



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL PROCESO DE DOSIFICACIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA DE SEGUNDA

OPORTUNIDAD: UN ESTUDIO DE CASO

Por

SOFFIA FRANCISCA ORTEGA SANDOVAL

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Currículum Escolar

Dirigida por

Dra. Cecilia del Carmen Ramírez Venegas

Mayo 2018

Santiago, Chile

©, 2018, Soffia Ortega Sandoval

Se autoriza la reproducción de esta tesis, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente.

Agradecimientos

A Rocío, por su inagotable amor y apoyo.

A mis padres, por su incondicionalidad.

A Matilde, por la inspiración.

Contenidos

i.	RESUMEN	6
ii.	ABSTRACT	7
1.	INTRODUCCIÓN	8
1.1	PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2	PREGUNTAS, PROPÓSITO, OBJETIVOS Y SUPUESTOS	9
2.	¿CÓMO SE INSERTA ESTE ESTUDIO EN EL CAMPO? ANTECEDENTES PARA COMPRENDER EL FENÓMENO	11
2.1	ANTECEDENTES SOBRE LAS EDSO Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM	11
2.2.	ANTECEDENTES RESPECTO A CURRÍCULUM, PRESCRIPCIÓN, DECISIONES CURRICULARES Y CONTEXTUALIZACIÓN	15
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	21
3.1	METODOLOGÍA Y MUESTREO	21
3.2	DESCRIPCIÓN DEL CASO, CAMPO E INFORMANTES CLAVES.....	21
3.2.1.	<i>El Caso.....</i>	21
3.2.2.	<i>Campo y Participantes</i>	23
3.3	PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	23
4.	RESULTADOS	25
4.1	“DOSIFICACIÓN CURRICULAR” EN UNA EDSO: COMPRENSIONES GENERALES DEL FENÓMENO	26
4.2	DECISIONES DE DOSIFICACIÓN DE OBJETIVOS DE ENSEÑANZA.....	28
4.2.1.	<i>Aquellos objetivos que “resultan necesarios” y “urgentes” de abordar</i>	28
4.2.2.	<i>Los objetivos que no se podrían enseñar en esta escuela.....</i>	30
4.2.3.	<i>Los objetivos y contenidos “posibles de ser enseñados”</i>	31
4.3.	DECISIONES EN TORNO AL CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES	32
4.3.1.	<i>El desfase de los estudiantes.....</i>	33
4.3.2.	<i>¿Nivelar para el Reingreso?.....</i>	34
4.3.3.	<i>Las limitaciones del Modelo 2X1</i>	35
4.4.	REFERENTES CURRICULARES OFICIALES Y RELACIÓN CON LA PROPIA EXPERIENCIA PROFESIONAL	36
5.	CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROYECCIÓN	39
5.1.	FRENTE A LA MANERA EN QUE LOS DOCENTES TOMAN DECISIONES.....	40
5.2.	EN CUANTO A LAS ORIENTACIONES QUE CONSIDERAN LOS DOCENTES PARA DECIDIR.....	41
5.3.	EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS ANTERIORES Y SUS CONSECUENCIAS.....	42
5.4.	SOBRE LAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO	43
6.	REFERENCIAS.....	44
7.	ANEXOS	49
7.1.	ENTREVISTAS Y NOTAS DE CAMPO	49
7.2.	LISTA DE OBJETOS ATLAS.TI: MEMOS, NODOS, FAMILIAS Y REDES.....	104
7.2.1.	<i>Memos</i>	104
7.2.2.	<i>Nodos (a partir de Redes en Atlas.ti)</i>	151
7.3.	RESUMEN FAMILIAS DE CÓDIGOS (LISTA DE ELEMENTOS ATLAS.TI)	161
7.4.	RESUMEN VISTAS DE RED (LISTA DE ELEMENTOS ATLAS.TI)	161

7.5.	REDES.....	162
7.5.1.	<i>Distribución Semántica, Código Axial “Se decide dosificando objetivos”.....</i>	<i>162</i>
7.5.2.	<i>Distribución Semántica Código Axial: “Se Decide Considerando el Contexto y los Estudiantes”.....</i>	<i>163</i>
7.5.3.	<i>Distribución Semántica, Código Axial “Se Decide desde el Currículum Oficial y la Experiencia”.....</i>	<i>164</i>

Índice de Figuras

FIGURA 1:	LISTADO DE CÓDIGOS Y FAMILIAS PROGRAMA ATLAS.TI (ELABORACIÓN PROPIA).....	25
FIGURA 2.	ESQUEMATIZACIÓN PROCESO DE “DOSIFICACIÓN CURRICULAR” (ELABORACIÓN PROPIA)	27
FIGURA 3.	EJEMPLO OBJETIVOS SELECCIONADOS EN LENGUAJE (PR2, 2016)	30
FIGURA 4.	ASPECTOS CONSIDERADOS PARA LA DOSIFICACIÓN: APRECIACIONES SOBRE EL CONTEXTO (ELABORACIÓN PROPIA).....	33
FIGURA 5.	CONSIDERACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA INDIVIDUAL Y COLECTIVA DE LOS DOCENTES (ELABORACIÓN PROPIA).....	37

Índice de Tablas

TABLA 1.	RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS (ELABORACIÓN PROPIA)	26
----------	---	----

i. Resumen

En este reporte describiremos los referentes utilizados por los docentes para decidir qué enseñar en una Escuela de Segunda Oportunidad (EDSO), así como como las orientaciones consideradas para secuenciar la enseñanza en tal contexto. Pretendemos develar el proceso decisional docente, considerando que la EDSO no posee una identidad definida y que no cuenta con una política curricular específica.

El diseño metodológico es cualitativo, basado en las orientaciones del estudio de caso de Merriam (1998). Como técnicas de producción de datos empleamos entrevistas a los docentes, principalmente, las que analizamos y contrastamos con notas de campo y apuntes de los docentes sobre el proceso decisional.

Así, perfilamos el proceso de “Dosificación Curricular”, en donde las apreciaciones de los profesores sobre los estudiantes, el contexto institucional y la legitimación de su propia experiencia sirven de fundamento para seleccionar, adaptar y reducir los objetivos de enseñanza desde las Bases Curriculares de Educación Básica.

Estos hallazgos evidencian la conflictividad del currículum (Gimeno, 2010), dado que aquí se confrontan la prescripción oficial (Magendzo, 2008) y las condicionantes del contexto educativo percibidas por los docentes (Gimeno, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003), mientras se arriesga la Equidad Curricular (Magendzo, 2008).

Palabras Clave: Segunda Oportunidad, Equidad Curricular, Dosificación de Objetivos, Decisiones Docentes.

ii. Abstract

In this report we will describe the referents used by teachers to decide what to teach in a Second Chance School (EDSO), as well as the guidelines considered to sequence teaching in that context. We intend to unveil the teaching decision process, considering that the EDSO doesn't have a defined an identity and don't have a specific and pertinent curricular policy.

The methodological design is qualitative, based on the guidelines of the Merriam case study (1998). As data production techniques, we use interviews with teachers, mainly those that we analyze and contrast with field notes and notes from teachers about the decision process.

Thus, we outline the process of "Curricular Dosage", where the teachers' opinions about the students, the institutional context and the legitimization of their own experience serve as a basis to select, adapt and reduce the teaching objectives from the Curricular Bases of Basic education.

These findings show the conflictive character of the currículum (Gimeno, 2010), since here the official prescription is confronted (Magendzo, 2008) and the conditions of the educational context perceived by teachers (Gimeno, 2010: Gvirtz and Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003).

Key Words: Second Chance, Curricular Equity, Dosage of Objectives, Teaching Decisions

1. Introducción

1.1 Presentación y Justificación del Problema

Esta investigación posee dos orígenes: primero, la experiencia como profesora de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA); y, el segundo que se encuentra en el interés desarrollado en torno el currículum escolar. Ambos orígenes se fusionan dirigiendo nuestro propósito hacia la comprensión de una realidad educativa de la que poco sabemos: el modo en que es decidido qué enseñar en una Escuela de Segunda Oportunidad¹ (EDSO).

Como profesora en la EPJA he sido testigo de la juvenilización de esta modalidad educativa (Osorio, 2013) y de las consecuencias de la modificación del perfil etario en los procesos educativos en este contexto. Entre éstas se encuentra la pérdida paulatina de la pertinencia de los propósitos educativos predefinidos para una población que actualmente ya no está presente en la EPJA.

La pérdida de pertinencia en las Modalidades de Reingreso Escolar² se sustenta en la premisa de que “el análisis etario permite constatar la presencia de un importante volumen de personas que asisten a programas de escolarización que en teoría, no han sido pensadas para ellos” (Espinoza, Castillo, Gonzalez, y Santa Cruz; 2014, p. 74). Los mismos autores señalan que un cuarto de los estudiantes de EPJA es menor de edad, mientras que en los Proyectos de Reinserción solo el 10% supera los 18 años. Para situar la estadística, estamos hablando de 101.248 niños, niñas y jóvenes (en 2011) entre 6 y 17 años que estuvieron fuera del sistema escolar formal y que se unen a estos programas de Reingreso ante la dificultad de acceder a la Escuela Regular por rezago escolar/sobre edad, o a la EPJA por no cumplir con la edad mínima legal.

¹ Por EDSO consideramos a los programas educativos llevados a cabo por ONG y por Corporaciones Municipales de Educación, orientados al reingreso escolar de niños, niñas y jóvenes entre 7 y 16 años, tras un período de ausencia o de repitencia sistemática dentro del sistema escolar formal.

² Modalidad Regular (EPJA), Modalidad Flexible (EPJA) y Proyectos de Reinserción (destinada a menores de edad)

La impertinencia y la debilidad institucional observados en la Modalidad de Reingreso (Espinoza et al., 2014) nos interpela y orienta a investigar el modo en que es abordado el currículum, en particular, el qué se enseña a los niños, niñas y jóvenes que asisten a las EDSO. Creemos que investigar este ámbito es urgente considerando el actual momento en donde se demanda al Estado mantener y fortalecer los principios de equidad y calidad en materia educacional.

1.2 Preguntas, Propósito, Objetivos y Supuestos

Las debilidades institucionales presentes en las Modalidades de Reingreso y en especial las de la EDSO, nos llevaron a cuestionarnos respecto a los lineamientos que orientan la enseñanza destinada a los niños, niñas y jóvenes partícipes de estos programas.

Sabemos que los programas de reinserción cuentan, en algunos casos, con proyectos inspirados en las Bases Curriculares de Educación Básica y Media, en otros casos, adhieren a los Planes y Programas de la Educación de Adultos. Sin embargo, nos preguntamos ¿Cómo es decidida la inclinación por un texto curricular?, ¿Cómo participan los docentes en esta adhesión?, ¿Cuáles podrían ser las orientaciones para organizar y secuenciar la enseñanza?, ¿Son compartidas y explícitas? Si no adscriben a los documentos curriculares vigentes, ¿Cómo toman decisiones y cuáles serían los lineamientos que siguen los docentes para enseñar?

A partir de estas preguntas preliminares y seleccionando la última de ella como referente, nos proponemos comprender el fenómeno de las decisiones docentes en la EDSO respecto al qué se enseña y su relación -o ausencia- con la política curricular vigente, bajo el supuesto de que el currículum prescrito es interpretado por los docentes para darle forma final en el aula (Gimeno, 2007; Gimeno, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003) poniendo en juego sus propias visiones y concepciones sobre la enseñanza y el contexto en el que se sitúan.

Nuestro objetivo de investigación es develar el proceso de toma de decisiones docentes sobre qué enseñar en una EDSO ante la ausencia de una política curricular diferenciada

para la modalidad. Específicamente, buscamos 1) describir cómo los docentes toman decisiones frente a los objetivos a enseñar en una EDSO, y 2) describir los referentes curriculares considerados en el proceso de toma de decisiones.

Investigamos el fenómeno bajo dos creencias fundamentales. En primer lugar, señalamos que la EDSO debiese ser reconocida como una modalidad específica, considerando que el grupo de niños, niñas y jóvenes posee requerimientos educativos que no son atendidos con pertinencia en la modalidad regular ni en la EPJA. En segundo lugar y en relación al objeto de estudio, creemos que los elementos y prioridades que los docentes toman en cuenta al seleccionar y jerarquizar los contenidos prescritos se toman en un momento y lugar socio-histórico que ha de incidir en lo que se prioriza (Gimeno, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003), aspecto que hace singular el proceso decisional dentro de una EDSO, y que nos fuerza a mirar el fenómeno desde un diseño metodológico de carácter cualitativo, aludiendo a las subjetividades de los docentes que forman parte de estas decisiones en tal contexto.

Así, nos aproximamos a una EDSO dependiente de una Corporación Municipal en la Región Metropolitana, miembro de la Red Trayectorias Educativas³ y que acoge las disposiciones curriculares del MINEDUC para niños, niñas y jóvenes para realizar su proyecto educativo. Creemos que en este tipo de escenario sería posible visualizar la relación -o ausencia- entre lo que se decide para los estudiantes que participan de la EDSO y lo que prescribe la política curricular vigente.

Indagaciones empíricas en esta línea pueden contribuir al debate curricular considerando que el MINEDUC está desarrollando un proceso de pilotaje que incluye siete EDSO, en un intento por fortalecer la inclusión educativa en contextos de mayor desventaja, el área más débil en lo que respecta al desafío de la promoción de la equidad y calidad educativa.

³ Organización chilena que agrupa distintos proyectos de Educación de Segunda Oportunidad (EDSO), integrada por Corporaciones Municipales de Educación y Organismos de la Sociedad Civil, además cuenta con la participación de UNESCO como entidad internacional que apoya la iniciativa.

2. ¿Cómo se inserta este estudio en el campo? Antecedentes para comprender el fenómeno

2.1 Antecedentes sobre las EDSO y su relación con el Currículum

Castillo et al (2013) han investigado los Proyectos de Ingreso, concluyendo que el perfil de estudiantes (niños, niñas y jóvenes desde los 7 años), se ha distanciado del mundo escolar de manera sistemática. Señalan que “la escuela no es un espacio que los acoja”(Castillo et. al., 2013, p. 9) y reconocen dificultades para promover una identificación de los estudiantes con el mundo expresivo del orden escolar, tomando en cuenta la tensión existente entre la gramática escolar⁴ y el *habitus* de los estudiantes en el contexto social de procedencia (Castillo et al., 2013).

La tensión entre estos ámbitos conlleva discusiones sobre el qué enseñar en los programas de reingreso. Los coordinadores educativos refieren a la necesidad de adaptar el currículum para este tipo de iniciativas, considerando que “la adaptabilidad curricular es una necesidad por el tipo de alumnado, aun cuando no lo deseable” (Castillo et al., 2013, p. 9).

Los investigadores aprecian limitaciones en el proceso de integración escolar ya que lo pedagógico no sería el foco específico en estos programas, sino que la contención social de los estudiantes. A esto se suman debilidades en aspectos estructurales, de financiamiento, del seguimiento y continuidad de las acciones realizadas y del fortalecimiento del rol docente (Castillo et. al., 2013).

La necesidad de contar con un currículum pertinente para los niños, niñas y jóvenes marginados del sistema escolar también es expresada por la Red de Trayectorias

⁴ El concepto de Gramática Escolar adoptado en esta investigación es el abordado por Castillo et. al., (2013) y por Terigi (1999, p. 81). Ambas referencias aluden a lo expuesto por Tyack y Tobin (1994, p. 454) quienes refieren al término como “las determinaciones que constituyen una especie de matriz básica de la escolarización que permite predecir la vida cotidiana en las escuelas y, por lo tanto, hace difíciles los cambios en la estructura profunda de la organización escolar”. Entre estas se encontrarían las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo escolar y el espacio, la clasificación de estudiantes (por curso y nivel) y la separación del conocimiento en temas.

Educativas a través del documento “La Exclusión Educativa: Un Desafío Urgente para Chile”, aludiendo a la importancia de otorgar una respuesta educativa a los estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos, quienes son invisibilizados y excluidos de las políticas educativas (Red de Trayectorias Educativas, 2012).

Al respecto, Richards (2016) enfatiza en la relevancia de la creación de un modelo organizacional y pedagógico diferente que desafíe la gramática escolar tradicional: “una escuela que organiza sus tiempos y su espacio físico de manera singular y apropiada a las necesidades reales del estudiante” (Richrards, 2016, p. 43). Sugiere que en el diseño de un modelo educativo para el reingreso escolar “las decisiones sobre la innovación pedagógica que estas escuelas requieran, dependerán de las necesidades de sus estudiantes y no harán parte de una oferta previa, poco flexible que establezca, anticipadamente, el camino a seguir” (Richrards, 2016, p. 43).

En el ámbito internacional, observamos similitudes al comparar algunas experiencias de EDSO uruguayas, argentinas y españolas. Éstas se centran en la flexibilidad, la apertura a la innovación y la cercanía con la experiencia y motivación de los sujetos destinatarios de la propuesta.

Por ejemplo, en el programa uruguayo la decisión sobre el qué enseñar se focaliza desde los tiempos escolares, ajustando las propuestas educativas y la selección de objetivos según la disponibilidad horaria de los destinatarios (Albornoz et al., 2015). En Argentina, algunos programas se insertan dentro de políticas educativas de inclusión, como las EDSO en la Ciudad de Buenos Aires (Meo, 2015). En Guijón (España), se cuenta con un diseño llamado Escuelas Proactivas, basada en los compromisos académicos y convivenciales con los estudiantes (Prieto, 2015).

En síntesis, los contextos mencionados comparten características curriculares, tales como la modificación de la gramática escolar tradicional (tiempos escolares, agrupación por edad/nivel, definición de propósitos según contexto), y la autonomía en la toma de decisiones de los docentes, pero también creemos que comparten ciertos dilemas. Por

ejemplo, la inquietud sobre estas innovaciones y la relación que tienen con la equidad y calidad curricular⁵ (Magendzo, 2008).

Entre los dilemas señalados por los investigadores se encuentra la pregunta por la equidad curricular: "¿cómo sostener la diversificación curricular sin que se vuelva una educación de segunda clase?" (Albornoz et al., 2015, p. 289), pregunta que es compartida por González (2010) al cuestionarse por la pertinencia de los programas educativos destinados a la población más empobrecida de un país y por Magendzo (2008) al plantear uno de los dilemas al momento de definir un currículum único, nacional y básico para un país.

Sumamos a esta inquietud la reflexión que Meo (2015) plantea sobre el desarrollo de las políticas de inclusión en Argentina⁶ y el rol de los agentes educativos en el reingreso escolar. Meo (2015) discute sobre las distintas maneras en que se interpreta la legislación y luego impacta en la escuela a través de las prácticas de directores, considerados como agentes clave en el desarrollo de las políticas públicas, en donde se distinguen dos enfoques disímiles en el desarrollo de la política: una visión selectiva/homogeneizante y otra inclusivo/personalizado. En el primero, se mantiene la lógica segregadora de la escuela secundaria obligatoria, a través de la reproducción de un modelo escolar que conserva la gramática escolar tradicional, en donde predominan concepciones como la sobre edad, la homogeneidad de edades y trayectorias y el fracaso/éxito escolar. Por otro lado, la comprensión del reingreso desde la "inclusión y personalización" está alineado a la legitimación de los discursos de

⁵ Para Magendzo (2008) la calidad puede ser comprendida como el resultado del proceso educativo, lo que tiene relación con los niveles de logro respecto de los fines propuestos. La equidad es entendida de tres maneras: 1) desde el acceso educativo; 2) como igualdad de oportunidades; y 3) la equidad de resultados educativos. La equidad educacional tiene relación con alcanzar un mínimo básico, que es condición para garantizar integración social. La igualdad de oportunidades tiene relación con la posibilidad de que estudiantes puedan lograr su máximo desarrollo. Finalmente, la equidad de resultados tiene relación una distribución justa de los aprendizajes, sin importar las cortapisas como segregación o marginación socioeconómica, desigualdad social y la pobreza.

⁶ Por políticas educativas de inclusión en Argentina, A. Meo (2015) señala que estas se tratan de la transformación de la escuela secundaria en un nivel obligatorio, pero que aborde efectivamente la integración de los estudiantes de familias desaventajadas socioeconómicamente.

organismos internacionales que tienden a la inclusión y cohesión social como nuevo norte de las políticas y prácticas educativas, en donde el principal foco es modificar la gramática escolar, la fragmentación de la selección y el carácter meritocrático de la educación secundaria para la inclusión de las personas jóvenes y adultas (Meo, 2015, p. 579). De esta manera, la autora observa que, si bien en las políticas públicas están orientadas a Inclusión Educativa en la EDSO, la (re)interpretación de la legislación por parte de ciertos agentes educativos, termina por restringirlas o posibilitarlas de acuerdo con el contexto.

Distinguimos diferencias entre el modo en que se comprende la EDSO en las experiencias analizadas y la experiencia chilena: el diseño de una propuesta pedagógica/curricular específicas y en algunos casos, contextual. Si bien las referencias consultadas refieren a sus realidades locales y específicas, distintas al contexto en donde se ha delimitado nuestro objeto de estudio, resulta necesario destacar este punto dado que coincide con el supuesto de investigación asumido en el estudio.

Hasta acá hemos revisado antecedentes chilenos vinculados a la experiencia de las EDSO y su relación con el currículum, así como experiencias internacionales referidas al reingreso escolar. Si bien contamos con un marco referencial inicial, estas revisiones no nos permiten aún comprender desde lo curricular cómo opera una EDSO: si acogen o no las prescripciones curriculares oficiales, si estas se adaptan o modifican o si se contraponen a los lineamientos que la política curricular establece. Si se modifican, desconocemos cuáles son los principios o criterios sobre los que los docentes deciden establecer estas modificaciones.

Considerando esta primera aproximación a las EDSO, profundizaremos en el marco de acción que la política curricular oficial establece para la toma de decisiones y cómo estas se desarrollan en el ámbito escolar a partir de la acción de los docentes.

2.2. Antecedentes respecto a Currículum, Prescripción, Decisiones Curriculares y Contextualización

Para situar el fenómeno hemos escogido la noción de currículum abordado por Gimeno (2010) que alude al “contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (Gimeno, 2010, p. 22). Para el autor el currículum no es neutro, universal e inamovible, al tiempo en que es controvertido y conflictivo. Esta conflictividad deviene de la siguiente premisa: quienes toman decisiones sobre los contenidos y la carga cultural que se incluirá en el currículum conlleva “explícita o implícitamente opciones respecto a intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades en el modelo social” (Gimeno, 2010, p. 29).

Desde esta perspectiva, el papel regulador del currículum estaría más allá de la selección del contenido, puesto que ordena “los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entendemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 23). Esta visión sería concordante con la propuesta de Terigi (2007), quien advierte sobre el impacto del poder regulador del currículum en las trayectorias educativas reales de los niños, niñas y jóvenes del sistema escolar formal. La autora señala que este poder regulador incide en el abandono educativo cuando se presenta un historial de fracaso académico. Para ambos autores, la clase⁷, el grado y el método también se convierten en categorías de regulación dentro del currículum (Gimeno, 2010; Terigi, 2007).

Asimismo, el poder regulador también está vinculado al Currículum Oficial (Magendzo, 2008) diseñado por un determinado país, pues en este documento se “expresa el proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera debe desarrollarse” (Gimeno, 2010, p. 30). Sin embargo, lo que se

⁷ Entendida como agrupación de los estudiantes por edad y nivel.

denomina prescripción curricular nacional no suele coincidir con la realidad de cada escuela. Desde ahí radica la conflictividad del currículum, pues esta idea expresada en texto curricular “choca con las prácticas educativas que tienden a enclaustrarse y verse reducidas a los moldes predominantes de la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 31).

Para Gimeno (2010) existen niveles de concreción del currículum, en donde se producen distintos significados frente al texto curricular en relación con las prácticas que se generan a partir del proyecto que se quiere concretar. A este tránsito entre contenido oficial al diseño intra aula Gimeno (2010) le denomina reinterpretación del currículum o “Currículum Real”, entendida como “la proposición de un plan o texto que es público y la suma del contenido de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores” (Gimeno, 2010, p. 33).

En síntesis, las decisiones curriculares no son neutras y pueden ser controversiales, considerando que expresan las ideas sobre la educación y la sociedad de quienes las toman. Las políticas educativas relacionadas con la definición del currículum oficial apuntarían a definir dichas orientaciones, y según Magendzo (2008), el Estado toma decisiones en esta línea para resguardar los principios de calidad y equidad curricular.

Comprendiendo que el currículum es un campo en conflicto, una de las discusiones teóricas más controversiales sobre este punto tiene relación con la configuración de la política curricular, la cual puede ser entendida desde Bolívar (1996) como “quien debe decidir lo que los alumnos tengan que aprender en los centros escolares, y qué medios y condiciones puedan posibilitarlo” (Bolívar, 1996, p. 3). Al respecto, Pascual (2001), Rodríguez y García (2005), Elgueta (2002), Salas (2012), Gvirtz y Palamidessi (2011) plantean que las decisiones sobre el currículum que pueden hacer los docentes se circunscriben a los espacios de deliberación regulados por la política curricular nacional.

El principio de autonomía curricular del profesor, que alude a la posibilidad de participar en la construcción y determinación de los saberes que han de ser enseñados en la escuela, está asociado a esta política curricular nacional que delimita las opciones

decisionales de los docentes en las escuelas. Entre éstas políticas se encuentran las centralizadas, descentralizadas y mixtas (Elgueta, 2002; Magendzo, 2008; Pascual, 2001; Salas, 2012; Gysling, 2007; Gvirtz y Palamidessi, 2011).

Las políticas curriculares centralizadas implican un alto nivel de control y prescripción por parte de las instituciones responsables de la distribución del currículum en cada contexto nacional, control legitimado desde el principio del 'Bien Común', que promovería la integración social, la promoción de la equidad y la calidad educativa (Beltrán, 2010; Magendzo, 2008; Pascual, 2001).

Las políticas curriculares descentralizadas involucran la delegación de la autoridad y responsabilidad de decisión sobre el qué enseñar a las propias unidades educativas. Requieren de mayores niveles de autonomía de los centros para tomar decisiones (Magendzo, 2008; Pascual, 2001; Elgueta, 2002; Salas, 2012). Éstas pueden ser vistas como una forma de inducir la participación de distintos agentes educativos, particularmente a los profesores (Bolívar, 1996); no obstante, también pueden ser vistas como un mecanismo de control en sistemas donde prima la lógica neoliberal, para aumentar la competitividad y la responsabilidad de las escuelas sobre los resultados, en un momento en el que el Estado pierde protagonismo en materia educativa (Espejo y Calvo, 2015; Beltrán, 2010).

Las políticas curriculares mixtas pueden ser entendidas como el punto medio en la polaridad entre centralismo y descentralismo; una alternativa que considera el nivel de creación de un currículum a nivel centralizado, pero que, a partir del principio de flexibilidad curricular, se les permite a los centros escolares adaptar la propuesta oficial a los contextos específicos donde se desarrolla la enseñanza (Magendzo, 2008; Pascual, 2001).

Autores como Gysling (2007), González (2010), Gvirtz y Palamidessi (2011), Magendzo (2008) y Pascual (2001) hacen referencia a la necesidad de un currículum mixto en contextos sociales y educativos heterogéneos, pues la flexibilización curricular descomprimiría la rigidez y homogeneización que supone el currículum nacional, único

y básico con altos niveles de prescripción, sin descuidar el principio de equidad curricular.

Según Magendzo (2008), la Reforma Educativa y Curricular de la década del 90 apuntaría a concretar un modelo curricular mixto. Aquí habría un reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria en un país como Chile. Surge así la legitimación de la adecuación de las propuestas del Marco Curricular a cada contexto educativo a partir de este principio de flexibilización (Pascual, 2001; Salas, 2012).

Las investigaciones de Espinoza (2004), Pascual (2001), Reinoso (2012), y Salas (2012) se centran en los procesos de contextualización curricular realizados por los docentes y en la construcción curricular de planes y programas propios en las organizaciones educativas. Los autores coinciden al concluir que las decisiones que toman los docentes se expresarían con mayor frecuencia en la adecuación y ordenamiento de los objetivos que complementarían la propuesta curricular de manera discreta, teniendo escasa injerencia en la adaptación y contextualización del currículum en otras áreas. Señalan que los docentes realizan leves ajustes a diseños curriculares pre-establecidos, aun cuando la política curricular otorga espacios para otro tipo de decisiones (Elgueta, 2002; Espinoza, 2004; Guzmán, 2001; Pascual, 2001; Salas, 2012; Morales, s. f.)

Este bajo nivel de contextualización curricular es asociado a la ausencia de incentivos y asesoramiento del Estado en las escuelas para la elaboración de sus propios programas (Gysling, 2007; Pascual, 2001); a la ausencia de una tradición y una cultura de producción curricular (Pascual, 2001; Salas, 2012); y a los factores institucionales, como el tipo de liderazgo, las instancias de participación colectiva de los docentes, la posibilidad de tomar decisiones colegiadamente, la carencia de espacios de reflexión en torno a los sentidos del currículum y del propio proceso de construcción curricular como un desafío para los contextos educativos (Rodríguez, 2005; Salas, 2012).

Hasta aquí, la revisión de antecedentes nos aporta conocimientos valiosos sobre las decisiones que son posibles de tomar en los contextos escolares de acuerdo a lo que la normativa curricular establece. También nos entrega datos relevantes sobre la

debilidad percibida en cuanto a las decisiones que los docentes efectivamente toman en sus organizaciones educativas. Sin embargo, desconocemos cómo se toman decisiones respecto al qué enseñar en un contexto como el de una EDSO, en donde no se cuenta con una prescripción oficial y específica.

Desde la teoría podemos decir que Gvirtz y Palamidessi (2011) plantean que la planificación de la enseñanza es un aspecto fundamental dentro de las tareas del docente dada la complejidad de la situación pedagógica y las exigencias del sistema educativo. Se requiere de un diseño adecuado que considere aspectos relacionados al contenido, a lo prescrito, al aprendizaje, a las comunicaciones en el aula, la enseñanza misma y las filosofías tras éstas.

