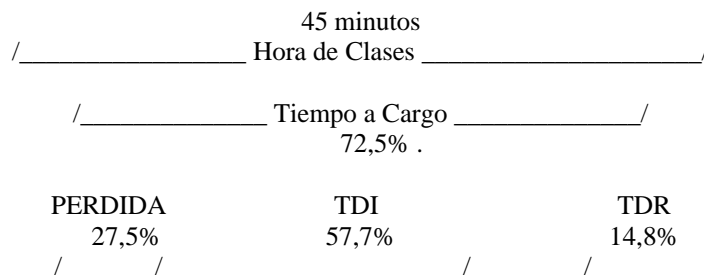
¹³ Esta red había sido usada y validada en una investigación anterior. Tanto las categorías de actividades como los criterios de clasificación resultaron adecuados para organizar estas observaciones. Se agregó la categoría 'interacción instruccional que no apareció en las observaciones anteriores, puesto que se practicaba una pedagogía más "laizes faire".

¹⁴ Para Bernstein, la particularidad del Discurso Pedagógico es que carece de un discurso específico propio, ya que es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en relación para su transmisión y adquisición selectiva. Se trataría de un principio de recontextualización, en tanto mueve un discurso de su sitio de práctica sustancial y lo transforma y lo re-ubica en otro lugar. La Física se -transforma...

habilidades especializadas (habilidades de uso del lenguaje verbal y escrito en el caso de las clases de castellano), y en el "Discurso Regulatorio" (DR), las que transmiten un orden social a través de la disciplina y la enseñanza de principios valóricos y morales. La distinción entre ambos discursos es teórica y solamente sirve para fines de análisis, puesto que en la práctica se da uno inmerso en el otro. Así, el DP es un concepto que comprende las dos dimensiones de la actividad pedagógica que nos interesan; la instrucción y la formación; la materia y la disciplina. Aun cuando ambos discursos se dan juntos en el tiempo y en el espacio es importante destacar que el DR es el discurso dominante, puesto que no hay instrucción sin orden, no hay enseñanza -sin disciplina. No es posible pasar la materia y transmitir los contenidos del programa si en la clase no hay condiciones para ello y si los alumnos no están en disposición de aprender, ya sea escuchando, escribiendo, practicando, preguntando o discutiendo la materia en cuestión.

Del total de tiempo de la hora de clases, se invierte un 57,7% en actividades de la dimensión instruccional (TDI) y un 14,8% en actividades de la dimensión regulativa (TDR). Esta primera aproximación al uso del tiempo en las escuelas subvencionadas nos proporciona una imagen global que revela lo siguiente:

EJE USO DEL TIEMPO



3. Tiempo para cada actividad

Finalmente, se identificó 13 categorías de actividades realizadas durante las clases de castellano, siete de las cuales se definieron como pertenecientes a la dimensión instruccional o al DI, y seis como pertenecientes a la dimensión disciplinamiento o al DR. El resultado de este ordenamiento fue un sistema que permite estudiar el discurso pedagógico en términos de actividades y de tiempos a un nivel más fino que el anterior.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO POR CATEGORÍA DE ACTIVIDADES

Actividad	Tiempo Promedio	% del TAC	% del DI
DISCURSO INSTRUCCIONAL .			
Organización	11.4	5,8	7,2
Instrucción	14.3	7,3	9,1
Contenidos	7.2	3,7	4,6
Interacc.Instrucc.	47.7	24,4	30,2
Trabajo Individual	56.6	29,0	35,9
Trabajo Crupal	1.8	0,9	1,1
Correcciones	18.7	9,6	11,9
Totales	157.7 min.	80,7	100,0

Actividad	Tiempo Promedio	% del TAC	% del DI
DISCURSO REGULATIVO O DISCIPLINARIO.			
Control Indiv.	12.5	6,4	32,8
Control Crupal	9.0	4,6	23,6
Reglas	3.1	1,6	8,1
Interacc.Personal	5.2	2,7	13,6
Interrupción	3.7	1,9	9,7
Otros	4.6	2,4	12,1
Totales	38.1 min.	19,6	99,9