Desde este mismo punto de vista, las decisiones que abordan la selección y jerarquización de los contenidos prescritos en el currículum, derivan de razones políticas, éticas y personales del docente (Gvirtz y Palamidessi, 2011). Por tanto, en el proceso de diseño curricular del aula se distinguen condicionantes como: circunstancias sociales de la situación de enseñanza, factores institucionales, aspectos culturales, finalidades de la escuela, el rol docente y de los estudiantes en dicho contexto (Gvirtz y Palamidessi, 2011). Las dimensiones descritas por los autores nos dan un marco conceptual para describir a grandes rasgos los criterios que un docente considera al decidir qué enseñar.

Sin embargo, desconocemos cómo los docentes leen, interpretan y resignifican el currículum prescrito en contextos educativos particulares como la EDSO. Retomamos el principal supuesto de indagación: las decisiones frente al qué enseñar se toman en un momento y lugar socio-histórico que ha de influir en lo que se prioriza en la selección de objetivos, temas y otros aspectos que participan en el proceso educativo (Gimeno, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003).

Creemos que el fenómeno de la toma de decisiones curriculares en la EDSO es complejo dada la singularidad contextual en la que se circunscribe. Abarca cuestiones institucionales y de política educativa, implica la lectura del rol percibido por el propio

docente frente a su labor y al contexto escolar en donde realiza la enseñanza, razón por la cual resulta necesario investigar desde un enfoque cualitativo tal configuración social.

El estudio de Ziegler (2003), aun cuando no realiza un análisis curricular del diseño intra aula y aborda un fenómeno en un país y momento histórico diferente al caso chileno, aporta datos relevantes a partir del reconocimiento del contexto como un diferenciador de la interpretación y toma de decisiones del docente. Al investigar la manera en que éstos interpretan políticas curriculares desde un nuevo texto curricular, llega a concluir que este proceso está relacionado con su ubicación en el espacio social y la experiencia profesional del propio docente.

Según la autora, el modo en que se concretan o no las disposiciones curriculares prescritas por el texto curricular oficial pueden vincularse con estos elementos, los cuales pueden llegar incluso a neutralizar las nuevas propuestas curriculares, manteniendo procesos educativos instalados en las mismas organizaciones a contracorriente de lo que dispone la nueva política curricular.

Para Ziegler (2003) la gramática escolar tiene mayor grado de incidencia que los mismos textos curriculares. Al respecto señala: “no son las reformas en sí las que definen el destino de lo que acontece en las instituciones, sino el modo en que colectivamente dichas reformas se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas” (Ziegler, 2003, p. 672).

En síntesis, contribuimos al campo del currículum en la EDSO al detectar la ausencia de investigaciones en el ámbito nacional que indaguen en el fenómeno de las decisiones docentes sobre la enseñanza ante la ausencia de un texto curricular específico. Sabemos que inciden la trayectoria profesional del docente, el contexto socio histórico, el contexto político – curricular y la percepción del profesor sobre las características de sus estudiantes. No obstante, desconocemos cómo estos se configuran en la (re)interpretación de la política curricular validada y asumida para decidir qué se enseña en una EDSO.

3. Aspectos Metodológicos

3.1 Metodología y Muestreo

Adoptamos el Estudio de Caso como tradición investigativa desde la perspectiva de Merriam (1998) con carácter instrumental. Nuestro supuesto inicial es que el fenómeno decisional sólo puede ser comprendido en el contexto social en que existen (Merriam, 1985), en tanto que las decisiones tomadas tienen relación con la (re)interpretación que hacen del texto curricular, situándose en un espacio socio-histórico determinado (Gimeno, 2010; Gvirtz y Palamidessi, 2011; Ziegler, 2003).

Consideramos preliminarmente dos EDSO de la Región Metropolitana, cuyos sostenedores son Corporaciones Municipales, puesto que en estas instituciones es posible visualizar la relación -o ausencia de- entre lo que se decide y lo que prescribe la política curricular vigente, distinto a lo que podría relevarse en proyectos de EDSO encabezados por ONG. No obstante, debido a las dinámicas propias de cada escuela, sólo una de ellas accedió a participar. La escuela que no aceptó la propuesta no aclaró sus motivos, sin embargo, atribuimos esta decisión a experiencias previas que tuvo la organización con otros investigadores que no devolvieron los resultados de las investigaciones ni establecieron un contacto posterior al cierre de la indagación.

3.2 Descripción del Caso, Campo e Informantes Claves

Considerando que el fenómeno no sólo es complejo, sino que singular en tanto que las decisiones curriculares que se toman se relacionan íntimamente con el contexto social, político e histórico en el que se circunscriben los sujetos, nuestro caso es, al mismo tiempo, el campo de indagación. El objeto de estudio que nos convoca se condensa en la escuela que hemos seleccionado para conocerlo. No obstante, hemos de clarificar las dimensiones que fueron analizadas dentro de la organización para dar cuenta de la delimitación del fenómeno estudiado.

3.2.1. El Caso

La EDSO estudiada recibe a niños entre 8 y 16 años que estuvieron en un proceso de desescolarización no superior a dos a tres años (Colegio, 2015; Corporación Municipal,

2016). Depende de una Corporación Municipal de Educación y opera con reconocimiento estatal desde el año 2011, relación que la obliga a adscribir los Planes de Estudio y Bases Curriculares para la Educación Básica, estipuladas en el Decreto N°439/2012.

La organización participa del Pilotaje de las EDSO desarrollada por el MINEDUC desde el año 2016. Es por esta razón que tiene características curriculares que difieren de otras escuelas de Educación Básica Regular. Por ejemplo, la modalidad de estudios es de dos años en uno, lo que implica que 1° y 2° básico conforman Primer Nivel; 3° y 4° básico equivalen a Segundo Nivel; 5° y 6° básico representan Tercer Nivel, mientras que 7° y 8° corresponden a Cuarto Nivel Básico (Colegio, 2015). Por otro lado, el Plan de Estudios se distribuye por asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Ciencia, Artes, Educación Física, Tecnología y Orientación. Este Plan excluye la asignatura de inglés, por definición de la propia organización.

Las orientaciones y decisiones sobre el Plan de Estudios se inspiraron en el Decreto N° 157/2004 del MINEDUC, documento que aprueba el Plan de Estudios de otra EDSO que no es parte de esta investigación. Esta organización ha resultado ser un modelo a seguir de parte de la EDSO investigada y han establecido lazos de colaboración.

Un ejemplo de ello se refleja en el apoyo en la definición de los lineamientos que debería incluir un Plan y Programa propio en la EDSO investigada. Desde la Dirección y la Unidad Técnico-Pedagógica se han articulado espacios en los Consejos de Profesores para discutir sobre los ejes articuladores de un documento curricular propio para la escuela. Es justamente uno de los momentos en donde se condensa el fenómeno de las decisiones curriculares.

Es así como los docentes se han reunido a partir de octubre de 2016 para “dosificar”⁸ aquellos objetivos que se adecúan a las necesidades de los estudiantes y así poder

⁸ Término acuñado por los docentes para explicar el proceso de toma de decisiones en torno al qué enseñar en el contexto investigado, ante la ausencia de un currículum prescrito para la modalidad y ante la complejidad advertida por los docentes de lograr los objetivos propuestos por Currículum Prescrito,

generar el Plan y Programa. Lo anterior ha significado que un profesor asesor de la EDSO colaboradora oriente y dirija las sesiones de trabajo en esta línea.

De este modo, el Equipo de Gestión de la EDSO y los profesores entienden que materializaría la misión y visión de la escuela: “promover la inclusión social, nivelando aprendizajes de forma integral para aquellos estudiantes que presentan desfase escolar”, así como lograr que los estudiantes “aprueben los niveles de enseñanza básica/media, según corresponda, evitando un nuevo abandono escolar, reinsertándolos en el sistema educativo tradicional” (Colegio, 2015, p. 1).

3.2.2. Campo y Participantes

Definimos el campo como aquellos espacios en que los educadores de la EDSO toman o dan cuenta de decisiones respecto de qué enseñar, tales como el momento de la planificación, la reflexión posterior a la clase y cuando el profesor delibera con sus pares acciones de enseñanza. Esta última dimensión cobra énfasis durante el ciclo de producción de datos, ya que surgió la posibilidad de participar en el trabajo colectivo que los docentes realizaron para orientar las acciones educativas en el futuro. A este proceso los propios docentes le denominan “Dosificación Curricular”, término que alude al proceso de toma de decisiones sobre los objetivos que debiesen contener sus programas propios, en el mediano y largo plazo.

Para las entrevistas, sólo hemos considerado a educadores que tuviesen al menos un año de experiencia profesional y contasen con experiencias directas de diseño de planificaciones en contextos similares, aun cuando la literatura sobre decisiones señala que es posible identificar cierta estabilidad en éstas a partir del segundo año de desarrollo profesional.

3.3 Producción y Análisis de Datos

Realizamos entrevistas en profundidad (Kvale, 2011); la observación participante de las reuniones de “dosificación”, y el análisis del material curricular empleado en el

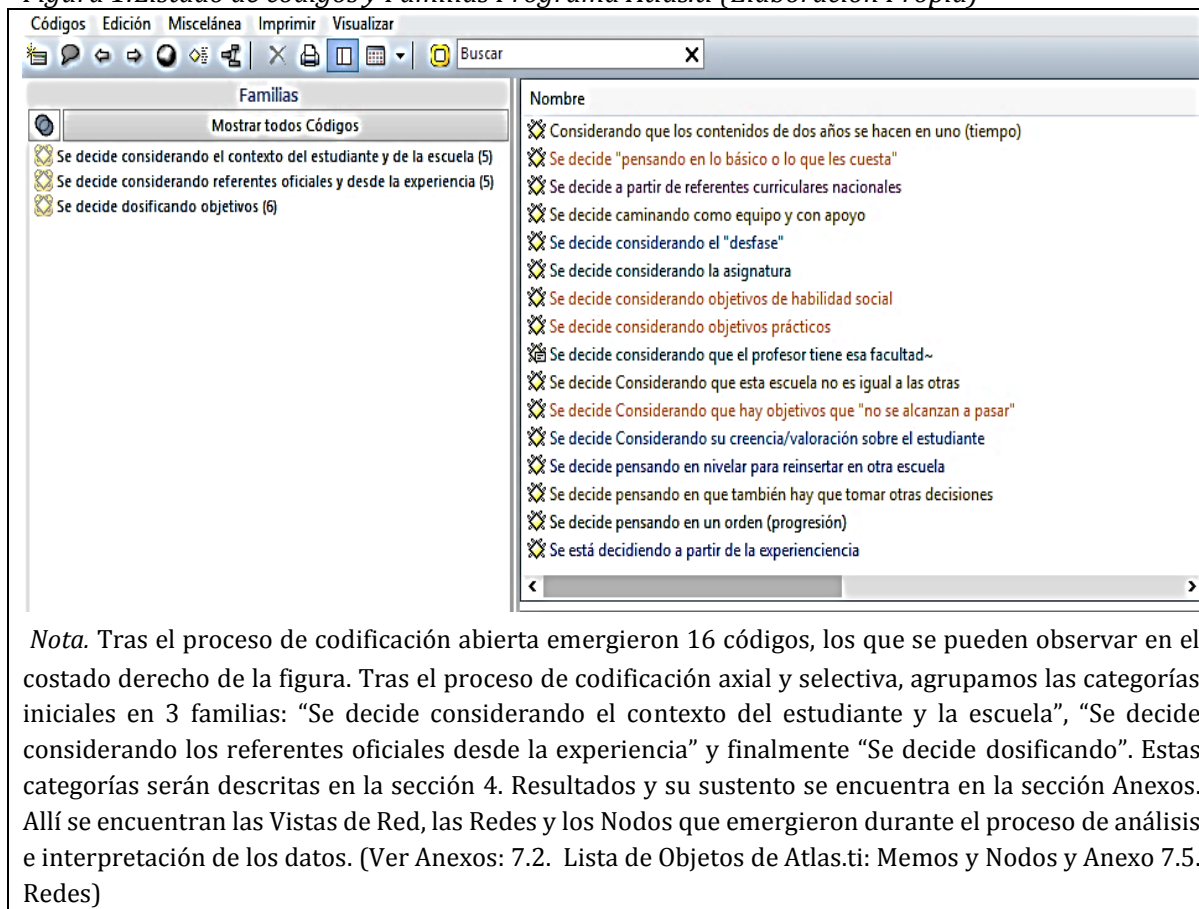
considerando el contexto escolar, de los estudiantes, entre otros elementos. Este concepto será descrito en profundidad en el apartado “Resultados”.

proceso de discusión docente (matrices de selección de objetivos y apuntes de reuniones del equipo docente). Incorporamos las notas de campo creadas con posterioridad a cada acceso al campo y otras construidas a partir de la devolución de los resultados de investigación a los sujetos, considerando sus apreciaciones al cierre del proceso de producción de datos.

Las entrevistas buscaron comprender el proceso de selección de objetivos y conocer los referentes y criterios considerados durante el proceso de diseño de las actividades de enseñanza.

Para el análisis de los datos, transcribimos cada entrevista, (re)leyendo lo declarado por los participantes para hacer emerger categorías que revelaran el proceso decisional. Tras la primera codificación, comparamos las interpretaciones iniciales con las siguientes, para construir categorías analíticas más robustas, a través de la comparación permanente de estos datos con los producidos en primera instancia (codificación abierta y axial) (Creswell, 2013; Saldaña, 2010). De este proceso, emergieron 16 categorías, las cuales fueron agrupadas en tres códigos axiales (Figura 1). Contrastamos estos antecedentes con la evidencia condensada en notas de campo, las observaciones en el contexto y los documentos utilizados por los docentes. En este proceso, utilizamos el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, que nos permitió codificar, construir familias de códigos y redes que favorecieron el análisis, la interpretación y comunicación de los principales hallazgos (Para profundizar en el contenido de estos elementos, revisar la sección Anexos: 7.2, 7.3. 7.4, y 7.5)

Figura 1:Listado de códigos y Familias Programa Atlas.ti (Elaboración Propia)



4. Resultados

Responderemos en esta apartado a las principales preguntas de investigación, las cuales versan sobre la manera en que se toman decisiones sobre el qué enseñar en una EDSO ante la ausencia de una política curricular específica para la modalidad.

Para orientar al lector, comenzaremos describiendo la denominación “Dosificación Curricular” producida por los docentes y que es el núcleo central de las respuestas en torno a las decisiones curriculares que toman diariamente y en la construcción de los lineamientos del Programa de Estudios propio. Una vez establecido el contenido de esta denominación procederemos a dar cuenta de los resultados por categorías de análisis mencionadas, de acuerdo con lo descrito en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación entre Objetivos de Investigación y Categorías de Análisis (Elaboración Propia)

Objetivo General <i>Develar cómo los docentes toman decisiones sobre el qué enseñar en una EDSO ante la ausencia de una política curricular específica para la modalidad</i>	
Objetivo Específico 1 <i>Describir cómo los docentes toman decisiones frente a los objetivos a enseñar en una EDSO</i>	Categorías de Análisis 1. Decisiones de Dosificación de Objetivos de Enseñanza 2. Decisiones en torno al contexto y características de los estudiantes
Objetivo Específico 2 <i>Describir los referentes curriculares considerados en el proceso de toma de decisiones.</i>	3. Referentes curriculares oficiales y la propia experiencia profesional.

Nota. Resumen de las categorías de análisis levantadas en relación a la pregunta que intenta responder. Dichas categorías se elaboran a partir de 10 horas de entrevista registradas en audio y en notas de campo, 40 horas (aproximadas) de permanencia en el campo, 6 horas de observación participante en Reuniones de Dosificación Curricular, 7 Notas de Campo (en torno a procesos decisionales), la lectura de 3 documentos institucionales, incluyendo 13 Memos Temáticos (Anexos, 7.1. Entrevistas y Notas de Campo, 7.2. Lista de Objetivo Atlas.ti: Memos y Nodos)

4.1 “Dosificación Curricular” en una EDSO: Comprensiones Generales del Fenómeno

La Dosificación Curricular es el nombre que los docentes le dan al conjunto de toma de decisiones que buscan “hacer amable” los objetivos de las Bases Curriculares (Pr3, 2016). Estas determinaciones son requeridas ante una compleja relación entre las disposiciones curriculares oficiales y lo que los profesores viven en esta escuela: “es una relación complicada, cachai... eh hh, pero que yo siento que con esta dosificación que uno hace, se vuelve hartito más amable...” (Pr3, 2016).

La dificultad que perciben los docentes es que, considerando el tiempo escolar definido para esta modalidad y las características particulares de los estudiantes, no cuentan con

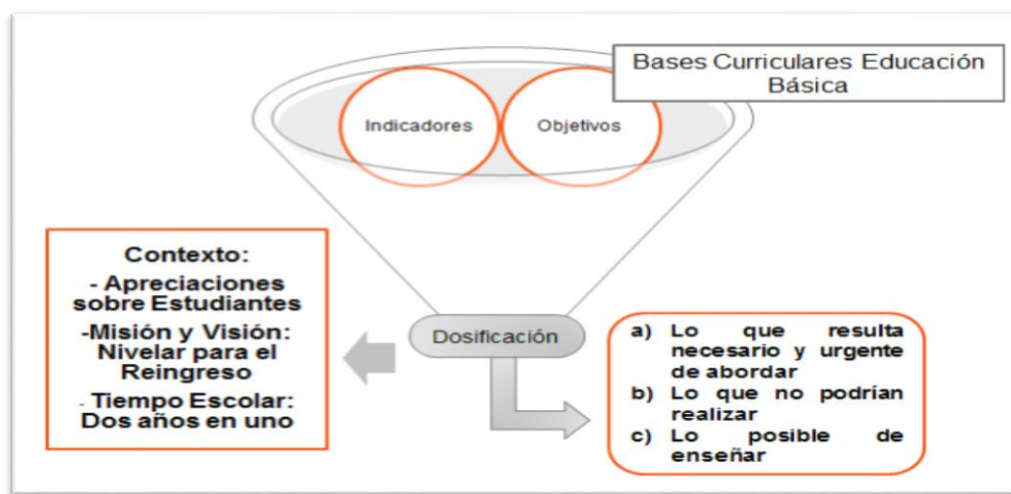
un diseño curricular que les permita responder a sus propósitos institucionales y educativos a cabalidad. Los docentes dosifican el currículum de Educación Básica en ausencia de otras prescripciones o textos curriculares propios.

Para tomar las decisiones respecto al qué enseñar, los objetivos y contenidos propuestos en las Bases son seleccionadas a partir de las apreciaciones que han construido los docentes en un ejercicio que les permitiría desarrollar aprendizajes para los estudiantes, por un lado, y por otro, avanzar en la meta de construir un programa propio.

“pa’ tú poder regirte por tus propios planes tenís que hacerlos primero, cachai, hay que tener unnnn, unnnn... una selección, una dosificación se llama, de objetivos y contenidos, entonces, si no haces eso tienes que regirte por lo curricular, digamos oficial...” (Pr3, Comunicación Personal, 26 de octubre, 2016)

En este proceso los objetivos se clasifican y priorizan desde las apreciaciones que se tienen del contexto escolar, destacando las características de los estudiantes; los lineamientos que asumen los docentes sobre misión y visión institucional y los tiempos escolares adoptados para cumplir con sus propósitos (Figura 2).

Figura 2. Esquematización proceso de “Dosificación Curricular” (Elaboración Propia)



Nota. La “Dosificación Curricular” considera como elemento fundamental las Bases Curriculares de Educación Básica. A partir de ellas, los docentes distinguen tres tipos de saberes. En esa distinción, toman en cuenta las características de los estudiantes, el propósito de la Escuela y el tiempo escolar (dos años en uno)

Para dar cuenta de las categorías que responden a los objetivos de investigación, hemos distinguido dos dimensiones en la toma de decisiones sobre los objetivos a enseñar: uno individual, que ocurre cuando el docente decide para su asignatura, en privado, y otra colectiva que son instancias grupales de decisión, como la reunión de dosificación realizada semanalmente. Se detallarán estos ámbitos en la descripción de cada categoría.

4.2 Decisiones de Dosificación de Objetivos de Enseñanza⁹

4.2.1. Aquellos objetivos que “resultan necesarios” y “urgentes” de abordar

El primer nivel decisional pertenece al ámbito individual en que los docentes distinguen objetivos y contenidos prioritarios para la enseñanza. Entre estos se encuentran los objetivos básicos o fundamentales para la vida y los objetivos que les cuesta aprender a los niños, niñas y jóvenes en esa escuela.

Por básico, los profesores entienden aquellos saberes y habilidades indispensables para realizar tareas más complejas en el futuro. Estos saberes se circunscriben en el ámbito de la lectoescritura y cálculo/resolución de problemas matemáticos. Como éstas resultan ser difíciles de abordar y de aprender para los estudiantes (Pr2, 2016; Pr1, 2016), se convierten en una prioridad al momento de decidir qué enseñar. El argumento recurrente es "no podemos dejar ese vacío", "tenemos que permitir que tengan una noción", "no me puedo quedar tranquila si no lo vemos" (Pr1, 2016; Pr2, 2016; Pr3, 2016) puesto que son la base para progresar en el resto de las habilidades. Específicamente, los profesores señalan que:

Pucha, pero ¿cómo vai a estar en tercero o cuarto nivel, viendo operaciones básicas?, o sea bueno, es que mala suerte, hay que hacerlo...Si en el fondo tienen que aprender eso, después ya más grandes irán adquiriendo lo demás, cachai. Pero que lo básico lo tengan y lo tengan bien... ese es el objetivo... (Pr1, 2016)

Yo creo que te vas dando cuenta en la práctica que no podís pasar todo y que hay cosas que necesitan más los chiquillos desarrollar [...] qué pasa con

⁹ Para profundizar en el origen de esta categoría, revisar Anexo 7.2.2. Nodos y Redes y 7.5.1. Distribución Semántica Código Axial Se Decide dosificando objetivos.

los niños no lectores [...] cómo trabajai con ellos, por ejemplo, historia. O sea, obviamente, hay formas, pero llega un momento en que necesitai que los cabros lean pa' poder trabajar otras cosas, ¿cachai? (Pr3, 2016).

A este criterio de selección, se suma el concepto de "fundamentales para la vida", entendido como aquellas habilidades que los estudiantes requieren al salir de la escuela y desenvolverse cotidianamente en un contexto socio-económico, por ejemplo, al conversar sobre temas de contingencia, o bien, poder recibir vuelto al comprar bienes. Tienen relación con el carácter de utilidad de los saberes aprendidos en la escuela en un contexto cotidiano fuera del espacio escolar. Al respecto, una profesora señala:

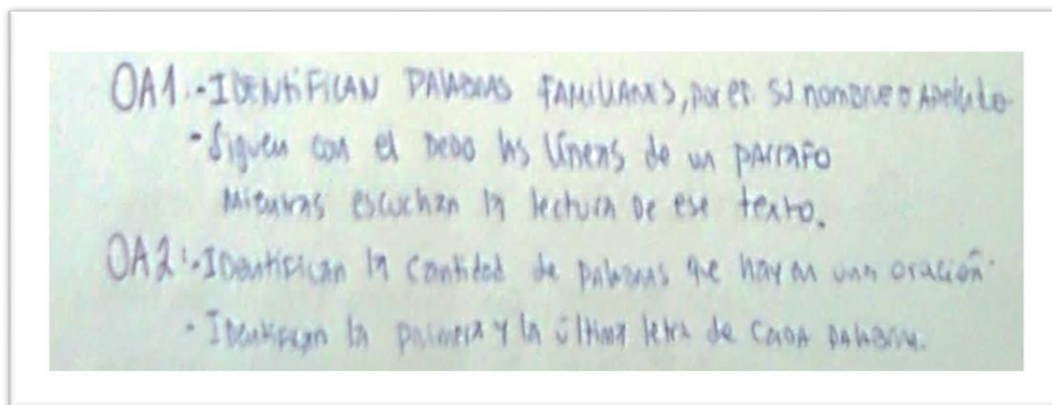
¿Qué es lo que vemos acá? [Pregunta retórica] operaciones básicas [se responde], porque es lo fundamental para la vida, desde ir a comprar el pan, cuando pidan un contrato y les muestren un porcentaje, ellos tienen que manejarlo, entonces ahí yo veía qué objetivos tomar y eso los trabajaba (Pr1, 2016).

En el ámbito colectivo de toma de decisiones, este aspecto recibe el nombre de “objetivo práctico o de acción”, que indica que aquello que se ha decidido bajo el criterio de básico-fundamental que tiene una base en el hacer del estudiante. Sobre esto, una docente plantea:

¿Qué no tomo?, son objetivos como ‘comprenden...’ ¿Viste que todos parten con el verbo de la taxonomía?, entonces ya, cuando veo objetivos como ‘analiza (cualquier cosa)’, es porque están comprendiendo, eso trato de reducirlos...no sé cómo explicarlo, pero es como contenido y habilidades...es como: conocen y hacen, conocen y hacen... (Pr1, 2016)

Al mismo tiempo, el objetivo práctico da cuenta de actividades que puede realizar el estudiante en clase, es decir, el protagonismo que pueda adquirir en el aula. Por ejemplo, la profesora de Lenguaje seleccionó este objetivo en Primer Nivel Básico (Notas Pr2: Dosificaciones Institucionales, 2016):

Figura 3. Ejemplo Objetivos Seleccionados en Lenguaje (Pr2, 2016)



Nota. En la fotografía se lee:

“OA1 – Identifican palabras familiares, ponen su nombre, apellido.

- Siguen con el dedo las líneas de un párrafo mientras escuchan la lectura de ese texto.

OA2 – Identifica la cantidad de palabras que hay en una oración

- Identifican las palabras y última letra de cada palabra.

En esta categoría es posible apreciar que al optar por un objetivo de aprendizaje se desestiman otros. Nos referiremos a este tipo de metas en el siguiente punto.

4.2.2. Los objetivos que no se podrían enseñar en esta escuela

En el ámbito individual, los docentes distinguen objetivos que no se alcanzan a abordar en los tiempos disponibles. Los profesores los identifican, principalmente, durante la acción de enseñanza. Con frecuencia deben incorporar temas que no estaban contemplados en un principio o pasar por alto otros que se proponen para el nivel, porque advierten vacíos que van en desmedro de los objetivos pensados inicialmente. Al respecto, los profesores declaran:

Es brígido, vámonos a la segura y tomamos poquitos objetivos y hagámoslo bien [...], porque hay muchos vacíos, muchos, muchos...Eso también, estai haciendo clases y tienes que volver [...] entonces, son habilidades básicas en donde tienen un vacío impresionante, entonces, estamos viendo harta escritura, harta lectura, porque les cuesta entender que las palabras son sonidos... (Pr2, 2016)

Cuando vemos operaciones, digo, a ver, léeme este número, '407', y yo digo 'ahh, ¿cómo se lee?', y él dice 'cuarenta - siete' [haciendo la voz del estudiante], y yo digo 'ahhh, este cabro no lee el número' [para sí misma, con tono de pesar]. No puedo seguir viendo suma, tenemos que sanar esto, ¿cachai?... (Pr1, 2016)

En Lenguaje y Matemática, los vacíos son asociados a habilidades pre-requisito para abordar tareas más complejas propias del nivel de enseñanza, por lo que aquello que no se alcanza a abordar serían habilidades de orden superior.

Tras la decisión de dejar fuera una habilidad también se encuentra el factor tiempo, pues los docentes tienen presente el plan de estudios que considera dos años en uno. Por ejemplo, en Lenguaje la profesora declara que los objetivos de segundo básico quedan invisibilizados, dado que requiere priorizar los de primero básico:

En la práctica, segundo año queda invisible [...] Porque, igual los niños aprenden a leer en un año completo, entonces, en primer nivel se le da fuerte a los objetivos de primero básico, los de segundo quedan al debe, porque, las habilidades aumentan y no se alcanzan a trabajar como en la práctica en primer nivel (Pr2, 2016).

En la dimensión colectiva, aquellos objetivos que no se incorporan en la dosificación curricular se corresponden con aquellos de la dimensión individual: habilidades más complejas y que requieren de saberes previos (lo básico y fundamental). Por ejemplo, se deja de lado "leer en voz alta expresivamente, con gesticulación y enunciación", dando énfasis, en la planificación, a formas en que los estudiantes puedan 'aprender a leer', más que a gesticular o a leer en voz alta.

4.2.3. Los objetivos y contenidos “posibles de ser enseñados”

En esta subcategoría distinguimos los objetivos identificados por los profesores como de habilidad social. En el plano individual, refieren a la incorporación de prácticas conductuales que se espera que los estudiantes desarrollen durante el proceso formativo y que podrían favorecer su reingreso a la escuela tradicional. Los docentes creen que “el buen trato y el respeto”, así como la adopción de ciertas normas de

comportamiento, les permitirían adaptarse de manera adecuada a un nuevo entorno una vez egresados. El pensamiento docente señala que:

“Obviamente, cuando llegan acá es porque [...] vienen muy dañados por otros profesores o por sus familias o por sus contextos, cachai, pero sí vienen con un daño, entonces, tienen dificultad para desarrollar habilidades sociales, por lo tanto, si nosotros queremos nivelar también tenemos que nivelar esas dos áreas [...] vamos a tratar de desarrollar las habilidades sociales que es lo que los cabros tienen más descendido... (Pr1, 2016)

“Pa’ mí, eso es como lo fundamental, y yo creo que todos los profes tratan el tema, y parte de eso es lo que decía antes...eso parece que no es tan evidente...en...términos disciplinarios [lo dice con ciertas pausas, como articulando la idea], no los tratamos tanto como que sean máquinas de aprender, si no que tenemos que contenerlos en todo sentido [enfatisa y acentúa], estos chicos han sido súper vulnerados, están marcados, de todo, mal! [Enfatiza]” (Pr2, 2016)

En la dimensión colectiva, la habilidad social son objetivos de carácter transversal seleccionados desde las Bases Curriculares, habilidades vinculadas a aquello “que es fundamental para la vida”, como calcular porcentajes de descuento en un contexto real, o comunicar sus opiniones en distintos ámbitos y espacios sociales.

4.3. Decisiones en torno al contexto y características de los estudiantes¹⁰

Cabe señalar que las decisiones descritas anteriormente se imbrican con otros criterios. Éstos están referidos a las apreciaciones sobre el contexto de procedencia de los estudiantes por un lado y, por otro, sobre las apreciaciones sobre el contexto institucional (Figura 4). Las apreciaciones otorgan un marco decisional que opera en la dosificación. Detallaremos cómo estos aspectos se relacionan, siguiendo la estructura contenida en la Figura 4.

¹⁰ Para profundizar en el origen de esta categoría, revisar Anexo 7.2.2. Nodos y Redes y 7.5.2. Distribución Semántica Código Axial Se decide considerando el Contexto y los Estudiantes.

Figura 4. Aspectos Considerados para la Dosificación: Apreciaciones sobre el Contexto (Elaboración Propia).

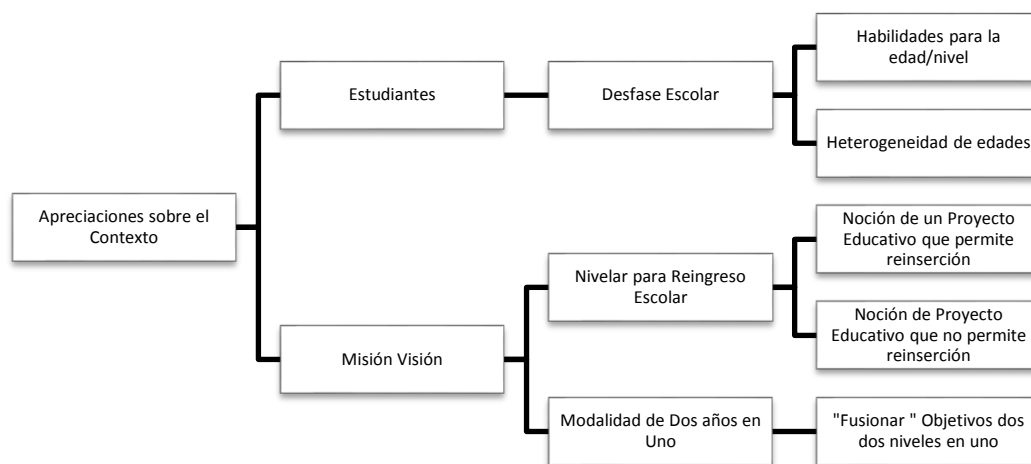


Figura 4. Los objetivos que distinguen en el proceso de “Dosificación Curriculares” devienen de las interpretaciones y de las lecturas que éstos realizan en torno a los Estudiantes, relevando el Desfase Escolar como un elemento al que deben prestar atención. Otro aspecto que media la dosificación serían las lecturas que hacen sobre el contexto escolar, tales como la Misión /Visión y el Tiempo Escolar.

4.3.1. El desfase de los estudiantes

Para los docentes, la división de aquello que es posible y difícil de ser abordado tiene relación con el desfase escolar que perciben en los estudiantes, que se suma a los plazos que la propia organización plantea (dos años en uno).

El desfase escolar parece ser un aspecto prioritario, con dos significados. Primero, tiene relación la heterogeneidad de edades en cada curso; y, segundo, se asocia a los niveles de desarrollo de habilidades del curso en que se han inscrito.

En Lenguaje y Matemática los docentes expresan “están todos desfasados, algunos ya saben sumar, otros que saben hacerlo con canje, otros, que no saben ni contar, otros que tienen problemas serios de conteo” (Pr1, 2016). Otros informantes señalan que:

están súper atrasados [...] yo he visto lo mismo que hago en 3° y 4° en 5° y 6° básico. Porque no logran investigar, no lograr generar un texto informativo [...], no logran esto, no logran lo otro... entonces, modifico este objetivo... (Pr2, 2016).

...cuando yo veo a las profes que tienen que hacer matemática, no sé, ya en octavo, geometría o no sé, cachai, ecuaciones, no lo sé, y los cabros no saben sumar, no saben restar, no saben las operaciones básicas, entonces, ¿cómo vas a avanzar con ellos en eso? (Pr3, 2016).

Para los docentes, el desfase se agudiza con la agrupación de estudiantes en cursos con edades y habilidades de ingreso diferentes, lo que desde su perspectiva complejiza las decisiones sobre qué enseñar. Lo señalado por la docente Pr3, es revelador en torno a este tópico:

Porque en un primer nivel, hay un niño, no sé... de nueve a catorce o a trece, que creo que tiene el más grande, y hay algunos que sí están escolarizados, [...] que dejaron de ir al colegio por situaciones, a lo mejor, familiares [...] hay otros que derechamente, él más grande fue, asistió a primero básico y nunca más fue al colegio y tiene trece. Entonces esa es como la dificultad o característica que yo veo en este colegio. Y es lo que se da en cada nivel, las diferencias de edades que se da en cada nivel (Pr3; 2016).

Este es el marco de apreciaciones en base a las cuales se basan las decisiones de los docentes que hemos podido perfilar. Estas se relacionan con las nociones sobre el contexto institucional que detallaremos a continuación.

4.3.2. ¿Nivelar para el Reingreso?

Al relacionar las nociones sobre el desfase de los niños con la misión y visión institucional, pudimos visualizar voces que discuten sobre las posibilidades de concreción de dicha misión:

Y este trabajo de construir el PEI nosotros fuimos definiendo esas cosas, cachai, partiendo de plantearnos 'somos el colegio 2x1, nosotros reinsertamos'. O sea, nosotros somos una escuela para nivelar, para que el cabro que viene aquí, la idea es que siga estudiando y que pueda, como reinsertarse en una educación formal, de hacer... eh... de hacer un año en cada, o sea, cada curso en un año o que pueda, si ya está muy atrasado llegar rápidamente a cuarto medio en un 2x1 acá con nosotros, en la noche, o en otro lado... (Pr3, 2016).

Lo que le interesa a este tipo de escuela es poder nivelarlos, y creo que es un grave error que cometemos, lo que busca este tipo de escuela es nivelar a los estudiantes para que ellos se incorporen nuevamente al sistema formal,

¿cachai? Pero eso es complicado, porque este sistema es perverso poh [en tono de indignación] es un sistema que no atiende realmente sus necesidades, ¿Qué vamos a nivelar pa' que llegue [a la escuela regular], y que vuelva, para volver a desertar? (Pr1, 2016).

Como vemos en estos fragmentos, algunos docentes creen que es posible e importante restituir la trayectoria escolar del estudiante con una propuesta escolar diferente a la escuela regular, aspirando a construir un modelo que la distinga de otras. Pero, al mismo tiempo, otros profesores creen que la nivelación podría generar consecuencias negativas: que una vez que el estudiante se haya nivelado, deberá volver a una escuela tradicional con un resultado incierto, lo que podría repercutir en una nueva deserción, en una nueva repitencia escolar o una iteración entre diferentes escuelas.

Esta manera de concebir el espacio escolar con estas diferencias en la manera de (re)interpretar el rol docente y el rol de la escuela en el quehacer educativo, incide en el proceso decisional sobre qué enseñar. Creemos que el desfase escolar declarado por los profesores y la nivelación escolar como misión organizacional -aun cuando hay diferencias en el discurso- son la base para comprender el proceso de toma de decisiones, ya que justifica, tensiona y expande otras líneas que nos permitirían explicar el fenómeno en el contexto.

4.3.3. Las limitaciones del Modelo 2X1

A estos criterios, se suman la tensión y el desafío de decidir qué enseñar, contemplando la fusión de dos años en uno. Éste es el motivo por el cual se propone la dosificación de objetivos, ya que es la manera en que se logrará la nivelación para el reingreso a una escuela regular. Asimismo, los docentes creen que es vital contar con programas propios, pues esta realidad escolar es tan específica que el currículum prescrito “no calza” con los propósitos institucionales:

...ese es el problema: de que el texto que nos pasan no calza, ni por aquí ni por allá, las evaluaciones que se hacen [SIMCE], no calzan ni por aquí ni por allá, eh...un programa de prevención de las drogas, no encaja [...] como son niños, tampoco encajan en el programa de los más grandes... (Pr2, 2016)

Por eso creo que es necesario que creemos nuestro propio currículum. Que nosotros nos preguntemos como escuela qué queremos que aprendan los niños, cómo queremos que lo aprenda, ¿cachai?, en ese sentido, yo creo que en estas escuelas no nos podemos regir con todas las exigencias de un currículum de una escuela tradicional, porque es mucho cachai, ¡es mucho! (Pr3, 2016)

Resumiendo, podemos decir que esta categoría refiere principalmente al contexto institucional en el proceso decisional docente sobre qué enseñar. Estos aspectos son los primeros filtros o criterios para dosificar el currículum, para acercarse o alejarse de las Bases Curriculares.

4.4. Referentes curriculares oficiales y relación con la propia experiencia profesional¹¹

Si el primer criterio de dosificación se centra en características contextuales observadas por los docentes, el segundo criterio está asociado a las experiencias individuales y colectivas del profesorado en la institución. Dentro de estas experiencias de trabajo los profesores identifican posibilidades de modificar sus planificaciones desde la selección de objetivos curriculares, las que están íntimamente relacionadas con la idea de que el currículum prescrito 'no calza' con la realidad en la cual enseñan. Cuando esta experiencia individual es compartida, distinguimos el ámbito colectivo y desde ella surge la necesidad de crear un programa propio que distinga a esta escuela de otras instituciones de Modalidad Regular (Figura 5)

¹¹ Para profundizar en el origen de esta categoría, revisar Anexo 7.2.2. Nodos y Redes 7.5.3. Distribución Semántica Código Axial se decide desde el currículum oficial y la experiencia

Figura 5. Consideraciones sobre la Experiencia Individual y Colectiva de los Docentes (Elaboración Propia).

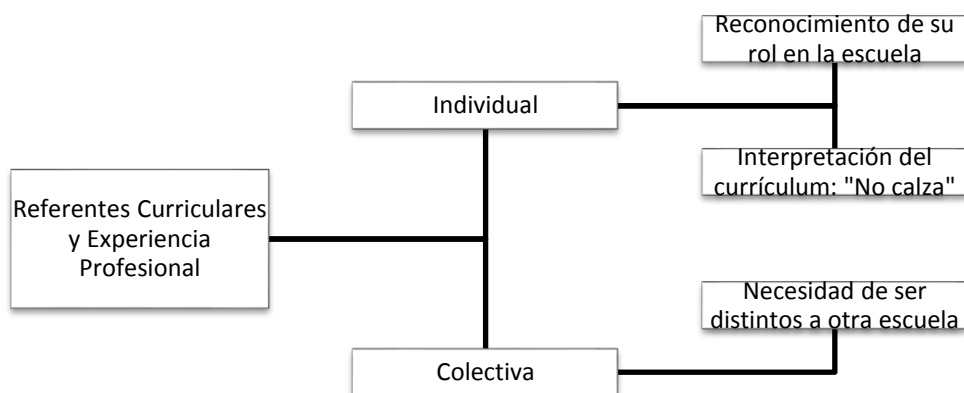


Figura 5. Los docentes toman decisiones en relación con el rol percibido en la organización y al rol percibido por ellos mismo frente a su labor. Notamos que, en la dimensión individual, ellos creen que tienen plenas facultad para tomar decisiones. Al mismo tiempo, comparten la noción de que abordar las Bases Curriculares no es completamente pertinente, pero es la opción existente.

Entre las apreciaciones de los docentes frente a las disposiciones curriculares vigentes, está presente la idea de 'hacer amable' el currículum para 'hacerlo calzar' al contexto. Así, reconocen la importancia de las Bases Curriculares como un referente para planificar la enseñanza, no obstante, toman distancia de éstas cuando sienten que lo propuesto 'no calza' con las posibilidades dentro de la escuela.

Por ejemplo, un docente señala que en las Bases Curriculares aparecen objetivos y sugerencias de actividades que difícilmente serían aplicables al contexto, por tanto, ella toma referencias de los objetivos, pero no cuando percibe que estas serían inadecuadas para sus estudiantes. Señala que las situaciones en las que se basan serían "[...] situaciones [de aprendizaje] suuuper challa¹² po! [Enfatiza], donde los niños... [Se detiene]... no sé..., (el objetivo) dice 'aplicar, no sé qué, a situaciones cotidianas' para todo el país, como que...me pasa que ahí no entramos, no incorporamos a estos alumnos [...]" (Pr1, 2016).

¹² Challa: Aludiendo a papel picado, algo que sirve de relleno, poco sustancial o ficticio.

Otra docente indica que toma en cuenta las Bases Curriculares, pero “las olvida un poquito”, pero que las considera porque “hay que cumplir” (Entrevista Pr2, 2016). Por otro lado, otra docente señala que “ahora entiendo la importancia del currículum”, pudiendo comprenderlo críticamente, sin embargo, indica que “a veces, para el colegio hay objetivos que no están contextualizados” (Pr3, 2016).

Si bien los docentes en las entrevistas revelan distintos modos de considerar al currículum prescrito en el trabajo de planificación individual, en la labor colectiva todos participaban de una lectura de las Bases, considerando aquellos elementos o lecturas sobre el contexto para “dosificar” el currículum, tales como las posibilidades de nivelar a los estudiantes dentro de los tiempos indicados en el PEI.

En síntesis, las y los profesores expresarían que las Bases Curriculares son tomadas en cuenta en la medida en que se alinean con la labor realizada y por sobre todo, cuando tiene sentido para el contexto, considerando las características de los estudiantes y los tiempos curriculares adoptados para responder a la misión institucional, que es nivelar para propiciar el reingreso a una escuela regular.

En cuanto a las experiencias de los docentes y las posibilidades de tomar decisiones, los entrevistados señalan que “el equipo directivo confía en las decisiones que tomamos” (Pr2, 2016), “nos dicen que nosotros estamos en la sala, sabemos cómo son los chiquillos, entonces somos nosotros quienes decidimos” (Pr1,2016), o bien indican que, dado el contexto, las prescripciones se asumen sabiendo que al “final las decisiones las tomo yo” (Pr2, 2016).

Si bien los docentes entrevistados se sienten con la facultad de decidir individualmente, la experiencia de deliberación también tiene una dimensión colectiva. Este proceso ha implicado mirar las prácticas y el contexto para tomar la decisión adoptar un modelo educativo como el que desarrollan:

La idea de armar el propio currículum surge a partir de que había que... eh... actualizar el PEI, cachai, digamos que construir este proyecto educativo, entonces, surge a partir de que nos preguntamos "bueno, ¿qué

vamos a hacer?; ¿qué somos?", porque también hace... siempre eso ha estado, cachai, cuando, en las discusiones ¿qué somos?, ¿somos una guardería?, ¿somos un colegio 2x1?, ¿somos una escuela de reinserción, nivelamos, trabajamos habilidades sociales?... eh... ¿tenemos claro si pertenecemos a algún paradigma?, cachai, somos conductistas, somos esto... ¿qué somos? (Pr3, 2016)

Reconocen que este proceso de mirarse ha sido complicado, pues han tenido experiencias desfavorables en donde delegaron el diseño de un plan y programa a una curricularista "a la que se le pagó y no se vio más" (Pr4, 2016). acontecimiento que marcó un punto de inflexión dentro de la historia de esta escuela: "[...] frente a eso, decidimos 'nosotros armémoslo'. No hay nadie mejor que nos pueda decir cómo hacerlo, como nosotros que estamos en el aula. Así que en eso estamos. Eligiendo, eligiendo" (Pr4, 2016). Esta selección se realiza en conjunto, por departamentos, en consejos de profesores, para ir perfilando su propio plan y programa, decisiones que esperan se articulen con aquellas que se toman individualmente.

En este sentido, los docentes señalan que, junto con el diseño de un Plan y Programa propio, hay otras coordinaciones que se requieren con urgencia para poder llevar a cabo la tarea de la nivelación de los estudiantes, entre las cuales se encontrarían las decisiones en torno a los métodos de enseñanza de lectoescritura y el cálculo matemático; las coordinaciones entre el Programa de Integración Escolar y los Docentes, entre otros aspectos.

5. Conclusiones, Discusión, Limitaciones y Proyección

Comenzamos esta indagación formulándonos preguntas en torno al currículum y aquello que se decide en una EDSO: ¿Cómo se toman decisiones en un contexto en donde no se cuenta con una prescripción curricular específica?, ¿Cuáles podrían ser las orientaciones para decidir qué enseñar a los niños, niñas y jóvenes de este programa? En este punto, ya podemos perfilar algunas respuestas.

5.1. Frente a la manera en que los docentes toman decisiones

Los hallazgos producidos en el contexto específico de la EDSO nos muestran algunos matices relevantes para la comprensión del fenómeno decisional, al ser contrastados con la revisión bibliográfica preliminar.

En primer lugar, notamos que en esta EDSO los docentes trasgreden permanentemente la política curricular nacional, al dosificar los objetivos contenidos en Bases Curriculares de Educación Básica, aun cuando la política curricular de carácter mixto se plantea como un marco de acción en donde la autonomía curricular se resguarda. Los docentes pueden flexibilizar y adaptar la prescripción para contextualizar la enseñanza, mas no reducir, fusionar, suprimir los objetivos prescritos, considerando que el diseño resguarda el principio de equidad curricular (Gysling, 2007; Magendzo, 2008; Gvirtz y Palamidessi, 2011).

En el caso investigado, si bien las decisiones se fundamentan en elementos contextuales, tales como las características institucionales, de los estudiantes, la propia experiencia docente en contextos como este, los docentes creen que pueden modificar la prescripción a partir de la dosificación, reduciendo e invisibilizando algunos Objetivos de Aprendizaje. Esta acción se justifica al considerar la meta institucional: nivelar para la reincorporación de los estudiantes en una escuela regular.

En segundo lugar, la gramática escolar de la escuela regular incide considerablemente en cómo se toman las decisiones sobre qué enseñar en esta escuela Ziegler (2003), influyendo en la manera en que los docentes lean e interpreten el currículum y lo resignifican en la práctica. Cabe recordar que la gramática escolar (Terigi, 1999) o el poder regulador del currículum (Gimeno, 2010), considera el ordenamiento de los estudiantes por curso nivel, la creencia de que en las aulas se deben concentrar los estudiantes de trayectorias y edades los más similares posibles, la comprensión sobre la progresión escolar, las concepciones de fracaso y éxito escolar.

Percibimos así la conflictividad del currículum (Gimeno, 2010) en esta EDSO al observar cómo en el fenómeno decisional se yuxtaponen el contexto socio-histórico de

esta escuela, la regulación política curricular y su prescripción, las percepciones de los docentes y las características específicas de los estudiantes. Todas estas se intentan abordar y canalizar por los docentes, a través de un ejercicio interpretativo de un texto curricular que es percibido como impertinente.

5.2. En cuanto a las orientaciones que consideran los docentes para decidir

Las decisiones curriculares tomadas por los docentes en este contexto involucran, principalmente, apreciaciones personales que estos tienen sobre el contexto (Gvirtz y Palamidessi, 2011), en particular, las creencias sobre las singularidades de los estudiantes y sobre la organización escolar. Tal como hemos establecido anteriormente, el denominado desfase escolar en combinación con la definición del tiempo escolar acelerado bajo la modalidad de dos años en uno, actúan como un catalizador de decisiones, al tiempo en que hace de filtro de objetivos de aprendizajes que se seleccionan en el proceso decisional. De esta manera, podemos decir que en la dosificación curricular se interrelacionan estas consideraciones personales, las cuales son compartidas en el espacio educativo, mientras que se combinan con las apreciaciones de carácter institucional y organizacional (Gvirtz y Palamidessi, 2011).

En este caso particular, las decisiones tomadas por los docentes tienen relación con la selección, reducción o fusión de objetivos de aprendizaje, principalmente. Creen que el currículum no se ajusta al contexto específico de enseñanza, de manera que intervienen el currículum en base a su propia experiencia docente, tomando en cuenta las particularidades de los estudiantes y de la institución, orientándose a la toma de decisiones de carácter colectiva.

De acuerdo con esta descripción, estaríamos frente a ejercicio de contextualización curricular de carácter adaptativa (Reinoso, 2012), no obstante, dudamos de esta categorización, considerando que, en algunos casos, las decisiones basadas en el texto iban en desmedro de ciertos objetivos prescritos, elemento que distaría de un ejercicio de innovación curricular.

5.3. En relación con los elementos anteriores y sus consecuencias

En virtud de lo anteriormente descrito, nos permitimos decir que las decisiones que reducen significativamente la propuesta curricular prescrita transgreden el principio de equidad curricular, pues con éstas se asume el riesgo advertido por Magendzo (2008), González (2010) y Albornoz et. al. (2015) sobre las dificultades de resignificar el currículum prescrito en contexto de desventaja educativa.

La reducción de objetivos hipoteca las posibilidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que participan de estos programas, precarizando aún más las opciones del desarrollo de las potencialidades de estos sujetos, propiciando de esta manera el surgimiento de un modelo educativo de segunda categoría, en contraste con la escuela regular, modelo sobre el cual se ha diseñado la prescripción utilizada en esta EDSO.

Asimismo, la ausencia de un currículum pertinente para la EDSO, que reconozca su especificidad y las distintas opciones y líneas de acción que adoptan, que cuente con propósitos específicos y claros, con una definición exacta de la temporalidad, fines y articulación con la modalidad regular, redundando en la situación vivida por los docentes, en donde se debaten por desarrollar una propuesta educativa única y singular con una prescripción que dificulta el desarrollo de las metas que se proponen a nivel institucional, pues no han sido pensadas para estos estudiantes.

De estas dos consideraciones finales emergen preguntas en relación con los fines de la EDSO y la definición de un currículum para la modalidad: ¿Cuáles debiesen ser los saberes por incorporar en el diseño curricular para una modalidad como esta?, ¿Debiesen ser comunes los propósitos de la escuela regular y de la EDSO?, o bien, ¿Debiese apuntarse a lo mínimo?, ¿Cómo se debiese pensar la gramática escolar para una modalidad como ésta?

Estas preguntas pueden ser objeto de futuro estudios en el ámbito del diseño curricular en contextos en desventaja, la inclusión educativa y la justicia educacional. Un énfasis relevante podría concentrarse en la distinción entre un currículum mínimo o común para la EDSO. Su valor radicaría en la visibilización de un espacio educativo poco investigado para nutrir decisiones políticas y educativas en favor de la equidad y

justicia curricular de los niños, niñas y jóvenes que año a año van quedando fuera del sistema educacional formal.

5.4. Sobre las limitaciones del estudio

Las conclusiones que emanan de los resultados asumen un proceso decisonal compartido para todos los docentes que forman parte de este contexto. En este sentido, creemos que es importante declarar que el proceso de dosificación curricular podría tener singularidades dependiendo del área disciplinar. He aquí una primera limitación relacionada con el diseño metodológico de esta investigación. Dado que este estudio es una primera aproximación al campo, decidimos tener una comprensión general del fenómeno antes de penetrar su especificidad.

Por otro lado, el marco teórico sobre el que se sustenta en gran medida este estudio se circunscribe a estudios sobre el currículum de EDSO en contextos internacionales, por una parte. Por otro lado, se abordó el proceso decisonal docente en contextos de modalidad regular, dado que los autores consultados focalizan la indagación desde este ámbito. En este sentido, en la interpretación de los datos y en la elaboración de las conclusiones revisitamos las categorías conceptuales desde un marco teórico que aborda el fenómeno desde este espacio educativo.

Finalmente, la escasa experiencia previa en el campo devino en dificultades para generar el rapport suficiente con otras escuelas y con algunos informantes claves dentro del caso investigado. Entre estas se encontraba la desconfianza de las organizaciones en los investigadores jóvenes, que solicitaron acceso al campo, produjeron datos, sin devolver los antecedentes a la organización. Por otro lado, los docentes desconfían de la (re)interpretación de sus decires en una entrevista, dejando en evidencia sus creencias ante las autoridades educativas. En este sentido, se aseguró contar con el debido consentimiento informado y una instancia de devolución de los datos producidos, de manera de dar respuesta a estas aprehensiones.

Para cerrar, creemos que se requiere de investigaciones que contribuyan a develar el complejo entramado de relaciones entre políticas educativas y la EDSO, especialmente en un momento en donde la inclusión educativa parece ser la consigna predominante.

El currículum es sólo una dimensión de un entramado mucho más complejo. Iniciar investigaciones sobre temas como la gestión institucional en estos contextos, el seguimiento de los distintos proyectos que hoy se están desarrollando en el ámbito del reingreso escolar (tanto en escuelas dependientes del sistema formal como aquellos realizados por la sociedad civil), la relación entre la formación inicial docente y la gestión de aula con estudiantes con trayectorias escolares diversas, su relación con la enseñanza y aprendizaje, permitirían ampliar la comprensión de lo que se vive cotidianamente en las escuelas, para tomar decisiones y potenciar lineamientos que permitan abordar los requerimientos de este perfil de estudiantes.

Apelar a los sujetos que habitan esta modalidad (no reconocida como tal), permitirá iniciar y mantener el debate sobre la efectiva inclusión educativa develando lo que en ella ocurre. De esta manera estaríamos contribuyendo, desde la generación de conocimiento, a la generación de argumentos que interpelen a los decisores políticos en materias como el aseguramiento del derecho a la educación, en equidad y justicia, para los niños, niñas y jóvenes que día a día son excluidos de la escuela regular formal.

6. Referencias

- Albornoz, A., Baccino, M., Domínguez, M., González, M. C., Rodríguez, S., y Tarde, S. (2015). Educación Media Básica y Continuidad Educativa en Uruguay. Un Estudio De Caso. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19, 280–291.
- Beltrán, F. (2010). Currículum Formal: Legitimidad, Decisiones y Descentralización. En Gimeno, J., *Saberes e Incertidumbres del Currículum* (pp. 221-242). Madrid, España: Morata.
- Bolívar, A. (1996). El Lugar del Centro Escolar en La Política Curricular Actual. En Pereyra, M. A., et. al. (Ed.), *Globalización y Descentralización De Los Sistemas Educativos* (pp. 237-266). Barcelona, España: Pomarrés - Corredor.

- Castillo, D., Espinoza, D., y Santa Cruz, E. (2013). Programas de Reinserción Educativa para Jóvenes Desertores Implementados por Organismos de la Sociedad Civil. En Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación de Sociología.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Los Angeles: SAGE Publications.
- Chile, Ministerio de Educación (2017). Flexibilidad de los Programas de Estudio e Integración de los Ejes Disciplinarios. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20950.html>
- Chile, Ministerio de Educación (2004). Decreto 157, Aprueba Planes y Programas Experimentales de Estudio para la Enseñanza Básica a los Establecimientos de la FPAL. Santiago de Chile.
- Elgueta, J. (2002). *Estudio de las Decisiones Curriculares del Profesor en la Etapa de Construcción y de Aplicación de los Planes y Programas Propios*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Espejo, B., y Calvo, M. I. (2015). ¿Contra tendencias en la Supervisión Educativa? Las Políticas de Inclusión como Herramienta de Control Formal en Uruguay. *Revista Iberoamericana De Calidad, Eficacia Y Cambio Educativo*, 13(4), 61–78.
- Espinoza, O. (2004). *Prácticas De Contextualización Curricular De Docentes De Lengua Castellana y Comunicación en NM1*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de Adultos e Inclusión Social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69–81. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue3-fulltext-393>
- Gimeno, J. (2007). *El Currículum: Una Reflexión Sobre La Práctica*. Madrid, España: Morata.

- Gimeno, J. (2010) ¿Qué Significa el Currículum? En Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 21-43) Madrid, España: Morata.
- González, M. (2010). Los Colectivos Depauperados Repolitizan los Curricula. En Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 128-149). Madrid, España: Morata.
- Guzmán, M. A. (2001). Interacciones Emergentes: Una Aproximación Teórica para Comprender el significado innovador de la Producción Curricular Intra-Aula. *Pensamiento Educativo*, 29(diciembre), 319–340.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2011). *El ABC De La Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gysling, J. (2007). Currículum Nacional: Desafíos Múltiples. *Pensamiento Educativo*, 40, 335–350.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Morata.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM.
- Marcelo, C. (1986). Pensamientos Pedagógicos y Toma de Decisiones de los Profesores en la Planificación de la Enseñanza. *Revista Universitaria De Didáctica*, 4, 31–48.
- Meo, A. I. (2015). Something Old, Something New. Educational Inclusion and Head Teachers as Policy Actors and Subjects in the city of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562–589.
<http://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Merriam, S. (1985). The Case Study in Educational Research: A Review of Selected Literature. *The Journal of Educational Thought (Jet)*, 19(3), 204–217. Recuperate de <http://www.jstor.org/stable/23768608>

- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morales, J. (N.D.). Contextualización, Complementación y Descentralización en las Propuestas Curriculares de Tres Centros Educativos en la comuna de Concepción. *Revista De Estudios y Experiencias De Educación UCSC*, (1), 141–148.
- Osorio, J. (2013). Desafíos Docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas De Educación*, (19), 57–65.
- Pascual, E. (2001). Innovación en la Construcción Curricular: Desafíos Teóricos y Prácticos en el Contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29(diciembre), 37–73.
- Prieto, B. (2015). El Camino desde la Vulnerabilidad Escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 110–124.
- Red De Trayectorias Educativas (2012). La Exclusión Educativa: un desafío urgente para Chile, 27. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/la-exclusion-educativa-un-desafio-urgente-para-chile/>
- Reinoso, J. (2012). *Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso* (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Richards, C. (2016). La deserción escolar como exclusión educativa: problemas , desafíos y nuevas oportunidades. In *Revista Docencia* (Vol. 56, pp. 36–47). Retrieved from <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/08/04.-Panel-deserción.pdf>

- Rodríguez, J. y García, L. F. (2005). Toma de Decisiones y Tareas del Profesorado de Educación Primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 23(2), 483–499.
- Salas, A. (2012). *¿Construcción Curricular en la Escuela?: Un estudio sobre la instalación de una Cultura de Construcción Curricular en dos Centros Escolares*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Saldaña, J. (2010). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications Inc.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2007). Los Desafíos que Plantean las Trayectorias Escolares. In *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (pp. 1–20).
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994) The “Grammar” of Schooling: Why has it been so Hard the Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), pp. 453-479. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1163222>
- Ziegler, S. (2003). Los Docentes Como Lectores De Documentos Curriculares. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 8, 653–677.