La actividad con mayor cantidad, de tiempo asignado es el 'trabajo individual' que realizan los niños en sus bancos, al que se destina un promedio de 56.6 minutos. Luego viene la actividad 'interacción instruccional', con un tiempo asignado de 47.7 minutos. En esta última es el profesor quien toma a su cargo la actividad, pero involucra permanentemente a todo el curso o a un niño en particular, en situaciones de pregunta y respuesta, de completar una frase, de dar ejemplos o de continuar donde quedó el niño anterior. En conjunto, a ambas actividades se les asigna el 66.1% del tiempo del DI, y más de la mitad (el 53.4%) del tiempo en que el profesor está a cargo del curso: Si comparamos la cantidad de tiempo asignado a 'interacción instruccional' (24.4% de la clase), con el tiempo asignado a 'contenidos' (3.7% de la clase)¹⁵, nos llevamos la impresión de que se trata de clases con mucha participación de los alumnos, y más centrada en la actividad de los niños que en la del profesor. Sin embargo, en la interacción instruccional la participación de los niños es bastante limitada, puesto que se trata de repetir contenidos de memoria, completar frases inconclusas, terminar la declinación verbal, etc. Efectivamente los alumnos participan, pero no se les da la oportunidad de expresar sus dudas, de hacer preguntas; no hay lugar para el cuestionamiento, la propuesta de alternativas, la participación creativa que es ejercicio de aprendizaje inteligente y reflejo de conocimiento adquirido. A la corrección del trabajo realizado se le asigna una cantidad importante de tiempo (9.6% de la clase). Aun sin considerar la modalidad de la corrección y el aprovechamiento que el alumno haga de ella, este puede ser tomado como un indicador de calidad, dados los efectos positivos que la corrección tiene sobre los logros de los alumnos.

¹⁵ Ambas actividades están destinadas a pasar materia, pero mientras que en la categoría 'contenidos' a los alumnos se les exige permanecer atentos y escuchar, en la categoría 'interacción instruccional' se les pide que respondan, completen, agreguen.

En cuanto a las actividades de la dimensión disciplinaria o Discurso Regulatorio (DR), son las intervenciones de control las que ocupan la mayor parte del tiempo¹⁶. En conjunto se les asigna el 11% del período de clases, y el 56.4% del tiempo destinado a la dimensión regulativa (TDR). El tiempo destinado a señalar o recordar reglas es reducido si consideramos que son las intervenciones a través de las cuales el profesor transmite en forma explícita los límites -entre lo que está bien y lo que está mal y no es aceptado en la sala de clases.

IV. CONCLUSIONES

La flexibilización del currículum es una estrategia central para el mejoramiento de la calidad educacional. Hay acuerdo entre los expertos y planificadores respecto a que la posibilidad de adecuar la enseñanza a las condiciones locales y a las características de los alumnos es una de las condiciones para que se desarrollen experiencias pedagógicas significativas y relevantes, y que resulten en mejores niveles de rendimiento. Aquí hemos analizado el uso que se ha hecho en algunas escuelas gratuitas chilenas, de la flexibilidad curricular en función de los contenidos, las metodologías y los tiempos. Hemos aportado evidencias de que la flexibilidad curricular no se ha usado para enriquecer sino para reducir y empobrecer. A partir de las opiniones de los profesores y de la observación de lo que hacen en sus clases, pudimos establecer que este proceso 'hacia abajo' comprende la instrumentalización de las tres dimensiones mencionadas: los contenidos, los procesos y el tiempo, en función de unas expectativas de logro muy bajas. Respecto de los contenidos que se espera enseñar en el nivel de 4to. básico, se observa una reducción en su cantidad, ya que en realidad se enseña menos de lo establecido según el programa oficial. Respecto a los procesos, llama la atención que independiente de los contenidos o habilidades que los docentes consideran como posibles de enseñar, el profesor asume el rol activo y a los alumnos se les exige una actitud receptiva de atención y escucha. Así, los niños deben reconocer, identificar, copiar, y en general, se les deja poco o ningún espacio para la crítica y cuestionamiento (en otras palabras, pensamiento). Aun cuando los profesores hablan de que pretenden lograr que sus alumnos aprendan procesos, a leer, escribir, lo que hacen es enseñar unas definiciones y unas reglas gramaticales y ortográficas como si éstas fueran un fin en sí mismas, y no un medio para comunicarse y comprender mejor a través del uso y ejercitación de la palabra, oral o escrita. En general se los observó hacer unas clases pasivas en las que piden a sus alumnos que reproduzcan, sin variaciones, el material que se trabaja fundamentalmente en base a memorización y repetición mecánica. Las metodologías empleadas están muy lejos de estimular el pensamiento autónomo y el conocimiento activo que resulta no sólo más motivante para los alumnos, sino que hace posible la interpretación de nueva información y la aplicación de lo ya sabido a situaciones nuevas. Los profesores explican las reducciones en función de las características de los alumnos, especialmente de los más pobres, y de la organización escolar, que les deja poco tiempo para la enseñanza. Las bajas expectativas que los profesores tienen respecto a la capacidad de aprendizaje de sus alumnos más pobres posiblemente explique el que la adecuación del currículum se haga 'hacia abajo', y que empobrece los contenidos, los procesos pedagógicos y los lleva a reducir el ritmo de la enseñanza. Por otra parte, es posible que a ello se sume el nivel de exigencias administrativas y pedagógicas que pesan sobre los profesores, las que no sólo les impide destinar el tiempo necesario a la preparación de las clases, sino que los hace responsables del financiamiento de la escuela, y los obliga a destinar tiempo a conseguir alumnos nuevos. El sistema de financiamiento por estudiante, que estimula la competencia entre las escuelas por asegurar los recursos económicos a través de los alumnos, introduce un factor que llega hasta la misma sala de clases e interfiere en la actividad pedagógica del profesor, puesto que le quita tiempo que debiera estar destinado exclusivamente a la enseñanza.