7. Anexos

7.1. Entrevistas y Notas de Campo

Entrevista a Pr1

Lugar: Oficina del profesor, colegio C1

Cargo: Profesora encargada Taller de Matemática PIE y reemplazo docente. Experiencia en aula de dos años en SO.

Hora: 10:30 am.

En: Primero quiero agradecerte que me hayas permitido acercarme a tu experiencia. Yo sé muy poco sobre cómo funciona esta escuela y por lo que me he dado cuenta es una escuela bien particular, entonces me pregunto si me puedes contar cómo es el trayecto de un niño desde que entra a esta escuela hasta que sale, cómo es el recorrido...

Pr1: Pucha, igual este es mi primer año...entonces, entré ahora en abril, entonces, no sé cómo terminan, si terminan y se incorporan a una escuela tradicional, porque esa es la idea del colegio, o si no terminan, o los que repiten, o se frustran... no tengo la experiencia de saber, el próximo recién año voy a decir ya, quienes continuaron, porqué no...mmm, en mi tercer año, haber, yo salí el 2013 hice la experiencia en el colegio XX, de XX, que está ahí en La Granja...Ya, ahí estuve y continué yendo hasta el próximo año, el 2014, y ahí pude ver una continuidad, ya y ahí la mayoría de los estudiantes que terminaban 8° básico, eh, no sé qué porcentaje, pero la mayoría optó, que tenían 17, 18 años, terminar el 8°, y de ahí se fueron un año en el servicio, un año y de ahí entraban a trabajar...

En: Qué es el servicio?

Pr1: El servicio militar

En: ahhh...

Pr1: Sí, el servicio militar...ehh, otros, en ese mismo colegio, empezaron a hacer media, entonces continuaron ahí en enseñanza media, ya conocían a los profes, la dinámica, entonces, fue un grupo importante que continuó, no sé cuántos desertaron finalmente y [alarga] ahora no sé nada. Tengo dos estudiantes de un segundo medio en el año 2013, y las niñas no terminaron tercer nivel, que equivale a 5° y 6°, porque quedaron embarazadas, ahora son madres y están en la casa, ya, esas son dos niñas...sigo en

contacto con ellas, hablamos por Facebook, entonces ellas terminaron 3° y 4° básico no más, y tienen en promedio, 15 y 16 años...

En: Cuando entra un niño aquí, ¿a qué curso entra? Entiendo que el modelo de esta escuela es distinto...

Pr1: Acá es un año, equivale a dos años acá. Un año es primero/segundo, y así hasta cuarto nivel. Ehh, ellos en la escuela tradicional...entonces ellos, se toma el último registro que tengan, por ejemplo, hizo tercero básico, entonces ese estudiante entra a segundo nivel, que equivale a tercero y cuarto básico.

En: Entonces es primer nivel, primero y segundo básico, segundo es tercero y cuarto...

Pr1: Sí, exactamente, son cuatro niveles.

En: Entonces, se hace un año en un semestre...

Pr1: no no no no no...un año, o sea, en un semestre, tenía que ver los contenidos de este año como una parte, y después hacer el otro.

En:mmm...Entonces, esa decisión la tomaron del modelo XX

Pr1: No lo sé...

En: Pero el modelo es de acá...

Pr1: Sí, es de acá.

En: Entonces la otra escuela es distinta...

Pr1: no [pausa] no, es igual, es lo mismo. Primer semestre, un año, segundo semestre, el otro año. Lo que es complejo, porque una escuela tradicional, durante todo un año pasa todos los contenidos que sean de ese curso y nosotros tenemos que reducirlo a un semestre [enfatisa] y, reducirlo...además es un contexto complejo, donde las clases no se dan naturalmente...normalmente una clase comienza a las 8 y uno dice: 'ya niños, saquen...' No [enfatisa], tampoco se hace es una clase donde se hace un cierre...tampoco. Entonces, son súper acotados los objetivos...Tú tienes que conocer súper bien a los estudiantes...A mí me pasó...tomé este curso, matemática, entonces tenía que enseñar [no se entiende] y están todos desfasados, algunos ya saben sumar, otros que saben hacerlo con canje, otros, que no saben ni contar, otros que tienen problemas serios de conteo, no saben qué número viene después del 10, ehhh...hay niños que no leen, entonces, plantearles situaciones problema en el área de las matemáticas es imposible, porque no leen...entonces uno tiene...es un profesor en la sala, si bien el curso es

reducido....ehh, yo creo en la co docencia en este tipo de escuela, entonces uno es muy poco...

En: ¿Cuántos estudiantes hay matriculados aquí?

Pr1: En segundo nivel hay matriculados 11, yo estuve con 9, pero llegaron dos niños nuevos...acá es donde hay problemas también...porque estos niños vienen desescolarizados, con familias disfuncionales, etc...ehhh, vienen, se matriculan, están una semana, se van. Entonces ahí dicen, 'no, vamos a cerrar la matrícula, tuvimos problemas...' De un día para otro, se cambian de ciudad, andan migrando, emmm, así que tengo 9 estudiantes y es caos al principio...emm, acostumbrarme al principio con ellos, porque hay una persona, una metodología, son súper concretos, entonces después tú llegas, y les cambias algo (a los niños) y los desencuadras, entonces, ahí hay una resistencia, una resistencia del "no te quiero", porque tú estás generando cambios, y cambios que no necesariamente a él (el niño) le gustan. Entonces lo pasé mal en la primera semana, 'no, la tía no, no la queremos' y de a poco fui como generando como una identidad, de a poco me los fui ganando, porque me di cuenta que llegaban con hambre, entonces yo les daba algo...entonces se dieron cuenta: 'ahh, la tía nos quiere', después fui más cariñosa, generando vínculo, después de a poco comenzamos a ordenar la sala. Una sala tiene que estar ordenada, que sea un espacio donde ellos les dé gusto entrar a la sala, entonces, en ese tiempo no había personal para hacer el aseo...entonces, hora de consejo de curso, a ordenar. Traté de organizarlos, pero nos cuenta...es un proceso, uno tiene que ir poquito a poco, de a poquito, ir logrando. De qué manera veía el grupo, me pregunté 'qué es lo que quiero que aprendan', entonces te voy a hablar de matemática que es lo que manejo, entonces yo decía 'número y operaciones', porque son cuatro ejes, ya, número y operaciones, ¿Qué es lo que vemos acá? [pregunta retórica] operaciones básicas [se responde], porque es lo fundamental para la vida, desde ir a comprar el pan, cuando pidan un contrato y les muestren un porcentaje, ellos tienen que manejarlo, entonces ahí yo veía qué objetivos tomar y eso los trabajaba.

En: Ese objetivo a tomar, lo tomabas en función del modelo de la escuela o del currículo de niños de colegios regulares.

Pr1: el currículo de niños...

En: Entonces, para aclararme, ¿Acá hay una distribución de los niños por curso y nivel, y además están asociados a ciertos contenidos?

Pr1: ¿cómo, no entendí?

En: Lo que entiendo hasta acá es que acá hay primero y segundo, tercero y cuarto...tenemos cuatro niveles de educación básica. Se hace esta distribución, entonces, en este colegio ¿se definen los contenidos para cada uno de esos niveles?

Pr1: Ahh, sí, mira. Al principio, la jefa de UTP me mandó un correo con una selección de objetivos de cada asignatura, ¿cachai? Y sobre eso me basé yo. Igual yo lo encontré brujo (¿), entonces sobre la misma, la misma, dije 'esto sí, esto no'...Pero, cuando vi que algunos objetivos estaban logrados [enfatisa]...igual los cabros se olvidan...pero algunos recuerdan....No vamos a llegar así, a análisis...crear[enfatisa con tono irónico], pero, en fin...ya, pero cuando ya veía que tenía todo, iba al currículum nacional, y ahí miraba algunos obje[se interrumpe], más bien, los indicadores, más que nada, y ahí los iba incorporando a las clases...ehh, era como en paralelo. Por eso creo que es necesario que creemos nuestro propio currículum. Que nosotros nos preguntemos como escuela qué queremos que aprendan los niños, cómo queremos que lo aprenda, ¿cachai?, en ese sentido, yo creo que en estas escuelas no nos podemos regir con todas las exigencias de un currículum de una escuela tradicional, porque es mucho ¿cachai?, es mucho.

En: Voy a retomar esto que tú planteas, para profundizar. ¿Tú me podrías contar cuál ha sido tu mejor clase, así como la más "top" y de ahí cómo pensaste tu mejor clase, así como el "paso a paso" ?, ¿Tienes un material acá que podamos mirar?

Pr1: Lo que tengo acá son puras guías de aplicación...

En: Pero si te acuerdas de tu última mejor clase, ¿Cómo armaste esa clase?

Pr1:ehhh, ya mira, lo que yo hacía era actividades diarias, trabajo con guías, no con los libros, igual son un apoyo importante, pero con los niños, qué hago? [pregunta retórica], ocupo material concreto, entonces siempre parto la clase con ejercicios rápidos. Por ejemplo, ahora estamos viendo el tema de las multiplicaciones, entonces yo le digo a los niños: 'ya!, tú...y les muestro esto [me muestra una pizarra pequeña que contiene una multiplicación que ella escribió] y les cuento 'uno, dos, tres..' y ellos tienen que contestar...Y todos están como, [abre los ojos, queriendo mostrar expectación]. Pa' la lectura (de números), ocupo esto [me muestra material que consta de tarjetas unidas

por un anillado, que contienen números de 0 a 9, con colores que diferencian unidades, decenas, centenas], porque les cuesta identificar que este dígito tiene un valor, entonces, yo pongo un número aquí [manipula el material para mostrarme cómo funciona], entonces, vamos leyendo, y vamos contando [y me muestra unos bloques que representan unidades, decenas y centenas]. O bien, ocupamos unos dados [los señala], entonces, los lanzan y estos marcan dos números y tiene un más, un por y dividido, entonces, un compañero tira un cubo con número, el otro, tira el dado de la operación, y el último en tirar el otro dado de número es el que tiene que dar la respuesta. Entonces, al inicio de la clase, partimos con estas cosas que ya hemos visto...y si no, orientación. Y así seguimos con la clase planificada, entonces cuando estamos en la herradura (forma de agrupación en la sala), nos focalizamos en aquellos que no saben leer, y les entregamos una guía, que hacemos juntos, la desarrollamos con este grupo al que le costaba más, ¿cachai? Y ahí lo ayudaba. ¿Qué hacía? [pregunta retórica], ocupaba material concreto, por ejemplo, estos cubitos, cachai?, los cabros son súper concretos, entonces yo le digo, ya...para contar, en vez de porotos, no sé qué, ocupamos esto. Esto les sirve a los no lectores y cuando les llevé estas pizarras los cabros quedaron fascinados porque les encanta dibujar, entonces acá anotan y hacen dibujos, no sé qué...pero también es un apoyo en el ámbito de la matemática...y puro material concreto, sabí?. Esas son como las metas de clase, cuando ellos manipulan, cuando ellos pueden hacer el algoritmo, los números, ¿cachai?, cuando identifican, que aquí dice '5 más 7' y lo desarrollan, que conozcan los símbolos. Por ejemplo, también pueden sumar sin los dígitos, acá dibujan y suma [me demuestra esta acción con la pizarra] y hacen el conteo. El proceso es este: primera fase, donde ellos manipulan, esto todos los colegios tienen [refiriéndose a un material que son cubos de conteo], y así cuentan: '1, 2, 3', y cuando juntan 10, la canjean por una ficha más grande. Entonces, con números más grandes, lo representan así [me muestra el uso de las fichas para mostrar lo que hacen los niños]. Esto yo lo trabajé en, porque los cabros de cuarto, hacen esto [me muestra una operación en la pizarra que hacen normalmente los estudiantes y que muestra un error frecuente], ¿cachai?, entonces no tienen el concepto de cómo hacer el canje (para multiplicación con reserva), entonces, yo como máximo, me planteo esto hasta que veo que los cabros dominan. ¿Cuándo sé que tienen un aprendizaje significativo? [pregunta

retórica]...mira cuando fuimos a Isla Negra y estaban todos los cabros cantando o comiendo e íbamos en el bus y se empañaron los vidrios y los niños empezaron a hacer sumas en los vidrios... [la profesora sonríe y ríe]

En: [risa]

Pr1: No tenían los cubos [sonriendo], así que los tíos les prestamos las manos,  cach  ? Y estábamos todos los tíos ahí, con las manos y hacíamos el canje y ya. Después si en las vacaciones se olvidaron [deja de sonreir]. Pero lo cabros son divertidos...cuando les hice Historia, pa la historia soy mat  [en tono de confesión], en Ciencias Naturales también, entonces ahí, se supone que teníamos que trabajar en base a la experimentación y la observación y yo ‘copien esto...’ y así, como súper mal...

En: No entiendo a qué te refieres con “mal”...

Pr1: Nooo, porque un profe así [risa nerviosa], un profe tienen que preparar su clase en base a estos nuevos métodos po. Entonces, tienes que recrear que sean astrónomos, que salgan a mirar la luna y que vean cómo son las fases de la luna y que ellos observen [enfatisa con entusiasmo], que se haga un procedimiento diario...no que yo les diga: ‘las fases de la luna...’ nooo poh, cach  ?, eso es lo penca. Yo soy de esas profes más formales, menos en matemática...En ciencia y en historia, igual veía videos así como “cómo enseñar este contenido...”, pero a veces no me daba el tiempo entonces decía: ‘ya niños, las partes de la flor son estas...’, dibujarlo era como lo más, pero...

[se interrumpe la entrevista. Entra un niño al espacio y le solicita plasticina a la profesora. Ella le contesta con calma que no hay...Otro profesor, cercana al lugar de la entrevista llama por el nombre el niño en voz alta. La profesora se para a buscar plasticina al niño...Otra profesora le dice que vaya a su cubículo, como dando una orden. Entra otro niño y les llaman la atención, porque no deberían estar all . Insiste el niño con la plasticina a otra profesora, la profesora le contesta que est  ocupada. La otra profesora le pregunta  Puedes salir?...Luego de que los niños permanecieran un momento all , solicitando plasticina, una profesora sale al balcón del segundo piso en donde estamos y le grita al patio al Inspector: “oye [dice el nombre del profesor], porque el niño XX y el XX est n acá, si deberían estar en la sala?”]. El niño se queja y dice que quiere estar en ese espacio. La profesora 2 le dice: “no tenemos plasticina, ya, sale de acá”...los niños permanecen y la discusión sigue. Les solicitan de nuevo plasticina, la

profesora 1 sigue buscando. La profesora encuentra la plasticina y le dice al niño: ya, XX, acá hay. El niño le contesta: “al fin po, hace como dos horas...”. La profesora 1 le dice a la profesora 2: “Hey, XX, por eso hay que dejar cerrado, para que no entren los niños”...la profesora 2 le dice: “yo había dejado cerrado, pero...”. La profesora vuelve al escritorio...

Pr1: Ya, en qué iba?, ah!, ahí fue en que me di cuenta que era una profesora “mal”, ah!, pero iba en otra cosa...

En: Sí, me estabas comentando la relación entre la clase de ciencia...

Pr1: Sí, me di cuenta de que no tengo las competencias, eso más que nada, pero, trato de relacionarme siempre con...acá los chiquillos son chistosos, entonces, leí la experiencia de un compañero (profesor) que...estaba pasando la línea imaginarias en Historia y un niño le dijo que era como que se le viera el “Homero” [aludiendo al personaje de los Simpson, al cual se le ve parte de la línea del trasero], entonces, empezaron a decir que se le asomaba “el meridiano de Greenwich” [sonríe], entonces eso lo encontré que le daba risa a los niños...y como estaba viendo la línea imaginaria en tercero básico, entonces le dije a los niños: ‘cómo es la línea del trasero?’ [baja el tono de voz, como media avergonzada], y esos respondieron así [hace el gesto con la mano de dibujar la línea del trasero], entonces, no se les olvida, porque como andan pensando en la cochiná y el aprendizaje...[sonríe, pero luego ya no] Es mi forma...y luego dije: ‘y la línea del Ecuador, cómo podrá ser’, y ellos decían: ‘ah...la sonrisa [dibuja imaginariamente la sonrisa en su rostro] son más tierno po [dulcifica el tono de voz], eso, entonces, con cosas así, como cotidianas...En lenguaje igual, cuando hay que enseñar la letra C...’qué cosas de nuestro alrededor se escriben con la letra...’[simulando estar enseñando este contenido]...Yo no los hago leer esto de “La gallina de los huevos de oro”, no sé, yo creo que no tiene sentido para ellos relacionar un texto que es de una gallina, que pone no sé qué...pa’ desarrollar el imaginario creo que podría hacer por medio de otro tipo de texto [se pone seria y cambia el tono de voz], como con los poema...

En: Entiendo, según curso y nivel y asignatura haces cosas distintas. En qué te basas para hacer las clases de ciencia y lenguaje, porque parece que en matemáticas es distinta la cosa...

Pr1: Ya. En lenguaje, ocupé el modelo equilibrado que tiene que ver con el desarrollo de competencias escritas del estudiante, donde reconoce las letras por su sonido, lo que es como la ortografía, lo que es la puntuación, como súper como contenido, y el desarrollo de competencias es como aprender a escribir, como sueltan la mano a través de la escritura, tenía comprensión de lectura, donde ellos puedan interpretar, donde puedan crear y este fue mi modelo en lenguaje. Acá también ocupamos el silabario, que también...entonces, empezamos a ver las letras, las vocales ya las conocían, entonces empezamos a ver los sonidos, la unión consonante y vocal y luego mencionamos cosas cotidianas, formábamos oraciones. Utilicé guías didácticas del LEM...es que salí de la universidad XX, entonces mis profes eran súper P900, ¿cachai? [en tono de confesión], entonces, ese material, ya lo conocía. Ese material eran cosas de Chile, había cuentos como el de una niña mapuche que se llamaba "Millaray", que iba a buscar piñón, los niños acá conocen el piñón, han comido piñón, ¿cachai?, eran como cosas cotidianas. Ehhh, 'Qué más hicimos en lenguaje'[mira hacia arriba, como recordando]...ahh, estaban pegados con una canción de reagetón, esa [cantando] 'cómo tú te llamas/yo no sé'...Les encanta escuchar música en la clase, y era como ya: 'terminamos la actividad y vamos a escuchar música'. Entonces, hice una clase con esa canción, entonces le decía a los niños: 'ya! Vamos a jugar a leer' [cambia de voz para imitar a los niños] 'cómo a jugar a leer'...y les dije: 'aquí está la letra de la canción...dónde está el título?', y los niños me mostraban dónde estaba el título, y 'cómo se llama la canción?' y ellos decían 'hasta el amanecer'...y hacían como que leían y algunos no tenían idea pero cantaban e iban leyendo [risa], y bueno, puta que me dan risa los cabros!...yo me reía con ellos, y les decía 'ya! Léame aquí', pero filo, ya, jugábamos y ellos creían que estaban leyendo...me da risa, son chistosos [se ríe y se emociona un poco]...ahora los tuve que tomar de nuevo, el otro día, y les estaban pasando la letra R y...bueno, eso nos pasa aquí, ellos volvieron atrás, porque conmigo habían visto esa letra y llega la profe, y ella retoma desde donde ella dejó...como que no avanzamos...entonces ya, como estábamos viendo la letra R y la doble R, entonces yo les digo 'ya...eh...que empezaran a mencionarme palabras con esas letras, como ropa, carrito...' y un cabro me dice, oye tía, conozco una ranchera con la letra r...'ya cántamela' [como respondiéndole al niño, reviviendo ese momento], '[cantando]Rosa /no se entiende/dame el chorito', cholita, yo te lo daré'

[ríe]...y todos los niños se rieron y dijero : 'oh...dijo chorito'...bueno, entonces yo le dije: 'dónde está la r?', entonces dicen...'mmm, no hay erre, hay ere', entonces dice 'chorrito'...ahhh, verdad[imitando a los niños]...y después andaban todos con 'chorito-chorrito[cantado]', entonces, ya es diferente hacerlo, saben que suena distinto, que se escribe distinto...

[se interrumpe brevemente la entrevista, porque llega una colega a preguntar por un estudiante]

Pr1: Eso es lo que hago en lenguaje, ehh...

En: ¿Y en matemática?

Pr1: Concreto todo el rato, repaso toda la semana, aunque hay igual niños que no lo necesitan, porque son más abstractos, entonces se le quita eso, pero hacen representación pictórica, representación simbólica y otro nivel es cuando se elaboran algoritmos y realizan la operación, ¿cachai?, que es sólo aplicación, que tiene que ver con el procedimiento, eso era lo que veía en matemática. Los contenidos en sí se abordan concretamente, por ejemplo, hay estudiantes que todavía no llegan a nivel abstracto y no lo van a lograr, porque la mayoría de nuestros estudiantes tiene, no sé cómo se dice...diagnóstico, están diagnosticados por PIE, algunos niños tienen /inaudible/, porque la madre consumía drogas durante el embarazo, y le causa problemas de CI, el no puede recordar, no sé, nunca va a poder. De hecho, el neurólogo le ha dicho a un niño 'nunca va a aprender a leer', y ese niño que hoy está en 8°, lee [enfatisa], con dificultad, pero lee [acentúa], se va a demorar más, filo...pero el neurólogo dijo que nunca [enfatisa] iba a poder, se va a demorar más, o lo va a hacer antes, pero para eso estamos, estamos motivándolo...pero se frustran, los frustran tanto que se enojan y aquí queda la clase no más.

En: ¿Qué cosas los frustran?

Pr1: Los frustra que sean largas las guías, o los frustra que sean todos los días guía, o todos los días lo mismo. Quieren salir al patio, quieren experimentar, les gusta hacer [enfatisa]. Yo te decía que igual habían terminado, no tiene sentido hostigarlos, ¡entonces después le dan ganas de wuuu! [hace un gesto de hastío y de tirar algo al cielo], los hago hacer con plasticina cuerpos geométricos, les paso ángulos para que sirvan de vértices. El otro día hice una clase en el patio, y con elástico, entonces les dije

‘formen un triángulo’, y con el elástico, hacían el triángulo, ‘formen un cuadrado, un rectángulo...ahora, abracen a una arista’, entonces están en el patio y les encanta estar allí. Ya, esa es una clase, trabajo en equipo también...esa misma clase del patio, les dije ‘hagan un círculo’ y ellos decían ‘tía, no se puede’...y yo les decía, ‘sí, se puede’...la idea es ir de a poco, levantando interrogantes, ellos también, por ejemplo, el cuadrado...eso es lo que les frustra, ocupar un material, una escuadra, por ejemplo, un compás, cachai, entonces, no lo supo ocupar, lo lanzó y patean y patean, y sacan la hoja. Cuando no pueden hacer las cosas, eso les frustra. Las guías largas, cuando no pueden hacer lo que se les pide, el material que no conocen cómo se ocupa...ehh, que más les frustra?[piensa un poco, silencio]cuando tiene un mal día, cuando hago el taller aquí [su escritorio de trabajo individual] o cuando estoy en la sala, hay que partir por preguntarle cómo está [acentúa], cómo y dónde pasó la noche y luego preguntarle si hoy día en la mañana tomó desayuno...yo creo que si yo le quiero enseñar algo, debe estar pensando en la pelea que hubo en su casa o que no comió y que tiene hambre po [acentúa],y partir de eso ya lo hace distinto, porque se supone que la clase parte a una hora, pero tenemos que darnos el tiempo, tal vez media hora de la clase, pero si llega mal, a mi no me importa partir la hora, me importa más cómo está él que lo que tiene que aprender en esa clase, tiene que primero controlar sus emociones para que después sea mucho más fácil lograr los conocimientos. Pa’ mi, eso es como lo fundamental, y yo creo que todos los profes tratan el tema, y parte de eso es lo que decía antes...eso parece que no están evidente...en...términos disciplinarios [lo dice con ciertas pausas, como articulando la idea], no los tratamos tanto como que sean máquinas de aprender, si no que tenemos que contenerlos en todo sentido [enfatisa y acentúa], estos chicos han sido super vulnerados, están marcados, de todo, mal! [enfatisa], pero obvio que tienen rabia...no sé, yo opto por eso, y bueno...

En: Cuando tú me cuentas todo esto y luego piensas en el currículum nacional, ¿Qué es lo que te pasa con esa relación?

Pr1: Es que no hay relación po, es como todo lo estandarizado, no es como en las escuelas de los niños que no tienen problemas, en escuelas donde los niños pueden entender súper bien, donde pueden...no sé...como...imaginar, cuando yo veo actividades que no sé qué del currículum, son situaciones suuuper challa po! [enfatisa,

como molesta], donde los niños, no sé, dice 'aplicar no sé qué a situaciones cotidianas' para todo el país, como que...me pasa que ahí no entramos, no incorporamos a estos alumnos. Ahora, acá están aplicando el simce weón! [con sarcamo]...me entendí!, a estos cabros que están en distintos niveles, que ellos están viendo el contenido de 5° y 6°, y están aplicando un simce que es del currículum de 8° y recién están entrando al curso y no está en la lógica de cómo nosotros funcionamos, no sé, yo creo que...esas cosas los frustran. Si mañana le toman una prueba que no han visto, que no dominan, porque todos están en distintos niveles, ahí como que se frustran. Por ejemplo: suma. Suma con canje, la multiplicación, que no sé qué, había un estudiante que ya se sabía la suma, sé que sabe sumar...ya, entonces, le hago descomposición, ¡o ya!, multiplicación como suma reiterada. Entonces, eso es lo complejo de esta escuela: tenía diferentes estudiantes, distintos niveles, tenía que hacer una clase para todos, ese cabro ya sabe sumar, para que le voy pedir eso de nuevo, y de ahí, show, entonces, ¿Qué hace?, lo que hago es ir de manera progresiva y les voy enseñando de ahí, pero pasa que llega a un curso que no sabe hacer la suma, entonces ahí hay que mediar, porque los otros están recién en el uno, en el nivel uno, entonces, tu decí: cómo lo harán los profes que tienen 45 alumnos por sala?...Repetís no más po, el cabro que cachó y cachó más, y seguimos haciendo suma y al otro, como no cachó, empieza a hacer desorden, y decimos que tiene, esta cosa...

En: ¿Déficit Atencional?

Pr1: Eso...nooo, el cabro está aburrido', pero eso es lo que hace el sistema educacional....

En: ¿Qué cosas favorables tiene esta escuela, con este modelo distinto?

Pr1:Ehhh, que uno puede hacer los objetivos que considera que son relevantes y que el estudiante tiene que aprender. Ehhh, donde uno puede hablar con libertad sobre ciertos temas, como los pueblos indígenas, en otras no se puede...Yo estuve en otra escuela

En: [interrumpe] Estuviste en otra escuela...

Pr1: estuve en otra escuela, en una práctica donde me echaron, o sea, me fui, y yo estaba pasando un cuento de animales, donde se veía el tema de los indígenas, entonces el cuento se trataba de un niño mapuche y me lo cuestionaron, porque era un colegio súper católico, entonces no...Me dijeron era mejor ver otro tema, que los mapuches son una cultura, una tradición, pero que era mejor que ocupáramos otro tema, hay temas

más nuevos, porque ellos representaban lo más arcaico, que pasara los temas indígenas como por encimita no más, lo más bonito...porque al final, casi desaparecieron, cachai?. Entonces yo dije no, no quiere este tipo de clases. Acá tenemos la libertad de hacerlo...el profe no es neutro, tiene una posición, tiene una ideología, el profesor...forma, ¿cachai?, forma, y junto con la forma, porque en este tipo de escuela, porque en este colegio no es fácil, ¿cachai?

En: Ya entendí esto de no ser neutral...si tu tuvieras que resumir en un párrafo o en un par de palabras cuál es tu posición para enseñar, en esta escuela, ¿cuál sería?

Pr1: [Silencio breve] Ehhh, yo creo que apuntaría al construir, al reconocernos, reconstruirnos...ehhh, va como más ligado a lo humano, ¿a lo que seamos todos eruditos...que seamos mejores personas...será esa una respuesta correcta?

En: Yo no sé si haya respuesta correcta o incorrecta...

Pr1: Es que esa es mi filosofía en esta escuela, porque es partir por saludarnos, por vernos, y de ahí cuestionar...y de ahí meternos en la vida cotidiana, y de ahí resolvemos, pero siempre en base al respetarnos, al reconocer mejor, como un individuo distinto de los demás, eso es lo que he aprendido en estos tres años como en práctica...

En: ¿Cuánto ocupas el currículum nacional para realizar tus clases?

Pr1: emmm, los objetivos?, pero no todo, no todo...

En: ¿Cómo lo seleccionas?

Pr1: emmm, por eje, por eje, en cada eje vienen como 20, ahí aplico, por ejemplo, los contenidos que apunten a desarrollar la operatoria básica...ocupo otros donde no hay tanto contenido, sino otros que sean como 'resuelven o analizan situaciones que...', ¿cachai? Eso esta bien, porque también necesito que los niños a parte de conocer, necesitamos que organicen...no sé...Qué no tomo, ¿son objetivos como 'comprenden...'? Viste que todos parten con el verbo de la taxonomía?, entonces ya, cuando veo objetivos como analiza, es porque están comprendiendo, eso trato de reducirlos...no sé cómo explicarlo, pero es como contenido y habilidades...es como: conocen y hacen, ¡conocen y hacen...ahhh! Y lo que más...por ejemplo, acá en el taller, crear, no po, acá en el taller, aplico pruebas como conceptual más como comprensivas en ese sentido, y entonces ahí me baso más como en pura aplicación y entonces...acá en el taller me enfoco en que los cabros comprendan por qué si llegan en ese resultado, les pongo distintas estrategias,

cachai?, y ellos ven cuál les sirve más po, acá es distinto [refiriéndose al taller] y de ahí, pura aplicación....si al final eso es el tema de las matemáticas, que vayan desarrollando algunas estrategias, cachai?...les muestro que tenga un propósito...noo, y va todo ligado a los cabros, si igual a los cabros les cuesta hartito, por eso me gusta el taller, porque acá el cabro el cabro si se frustra y pega patá..emm, pero acá también hago el rol de orientadora/psicóloga, cuando llegan acá y nooo 'mi papá le pegó a mi mamá..'igual ahí uno tiene que contener...Hago planes de trabajo con ellos...