Aun cuando los factores que mencionan los profesores para justificar la adecuación curricular hacia abajo sean relevantes y determinantes, todos ellos son factores externos, con lo cual se desentienden de la responsabilidad que les cabe en el mejoramiento de la calidad curricular. Puesto que este mecanismo de atribución de causalidad externa es altamente paralizante y no entrega elementos para adecuar el currículum enriqueciéndolo, en el contexto de este estudio analizamos la adecuación en función de algunas categorías

¹⁶ Tanto el control individual como el control grupal implican intervenciones del profesor en las que les llama la atención a los alumnos sobre las conductas inadecuadas. Los controles son verbales y no verbales, y en ocasiones señalan cuál es la conducta adecuada.

curriculares que pueden ser manejadas en la sala de clases. Destaca la necesidad de usar más eficientemente el tiempo, lo cual requiere del reconocimiento de un tiempo específicamente destinado a actividades que permitan preparar adecuadamente a los niños más pobres para que enfrenten con éxito la escuela. Estos niños deben ser entrenados en todas las habilidades que se necesitan en la escuela y que, a diferencia de los niños de la clase media, ellos no aprenden en sus hogares. Ni el diseño curricular ni la investigación ha considerado con la debida seriedad esta situación, y son los profesores los que se encuentran frente a la necesidad de realizar este entrenamiento en forma paralela a la transmisión del currículum oficial, en circunstancias que no disponen de tiempo reconocido para ello. El uso del tiempo es un elemento central de la eficiencia docente, y su mejor aprovechamiento descansa en estrategias que el análisis aquí realizado permitió identificar con precisión.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, V. (1988). "Didáctica de la educación primaria". En, **Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina**. CEE/REduc, Santiago, Chile.
- Arriagada, A. M. (1983). Determinants of sixth grade student achievement in Perú. Banco Mundial, E.U.A.
- Bernstein, B. (1988). **Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural**. CIDE, Santiago, Chile.
- Bloom, B. (1984). "The new direction, in educational research: Alterable variables". En, **Singapore Journal of Education**. Vol. 6, Nro. 1.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). **La formación del profesorado en Chile 1842 -1987**, Santiago, Chile.
- Espínola, V. y C. Cardemil. (1986). **Transmisión cultural y calidad de la educación en los sectores populares**. CIDE, Doc. de Trabajo, Santiago, Chile.
- Espínola, V. (1988). **La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana: Análisis de información 1980-1987**. Doc. CIDE/ REDUC, Santiago, Chile.
- Espínola, V. (1990). **Evaluación del sistema de mercado como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza básica subvencionada**. CIDE, Doc. Discusión Nro, 5, Santiago, Chile.
- Filp, J., C. Cardemil y P. Valdivieso. (1984). **Profesoras y profesores efectivos en Chile**. CIDE, Doc. de Trabajo Nro. 14, Santiago, Chile.
- Filp, J., C. Cardemil y V. Espíriola. (1986). **Disciplina, control social y cambio: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular**. CIDE, Doc. de Trabajo, Santiago, Chile.
- FONDECYT-CIDE. (1989). **Descentralización y calidad de la educación básica subvencionada**. Santiago, Chile.
- Gajardo, M. y A.M. De Andraca. (1988). **Trabajo infantil y escuela: Las zonas rurales**. FLACSO, Santiago, Chile.
- Lockheed, M. y A. Vespoor. (1990). El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política. Banco Mundial.
- MINEDUC. (1984). Compendio de normas para la Educación Básica. Dirección de Educación, Santiago, Chile.
- Muñoz, C. y S. Lavín. (1988). "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria". En, **Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina**. CEE/REduc.