En: Los podemos ver?

Pr1: [saca un archivador que contiene el plan de trabajo]mmm, acá tengo los planes....acá pongo la fecha, el nombre del estudiante..., la actividad, el trabajo que se hizo y las dificultades que tuvimos para realizarlo, entonces...[leyendo] 'el estudiante se compromete'...[me muestra lo que se escribió en esa oportunidad]. Le iba planteando un ejercicio e iba tratando de responder, les ponía un símbolo [dibuja símbolo de suma, resta división y multiplicación en un cuaderno que acompaña al archivador] 'tía, este me cuesta' [imitando al niño], entonces, vamos dividiendo, luego restamos, lo descompusimos, acá estábamos multiplicando las tablas, le expliqué que la multiplicación es una suma reiterada, entonces le decía 'tres veces uno, más uno, cuatro'. Veíamos eso, tarea, aprenderse las tablas y así, entonces cuando terminábamos esto, nos preguntábamos qué dificultades teníamos: '¿Qué aprendiste hoy', ¿qué dificultades tuvimos?'...Escribo aquí qué material concreto utilizamos y lúdico e hizo una guía de divisiones. Partimos la clase con un video, donde salía cómo podíamos realizar un ejercicio, entonces luego lo hacíamos, sacábamos el resultado y luego veíamos si estaba bien...sacábamos la calculadora, que también está dentro de los objetivos el uso de la calculadora, y hacía la guía de divisiones, entonces hacen la guía de divisiones y después hacen la comprobación con la calculadora. [me muestra y cuenta otras de estas actividades que realiza con los estudiantes en el taller...] Entonces cuando ellos se comprometen en su aprendizaje y ellos cachan que estás comprometidos, lo más probable es que sigan el aprendizaje. A estos chicos no hay nadie en la casa que le diga que hagan la tarea, si hacen la tarea es porque de verdad están comprometidos...yo veo a los cabros y sus papás trafican y bueno...lo hacía. Yo estaba en contra de las tareas para la casa, pero para ellos es necesario, como pa'

potenciar más que nada, les doy tareas, pero no son todos los días, dos días no más, y llegan, llegan, pero hay otros que no, pero...tienen un cuaderno bonito, le ponen forro, hacen las multiplicaciones, hay veces en que no llegan, por ejemplo este cabro 'no cumple las tareas'[leyendo su hoja de ruta] tenía una pendiente, 'se felicita por cumplir con la tarea pendiente', entonces vamos con la tarea siguiente, ocupamos estrategias y así. Esos son como...por ejemplo acá [volviendo a su hoja de ruta] 'el estudiante no trae su cuaderno de clase', cachai?...cuando vemos operaciones, digo, a ver, léeme este número, '4, 0, 7' [haciendo la voz del estudiante], y yo digo 'ahh, ¿cómo se lee?', y el dice '40-7' y yo digo [para si misma, con tono de pesar] 'ahhh'...entonces digo 'este cabro no lee el número', entonces no puedo seguir viendo suma, tenemos que sanar esto, cachai?...por lo menos lo vi, no le dejé el vacío, no lo dejé que cuando le den un vuelto y cuando le dijeran 'son 620', él no entienda ese...cachai?, que no diga '6 - 2-0', que el sepa cuáles son los números, entonces...no sé, yo creo que eso, me quedo con el tema de por lo menos lo vimos, quiero que lo aprendan, tener una noción...

En: Yo creo que la información que me has entregado hoy día me deja más claro cómo funciona un poco la segunda oportunidad. Me quedan muchas preguntas, yo voy a volver a mirar esta entrevista y tal vuelta a preguntarte, ¿Te parece bien?

Pr1: sí, sí, me parece bien. ¿Tú eres profesora de básica también?

En: No, yo soy profesora de media en educación de adultos, y como que da vez me he ido más a los márgenes...He tenido experiencia docente con infractores de ley y con mujeres en centro de rehabilitación y ahí conocí la modalidad flexible de educación de adultos y de ahí me fui a la escuela de adultos y ahí me empecé a preguntar porqué habían chicos de 16 y 17 años, porque tienen trayectorias complicadas y hacer clases es un desafío, porque surge la pregunta por la nivelación...

Pr1: Lo le interesa a este tipo de escuela es poder nivelarlos, y creo que es un grave error que cometemos, lo que busca este tipo de escuela es nivelar a los estudiantes para que ellos se incorporen nuevamente al sistema formal, ¿cachai? Pero eso es complicado, porque este sistema es perverso po [en tono de indignación] es un sistema que no atiende realmente sus necesidades, ¿Qué va a nivelar pa que llegue, y que vuelva, para volver a desertar? Entonces, tenemos que pensar cómo hacemos este tipo de escuela [pausa] primero hacer un análisis de porqué la escuela tradicional está generando tanta

deserción. Ya es fome ir al colegio, levantarse a las 6 de la mañana porque...¿Dónde estamos fallando?, ¿Fallan los contenidos?, ¿Falla el estudiante?, ¿Fallan los profes?, ¿Falla que sean distintos estudiantes?, pero es el sistema sí falla, entonces, desde ahí, no sé, tal vez acá hay una contridicción, estamos trabajando pa' que los cabros vuelvan a sentirse fracasado?! [en tono de indignación] después de tanto alentarles, decirle a los cabros que son capaces...los cabros se sienten mal, se sienten fracasados, que no pueden, cachai? Si llegan acá es porque fueron marginados de todos lados, aquí caí, pal sistema son lo peor. Pero acá tratamos de hacerlo distinto. No sé, yo me quedo con esas dudas, es necesario hacer una escuela distinta, una escuela de que los niños quieran venir, que se levanten, y, aquí no tienen a nadie que los despierte pa venir al colegio, entonces, no, no lo estamos haciendo tan mal. No sé, aquí queda mi duda, porque los cabros van a volver, ¿cachai?, no sé...[pensantiva]

En: ¿Cuál sería el propósito de una escuela como esta?

Pr1: Algo como lo que estamos haciendo aquí. Cuando terminan 8° los cabros y hacer algo parecido a la escuela XX, donde tienen peluquería, albañilería, eh hh, qué más?...una escuela de deportes, cachai?, nada más, nada más...

En: ¿Por qué esto y no otra cosa?

Pr1: ¿Por qué como técnico? Ehh, no, porque era, los mismos profes lo hacíamos, cachai?, necesitaríamos más lucas...por ejemplo allá, tenían técnico en párvulos...acá hay niños que quieren hacer ingeniería en mecánica, qué también lo dan los técnicos, hacerlo bien, pero exigen horas, para sacar la carrera técnica, cada estudiante tiene que cumplir ciertas horas, en un dos por uno, no han cubierto esas horas. Yo creo que va más con la exigencia, acá los cabros salen a las cinco, pero les cuesta estar hasta esa hora...yo apuntaría a eso...yo creo que ahí todos los profes deberíamos ahí tirar ideas, qué queremos, lo que hablábamos era 'hagamos a los cabros especialistas en deporte, que ganen todos los campeonatos, no importa que sean malos para hablar, pero sean los mejores en algo'. Hacer de ellos los mejores, los mejores en algo, en algo que a ellos les guste también, que les demos las herramientas pa que puedan ser los mejores, los mejores cocineros: gastronomía, ser el colegio donde a todos lo que echaron sean los mejores. Pero ese depende del equipo de trabajo. Nosotros recién nos estamos conformado como un equipo de trabajo...todos tenemos que tener un sentido para venir

a trabajar, y sentirse cohesionado con tu equipo de trabajo también...yo creo que esto va a ir mejorando en la medida que nos consolidemos como equipo y pensemos lo mismo, son hartos cambios, pero en eso estamos po, hay que caminar...

En: ¿Hay algo que quieras agregar a esta conversación?

Pr1:mmm, no, no. Yo siento que estoy contenta acá, que es un lugar donde le doy sentido a la educación, con los marginados, con los que nadie quiere. Ahora estoy soltera no tengo cabro chico, quizás más adelante me compre un terreno y me olvide. Acá no me pesan las lucas, porque si querí las lucas te vai a un particular pagado o me meto a una universidad a dar cátedra, pero no. Soy joven, ahora que tengo energía, no tengo hijos, estoy acá y estoy dando lo mejor de mi, para formar y formarme con los cabros...tal vez termine en el ministerio de educación [ríe]

En: [risa] Agradezco esta conversación y tu tiempo, estimada, muchas gracias.

Entrevista a Pr2

Lugar: Sala de clases de la asignatura de la profesora

Cargo: Profesor de Lenguaje 3° nivel. Experiencia de dos años en SO.

Fecha: 19-10-2016

Hora: 10:40 am.

En: Ya Pr2, yo empecé a grabar. ¿Tú consientes el uso de la grabadora?

Pr2: Sí, consiento el uso de la grabadora [risas]

En: [risas] perfecto!, la dejaré acá para que no distraiga tanto. La cosa es la siguiente, yo quiero agradecerte, mucho, el espacio que nos estás dando para poder acércame a tu experiencia y que me puedas contar cómo estás trabajando con los chiquillos acá. Ya tuve un primer contacto con una de tus colegas y la información que me entregó es muy valiosa, así que de verdad agradecida de este espacio.

Pr2: ya...yo feliz de entregar información...

En: ¿Hay alguna pregunta que quieras hacer antes de comenzar?

Pr2: No.

En: Entonces, vamos a comenzar. Te voy a hacer una pregunta más bien descriptiva. En este colegio, ¿Cómo se distribuyen los cursos y los niveles?, porque todavía estoy tratando de entender...[sonríe]

Pr2: ajajajaj, mira, hay cuatro niveles, primer nivel, que es primero y segundo, segundo nivel, tercero y cuarto, tercer nivel, quinto y sexto, y cuarto nivel, séptimo y octavo. Los niños llegan a la escuela con sus papeles ehh, diciendo el último curso que cursó y de ahí, el niño va a la sala de clases. Ehh, este año, igual, hubo un problema el año pasado porque una profesora puso muchos sietes (calificación)[baja el volumen de la voz], entonces, varios niños pasaron de curso, sin las habilidades básicas-básicas, como de lectura y escritura, entonces, frente a eso nos encontramos con una escuela queeee, comillas [hace gesto con las manos] debería ver habilidades de 3° y 4° en 5° y en 6°. El otro día, estábamos pensando en cómo armar nuestro propios planes y programas y ahí hay que tomar decisiones sobre cuáles objetivos...

En: Intersante...

Pr2: Sí, estamos trabajando en eso y nos dimos cuenta que en primer y segundo básico, en la práctica, segundo año queda invisible, segundo básico. Porque, igual los niños aprenden a leer en un año completo, entonces, en primer nivel se le da fuerte a los objetivos de primero básico, los de segundo quedan al debe, porque, las habilidades aumentan y no se alcanzan a trabajar como en la práctica en primer nivel, entonces, podríamos decir que en este colegio no existe segundo básico. Porque no se alcanzan a pasar ninguno de esos objetivos, muy poquito. Cuando pasan a tercer y cuarto nivel, hay chicos de ese curso, tres que cuando partí son no lectores, hay uno que ya decodifica, Axel que no sabe, y Dilay que tiene una vida familiar atadosa, de hecho, desde el 18 de septiembre que no aparecía y apareció recién, porque estaba escapando, su papá estaba en la playa, la paseó por todos lados, e iba con la hija poh. Entonces, ahí es difícil tomar decisiones porque, tengo tres niños que no leen, y que es difícil trabajar con ellos porque tengo que avanzar y es necesario ver /inaudible/ y era mi primer año. No hay planes y programas o una guía que diga 'básate en esto para hacer las clases', entonces, igual se trabaja desde la improvisación, desde el yo, personalmente, tomo las decisiones de qué voy a pasar, qué no y cómo lo voy a hacer.

En: Eso es lo que quiero saber, justamente, porque en el fondo ¿Cómo es este proceso de selección de objetivos en los cuales estuviste participando?, ¿Cómo haces tú la selección desde los planes y programas y de qué planes y programas?, ¿Qué es lo que ocupas?

Pr2: Ahora, recién partimos el miércoles pasado en el consejo de profes viendo esto. Nos dividimos en grupos, así como 'departamento de lenguaje' (departamento de lenguaje, y somos dos personas [dice bromeando y ríe], pero trabajamos en eso, de hecho, tengo los objetivos impresos...

En: ¿Podemos verlos?

Pr2: Los tengo en la croquera y en el archivador [se desplaza dentro de la sala a un estante para buscar los apuntes] Están impresos porque los pasan así [me pasa un conjunto de hojas en Excel que muestran objetivos por nivel y unidad]

[sale de la sala para buscar la croquera, mientras, tomo fotos de los documentos]

En: Les saqué fotos, pero no se lee nada.

Pr2: Sí, es como evidencia, no hay problema. Estos son los objetivos de primer nivel, primer nivel, estos son todos los objetivos que elegimos [me muestra los que tienen doble visto bueno] Son doce objetivos semestrales, para que quede un objetivo mensual, perdón, un objetivo semanal, y tres mensual, porque planificamos semanalmente, y seleccionamos cuatro de segundo básico, no trabajamos más, todos son de primero básico. Cada grupo trabajó tomando las decisiones...y yo llegué en blanco, ¿cachai?, nada. Tuve que tomar los objetivos que da el ministerio eh...ehh...

En: ¿Cómo es en blanco?

Pr2: Los objetivos del ministerio tuve que tomar, tú decides Pr2 lo que quieres pasar, lo que no, si quieres guiarte por las unidades, o también propón, si quieres generarlo tú misma, libre albedrío.

En: ¿Cómo hiciste esta selección?, si pudieras revivir el proceso de cómo tú saliste de la hoja en blanco...

Pr2: Ya, mira, fue como, '¿Qué hago?'...tomé los objetivos del ministerio, tomé los números impares, que eran como los del primer semestre que es un curso, y el segundo semestre es otro, dos semestres. Los elegí y fui escogiendo, así como los más importantes...igual hice una prueba de diagnóstico, para ver cuáles eran las habilidades de los cabros, en qué están, quienes saben leer y quienes no y partí con una autobiografía, de ellos, para también conocerlos, entonces partimos trabajando con el texto informativo, de ahí...y de ahí fui dejando cosas de lado, como no tenía experiencia, no sabía bien como hacerlo progresivamente, más que en las habilidades, el contenido mismo, parte con el texto literario, vamos con esto, esto otro, poder volver acá, aplicaba cosas que después iba cambiando, así como un orden dentro de las unidades. Que el objetivo quede ordenado, cómo lo voy a trabajar yo, sin ninguna experiencia, porque los libros del ministerio tampoco servían como para guiarme un poquito, igual era el principio en base de nada po. Entonces, ahí igual fue más complejo porque, no tenía guía, ninguna profe que me pudiera acompañar en el proceso, como para ayudarme...en ese sentido fue el primer semestre, fue como más en la práctica, ehh, llegué en marzo, en abril, entonces tampoco tenía tiempo para sentarme y pensar qué voy a hacer, ¡qué voy a planificar, porque llegué a hacer clases altirol! Y de ahí, en la marcha, y como no estoy dispuesta a desplazar tiempo en mi casa y llevarme todo el fin de semana qué voy

a hacer, me cuesta ceder mi tiempo familiar, en ese sentido igual costó más, pero alcancé a ponerme al día en primer semestre donde tuvimos unos días de vacaciones y de ahí me ordené. En el segundo semestre, fue 'esto-esto-esto'. Me hice, así como un mapa mental: ya, primero, género literario, luego género narrativo, tipo gráfico, más ordenadito y de ahí ya hay una progresión. Pero, eso es lo complejo, porque los libros que llegan, uno no sirve porque la edad no calza con nuestros niños, entonces los textos no son llamativos para su edad; los textos de educación de adultos son para más grandes, entonces tampoco te sirven, tampoco te sirven de otros cursos y ni en Internet, ¡porque te pones a buscar para esta edad y no-te-sirven! Tú tienes que buscar un texto que les llame la atención, porque tiene que ser motivador, tiene que ser significativo, entonces ahí...escuchemos una canción de regettón, ¿cachai?, así como: es su realidad, analicémosla...una autobiografía, de su vida, me estoy involucrando mucho con la vida de ellos. Acá a ellos les encanta conversar, como....de la contingencia. Problemas así como Alto Maipo, 'tía, conversemos de esto' [como pregunta del niño]...eso es lo que hago, los lunes parto siempre con todos los cursos me doy el tiempo de ir preguntando a todos los cursos, la clase la dedico a conversar, qué es lo que ha ocurrido esta semana, donde la llevan ellos y la llevo yo, donde no se escribe en el cuaderno, se escribe en la pizarra, pero más cercana...ellos igual la disfrutan porque es parte también del aprendizaje ver las noticias y poder entender y que pueden estar de acuerdo o no, pueden tener un punto de vista frente a la noticia, entonces, no sentirse engañados, reconocerse como pobladores que saben que hay una lucha, que hay resistencia y que si están en esta escuela es porque hay un sistema completo que les falló [agudiza y enfatiza] y eso, que no fue culpa suya. Por ejemplo, Pablo, lo echaron de todos los colegios porque les cargaba pararse cuando llegaba un profesor a la sala. '¿Por qué tengo que pararme? Veo a esta vieja una vez a las milquinientas...no me quería parar y me echaron' [hablando como el estudiante], 'no me quise parar, y me echaron'. Entonces son pequeños detalles que hacen como que fracasemos como sociedad y esta escuela carga con todas esas yayitas, y ahí los objetivos van quedando de lado...

En: [pausa] yo quisiera volver al tema de los objetivos. Tenemos los elementos que nos da el ministerio, tengo un listado al que le doy una secuencia...tengo un mapa mental, eso es lo que estoy entendiendo...¿Cómo llegaste a elaborar este mapa mental?

Pr2: Me basé en los libros SIMCE, venía como por unidades y era cortito, tenía un libro que traía unos , nada más y ahí venían con textos, con varios textos, en ese material me basé, era como una guía docente. Bueno, pensé 'acá está lo necesario que te están pidiendo de afuera que aprenda el niño'...

En: ¿Qué significa eso de "afuera que le piden al niño"?

Pr2: Porque igual nos piden SIMCE, entonces, para los chiquillos es frustrante rendir una prueba que es eterna [enfatisa], porque si ya les cuesta en clases estar 45 minutos, con una prueba de una hora [vuelve a enfatizar] ya es frustrante, si igual es importante cumplir con ellos y se enfrente a la prueba y contesten todo, cachai?. Si ellos la quieren hacer, eso es bien impresionante, como que para ellos es un desafío, imagínate que ese día llegaron todos temprano [dulcifica el tono de voz], 'tía, está difícil la prueba'...(esto que voy a decir no puede estar en la grabadora, jajaj [ríe, bromeando])

En: puedo parar la grabadora...

Pr2: no no no, es broma [ríe]...esto no se puede escribir!...ya bueno, en el SIMCE, dejar a la evaluadora SIMCE, sola, que no conoce el curso, a los niños les cuesta relacionarse con gente nueva, y a ella le prohibieron que entraran profesores...ella tomó la decisión de que entraran, cachai?, dijo: 'entiendo como funcionan los niños PIE, así que pasen, pasen'...en un momento, éramos cinco profes [acentúa] adentro de la sala, pero no era como...dándoles las respuestas...los niños necesitan esto [me hace un cariño en el brazo, para mostrarme el gesto que hace con los niños], 'ya, lea' y un cariñito y los niños ya se concentran...'tía, léame este cuento?', ya, se los leo, entonces, igual en ese sentido, no cumplimos con lo que pide el ministerio como formalmente. Necesitamos más apoyo, hasta para rendir una simple evaluación en una sala de clases. Entonces, eso es lo bueno, como que este año nos hemos topado con hartas cosas que van bien. Lo del SIMCE, no fue drama, si bien les costó y habían cosas que no sabían, no tienen la presión de 'respondan!, respondan!', estamos felices con lo que respondan, 'sí tía, pero respondí siente no más' [tomando la posición del niño]...no impooorta [tono relajado] Ahí no calzamos, no calzamos, los puntajes tal vez van a ser bajos, si sacan 190 puntos, para

nosotros igual es un buen resultado, más que por el puntaje, por el proceso que conllevó a tomar el SIMCE, para nosotros es súper positivo, súper positivo...entonces, ese es el problema: de que el texto que nos pasan no calza, ni por aquí ni por allá, las evaluaciones que se hacen, no calzan ni por aquí ni por allá, eh...un programa de prevención de las drogas, no encaja, porque el programa es como para niños, los niños no se han iniciado en el consumo, entonces les hacen las charlas que les hacen a los más grandes, son para más drogadictos, entonces, como son niños, tampoco encajan en el programa de los más grandes...entonces, hacen falta políticas públicas para este tipo de escuelas. Que consideren esa flexibilidad de para qué voy a tomar el SIMCE, si ni siquiera tenemos un libro de clases, una fuente, nos hacemos cargo de estos procesos, o que piensen que tenemos que hacer una prueba adaptada también, ¡pero nada! [indignada], pero se hacen un lavadito de manos y 'vean ustedes cómo lo hacen'.

En: Entiendo...[silencio]...Estoy ordenando las dudas que tengo...¿Cuéntame cómo llegaron a esto [señalando el listado de objetivos presentado en un principio en esta entrevista]?

Pr2: Se hizo a principios del primer semestre, se contrató a una curricularista y esta curricularista iba a generar nuestros propios planes y programas y a ella se le pagó para eso. Y [enfaticando] antes de hacer los planes y programas ella tenía que hacer una adecuación al PEI, y quedó en eso [tono serio. Pausa] y después no volvió. Le pagaron y de ahí no volvió más...entonces, de ahí, frente a eso, decidimos 'nosotros armémoslo'. No hay nadie mejor que nos pueda decir cómo hacerlo, como nosotros que estamos en el aula. Así que en eso estamos. Eligiendo, eligiendo.

Estos son los objetivos del ministerio [me muestra el documento], pero la Fran (UTP) nos entregó, como ordenado por unidad, para que ordenáramos las planificaciones, lo dejó como...listo. Aquí son muchos por unidad, acá, una unidad es un mes, en este colegio, una unidad puede ser uno o dos meses, una unidad-un mes. Y, son muchos!. Entonces nos dimos cuenta de que en realidad, semanalmente le damos fuerte a un objetivo. En lenguaje, uno puede tener un eje lectura y oralidad, como para leer y opinar, entonces se pueden entrelazar dos objetivos. En matemática, es un objetivo no más en el que se centra, entonces, es brígido, vámonos a la segura y tomamos poquitos objetivos y hagámoslo bien, así como profundizar bien el aprendizaje de los niños,

porque hay muchos vacíos, muchos muchos...Eso también, estai haciendo clases y tienes que volver...estás pasando aguda, grave y esdrújula, pero no saben siquiera separar en sílabas, entonces, si quieres pasar los objetivos de tercer nivel, algo que ya debían haber tenido listo, estamos a esta altura del año separando sílabas!. El objetivo dice que escriban aguda, grave y esdrújula, y estamos contando palabritas, buscando en los textos, ya, palabras, separándolas, contándolas...esta oración, cuántas sílabas tiene y ahí se quedan y les cuesta...entonces, son habilidades básicas en donde tienen un vacío impresionante, entonces, estamos viendo harta escritura, harta lectura, porque les cuesta entender que las palabras son sonidos, y esos sonidos como que se dividen y es por eso que también leen mal po, porque no identifican nada fonológico [elevando el tono de voz], entonces, te vas dando cuenta en la práctica...ya, '¿cuántos objetivos que tenía pensado?'...bueno, pasan para el otro mes, primero, estos otros, cachai, más básicos, y retomar, igual, como que es en la práctica, en esta escuela tu planificación tiene que ser flexible, tiene que haber un profe que sepa adaptarse muy bien...va a pasar de que vai a tener todo listo, y van a haber niños que sí tal vez manejen esto, pero van a haber otros que lleguen con más vacíos y vai a tener que empezar de nuevo, cachai?

En: Entiendo...

Pr2: [sonríe y luego ríe, en tono bajo]

En: Quiero volver a eso, porque es justamente lo que me interesa conocer ese proceso. Noto que acá en este documento tienes marcado esto con dos cositos, para llegar a esta elección, cómo lo hicieron con la profe con la que estaban trabajando...¿Cuál fue el criterio para llegar a esto?

Pr2: Criterios, ya. Primero básico, todos esos objetivos que son más contundentes, como este, que se ve en la práctica [leyendo]: 'Identificar los sonidos que componen las palabras, consciencia fonológica, separando fonemas y sílabas'...a este, ponte tú, hay que darle. Se trabaja todo el año...pero este "leer textos breves en voz alta fluidamente", tal vez no lo logremos, esto tal vez lo veamos en el otro curso, porque en primero básico no lo vamos a alcanzar a tomar, pero queremos asegurarnos de que primero tengan la comprensión lectora y la capacidad de distinguir fonéticamente, en lo material y en lo básico, esta habilidad. Entonces, la fluidez, la escritura, va a quedar más de lado, porque lo primero es que comprendan bien y a que aparte, puedan practicarlo, ¿cachái?, solo

entonces podremos enfocarnos en la fluidez...acá los niños tienen que leer fluido?, no...decidimos que lo más importante era la comprensión lectora y estos objetivos, los que tienen estrellita, que son los más importantes.

En: ¿Por qué crees que es el más importante?

Pr2: Porque es el que más les cuesta a los niños. Es cuando van letra por letra, letra a, b, c y tiene un orden que varía según los distintos modelos. ¡Y ese es otro problema! [sube el tono de voz], qué modelo utilizamos para la lectoescritura, porque está el silabario, está el modelo de los colegios Matte, el modelo equilibrado, el modelo holístico, el modelo...esa decisión, la tenemos que tomar, porque tiene que haber una congruencia entre la niña que hace, Pr(n), que hace el taller de lecto escritura a un niño, y que tenga congruencia con la sala de clase misma, porque si las dos profes utilizan el mismo modelo, vamos a estar trabajando la misma habilidad. Si una ocupa el silabario, y la otra ocupa el método Matte, el niño va a estar trabajando con una letra...en un lado le van a decir que lo más importante es esto, en el otro lado le van a decir que es otra cosa, y también produce un choque. Tiene que haber congruencia, qué método utilizamos, y ahí tenemos que crear el método C1. No podemos agarrarnos de otros métodos, tenemos que darnos una tarde y conversar, cómo lo vamos a hacer, cuál eje va a hacer más complejo, cuál vamos a abordar primero, todo eso. Otra discusión que debemos utilizar es la didáctica, y eso también lo iba a hacer la curricularista. Teníamos fe en ella, pero nos cagó po [con rabia], la loca desapareció, esa es la lata, se le pagó y desapareció...

En: [silencio]

Pr2: Pero yo lo encuentro bueno, que los directivos se den cuenta de que la forma de solucionarlo es hacerlo colaborativamente. Eso es otra cosa, acá los directivos se dan cuenta de que nosotros estamos en el aula, 'ustedes deciden', nadie más los puede entender que nosotros, les podemos proponer, por eso la Fran dice: 'ustedes deciden, y punto. Ustedes deciden qué objetivos trabajar, yo te puedo sugerir, te puedo retroalimentar, pero lo hacen ustedes. Siempre nos dan esa confianza. 'Tú eres quien está en la sala, tú conoces a los niños, hazlo, si tienes que cambiar el objetivo de la clase, porque salió otro tema, no hay ningún apuro en pasar todos los contenidos', porque tampoco nos vienen a evaluar de ningún lado, somos un colegio fantasma. Entonces,

tenemos la libertad de hacer realmente lo que se quiere, las evaluaciones tradicionales como el SIMCE, aparecen una vez y nada más, ¡no aparecen en todo el año! Y para rendir las cuentas: ‘gastó la plata?, sí’, y listo!, pero nada más, nada más...

En: [silencio] y cómo resuelven las revisiones de la superintendencia?

Pr2: La Fran me dice: ‘el año pasado no vino en todo el año’, y revisan los libros. Como que vino a fin de año y los profes se ponen al día en todo, entonces tampoco están preocupados de pasarnos una multa o de ver si estamos bien, realmente somos como fantasmas...

[se interrumpe la entrevista porque se abre la puerta de la sala con el viento]

Pr2: ¿Jhonatan, me cerrai la puerta, porfi?

Estudiante: no po, me caí mal...

Estudiante 2: profesora, ¿cuál es la guía que tenía que traer?

Pr2: La última es la del género dramático.

Estudiante 2: La traje [el estudiante entra a la sala y le pasa la guía]

Pr2: Esta es otra de las decisiones pedagógicas, los niños vienen una vez a las tantas y hay que entregar la guía y ellos te las tienen que traer de vuelta, ¿Cómo vamos a evaluar el proceso?

En: mmm...

Pr2: todo esto incide en las evaluaciones, cada uno tiene una evaluación distinta...no sé, por ejemplo, el Jhonatan le cuesta mucho, pero le cuesta mucho, pero se esfuerza de una manera impresionante. En la prueba: ‘tía, me lee los contenidos de la prueba para poder hacerla’, le doy los contenidos de la prueba, le digo que estudie, se lleva la hojita, lo veo estudiar, y no se saca buena nota, leo la prueba y tiene todo malo, no se merece esta nota, yo converso con él y me lo va a decir todo, pero frente a la prueba, se pone nervioso...esta nota no se merece el cabro. Hay que ver el esfuerzo también...vienen con historia pa atrás fuertes, niños que desde la placenta están desnutridos, sus capacidades cognitivas también son distintas, entonces, realmente cada niño es un mundo, cada niño tiene su escala de evaluación...

En: ¿La evaluación la haces por niño?

Pr2: La evaluación la hago por niño, la planificación la hago más general. Pero me da lo mismo subir o bajar la escala. Como hay niños PIE acá, uno hace el informe y escribe en

la planificación y lo que uno cree que son las adecuaciones curriculares básicas y de ahí se puede acomodar la escala de notas, se sienta adelante, se trabajará con otro tiempo, pero eso se ve como en la práctica, ehh, solucionando...deberíamos tener un mapa de contenidos, esto es lo que vamos a ver y en este orden, sin imponer, porque ocurren cosas...porque van a quedar objetivos que no se van a alcanzar a pasar y lo que creo yo es que el otro año tenemos que hacerlo súper bien, trabajar con más proyectos. Pero, honestamente, es como súper difícil tener una planificación, ordenada de 'esto pasé y evalúe en esta clase' y esto y esto otro, porque realmente es así como un picadillo, tenemos una pauta general, siempre es algo, siempre...pero mira! [mostrándome guías de aprendizaje, la que le entregó el niño que entró a la sala], esto es parte del cuento, pero mira...les pongo un cuento y dejo una parte para que dejen sus ideas previas...les doy esta parte que es planificación de la escritura, ya?, primero, selección de personajes, ambiente, problema y solución...cuando escriben un cuento, título e inicio, acá el cuento se llama 'Tus decisiones'...ellos escriben mucho de su vida, los cuentos se tratan de drogas, de armas...Desarrollo, pero acá, ¿dónde hay puntos, dónde hay comas?, entonces, dónde me centro?, en que escriban más que sean estructurados!, mira, no hay mayúsculas, no hay puntos, no hay comas, pero...en este proceso lo central es que escriban, porque les cuesta escribir...'ya tía, pero mire, se ve feo' [como representando a un niño], 'no impooorta, pero escribe, escribe'...Entonces, este año se ha pasado volando, yo pensé que tal vez los niños no iban a alcanzar a entender la idea de los párrafos, pero bueno, quizás, el otro año, podrá aprenderlo...los chicos no tienen problema con repetir, 'sí, voy a repetir, filo aprenderé', los chiquititos son más así, los más grandes dicen: 'yo voy a pasar de curso cuando yo quiera...[pausa], los tíos están ahí, me esperan, no me apuran, entonces yo estoy feliz con eso', el Pablo y la Dylai siempre dicen eso. Si viene alguien a preguntar, ellos dicen 'este colegio nos espera, que nos esperan, que nos dan el tiempo, nos demoramos en aprender, nos tienen paciencia, no nos retan por no aprender a tiempo, pero igual vamos a aprender en algún momento...(chiquititos...[tono de ternura])...Esta es la pauta [señalándome una pauta de evaluación, de la guía que entregó el estudiante minutos antes]...Esta es una pauta, fíjate que el cuento completo es un párrafo, empieza con mayúscula, cuenta con todas las partes de un cuento...hay algunos que no tienen todo...tienen inicio, eso [señalando

dos líneas escritas], desarrollo eso [mostrándome las mismas dos líneas]...entonces, esto no tiene ningún sentido...yo no le voy a bajar puntos porque no puso la mayúscula, cachai?, siendo de que él se esforzó en escribir y la historia tienen sentido y uno la lee...si tienen dos párrafos, es el mejor cuento, cachai?

En: [silencio] estoy ordenando las ideas en mi cabeza...

Pr2: jajajajaj...[sube las cejas], [pausa breve] esto pasa en Lenguaje, tal vez en las otras asignaturas es más estructurado, porque la suma te sale bien o mal, pero igual es importante el proceso, cómo llegó a ese resultado, una multiplicación...tal vez el cabro hizo todo el proceso bien y se equivocó en un detallito y tiene todo el resultado malo. Entonces, qué vamos a evaluar, el proceso para llegar o el resultado mismo...entonces acá hay harta evaluación de proceso...

En: Pr2, cuando piensas en lo que están haciendo en esta escuela y ves a una escuela tradicional, ¿Qué te pasa con esa comparación?

Pr2: Me pasa de que estamos más adelantados, de que estamos yendo hacia una escuela democrática, estamos en camino hacia una escuela ehh...que entiende las distintas realidades que tienen los niños, que se les respeta, que te escuchan los directivos, ¡que si bien hay gritos o se escucha un 'vieja culia'...pero no es así! [eleva el tono de voz], no es a ti, es a la otra escuela tradicional que lo abortó, por eso los cabros tienen tanta rabia... 'ahhh! Vieja culia!' es como: 'ya, cállate un rato, ya estoy cansado de los gritos en mi casa, cállate un ratito', cachai?, entonces...nosotras estamos tomando un diplomado con la (Pr1) y varios profes dicen algo así como: 'no podemos dejar que los niños tomen decisiones porque se nos puede salir de control'...

En:mmm...

Pr2: Y aquí da lo mismo, el control ya no lo podríamos tener, ya asumimos de que no podemos tener el control de la situación. Y, cómo podemos generarlo?: escuchando a los chiquillos, acercándonos....

[entrevista se interrumpe por un estudiante le va a pedir un abrazo a la profesora, suceden una serie de eventos, en donde otros estudiantes entran a la sala y conversan con la profesora, aun cuando ella les dice que está ocupada]

Pr2: Aceptar estas cosas, son un gesto de confianza!, cuando está en clases, está piolita...

Estudiante: Me caí mal [en broma]

Pr2: [a la entrevistadora] siempre dice eso, pero a mi me cae bien, me entrega todos los trabajos, está preocupado...entonces veo que sí hay avance, que si vamos hacia el camino de los mejores, queremos que sean los mejores, tal vez no médico [sube tono de voz], pero que sean los mejores...pero sí que sean felices, escuchados, que vayan logrando sus metas de a poquito, que si una les da una oportunidad, ellos se sienten bien, les gusta venir, porque nadie los despierta para que vengan, ellos llegan acá porque se despiertan solitos...entonces eso, somos una escuela que después va a salir en todas las noticias...'El colegio C1 está al nivel de no sé que país (Nueva Zelanda o Filandia?'...que es una escuela democrática y todos nos van a copiar el modelo de enseñanza, vamos a romper el círculo...al final, la escuela tradicional cumple con los objetivos, tienen buena PSU y los cabros pueden entrar a la universidad, pero allí no hay incertidumbre, tal vez uno de estos cabros va a entrar a la u y va a ser feliz y los otros también, si nosotros apostamos por la felicidad y ahí yo creo que superamos a las escuelas tradicionales, en la cercanía, en que los niños vengan motivados a la escuela...ellos no dicen: 'ah...colegio fome', los niños vienen solos...acá tienen comida rica, escuchan música, los días que hace frío tienen estufita, tienen frazadas...entonces, ¿Qué mejor?, lo paso bien...no es como un problema despertarse 'oahhha!...la rutina....! Noooo, no hay rutina, todos los días es algo nuevo...que te cuenten sus problemas de amor: 'ay, tía, el tipo que me gustaba me dejó'...y eso pasa aquí en la escuela, donde hay un vínculo tan cercano...en una escuela tradicional [la nombra] yo no podía tener este tipo de relación cercana con los profesores, estaba prohibido. Este tipo de relación tal vez no se daba, porque, no sé, se podía mal interpretar, se pierde la confianza...no recuerdo haber estado un liceo tradicional [lo nombra]...el trato era súper lejano, el profe hacía la clase, nosotros escribíamos y eso, rendíamos buena PSU, pero acá no [tono de voz agudo], tal vez no den PSU, pero van a salir críticos, con opinión, que se puedan explayar, por eso trabajamos tanto la comunicación oral con ellos, de que lleven sus ideas con argumentos, con una líneas, con base...que no sea esto de 'porque sí'...cuando me responden algo así, yo les digo: 'ya, me dan tres argumentos para decir que sí'...tal vez los chiquillos no se vayan de aquí con la mejor base en matemática, van a dividir y multiplicar con calculadora, pero si se aborda un tema de noticias, va a poder conversarla...

En: [silencio] para cerrar...

Pr2: Ahh, eso! Las habilidades sociales, también lo habíamos conversado. Nuestra prioridad, más que los objetivos mínimos es trabajar habilidades sociales con los estudiantes, porque estas están siendo mediadas por el contexto familiar, educacional, creo que es fundamental trabajar habilidades sociales, este es el punto más importante en la escuela...

En: ¿Qué te pasa a ti cuando piensas en esta escuelas y las bases curriculares?, ¿cómo describirías la relación?, ¿las quieres, las dejas, las consideras, las tomas en cuenta pero las olvidas?

Pr2: Las tomo en cuenta pero las olviido...las olvido un poquito [pausa] siento que son súper básicas, noo...'Leen independientemente textos literarios, cartas....[enuncia una serie de objetivos, rememorando lo que indica su documento] y listo!, me importa a mi si lee, creo que en serio no te dicen nada...la agarro, la pego a la planificación, la declaro al inicio de la clase, pero mi foco son las habilidades sociales, eso...hay que tomarlas porque hay que cumplir, nos las piden en las planificaciones, las tenemos que hacer, ehh pero... [pausa], dónde queda aquí la vida misma [apuntando al libro de ordenamiento de objetivos], dónde está...no te dice nada. [leyendo] 'producir textos orales de diversos tipos para desarrollar su capacidad expresiva', lo hacen todos los días!, sólo hay que producirlos...[pausa], no son significativas, no...el concepto de nosotros [no se oye] que fueron adaptadas por gente que no tiene idea de esta escuela, entonces, realmente es indiferencia, saber que están, tomarlas para seleccionarlás, porque igual son una idea, no es que tampoco es [inaudible], están, tómalas, no como un limitante, porque muchos las toman como limitante, sino como una posibilidad: '¿cómo generar que los niños participen, o generar una escuela democrática?', los objetivos no te dejan...

En: [silencio]

Pr2: No po!, si al final es lo que uno hereda, pero finalmente el objetivo lo decido yo, entonces, están ahí, las tomo, las pego, pero lo importante, antes que el objetivo es, ¿es el objetivo que uno crea, cachai?, que es lo que clase a clase voy tomando...eso es lo más importante, más que eso, es un trámite...un trámite que hay que cumplir, y que hay que saber modificarlo, saber intensionar...el aprendizaje, para dónde va a ir enfocado, y [...] puedo parar abiertamente, abiertamente.

En: Pr2, estoy súper agradecida de esta conversa, de verdad me ayuda un montón a comprender, cómo lo están haciendo. Me doy cuenta a partir de la conversación de que el proceso de toma de decisiones, en este colegio, las toman como en distintos niveles: uno, en que es lo que están haciendo como colegio, esto de seleccionar las bases curriculares, separando contenido, habilidades, otra que tienen que ver con cuanto se relaciona con la vida cotidiana del estudiante...

Pr2: siiii [asiente con la cabeza]

En: Además, comprendí como es la trayectoria, más que la trayectoria, comprendí el modo por el cual un muchacho entra acá e ingresa a un curso...y parece que, estas decisiones que están tomando, ¿corrígeme si me equivoco...parece que tienen que ver con poder como nivelar?...

Pr2: Sí.

En: Entonces, esto pasa en todos los cursos...

Pr2: En todos los cursos. De hecho, en tercer y cuarto nivel, que son los niños de 7° y 8° están súper atrasados...entonces, yo he visto lo mismo que hago en 3° y 4° básico, que es 5° y 6° básico. Porque no logran investigar, no logran generar un texto informativo completamente, no logran esto, no logran lo otro...entonces, modifico este objetivo, pero apunto a lo más básico, y están aprendiendo...qué están viendo ahora?...ah! los verbos... 'tía, tía, ¿Qué es un verbo?...pero no lo habían visto..., ¿cómo se conforma una oración?, sujeto, verbo, predicando...no tía, nos olvidamos'...Partir entonces ahí cambiar el objetivo que me había propuesto para partir con los verbos...entonces como que, primer mes, tiene que ser como una nivelación máxima, partir con todos, hasta con los más grandes, sílabas, verbos, sustantivo, esto...todas esas cositas como chiquititas que hay que hacer, habilidades que tienen que tener, porque las olvidan, porque los cabros tampoco tienen estímulo...la mente se apaga en vacaciones y después les cuesta encenderla...necesitamos una nivelación Brígida, básica, básica y de ahí tirarnos para adelante.

En: Comprendo. Además de esta decisión que están tomando como escuela en este minuto, que tienen que ver como con nivelar en cada curso o nivel de aprendizaje, también está la decisión que tu estás tomando cuando estás en la sala de clases, que

tiene que ver con la vida del estudiante, de sus habilidades y situación en particular, que eso también es una decisión...

Pr2: Sí, es una decisión. Cuando yo llegué, habían 40 matriculados en una sala y fue, era, caótico, pero se tomó la decisión de abrir un curso nuevo, entonces ahora tenemos A y B...eso implicó contratar a una profesora nueva, que se hiciera cargo, darle más horas...esa fue una decisión que se tomó.

En: Entonces, están como estos dos niveles. Entiendo entonces también, que el sentido que tú le das, o que el estudiante desarrolle, ¿que parece ser que es que se desenvuelvan cotidianamente...te represento bien en el resumen?

Pr2: Sí.

En: ¿Hay algo que se nos está escapando en esta parte?

Pr2: Recordar de que somos una escuela que está avanzando, y la idea de que en esta escuela he podido implementar todo lo que he aprendido en la universidad...me acuerdo en la práctica que no te permitían hacerlo...que no se adecuaba al contexto. Cuesta aquí hacer todas las clases...y ahí vamos, tenía que motivarlos, parto con juegos, pero puedes hacerlo, hay que dar tiempo, tener paciencia de ellos...es importante el juego porque en su infancia se olvidaron de jugar. Pero podemos implementar todo, teóricamente, aplicar el constructivismo...tenemos ehhh....el librito este que dice...la misión y visión, la ponemos en práctica. Entonces, somos una escuela que en serio va para arriba, ehh, totalmente, totalmente.

En: Reitero el agradecimiento Pr2, porque de verdad me has aportado información súper relevante para entender cómo se toman las decisiones en esta escuela...

Pr2: Cabe recordar que antes esta escuela, que cuando se llamaba XX, llegaban los profesores que eran mal evaluados por la carrera docente, entonces, no le exigían a los niños...hay profesores que hoy en día también lo hacen: 'hay que pobrecito, pero como le vamos a exigir, si les ha ido tan mal en esta vida'...es como mezclar la habilidad social con el aprendizaje, si son capaces, si la idea es igual, desafiarlos, es necesario, no porque sea una escuela dos por uno debe tener menos exigencia o menos tiempo...ellos merecen lo mejor, merecen lo mejor.

En: ¿Hay algo que quieras agregar antes de irnos?

Pr2: No, no. Creo que lo dije todo [ríe]

En: Entonces, cerramos. Me queda súper claro ahora, como es que se toman las decisiones. Ya tu compañera me había adelantado algo la otra vez, así que bien. Gracias.

Entrevista Pr3

Fecha: 26 de octubre

Lugar: Sala de Arte

Hora: 10.40 am.

En: Súper. Vamos a subir a esta cosa.... para que no, para que no complique tanto. Bueno Pr3, yo quiero agradecerte el espacio que me estás dando para poder acercarme y poder comprender como se toman las decisiones aquí, en esta escuela. Yo he conversado con algunos de tus colegas y he observado algunas cosas. Tengo algunas dudas súper puntuales que me gustaría como compartir contigo, para ver si me puedes como ilustrar.

Antes de empezar la entrevista tienes alguna duda o consulta.

Pr3: No, ninguna.

En: Súper.

Pr3: Me recuerdas tu nombre [Risas]

En: Es En. ehh... ya, entonces, vamos a partir por lo siguiente. Ya entendí la lógica del colegio de ir agrupando por dos niveles, dos cursos cada nivel. Comprendí también, a través de las otras entrevistas que esto, que esto tiene algunas competencias para la institución y para los profesores. ¿Tú me puedes hablar, desde tu experiencia, como estás viviendo esto de los dos cursos en un nivel?, en estos tres años

Pr3: Emmm... la verdad es que yo no... ehh... los-los dos cursos en uno, ehh... más que sean dos cursos en uno, yo siento que la característica principal es la diferencia de edades que hay, porque puede ser un dos, un dos por uno, de primero y segundo básico, uno pensaría que pueden haber niños entre seis y ocho, pero en realidad no es así, tenís de ocho a catorce, a doce. Esa es la diferencia, más que el que sea un dos por uno, es la diferencia de edad que hay en cada nivel y los distintos conocimientos y niveles que tiene cada uno. Porque en un primer nivel, hay un niño, no sé... de nueve a catorce o a trece, que creo que tiene el más grande, y hay algunos que si están escolarizados, cachai, ehh... que dejaron de ir al colegio por situaciones, a lo mejor, familiares... ehh, por ejemplo hay un niño que su mamá murió, entonces, eso, a lo mejor, lo va haciendo retrasarse y hay otros que derechamente, el más grande fue, asistió a primero básico y

nunca más fue al colegio y tiene trece. Entonces esa es como la dificultad o característica que yo veo en este colegio. Y es lo que se da en cada nivel, las diferencias de edades que se da en cada nivel.

En: Tomando en cuenta esta diferencia de edades, ¿Cómo crees que han llevado las decisiones de qué enseñar y cuándo enseñar? Tomando en cuenta esta característica que tú me has mencionado.

Pr3: [Mja] Yo creo que, en, en... mira en general, nosotros igual nos tenemos que regir por el currículum, cachai, y el currículum de arte es.. ehh... pienso yo, no conozco los otros, pero me imagino es mucho más simple de adecuar que un currículum del área del lenguaje o de matemática, cachai. Porque, por ejemplo en lenguaje, tú necesitai, al menos, que los cabros puedan leer o escribir en cierto... ya en segundo, tercer nivel, cachai...ehhh.. yo no requiero eso. Entonces, yo cuando organizo los contenidos pa'l año, desde el año pasado lo estamos haciendo así, uno organiza desde el año anterior, cachai, entonces, ahora de nuevo lo estamos haciendo. Yo ya lo hice el año pasado, este año lo estamos haciendo con el apoyo de Súmate, entonces está quedando mejor. Y yo organizo los cursos pares: segundo, cuarto, sexto y octavo, cachai. Me rijo por esos contenidos, por esos objetivos que son básicamente los mismos de primero, tercero, quinto y sexto [ella quiso decir séptimo(?)], en el caso de arte. Por ejemplo, los mismos objetivos se repiten. Yo miro primero y segundo básico y son lo mismo, cachai. Entonces, a mí no me cuesta tanto organizarlo y yo me organizo en cuanto a los cursos pares, porque esos objetivos tienen, a veces, un poquito más de dificultad, entonces... ehhh... nivelo, nivelo de ahí, desde lo que yo considero que es más macro o que tiene un poco más de dificultad, eso es lo que me propongo.

En: Lo que tiene más dificultad es criterio para definir...

Pr3: claro, parto de lo más alto. Pensando en que todos van a poder llegar a eso o están en eso y no parto, ponte tú, con el contenido de primero básico, el objetivo de primero porque son repitentes, cachai. Igual algo ya saben. Algo saben, entonces... ehhh... parto por el punto aparte. Hay profes acá que el primer semestre hace un curso, el impar, y el segundo semestre es par, entonces yo el año pasado también lo hice así y funciona, pero yo, después del primer año consideraba que al final era como uno apurarse, siendo que el segundo semestre ibai a volver a repetir los mismos objetivos, porque el plan de

segundo básico era básicamente igual al de primero, básicamente igual [algo inentendible] súper en forma general, los objetivos son muy parecidos, cachai. Entonces, yo decidí así, abordarlos desde este año de la otra forma.

En: tengo dos consultas que hacerte a partir de lo que estás diciendo. Voy a hacer la primera tú dijiste "que igual tenemos que regirnos por un currículum", ¿por qué "tenemos" que regirnos por un currículum?

Pr3: Emmm... lo que pasa es que yo... ehh... yo no soy profe, yo soy actriz. Yo tengo como otra formación, ahora estoy estudiando pedagogía. Entonces, mi visión como respecto del arte no estaba muy ligada al tema, ponte yo, vi el currículum, ehh, tuve muchas críticas en relación al currículum. Ahora entiendo, cachai, ahora lo entiendo y lo puedo comprender de manera más crítica y entiendo porque viene así... ehhh... pero a veces para este contexto, ehh, hay objetivos o cosas que plantea el currículum que yo encuentro que soon... no están contextualizadas, cachai. Es como algo, a veces, queee digo, pucha no sé, esto no sé, yo podría hacer teatro, cachai. Esto yo lo podría, a lo mejor, abordar las necesidades que tienen los chiquillos, podría yo, en vez de tener tres o cuatro horas de artes plásticas, también podría tener dos no más y las otras dos las uso para hacer teatro o pa' hacer música, cachai, o hacer expresión corporal o danza, porque siento que eso necesitan más los chiquillos que tantas horas de artes visuales. Entonces, en ese sentido, claro yo digo me tengo que regir por el currículum, cachai.

En: voy a ser como insistente en eso, porque lo quiero comprender desde ti, no interpretar. El colegio tomó como decisión regirse por este currículum de niños o tiene una imposición que viene desde afuera.

Pr3: eehhh... mira, no lo sé. Ahora igual estamos creando nuestros propios planes, pero entonces, ehhh... pa' tú poder regirte por tus propios planes tenís que hacerlos primero, cachai, hay que tener unnnn, unnnn... una selección, una dosificación se llama, de objetivos y contenidos, entonces, si no haces eso tienes que regirte por lo curricular, digamos oficial, cachai. Ehh... ahora lo estamos haciendo, tenemos, estamos haciendo esa dosificación pa'l otro año, entonces, vamos a poder trabajar con nuestros propios planes y programas.

En: Comprendo.

Pr3: Pero sí, es como algo igual un poco impuesto, siento yo así.

En: Pero no sabemos quiénes lo imponen o ¿sí?

Pr3: eh... o sea lo impone el Ministerio, porque igual nosotros funcionamos bajo la mecánica de un colegio como cualquier otro, cachai. No tenemos ese tipo de... de... como no sé si llamarlo beneficio, de posibilidades en el fondo. O sea nos regimos por eso, damos el SIMCE igual que todos, cachai. Los, nos evaluamos así portafolio también. Igual que cualquier colegio. Entonces...

En: La otra pregunta se me acaba de ir

Pr3: [Risas]

En: [Risas]... Pero, bueno, era, era... La otra pregunta que te iba a hacer en función de lo que tú mencionabas, es que tú mencionabas que están haciendo ese proceso de dosificación, ¿cierto?

Pr3: Sí...

En: cuéntame ¿Cómo ha sido ese proceso y cuándo se dieron cuenta que tenían que hacer esto?

Pr3: Ya, siempre nos hemos dado cuenta...

En: [Sonríe] [Silencio]

Pr3: Yo... o sea desde que yo estoy acá siempre ha estado esa inquietud de que hay que hacer los planes y programas... eh... va a venir una curricularista... eh... la curricularista vino este año, yo la vi, pero es algo que yo siempre he escuchado. Va a venir una curricularista, va a estar y, en el fondo, como nosotros tampoco nos mandamos solos y dependemos de una Corporación que tiene que destinar esos recursos, cachai. Eh... es algo que siempre ha estado. Y... "Cómo ha sido" ¿me preguntaste?

En: Sí, ¿cómo partió esto de "tenemos que generar nuestros planes nuevos"?

Pr3: Ya, yo creo que... yo siento, al menos lo que yo he visto, porque esto me imagino que esto viene de hace mucho tiempo, no sé cuál es el origen, pero yo creo que te vas dando cuenta en la práctica que no podías pasar todo y que hay cosas que necesitan más los chiquillos desarrollar.. eh... que pasa con los niños no lectores... eh... cómo trabajai con ellos, por ejemplo historia. O sea, obviamente, hay formas, pero llega un momento en que necesitai que los cabros lean pa' poder trabajar otras cosas, cachai. Entonces, yo creo que surge esa necesidad, surge porque es evidente cuando uno trabaja acá en el día a día, cachai. [Algo que no entiendo]

En: La pregunta era: vi su Visión/Misión Institucional y se proponen nivelar para que los estudiantes se incorporen...

Pr3: Sí...

En: ...esa decisión cuando tú estabas ya la habían tomado...

Pr3: No. Eso lo hicimos el año pasado...

En: ¿El año pasado?...

Pr3: Sí.

En: y de dónde surge esta idea de nivelar para que los chicos vuelvan..

Pr3: Surge a partir de que había que... eh... actualizar el PEI, cachai, digamos que construir este proyecto educativo, entonces, surge a partir de que nos preguntamos "bueno, ¿qué vamos a hacer?; ¿qué somos?", porque también hace... siempre eso ha estado, cachai, cuando, en las discusiones ¿qué somos?, ¿somos una guardería?, ¿somos un colegio 2x1?, ¿somos una escuela de reinserción, nivelamos, trabajamos habilidades sociales?... eh... ¿tenemos claro si pertenecemos a algún paradigma?, cachai, somos conductistas, somos esto ¿qué somos? Y este trabajo de construir el PEI nosotros fuimos definiendo esas cosas, cachai, partiendo de sin plantearnos "somos el colegio 2x1, nosotros reinsertamos". O sea, nosotros somos una escuela para nivelar, para que el cabro que viene aquí, la idea es que siga estudiando y que pueda, como reinsertarse en una educación formal de hacer... eh... de hacer un año en cada, o sea, cada curso en un año o que pueda, si ya está muy atrasado llegar rápidamente a cuarto medio en un 2x1 acá con nosotros, en la noche, o en otro lado. Pero parte así, ¿Qué somos?, ¿qué vamos a hacer?

En: que buena pregunta. Y, al final decidieron ¿qué eran?

Pr3: Sípo. Al final... más que decidir, fue como mirémonos qué es lo que estamos haciendo, qué podemos hacer, cachai, y bueno ahí como... fue, yo siento, o sea recordando fue como un poco mirar el qué es lo que estamos haciendo. No podemos hacerlo todo, entonces, lo que nosotros hacemos, el Alicura, es un 2x1 y es nivelación de estudios, para que los cabros se puedan reinsertar, cachai. Ahora, si uno ve porqué el cabro llega acá, éste no es un 2x1... el Tabancura o no es un 2x1. Obviamente, cuando llegan acá es porque vienen con, con, vienen muy dañados por otros profesores o por sus familias o por sus contextos, cachai, pero si vienen con un daño, entonces, tienen

dificultad para desarrollar habilidades sociales, por lo tanto, si nosotros queremos nivelar también tenemos que nivelar esas dos áreas. Entonces, ahí surge esto del vamos a nivelar para la continuidad de los estudios, pa'la reinserción escolar...ehhh... y cómo lo vamos a hacer, tratando... y, además, digamos vamos a tratar de desarrollar las habilidades sociales que es lo que los cabros tienen más descendido...

En: Comprendo... tengo otra pregunta, pero la voy a hacer después. Me contaba, las chicas que he entrevistado anteriormente, ya están en ese proceso de decidir...

Pr3: Sí...

En: y que están haciéndolo en las instancias de Consejo...

Pr3: de consejo...

En: Me puedes contar ¿cómo es una sesión de esas?

Pr3: Nosotros nos reu... bueno nos juntamos, nos reunimos los profes en los consejos de profes y nos separamos como por departamento. Nosotros somos un colegio súper chico, entonces, por ejemplo el departamento de arte soy yo no más; él de educación física también; en lenguaje hay más profes, en historia hay más, no poh, porque el inspector además es profe de historia, entonces, él puede trabajar con la Francisca, en lenguaje también, matemática también. Entonces, nos separamos por grupo y cada uno tiene la, los planes y programas de su asignatura o subsector y tenemos un criterio, cachai, por ejemplo, vamos a elegir tres objetivos mensuales, más una semana que va a ser de repaso o de síntesis, cachai. Entonces, elegimos tres objetivos mensuales, dos indicadores para cada objetivo y, tanto indicadores como objetivos tienen que estar centrados, elegir los objetivos o indicadores que estén más centrados en el hacer, cachai, en cosas más prácticas. Emm... ese es como nuestro criterio para elegir lo que... para hacer la selección en el fondo, como esa dosificación de objetivos. Emmm... y... trabajamos... ehh... por nivel. Por nivel, primer nivel, cachai, segundo nivel, así. Y hay otras áreas, por ejemplo matemática, que yo sé que trabajaban también en base a los ejes... ehh... no me sé los ejes, pero operaciones básicas, cachai, no sé. Yo sé que ellas están haciendo un trabajo en base a los ejes... emmm.. y en el fondo tiene que ver con la... con el diseño curricular que tiene cada subsector, que ahí ya es como distinto. El mío igual es distinto a los otros, entonces... ehhh.... yo voy seleccionando, primero hago los objetivos, después los... los... selecciono los indicadores y así voy. Primero, o sea eso

es lo que hacemos... esas son las sesiones, trabajando cada departamento y al final de la sesión uno dice más o menos lo que hizo, una especie de resumen, cachai, "trabajamos esto, esto y esto"... emmm... y en el caso como particular de cómo trabajo yo, lo que he hecho en estas dos sesiones ha sido mirar todo de primero a octavo... eh... y hacer esta especie como de separación de ejes, pero que en verdad no son ejes, que es expresión, técnica y materialidad, parece que es, cachai. Separarme más o menos en esas tres cosas, hacer encajar los objetivos en estas tres áreas, entonces ir tomando uno de aquí, uno de acá y uno de acá, cachai...

En: me queda súper claro, de verdad que me queda mucho más claro. Me queda una pregunta en relación a eso, ¿cómo llegaron a este levantamiento de criterio? porque tú me dices que el criterio es...

Pr3: ... que esté centrado en el hacer...

En: que esté centrado en el hacer y que también tengan una correspondencia con el tiempo ¿no?

Pr3: Sí..

En: ¿Cómo llegaron a ese criterio?

Pr3: porque estamos trabajando, no estamos haciendo esto solos, estamos trabajando con Súmate. Y ellos ya lo hicieron. Ellos tienen sus propios planes, cachai, y ellos ya han hecho esto y son un poco los que, en este te... como ellos también trabajan en 2x1 tienen más experiencia y viene una persona de Súmate que nos asesora, cachai. Entonces, nos plantea lo... podría ser esto así, de esta forma, podría ser que los objetivos estuvieran como centrados más en el hacer: sí, no, ¿por qué?. Entonces, tomamos una decisión, cachai, elegimos cuántos: tres mensuales, cuatro mensual, dos mensual, elijamos. ¿Les parecen tres mensual? sí ¿por qué? porque es más... y tomamos la decisión. Él como que nos ordena el cuento, cachai. Porque si estuviéramos nosotros, o sea nosotros somos un equipo así súper bueno pa' hablar y bla, bla, bla y la reflexión y esto nos hace que todo esto lo podamos llevar a una discusión ahí, en el momento.

En: mmm...de momento como que no me surgen otras preguntas en relación a eso. Te voy a hacer una pregunta que tal vez no, se excede un poco de la experiencia, pero ¿por qué nivelar para llegar a un, a reinsertar a otra escuela y no hacer el camino individual? ¿Llegaron alguna vez a esa conversación?

Pr3: ¿Cómo individual?

En: es que como esta escuela tiene jornada [??] independiente de estas otras modalidades.

Pr3: ah, ya... bueno, una porque... eh... la escuela se rige bajo un decreto que, creo, es el 157 y para poder estar acá, tienes que tener al menos dos años de retraso y cuando los niños nivelan no pueden seguir acá, cachai.

En: y ¿eso está por decreto?

Pr3: no sé si por decreto, pero sé que es parte de la... de la... [silencio] de la forma en la que trabaja el colegio, cachai. Una vez que el niño nivela, que pasa mucho en tercer nivel y a veces en segundo nivel, el niño... eh... alcanza el sexto básico y tiene once-doce años entonces egresa, cachai. O en octavo también poh, el cabro que sale de octavo y tiene catorce con quince se puede reinsertar. No lo podríamos, por ejemplo mandar al 2x1 de la noche si cumple con la edad.

En: ... Súper...

Pr3: ahora, igual hay casos muy particulares donde hay niños que nivelan, igual se quedan. Pero porque necesitan un apoyo social, cachai, porque necesitan, tienen situaciones muy particulares en que mandarlos a otro lado va a ser mandarlos al fracaso. Entonces, para evitar eso los cabros continúan acá. Pero igual nuestra idea es que los cabros puedan salir y... eh... y que les vaya bien afuera, cachai. Eso, que les vaya bien...

En: según tu experiencia, ¿cómo les va afuera? una vez que cumplen con esta edad...

Pr3: No, tengo... No tengo una... me gustaría tener de repente una estadística, cachai. Esto... eh... hay cabros que yo he visto acá, que han llegado mal, mal; que tú decís este cabro no tiene por dónde o cómo lo vamos a ayudar o va a estar para siempre con nosotros, cachai. Y han nivelado y se han ido y les ha ido bien. Porque son, en general, cuál es el cabro que yo pienso que le va bien, el que tiene, el que no tiene dificultades mayores de aprendizaje, cachai, sino que tiene más dificultades en el área social, entonces, después de dos años acá, más o menos... eh... empezaron a madurar, aprenden otra forma de solucionar los conflictos, aprende a autoregularse -un poco, medianamente- pero en general es como un perfil de cabro que académicamente no tiene mayores problemas, cachai. Entonces, ese cabro egresa, o sea, nivela se va a otro

colegio y le va bien... cuando tiene eso, porque... porque yo pienso, que igual él no, no, no, en la... en la... mira es como una percepción que tengo ah, súper prejuiciosa que tengo, porque no he trabajado otros colegios municipales...ehh.. en general el cabro con problemas o dificultades pa'aprender, eh, va quedando un poco excluido, cachai, entonces ese... eh... ese ir quedando excluido también va provocando, no sé si frustración, cachai, o algo que hace que retorne a estos otros comportamientos de agresividad o no sé... Entonces, cuando...ehh... no los tienen y van aprendiendo más o menos al ritmo igual a todos los demás, van pasando de curso y les va yendo bien. Pero cuando no, se les va poniendo difícil, porque en otro colegio no tienen la atención personalizada un poco que tienen acá. Acá tenemos en primer nivel ocho niños, cinco niños, entonces es imposible no poder trabajar bien con ellos.

En: esa cantidad de estudiantes está en la zona[toma??] de decisiones institucional también...

Pr3: No, eso se da por la ca... por la matrícula, cachai, si acá vinieran quince niños a matricularse igual los podríamos atender en primer nivel o segundo nivel...

En: O sea, el número no es... no es una decisión, sino que está dada por los factores externos...

Pr3: Ahora, tampoco vamos a tener treinta, cachai. Por ejemplo, en cuarto ni... en tercero y cuarto nivel son cursos que siempre hay más niños, porque son cabros que ya son cabros más grandes que han ido repitiendo, van quedando excluidos. Sí, ese, simplemente, no los matriculan, porque como ya tienen dos años de repitencia, el colegio puede decir que "no" no más... entonces, no los matriculan y, además, vienen con un montón de historial de cosas, así que menos po... Este año tuvimos un cuarto nivel y que tenía, ponte tú, veinte niños, y acá la matrícula es hasta marzo, abril, todavía siguen... al final se, veinticinco, treinta, cachai, y ya evidentemente había que separar los cursos, porque con esa cantidad de niños no podés trabajar bien en una sala, acá...

En: como que veinte es una...

Pr3: veinte... sí. Creo... creo que podríamos atender hasta veinticinco por curso, pero nosotros sabemos que veinticinco ya es hartito, cachai. Entonces, en este caso, cuando se dividieron quedaron dos cursos de como diecisiete y dieciocho niños, que hoy día tienen once cada uno, más o menos. Por los que se van yendo.

En: De verdad de que me... tú experiencia me aclara muchas, muchas cosas que tenía... Me queda una duda, ¿Cómo?... En esta experiencia tuya personal, de tener que decidir qué y cuándo enseñar... mmm ... la que están viviendo ahora como escuela en conjunto, ¿cómo definirías que es la relación de ustedes como escuela con el currículum oficial regular?

Pr3: Ehhh... [silencio]... A ver, ¿cómo es nuestra relación con el...?... es una relación complicada, cachai... ehhh, pero que yo siento que con esta dosificación que uno hace, se vuelve hartito más amable, cachai. Si en el fondo, ehhh... eso es. Es poder tener tus planes y progra... o tomar tus decisiones respecto a eso. Y eso hace que sea mucho más amable el sistema... Emm... [silencio] Sí, porque yo... mira yo, este, insisto yo manejo a lo mejor el tema como más el más artístico y, además, es un currículum que dentro de todo es más simple... ehh, pero cuando yo veo a las profes que tienen que hacer matemática, no sé, ya en octavo geometría o no sé, cachai, ecuaciones, no lo sé, y los cabros no saben sumarle, no saben restar, no saben las operaciones básicas, entonces, ¿cómo vas a avanzar con ellos en eso?. Eso yo siento que ahí se vuelve súper compleja la relación con el currículum, cachai. Lo mismo pasa con la lectura. Entonces primero, obviamente, uno podría decir: "pucha, pero ¿cómo vai a estar en tercero o cuarto nivel, o en cuarto nivel viendo operaciones básicas?, o sea bueno es que mala suerte, hay que hacerlo si en el fondo tienen que aprender eso, después ya más grandes irán adquiriendo lo demás, cachai. Pero que lo básico lo tengan y lo tengan bien... ese es el objetivo...

En: cuando dicen "lo básico", pensando en matemática y lenguaje, ¿a qué te refieres con eso?

Pr3: Por ejemplo, las operaciones básicas: suma, resta, división, multiplicación, cachai. Los chiquillos dan... yo tengo, soy profe jefe de un cuarto nivel... ehhh y les cuesta poh. Les cuesta algo que se... hay como una cultura de que esas cosas en cuarto básico ya están adquiridas y los cabros las manejan súper bien y como que vivimos en esa, en ese ritmo, entonces, ver un cabro de octavo que les cuesta multiplicar o que le cuesta sumar o que le cuesta restar...ehh... ehhh... yo pienso que tienen que irse con, aunque sea... ehhh... lo básico, aunque sea materia de cuarto básico o lo que sea, con eso bien adquirido. Porque si no van a llegar igual después a primero medio y... lo que pasa es que hay mucha frustración en los chiquillos cuando tú le ponís el currículum, así el

oficial, cachai, la materia de octavo en lenguaje, en matemática, se frustran y un cabro frustrado es un desertor... en potencia, cachai, sobre todo a esta edad...

[Silencio]

En: De momento, no se me ocurre ninguna otra pregunta. Tenía como estas tres grandes preguntas y me las has resuelto pero con mucha-mucha precisión...

Pr3: ya, bacán... Después si tienes otras me las haces igual...

En: Sí... estoy pensando ahora... te iba a hacer la última [no entiendo lo que dices]. Tenemos un grupo de estudiantes que si puede nivelar ¿cierto?, y que por este decreto no pueden seguir en este colegio y que se reinsertan pero no sabemos cómo les va y tenemos otro conjunto de estudiantes que no han logrado poder nivelarse y se quedan acá y después pueden continuar en la nocturna, en el 2x1, de adultos. La pregunta es ¿esa situación es más frecuente para los niños que nivelen o para los segundos casos?, ¿Qué es lo más frecuente?

Pr3: Lo más frecuente es que nivelen en octavo básico.

En: que nivelen en octavo ¿con dieciséis años? y sobre el...

Pr3: Sí, eso lo... siento así, lo más frecuente es que de octavo entren a la enseñanza media. Hay un número de niños que va en primer nivel, se va en segundo, se va en tercero... en tercero creo que muy pocos, pero... eh... es un número menor, por lo general, acá de primer nivel a segundo nivel. Por ejemplo, en primer nivel, el año pasado, se fue un niño. Se fue a tercero básico. En segundo nivel se fueron dos niños. Todo el resto pasa al nivel siguiente acá, cachai, y donde todos se nivelan y hay un porcentaje grande, no sé cuál, pero hay un porcentaje alto de niños que pasa a primero medio.

En: [no entiendo ni un carajo!...] Así en tu guataa, cuando ves que un niño que sale de aquí y vuelve a la escuela regular [no sé qué dices]

Pr3: Emmm... que se va a la selva poh, cachai. Se va a la selva, lo que más trato de decirle a los chiquillos es que... eh... que... eh... los demás colegios pueden ser mejores o peores, pero no son iguales a este y lo más probable es que en otro colegio no les aguanten lo que nosotros les aguantamos acá, porque nuestra misión es distinta a la de otros colegios, cachai, yo como profe tengo otra misión otro trabajo que hacer acá que el que hace el profe en el otro colegio. Entonces, que no les van a aguantar, que si se van

con esa actitud van a durar pocas semanas y que tiene que ver con una cuestión de habilidades sociales, cachai, autoregulación... ehh.. entonces, a mí lo que más me preocupa cuando se van es "¿los irán a aguantar?", con el carácter que tienen, con la forma de relacionar que tienen. Yo me dice... un poco, la experiencia, lo que yo veo es que acá el cabro aprende, aprende, cachai, aprende esas cosas. entonces se va a ir a otro colegio, le va a costar mucho ponerse al día, le va a costar seguir el ritmo, pero aprende que ya no puede tirar las mesas, aprende que ya no puede ponerse a pelear por cualquier cosa, cachai... ehh... porque si cae en eso es retroceder. Entonces, una vez que ya pasaron por aquí tienen que ir a algo mejor, cachai, no pueden retroceder y volver... volver a eso de... del... deeee las peleas, de las malas relaciones. Eso yo creo que igual lo aprenden acá, en otro, o sea, se portan mal acá con nosotros, pero cuando se van, se van con esa idea de que no me van a aguantar esto en otro lado...

En: si tuvieses la posibilidad de modificar algo acá o que se haga inmediatamente, ¿qué decisión tomarías y por qué?

Pr3: mmm...¿modificar algo?... la jornada escolar, las horas, son muchas horas. Es un dos por uno y hacen dos años en uno y tienen que tener más carga horaria semanal, lo entiendo. Pero no sirve, cachai, yo disminuiría la cantidad de horas, que fueran más efectivas obviamente, que vinieran, no sé, que vinieran de nueve aaaaa... de nueve a tres, con una hora de almuerzo, no sé, cachai. Que en la mañana tuvieran así full clases, lenguaje, matemática, cachai, todo eso ponerlo en las primeras horas que es donde llegan mejor. Supongo que si entrarán a las nueve llegarían todos a la hora, entonces, uno podría tener la mayor cantidad de cabros en las horas de la mañana... ehhh... almuerzo, una evaluación del día con el profe jefe de cuarenta minutos y el que quiere se queda al taller de arte, el que quiere se queda al taller de música, cachai...

En: ¿Eso lo centrarías en lenguaje, matemática?

Pr3: O sea, lo centraría en que las horas de la mañana estuvieran destinadas a... no sólo a lenguaje, sino a todo, a todas las asignaturas y que en la tarde, los que quieran se pudieran quedar a hacer un taller, cachai. Emmm... es que igual es difícil, porque si tú cachai que en lenguaje tienen tantas horas semanales, no los van a... en una semana... pero, pero martes y jueves están hasta las [No sé qué hora dice, creo que las dos], cachai.

Si algo pudiera cambiar, no sé cómo lo cambiaría, porque no me estáis preguntando cómo lo haría, pero bajaría la carga horaria semanal y eso también haría que los profes tuviéramos más tiempo para preparar mejores materiales, cachai. Entonces, eso al final es un círculo po, porque un profe con más tiempo prepara mejor material, entonces, puede hacer una clase más atractiva, por lo tanto requiere menos horas para pasar un contenido y así...

En: Me queda la duda por este decreto...

Pr3: Mira el decreto 157 yo sé que lo que hace es que permite funcionar a estas escuelas 2x1, pero no conozco el decreto. No lo he leído, cachai, no sé si establece el tema de la nivelación... ehh... pero la Francisca debe cachar más, súper bien el decreto. Pero si sé que ese es el decreto que nos rige a nosotros, en cuanto a la carga de las horas, cachai, [No entiendo lo que dice] a todo lo que está establecido ahí...

En: Eso parece que no lo conocía...

Pr3: ¿lo del decreto?

En: Sípo... ¿y ese decreto es como más o menos viejo?

Pr3: Ehh... no. Yo busqué ese decreto específico en Internet, no lo encontré. Pero la Francisca debe saber súper bien todo eso.

En: [No entiendo que dices]

En: Ya poh, Pr3, yo estoy, de verdad, muy agradecida de tu entrevista. Me queda mucho más claro cuáles son como las decisiones que están tomando y, al parecer, las personas que están tomando tienen que ver no con reducir el currículum, sino qué es lo relevante para estos estudiantes, si queremos pensar en que vuelvan. Lo que tú estás haciendo, eso de tomar de...eso, de fusionar los pares, me queda mucho más claro, porque algo me comento la chiquilla, la Cristina, ella estaba tomando los dos años impares...

Pr3: Sí...

En: Y, claro, como que ahí me quedaba la duda de por qué... mira me acordé, de ¿por qué uno toma esa decisión y no otra?, ¿es cómo personal o...

Pr3: Sí, es que yo entiendo es como personal, pero igual tiene que ver con las necesidades que tienen los cabros y con la disciplina, porque yo entiendo que, por ejemplo, lenguaje y matemática son tomen el año impar porque es donde se introduce el contenido, por ejemplo la lecto-escritura en primero básico, cachai, entonces el

contenido de segundo básico debe ser... eh... debe estar obviamente, debe ser progresivo, entonces debe ser de mayor dificultad, entonces si no tienen el de primero ¿cómo van a tener el de después?. Entonces, por eso yo me imagino que ellas trabajan con los cursos impares porque son, es un poco donde se presenta el contenido, cachai, y después se complejiza en el curso par. Entonces, yo me imagino que están tratando desde lo más básico quede mejor, quede como más adquirido, cachai, yo como en la parte artística... eh... los cabros tienen creatividad, son imaginativos, tienen mucho mundo interior para expresarse, cachai, entonces, eh... y además, no son taaaan progresivos, pero con el análisis que yo hice es como progresivo de segundo, cuarto, sexto y octavo. Entonces, tomo lo de segundo porque me encierra más poh... cachai, me encierra como...

En: la meta a lograr...

Pr3: Sí...

En: Entonces, tú no tienes clara la meta...

Pr3: Sí...

En: ... para cerrar... Qué curioso que tengan estas como distintas formas de plantearse [no entiendo lo que dices] lo entiendo mejor, lo entiendo sin sesgo, de verdad que me aclara mucho-mucho tu punto...

Pr3: es que si revisari los currículums de cada sub... eh, como asignatura ahí creo que te... te... si vierai, por ejemplo, los de arte, cachai, te los voy a mostrar porque los tengo en la sala de profes, te vai a dar cuenta que son los mismos objetivos y que quizás el de lenguaje no viene igual. O sea, de hecho, no viene igual, son súper distintos... eh... pero como viene organizado, a mí me permite hacer eso. Pero sí, pero con los otros yo me imagino no pasa lo mismo, así que tenís que tener agarra'o de alguna parte, cachai, entonces más que no pasar el segundo básico, pasan menos contenidos de segundo más de primero, cachai.

En: mmm... comprendo. Me queda muchísimo más claro. Te agradezco mucho...

Pr3: vale, bacán, que bueno que te sirvió...

En: si es que tengo más dudas voy a recurrir a ti. ¿Te puedo hacer una última pregunta?

Pr3: Sí...

En: ¿Tú conoces o conoces de alguien que quiera tener esta conversación también?, y que también tenga como esta misma cantidad de años de trayectoria aquí, que me pueda contar de esto...

Pr3: O sea, Cristián Quezada lleva más años que yo...

En: ya...

Pr3: No sé si él querrá...

En: ¿y él trabaja aquí?

Pr3: él es el profe de Educación Física. Ahora igual con él, con arte, educación física... nuestra dinámica en general es distinta...

En: Sípo, me imagino...

Pr3: Entonces... eh, sipo es súper diferente, cachai...

En: pero él a estado en las discusiones sobre...

Pr3: Sí, sí... y la Francisca que es la que lleva más años...

En: ¿la Francisca?

Pr3: Sípo, ella es ahora UTP, pero hizo lenguaje y historia mucho años... entonces, ella tiene más experiencia que yo, ella lleva más años acá... y ¿quién más?... la Luna, que es la psicopedagoga, pero ella no hace clase, no sé si te podría orientar en eso... y los demás profes son todos de este año...

En: entonces, tú me dices que la mejor opción sería hablar con Cristián o con Fran...

Pr3: o con Francisca... sí

En: Muchas gracias, Pr3...

Nota de Campo

Entrevista a Pr4

Lugar: Sala de Clases

Hora: 11.30 am.

Fecha: 9 de noviembre de 2016

Ingreso a la sala de clases, saludo a Pr4. Me siento en una banca y le agradezco por dejar entrevistarlo en esta ocasión. Le pregunto si leyó el consentimiento informado y el derecho de los participantes. Me dice que sí, pero que aun así el prefiere no grabar la entrevista, añadiendo el dicho: “todo lo que digas puede ser usado en tu contra”.

Le cuento que estoy investigando las decisiones curriculares y que ya he entrevistado a sus colegas sobre este punto y que me ha ido quedando más clara la lógica del colegio en esta materia, pero que quería hacer una consultas para poder ir profundizando en algunos puntos. Aquí es donde le pregunto por cómo decide qué enseñar y qué no en su área disciplinar.

Él me responde que en general, toma algunas cosas de las bases curriculares. Me señala como ejemplo una clase destinada a salud. Indica que tomó el ejemplo de corredores, su relación con las calorías ingeridas para una persona común y corriente y otra para un competidor olímpico o profesional. Me explica cómo hizo esta clase. Me dice que trata de hacer una clase en donde participen todos, en donde todos hablen, porque los cabros como estos se aburren rapidito. Entonces, si uno hace clases en donde el profe es fome, lo más probable es que los chiquillos comiencen a portarse mal al tiro y no te dejen hacer la clase.

Me cuenta que él tiene una relación súper cercana con sus estudiantes, que cree que a estos estudiantes les hace falta una figura de un profesor que ponga mano dura, pero que al mismo tiempo sea cariñoso y crea en ellos. Me dice que es a través del deporte y la actividad física el modo en que puede lograr eso. El trabajo en equipo, el auto control dice que son apropiados para esto, porque a los estudiantes les hace falta que alguien crea en ellos.

Me cuenta que en la actividad de Fiestas Patrias se dio cuenta de que los estudiantes lo aprecian y lo quieren y que muestran lealtad. Cuenta que justamente era la unidad de folklore y les enseñó cueca a sus estudiantes y quiso dedicar el Acto Institucional a su padre, recientemente fallecido. Les contó a sus estudiantes esta situación y ellos se conmovieron con la situación personal y logro que ellos bailaran con precisión este baile. De acuerdo a su relato, los estudiantes le decían: “profe, esto lo vamos a hacer por su papá”, “va a salir bonito, para que su papá que está en el cielo lo vea y se ponga contento”. El profesor se emociona cuando me cuenta este relato. Me muestra videos del acto, me muestra que también hizo esta actividad con los estudiantes de la nocturna, donde bailó con una estudiante, dedicándolo a su padre.

Agradezco lo que me cuenta, me permite entender cómo es la relación con los estudiantes. Le comento que me permite entender que parece ser que esa relación es la que hace la diferencia con otras escuelas. Ante esto, el profesor dice que en la escuela, los estudiantes suelen ser un número, algo que no se toma en cuenta, pero que aquí él los considera, les cuenta cosas de su vida personal, invita a sus hijas para que participen de la clase, y que los estudiantes son respetuosos con estos gestos.

Señala que han venido practicantes o talleristas a hacer clases y suele pasar que los estudiantes no logran enganchar con ellos, lo que se explicaría porque “ellos ponen distancia (por los talleristas)”. Dice que aquí, los estudiantes cuando hacen deporte, “sudan, y te abrazan y te tocan” y que cuando esto pasa y los niños quieren abrazar al otro tallerista, este los rechaza. Él, en cambio, los abraza, les da ánimo, les brinda apoyo, les dice que pueden. Agrega que él termina el día queriendo bañarse, porque llega todo “pegoteado” por los niños, pero que eso a él no le molesta, pero parece que a otros sí, y los niños lo perciben y al tiro toman distancia de esa persona.

Indica que es un profesor bien loco, porque está todo el rato gritando, corriendo, diciendo “¡vamos, campeón!”, cosas que hacen sentir bien al estudiante.

Nuevamente agradezco lo que me cuenta y le pregunto por cómo organiza lo que va a enseñar a los distintos cursos. Me dice que él enseña lo mismo para todos los niveles. En primer semestre, ve salud e higiene, que después ve basketball, luego folclore, y

cierra con fútbol. Me indica que tienen un convenio con la Municipalidad y los estudiantes, por nivel, en esta época, van a la piscina para aprender a nadar también. Le pregunto sobre cómo ve él, en otras áreas, lo que se debería enseñar en esta escuela. Me dice que acá debiese ser lo básico, en lenguaje y matemáticas. Aprender a leer bien y hacer cálculos, porque se nota que a los chiquillos nunca les ha ido bien en eso, y a eso debiesen apuntar como escuela.

También consulto por el proceso de “dosificación curricular” que están realizando en el colegio y cómo lo está haciendo él en este ámbito. Él dice que no está muy de acuerdo con que el proceso lo haga alguien de afuera, considera que deberían ser ellos mismos quienes hagan el proceso. En esto, la conversación es interrumpida por un estudiante que ingresa a la sala, a verificar si el mensaje que le envió el profesor a su apoderada, cuyo propósito es que se le envíe el equipo para natación, ha sido contestado. El profesor responde que no, que esto no ha ocurrido. El profesor señala que este estudiante es uno de sus regalones, porque mantienen un vínculo estrecho. Cree que los profesores, debiesen ser de algún modo, como una figura importante en la vida de los chicos.

Agradezco lo que me cuenta y vuelvo a insistir por el proceso de dosificación curricular y por cómo ve esto de que los estudiantes nivelen y se vayan. Él dice que esto último está bien, porque los estudiantes tienen que volver por la edad. Me cuenta que esto pasa bien seguido en tercer nivel (5° y 6°) y en cuarto nivel (7° y 8°). Algunos que se quedan, pueden pasar a la nocturna, pero eso no pasa tan a menudo.

Interrumpimos la entrevista, porque oímos estudiantes arrastrando algo y golpeando, con patadas, una puerta o mueble. El profesor sale de la sala y le dice a los jóvenes: “¿Qué les está pasando?”. Los estudiantes dejan de hacer lo que estaban haciendo. El profesor vuelve a la sala, y me cuenta que habían tomado un perfil de acero y lo habían puesto en una puerta del baño, para evitar que uno de ellos saliera. Agrega que estos chicos son así, y que él prefiere ser pesado, pero no llegar al extremo. Por ejemplo, una vez los pilló fumando, pero les llamó la atención, los chicos dijeron: “ya profe” y luego botaron el cigarro y se fueron de donde estaban.

La entrevista nuevamente es interrumpida por una profesora que dice que el bus para la piscina ya llegó y debe llevar a los estudiantes a almorzar para luego irse. El profesor dice que enseguida.

Le digo que parece que no es el mejor momento para seguir la entrevista, así que le propongo terminar la sesión. Me dice que es sí, que espera que esto sirva a lo que estoy haciendo.

Nos despedimos, salgo de sala, y veo a los jóvenes que están camino al casino.

Nota de Campo

Tema: Conversación Pr5

Fecha: 2 de noviembre de 2016

10:00 hrs.

Me encuentro en el establecimiento para entrevistar a una profesora, que agendó entrevista conmigo hacía dos semanas. Cuando llegué, me comenta mi portero que ella no estaría disponible, ya que es la única profesora para la asignatura en el colegio y que este día habían faltado dos profesoras a causa del paro docente y que en ese momento, la profesora a entrevistar estaba en clase, en circunstancias en que típicamente ese horario era no lectivo.

Le digo a mi portero que igualmente ingresaré al establecimiento, para conversar con otros profesores.

Me dirijo a la sala de profesores y me encuentro con la profesora a entrevistar, y me dice que hoy no va a poder ser, porque va entrando a clases; añade que no es de mala voluntad, sino por falta de tiempo. Le respondo que no hay problema, que observo la situación y que no hay problema con eso y que yo me acomodo a sus tiempos. Termino con esta oración y comienza a llamar a los estudiantes que aún quedan en el patio con gritos como: “tercer nivel, ahora vamos a entrar a clase. Tú, XXX, entra a la sala, tú, XXX, hasta qué hora espero”. Algunos estudiantes no acuden al llamado de la profesora y se quedan en el patio. La profesora dice: “después, no se quejen”, molesta por la situación. Me quedo en la sala de profesores, que está vacía en este momento. Ingresan algunos estudiantes, que consultan por profesores que están en clases. Entra otro estudiante, mira el refrigerador, y sale. Entra otro estudiante a la sala de profesores, junto a una profesora molesta, porque de acuerdo a ella, se molestó porque le dijo que no podía entregar un trabajo a destiempo, y éste la empuja, tocando uno de sus senos. Mi mira y cuenta la situación con indignación. El estudiante se encuentra sentado en la sala de profesores, mirando lo que a esa hora están transmitiendo en la TV.

La profesora conversa con otra docente, que ingresa a buscar un material a la sala y también le comenta. La profesora guarda golosinas que vende dentro del colegio y se retira a la sala, aún molesta por la situación.

Entra el portero (simbólico) y me pregunta cómo estoy en el proceso. Le cuento que estoy terminando la realización de entrevistas y que me han llamado la atención algunos aspectos que han emergido de ellas. Él me dice que pasemos a su oficina para que le comente aquello que me ha llamado la atención.

Al entrar en su oficina, le cuento que uno de los temas que más me ha llamado la atención es el proceso de “dosificación” que están desarrollando y que me gustaría saber si puedo participar de tales sesiones. Me dice que él cree que no hay problema. Le pregunto a su vez si debiese hablar con alguien en particular para poder acceder a tales reuniones, que entiendo se hacen en horario de Consejo de Profesores. Me comenta que tal vez a Pr5 podría consultarle, pues este sujeto me podría generar condiciones de acceso. Le pregunto si está disponible en ese momento y me dice que sí.

Me dirijo al lugar donde se encuentra Pr5. Me recibe, haciendo una pausa a sus labores y le comento la situación actual sobre el proceso de investigación. Le comento que he oído en las entrevistas que están desarrollando el proceso de dosificación curricular y que me gustaría saber cómo es el proceso.

Pr5 me dice que esta actividad viene de la alianza que está realizando el colegio con otra organización, que ha generado sus propios planes y programas en la modalidad de Reingreso y que esto se hace durante los consejos. Me cuenta que esta fundación lleva mucho tiempo en esta misión, la cual es compartida por esta escuela.

Le cuento que durante las entrevistas surgió el tema del Decreto 157: que este se usaba como base para el diseño de plan de estudios. Le cuento que había averiguado con mi informante clave sobre dicho decreto, y que había notado particularidades.

Me dice que este es el antiguo plan de estudios de la institución con la cual establecen la alianza, que ahora este no es el que rige, pues, como organización han realizado cambios, pero que lo que está en el decreto es compartido con esta escuela. Me cuenta, nuevamente, que el programa de esta escuela se remonta a el momento en que se dictaban talleres de formación en oficio, y por tanto, el plan de estudio contempla varias horas (12 en total) de Tecnología, que justamente tienen relación con esta idea y que se mantiene hoy por hoy en la escuela (el caso), pero con un cariz diferente. También me hace notar que este plan de estudio no cuenta con inglés, lo que permite asegurar las

horas de tecnología y orientación, las cuales son definidas en el plan de estudios con 5 horas semanales, aspecto que también se mantiene en esta escuela.

Le pregunto por los objetivos que allí debiesen aparecer, pero no son especificados en el documento. Pr5 me comenta que eso es lo que ellos (la otra escuela) es lo que compartió y que en estricto rigor es el esqueleto de lo que ellos han venido haciendo en los últimos años. Que es justamente lo que ellos quieren hacer: elegir y construir sus propios objetivos a partir de la realidad y el contexto específico en donde se realiza la labor educativa. Hace énfasis en el hecho de que el programa establece los límites de edades, ya que se alinea con el propósito de nivelar para dirigir a los estudiantes a otras escuelas una vez cumplida la edad máxima y con los objetivos de nivelación cumplidos. Le pregunto por los jóvenes que se dirigen a otras organizaciones, cuál es el destino que tienen estos niños una vez egresados de la institución. Me dice que un número importante de niños vuelve a la escuela tradicional, pero que esto implica en un “encuadre” a los estudiantes que se van y una generación de redes con colegios de la misma comuna. Que él en ocasiones recomienda a un estudiante en alguna escuela, y de ese modo pueden continuar los estudios.

Le comento que si bien los profesores están de acuerdo con el propósito institucional de nivelar para el reingreso, igualmente les hace un poco de ruido, considerando que esta escuela es bien particular sobre el trato a los estudiantes. Él dice que ese discurso él lo tiene presente, pero que sabe que son voces minoritarias de profesores más bien jóvenes y nuevos, que aún les falta alineación con el proyecto educativo. Indica que el Ministerio de Educación les suele preguntar por el propósito que tienen, y si es razonable mantenerlo. Él dice que es justamente un nudo, pero que ellos apuestan por la reinserción de los jóvenes en la medida en que ellos puedan abordarlo como escuela, abordando el problema con iniciativas que puedan surgir de los mismos profesores y de la lectura del contexto.

Dice que tal vez el tema curricular es la pregunta equivocada. Que tal vez la pregunta para abordar la enseñanza con estos estudiantes tiene que ver con las metodologías. Me nombra la metodología Mexicana que se está implementando como piloto en el sur, y que aborda el aprendizaje vinculándolo con la experiencia de los sujetos, con la comunidad, trabajando en proyectos. Que tal vez ese tipo de metodologías serían

pertinentes para abordar el tema de la marginación educativa. Por eso dice que hay que ir probando.

Volvemos al tema de los talleres, pues aun no comprendo el tipo de talleres que se desarrolla en la escuela. Me dice que estos son más bien de carácter artístico culturales, y que eso tiene relación con la capacidad de la escuela, en términos de recursos. Comenta que en la institución “amiga” los talleres implicaban Gastronomía, Cuidado de Enfermos, Peluquería, actividades que son más bien caras de implementar, porque implican un esfuerzo económico para poder implementar cada una de ellas, y que la escuela no se encontraba en condiciones de poder generar. En ese sentido, igualmente plantean talleres deportivos, talleres artísticos, con talleristas externos, que van semanalmente para poder realizar actividades con los niños. Dice que es complejo plantear actividades en oficios para el perfil de estudiante actual, porque justamente, son niños quienes toman la opción de reingreso escolar, lo que complejiza la idea de formar en oficios, considerando que son niños de 8 a 16 años quienes ingresan a la escuela.

7.2. Lista de Objetos Atlas.ti: Memos, Nodos, Familias y Redes

7.2.1. Memos

MEMO: Lo que se sabe y discute sobre las Decisiones Curriculares (0 Citas)
(Admin, 2016-10-07 17:25:57)

No códigos

No memos

Tipo:

Al entrar en este tema, podemos detectar que la literatura reconoce que el profesor es un sujeto que toma de decisiones, que emite juicios y que reflexiona (Contreras, 2008). En este sentido, parece haber acuerdo entre los autores sobre el cambio que hacen los docentes al currículum al momento de decidir.

Para Marcelo, lo que se sabe es que los profesores sí toman decisiones, y las toman en todo momento, tanto en la escuela como fuera de ella, antes y después de la interacción del estudiante. También se sabe que los profesores toman decisiones de manera formal e informal, y que la pueden dejar por escrito o tener un "plan mental", el cual estaría más vinculado a la acción concreta que en la enseñanza. Declara que se discute sobre el proceso de planificación. Indica que no ha quedado suficientemente claro cómo utilizan la planificación los profesores (para qué lo hacen), existiendo distintas versiones, tales como organización del tiempo, relación con los contenidos, poder ubicarse en una secuencia de tiempo de enseñanza. También se discute sobre la existencia de un modelo de decisiones. Teóricamente se ha dicho que hay tres factores relevantes: lo que se piensa de los estudiantes, el área de enseñanza y la propia práctica de enseñanza. No obstante, las investigaciones reseñadas por el autor indicarían que no hay acuerdo sobre qué factor se prioriza más. En este sentido, para Marcelo (1989) las investigaciones parecen mostrar que los profesores no siguen un modelo común, ni tampoco una misma estrategia de planificación.

MEMO: Definición de campo e Informantes Claves (0 Citas) (Admin, 2016-08-26 12:07:20)

No códigos

No memos

Tipo: M_Metodológico

El campo para esta investigación se comprende como aquellos espacios y tiempos en donde los profesores de las Escuelas de Segunda Oportunidad toman en cuenta decisiones respecto de qué deben aprender los niños y la organización del tiempo escolar para que ocurra tal aprendizaje. En este sentido, nos hemos inclinado por el momento de la planificación individual del docente, la reunión de profesores (Consejo) y el momento en que cambia una planificación en la acción educativa en la sala de clases.

Así, el momento en que el profesor planifica la enseñanza, las reuniones de equipo o entre docentes, el momento en que realiza clases condensan las decisiones que se planifican a priori y las que se toman en el momento en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza. Al mismo tiempo, los referentes materiales que utiliza, sus visiones de mundo, sus experiencias también forman parte de estas decisiones.

Nuestros informantes claves pueden ser docentes que lleven más de dos años en escuelas de segunda oportunidad en Santiago, que estén realizando clases o que estén ocupando otros puestos dentro de la escuela, pero que hayan tenido experiencia directa con los estudiantes en el aula y diseñando clases para ellos. Fundamentamos la decisión basada en las características de la producción de datos de Creswell (2007), propio de la teoría fundamentada.

Las consideraciones principales en torno al acceso al campo tienen relación con la disposición de las escuelas por mostrar sus procesos de enseñanza en forma abierta, con el cuidado de evitar la generación de expectativas respecto sobre la incidencia de la investigación para las organizaciones. Antes incluso que eso, es el contacto con estas instituciones, puesto que pueden mostrar resistencia a que un agente externo ingrese a la escuela y se incorpore dentro de esta para producir conocimiento. En este sentido, la generación de un rapport es un factor clave antes de ingresar al campo.

De momento, no contamos con un portero que nos permita acceder al campo por una vía más familiar, lo que nos obliga a pensar una estrategia que parezca menos amenazante para la institución. El rapport con los informantes clave es fundamental

para el desarrollo de la investigación. Las confianzas que se pueden establecer pueden estar en relación con una experiencia similar compartida en el rol docente en la segunda oportunidad, en particular la educación de adultos.

07/10/2016 03:56:31 p. m.

Sobre el rapport, consideramos que para el contacto con la otra escuela "Juan XXIII", no se haga como un proceso de explicación a todos los docentes, sino que ir acercándome uno a uno. Creo que Paloma puede ser mi portera. Pretendo primero acercarme a ella, conversar informalmente, para luego ir a otros profesores. La experiencia de presentación general a los profesores en el XXX2 me pareció un poco impertinente. Los profesores en grupo pueden ser más resistentes que de manera individual.

Sobre el colegio XXX2, una profesora ya me contactó para hacer la primera entrevista. Ella será mi portera. Si logro hacerle la entrevista, ella podrá contar la experiencia a otros, para que vayan perdiendo la resistencia de a poco.

Sé que en un principio había pensado en entrevistar a profesores con más de dos años de experiencia en contextos similares. Luego lo cambié a educadores. Considero que este cambio ha sido favorable, porque es un criterio incluyente y a veces las escuelas son tan pequeñas y los equipos tan afiatados, que dividir puede tender a hacer más difícil el rapport. Creo que es mejor cambiar la decisión a "educadores que hoy estén haciendo clases", importar tanto la experiencia. Finalmente, la toma de decisiones es un fenómeno que no depende de los años de experiencia, depende de lo que te suceda a ti en esa escuela o contexto, y cómo percibes ese contexto.

MEMO: Guion de Entrevista Cualitativa (0 Citas) (Admin, 2016-09-02 17:08:19)

No códigos

No memos

Tipo: M_Metodológico

Preguntas de Investigación Guion

Pregunta General: ¿Cómo está siendo currículum desarrollado por los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad en relación a la política curricular vigente para este contexto?

Preguntas Específicas:

¿Cómo son (es) el (los) proceso(s) de toma de decisiones en cuanto a contenido y distribución del tiempo escolar llevado a cabo por los profesores en las Escuelas de Segunda Oportunidad?

¿Cuál(es) es (son) los referentes curriculares en los cuales los docentes se basan para tomar decisiones en torno al qué y cómo/cuándo se enseña?

Preguntas para la Entrevista:

- 1) Cuéntame el proceso que vive un estudiante tuyo en esta escuela/modalidad, desde que entra hasta que sale...
- 2) ¿Quién o quiénes pensaron en esas etapas?
- 3) Cuéntame cuál fue y cómo pensaste tu mejor clase hecha en el último tiempo
- 4) ¿En qué te basaste para hacer esta clase?
- 5) Puedo ver tu planificación?, ¿Cómo y cuándo la hiciste?
- 6) ¿Qué es lo más sencillo o complicado de planificar una clase aquí?
- 7) Relátame cómo fue tu última clase clase que tuviste aquí...¿Cambió tu planificación cuando hiciste esta clase?, ¿Por qué crees que cambió?

MEMO: Primeros Contactos con el Campo (0 Citas) (Admin, 2016-09-22 18:11:27)

No códigos

No memos

Tipo: M_Reflexivo_Temático

22/09/2016 06:11:42 p. m.

Estoy escribiendo esta descripción ex post. Esto ocurrió el día viernes 9 de septiembre de 2016. Me dirigí al colegio XXX2, ubicado en la comuna de Peñalolén, sector Lo

Hermida. Debo decir que iba bastante ansiosa, pues la respuesta preliminar del primer establecimiento, ubicado en la Legua había sido positivo y abierto. Pensé que la respuesta podría ser igual de positiva o tal vez cambiara de lo que ya había vivido. También iba ansiosa porque no conocía el lugar, razón por la cual me perdí en las cercanías del establecimiento.

Para poder llegar a la escuela, debí pedir orientaciones a un hombre que estaba en un negocio cercano. Le pregunté si por allí cerca había algún establecimiento donde fueran adultos o algo similar. Ante la pregunta, el hombre responde: "¿un colegio?, ¿Cómo de qué tipo?, acá cerca hay dos tipos de colegios: uno de enfermitos y otro de cabros malos?". En la expresión noté que la escuela no gozaba de un reconocimiento por parte de quienes vivían cerca. Le contesté: "Ese, el de los cabros malos". Con este detalle la ansiedad aumentó, primero, porque no sabía dónde estaba y segundo porque me hice una imagen poco favorable de la escuela, sin haber llegado a ella siquiera.

Caminé un par de cuadras, y me encontré con la escuela. Esta se encontraba en la intersección de varias calles, a modo de plaza céntrica (de hecho, la plaza estaba literalmente al lado de la escuela). Se veía pequeña. Cuando llegué al frontis leí un rayado en la parte izquierda que decía "somos los mah volaó". Me acerqué a la reja y noté que estaba con candado y no había portero o inspector en las cercanías. Entre las rejas leí el nombre de la escuela, a la cual le faltaban letras. Se leía algo así como A CUR. Decidí rodear la escuela para ver si había una segunda entrada. Fue allí donde me encontré por el costado izquierdo la plaza, donde había una mujer con unos niños jugando. Hice un ademán de saludos y continué la ruta para rodear al colegio. Me encontré al doblar la esquina con la parte de atrás del colegio. "No hay otra entrada", pensé. Iba a seguir para rodear la escuela por el otro lado, pero decidí acercarme a la mujer con los niños para preguntarle por datos sobre la escuela.

Me acerqué a ella, la saludé y le pregunté: "Sabe si en esta escuela hay una nocturna?"...Ella respondió: "no sé si hay nocturna. Lo que sí es que acá vienen todo' los cabro' que no han terminado la escuela". Le dije que necesitaba saber si allí había,

porque había ido a la puerta y no había nadie. Ella me dice: "grite pa' entro, si los niños le van a avisar al inspector...además, están por salir". Cuando me dice eso, veo el grupo de niños, niñas y jóvenes doblando en columna la esquina. "Ah", dije yo, "no usan uniforme"...la señora me dice "no, no usan"... Continúa para decirme "ahora que salieron, puede que haya alguien, anda a ver". Así lo hice, agradecí y me retiré.

Cuando doblo la esquina, veo a un hombre, vestido distinto que el resto de los niños, y pensé que podría trabajar en la escuela. Me acerqué a él y al grupo de jóvenes que lo acompañaba. La relación parecía cercana y de confianza. Me atrevía a saludar y preguntar si él trabaja allí. El hombre me responde que sí. Nos acercamos hacia el interior de la escuela, sin llegar al patio, donde nos presentamos y donde luego le conté por qué estaba allí: "Sé que aquí tienen un modelo de segunda oportunidad y estoy interesada en conocer cómo los profesores toman decisiones, sabes si está el director, ¿para poder hablar con él?". Cristian Currumilla, inspector del colegio, me dice que no está, pero que él me puede contar algunas cosas. Me confirmó que el colegio trabajaba como piloto de segunda oportunidad para educación básica y que trabajaban bajo la modalidad de la función súmate, quienes habían elaborado un plan y programa propio con estos fines y que ellos habían adoptado desde el año pasado y que este era ya la segunda versión del piloto, el cual había sido algo accidentado, dado que los dineros habían llegado después del inicio del año escolar, lo que retrasó el proceso. Me contó que había profesionales trabajando en este punto, pero que por la demora de los pagos habían tenido que irse y que parte del equipo había cambiado. Me explicó también que Plan de Súmate les permitía a ellos como escuela promover a un estudiante que participara de esta modalidad, por lo que los jóvenes, niños y adultos que participaban no debían rendir exámenes libres.

Cristian ofreció poner al corriente al director sobre mi interés y contarle a otros profesores. Le dije que, de momento, prefería hablar con el director, pero que agradecía el gesto y que lo consideraría más adelante. Le pregunté por la hora más adecuada para ir nuevamente, y me dijo que prefería que fuera en la mañana, entre 8 y 9, dado que era el periodo "más tranquilo", ya que durante los recreos y el resto del día "todos debían

estar en el patio", dado que era un colegio que tenía "sus complejidades". Agradecí a Cristian, intercambiamos teléfonos y correos y nos despedimos.

Cuando salí de la escuela, me di cuenta que las realidades de las dos escuelas visitadas eran completamente diferentes. La primera, localizada en la Legua, y que es una escuela básica para niños, niñas y jóvenes, atiende a los estudiantes de segunda oportunidad en las tardes, a partir de las 5, tal como me señaló el portero. Su origen es una escuela libre que surge como iniciativa de la escuela para los vecinos, en donde los estudiantes acreditan el año escolar a través de exámenes libres. La directora de la escuela, presente al momento de la visita, me contó que están en el proceso de transición entre escuela libre y el piloto de SO del Mineduc, lo que ha generado sus bemoles en la gestión. Hay una puerta que distingue a los estudiantes de SO de la escuela básica, en donde se distinguen murales característicos de movilización social y reconocimiento de la Legua en su posición histórica de lucha de clases (Ver DP. 9). La segunda, correspondería a una escuela estigmatizada, con poco prestigio social, que atiende a jóvenes que han rechazado de otros colegios y que incorpora la segunda oportunidad desde hace dos años, aproximadamente. Cuenta con un Currículum desarrollado por otra institución, lo que les permite provomer a los niños de un curso a otro. Desconocemos las características de este modelo curricular.

Tras esta reflexión, mis presupuestos como investigadora cambiaron: en algún minuto me declaré como parte del fenómeno, porque en mi rol de profesora había compartido con trayectorias educativas similares a la que hay en estas escuelas, pero me di cuenta que era una completa extranjera ante el fenómeno. Cada escuela posee sus particularidades y parece ser que en la SO las heterogeneidades se hacen más patentes.

También me di cuenta que tal vez, la teoría fundamentada no era la mejor tradición para esta investigación, considerando que unos de los elementos claves de ella es la homogeneidad y acá, por lejos estábamos cerca de ello. Profundizaremos sobre este punto en el memo Propósito, marco interpretativo y tradición.

05/10/2016 03:00:12 p. m.

Estoy escribiendo desde la oficina del Inspector General del colegio XXX2. Para explicar por qué estoy acá, debo recapitular la experiencia vivida el día viernes 30 de septiembre, en esta misma oficina.

El día lunes pasado me contacté con Cristian Currumilla para ver la posibilidad de hacer la investigación en esta escuela. Me citó para el día viernes de esa misma semana, en cuya ocasión tuve la oportunidad de conversar con Pablo Valencia, director de la escuela. Yo venía con la intención de explicar mi presencia y plantear la solicitud de realizar acá la investigación, pero me encontré con que ellos ya habían hablado con la planta docente y que desde ellos emergió la idea de colaborar con la investigación. Antes de que yo comentara algo más, él comenzó un relato que duró cerca de una hora.

Partió su relato contándome el origen de la escuela XXX2. Esta escuela está situada en el mismo lugar (recinto físico) en el cual se levantó el Centro Innovativo La Puerta, réplica de la escuela de nombre similar instalada en Las Condes por el entonces alcalde Joaquín Lavín. La idea de esta escuela era escolarizar a los jóvenes que estaban fuera del sistema escolar y que pertenecieran a contextos vulnerables o bien tuvieran un perfil de riesgo. Esta escuela, de acuerdo al Director, se denominaban "Tolerancia Cero", en donde la disciplina era el núcleo de la institucionalidad. Hubo a partir de estas escuelas una fuerte inversión, e incluso profesores fueron a capacitarse a EEUU, en contextos como el Bronx, que se caracterizarían por ser de suma complejidad. Esta experiencia de Las Condes decidió ser instalada en Peñalolén por contar con características similares a la de Las Condes.

Esta escuela comenzó a ser poblada por estudiantes con alto nivel de desescolarización, con problemas conductuales, con trasladados o rechazados de otras escuelas. Lo mismo ocurrió con los profesores. Pablo indica que una de las cosas más complejas que tuvo que abordar cuando asumió como director fue el alto índice de violencia de los profesores hacia los estudiantes y de estos hacia los profesores y entre ellos mismos. Desde aquí es que parece ser que la escuela se hizo de una "estigmatización", donde se reconocía que la escuela recibía todo lo que había sido rechazado de otros lados. Incluso

los profesores: "a quienes tenían mala evaluación docente, se venían para acá, los que tenían sumarios, entre otros profesores".

Esta estigmatización intentó ser modificada, indica Pablo. Desde el año 2010 que la escuela está generando acciones para poder revertir el panorama y la historia anterior. Se reformuló el nombre, el alcalde (Orrego), conoció la realidad de la escuela, y desde entonces han realizado inversiones y modificaciones al plan de trabajo de la escuela. A la fecha indica que han tenido importantes avances en el ámbito convivencial. Al menos, señala, la violencia desde el profesor hacia el alumno está controlada y entre el profesor y estudiante, cree que ha disminuido. Indica en su relato que todas las inversiones o acciones implican decisiones del departamento de educación que son extraordinarias...nos pregunta si creo que esta escuela se sostiene económicamente...se responde a sí mismo para decir que no, porque la asistencia, la matrícula y otros factores inciden en que el proceso sean una pérdida...A su vez, todos estos elementos implican complejidades para la escuela, en términos de cómo administrar normas para los estudiantes, que llegan tarde, que no vienen, o vienen a clases esporádicamente. Esto para él es un nudo...¿cómo se hace para abordar a estos estudiantes bajo la lógica de una escuela regular?...lo regular sería sancionarlos, pero nos pregunta si esto tiene sentido. Para él, esto es un "nudo", una tensión que no se ha resuelto como escuela y que cree que otras escuelas tampoco la tiene resuelta.

Otro "nudo" en relación a las características y comportamiento de los estudiantes tiene relación con el uso de uniforme y rutinas escolares que son propias de una escuela. XXX2, tras la primera etapa había sido una escuela "tolerancia cero", y luego, una oficina de la OPD de la comuna, y luego pasó a ser colegio XXX2. Según Pablo, las personas no sabían muy bien a qué se refería "Centro Innovativo La Puerta", pensaban que era un centro de Sename, u otra institución que se hacía cargo de jóvenes en riesgo, por lo que, como equipo, la dirección del colegio en ese tiempo decidió ponerle "Colegio XXX2", para separar la historia anterior de la nueva. Para ser reconocida como tal, tomaron en consideración todo aquello que implica una escuela, pero justamente esta lógica es un nudo para el colegio. Me dice que piensa en Terigi, quien expuso en el Seminario de trayectorias educativas, donde dice que son elementos como la repitencia, la división

en curso, las anotaciones negativas y todos estos elementos, contribuyen a que el estudiante se vaya, por tanto, cree que esto es una tensión no resuelta, es decir, ¿es viable seguir pensando en una escuela regular para jóvenes como estos? Para él, como director de la escuela, dice que para algunos estudiantes esto les hace bien, es decir, contar con una escuela que les permite tener cierto grado de regularidad, de rutinas, de estabilidad ante situaciones de vidas que tienden a ser más irregulares. Comenta a partir de esto que los jóvenes tienen trayectorias de vida muy complicadas, en donde algunos no tienen un hogar fijo, están en la calle, o viviendo con cuidadores que poco saben de ellos, que transitan por diversos cuidadores, por lo que contar con un espacio escolar más regulado les ayuda a encontrar estabilidad. Algunos de los estudiantes que están en esa escuela y en segunda oportunidad, tal vez estarán en escuelas más adelante, de tipo regular, que cuentan con estas rutinas establecidas, por lo que un niño que nivela su escolaridad en este tipo de escuela podría eventualmente volver a la escolaridad regular. Pero, también podría haber casos donde los jóvenes no se adhieran a este tipo de institucional, nunca en sus vidas, por lo que, tal vez, este proyecto no les sirva. Nombra el caso de la Escuela Chiloé, ubicada en la isla, donde el proyecto de segunda oportunidad consiste en ir a los sitios como plazas, organizaciones comunitarias y otras, que no tienen un horario fijo, y que transitan por distintos espacios. Este es otro tipo de escuela, dice Pablo, y puede servir para quienes no tienen posibilidad alguna de ir a otra escuela. Esto sucede cuando un estudiante tiene 13 años y está en 4° básico: Pablo recuerda la historia de un estudiante que estuvo en XXX2 y que se tuvo que ir a otra región. Como en otra región no había un proyecto similar, él se matriculó en una escuela regular, pero sus compañeros y profesores notaban que era "más grande"...los compañeros le hicieron bullying, los profesores lo molestaban y comenzaron a catalogarlo y etiquetarlo, lo que hizo que el niño, finalmente, se fuera del colegio, otra vez. Justamente, estas escuelas, agrega Pablo, permiten que los estudiantes "con más edad para el curso" se sientan más cómodos, pero también sería una tensión para él, porque se pregunta por la pertinencia de una escuela que reúna exclusivamente a estudiantes historias escolares irregulares, ya que él cree que estos se convertirían en guetos, como lo que pasó antes precisamente, en esa misma escuela.

Pablo nos dice que no se debe olvidar que esta escuela de algún modo es una suerte de gueto, un gueto donde conviven estudiantes con trayectorias escolares inturumpidas, situaciones de vida y familiares inciertas y complicadas, y donde se percibe la violencia estructural (él usa este término). Por ejemplo, los estudiantes de acá que delinquen indican que da lo mismo robar en casas donde hay tres autos, cuatro computadores, o 7 celulares, porque en realidad, él no tiene nada y no hace daño si roba a alguien que tiene más. Al mismo tiempo, Pablo destaca que la escuela está situada en una población que se fue construyendo a partir de tomas de terreno desde los años 80 en adelante, y que en dictadura debieron pelear, retomarse terrenos y luchar con la policía, por lo que Pablo intuye que estos jóvenes son nietos de personas que fueron sacadas de sus casas en dictadura, y que conmemoran en Av. Grecia el 11 de septiembre, quizás sin plena consciencia sobre lo que implica la fecha en sí, pero que están allí, participando, observando, porque su entorno cercano lo hace.

Pablo también nos cuenta de qué se trata o cómo surge el Proyecto Súmate del Hogar de Cristo. Dice que durante los noventa, en el barrio de Estación Central, que es el lugar donde comienza la obra de caridad de esta institución, fue un espacio donde se detectó el fenómeno de las mujeres, jefas de hogar, en condición de pobreza, que tenían muchos hijos, y pocos de ellos en la escuela. El Hogar de Cristo (HC) y sus equipos pensaron en que algo debía hacerse en ese lugar, por lo que comenzaron con las madres, por un lado, y luego, con los niños, niñas y jóvenes que no estaban en la escuela estando en edad de estar. Se concentraron en los adolescentes y jóvenes. Decidieron crear talleres laborales que les permitieran a estos jóvenes que no estaban en la escuela aprender un oficio o realizar una labor, de modo de que pudieran contribuir con la mantención del hogar familiar. Así, comenzaron los talleres de apresto laboral desarrolladas por el HC, en asociación con escuelas o centros comunitarios, que apuntaban precisamente a fomentar la inserción socio laboral del joven. El taller, dice Pablo, comenzó a tener efectos positivos y el proyecto habría crecido. Esto fue gatillante para que la fundación iniciara la creación de escuelas que pudieran hacer la tarea por si mismas. Pero, indica, surge la tensión por tener el reconocimiento del Ministerio de Educación: Los talleres laborales, que en principio ocupaban más tiempo de las acciones educativas, fueron,

paulatinamente, siendo las menos, para dar paso a lo que el Ministerio proponía. Así, los colegios sumate se caracterizarían por tener largas jornadas escolares, porque, según él, cumplen el rol de ser factor protector, y que cuentan con talleres recreativos planificados, asociados a lo que les pide el ministerio por norma. De ese modo fue como Sumate se propuso crear un plan y programa propio.

Le pregunto a Pablo sobre las características de este plan y programa propio. Él nos cuenta que es parecido a la modalidad de adultos. Le contrapregunto, para aclarar si esa modalidad aborda los contenidos de educación de adultos, y me dice que no. Que toman el currículum de niños en modalidad regular, pero los deja como en un "dos por uno". Es decir, toma primero y segundo básico, tercero y cuarto, quinto y sexto, séptimo y octavo, en básica. Toma aquellos aspectos que son fundamentales y los abordan. Pero, si la prioridad es que los niños aprendan a leer, ese es el eje principal. Me explica que desarrollaron un plan en donde hacen una especie de "curso común", donde hay niños de varias edades y que tienen distintos tipos de aprendizaje. De este nivel, que vendría a ser de "nivelación", deciden los niños que van a algún nivel específico (curso). Distribuyen a los niños y hacen las clases de acuerdo a los objetivos planteados para dicho nivel. Dice Pablo que esto es como la estructura general, y que ellos como institución han tenido algunas dificultades con el desarrollo dle modelo. Antes del pilotaje, las escuelas recibían sanciones de la superintendencia o en fiscalizaciones, porque no estaban cumpliendo con los contenidos mínimos del plan de estudios. En otros casos, no había tanto problema. Esto es una tensión para ellos.

Comenta justamente este punto, porque ellos, en su gestión, han tomado el programa de la fundación Sumate, el original, muy parecido al que él me cuenta, para desarrollar el piloto de segunda oportunidad. El piloto, indica, ha sido la propuesta del mineduc para que las escuelas y organizaciones que se dedican a educar a los jóvenes que están fuera de la escuela puedan tener recursos para realizar la tarea, para que analicen sus procesos y den cuenta del desarrollo de los proyectos, de modo de poder generar "un solo modelo" de segunda oportunidad. Pero releva lo heterogéneo de los modelos. Cuenta que el plan de Sumate ha sido ajustado y reelaborado en las propias escuelas

súmate, pero lo que allí funciona, no necesariamente funciona bien en otras escuelas. Cuenta, por ejemplo, como lo ejecutan en XXX2, y dice que hay acciones que ellos hacen y que súmate no hace, porque son contextos diferentes. Un ejemplo de ello es la nivelación o cómo abordan otros temas, como es la nivelación de lecto escritura. Nos habla del vínculo del plan con el PIE, y dice que el PIE, por ley, sólo aborda un porcentaje de los niños con dificultades de aprendizaje, ya sea transitorias o permanentes, y él dice que todos los niños de la escuela debieran estar en PIE, pero la ley les impide esto. Es por tal motivo que para trabajar con lecto escritura y nivelación en esta área, a ellos les resulta más conveniente trabajar con grupos fuera del aula, sabiendo que a veces esto perjudica a los niños, ya que los otros niños los miran distinto y que el propio niño se pregunta "por qué me sacan de la sala". Esto, para ellos es un nudo no resuelto...pero en Súmate, lo han resuelto con el educador PIE dentro de la sala...

Así, esta conversación me deja la sensación de que lo que hemos planteado en principio sobre la discusión sobre centralización o descentralización del currículum es algo que está palpitando en este relato. Los nudos a los que alude Pablo justamente tienen relación, desde nuestro enfoque, con cómo se resuelve la decisión curricular cuando cada escuela es un mundo y cada escuela atiende a estudiantes bajo distintas lógicas. Me pregunto, tras esta primera conversación con Pablo sobre la pertinencia de un modelo único de segunda oportunidad, conociendo las tensiones que aquí se viven. Es decir, cómo la organización del tiempo escolar, los ritos escolares, los objetivos y contenidos son un tema a discutir dentro de la dinámica de la propia escuela.

07/10/2016 12:21:14 a. m.

Ayer fui a la escuela XXX2 para conversar con los profesores sobre la investigación. Preparé el material sobre derechos de los participantes, saqué copias de ellos para entregárselos durante el planteamiento, el cual estaba planificado para las 15.00 hrs., durante el consejo de profesores.

Llegué a las 14:30. Llegué anticipadamente. Era ya la tercera vez que ingresaba a la escuela y mi percepción respecto a la primera vez había cambiado. La primera vez, al espacio al que me dirigía le puse el nombre de "Territorio Apache", denotando el

carácter de hostilidad que me provocó la primera vez. La segunda vez, lo percibí menos hostil. Ahora, tras la tercera visita, creo que es menos hostil que las dos anteriores.

Al llegar, entro a la escuela y no hay nadie en la puerta ni en el patio. Ingreso directamente a la oficina de Cristian. Oigo la voz de una mujer que me pregunta: "Hola, que necesita". Le contesto: "Hola, soy Soffía, busco a Cristian, el inspector". Ella responde: "Cristian anda en la feria...Tú eres la compañera del magister que quiere investigar?". Le respondo que sí. Me dice que lo espere y me ofrece un vaso con agua. Me senté en la oficina, a la espera de Cristian. Pasan breves minutos y entra a su oficina con un taladro. Me saluda y me dice "estoy invirtiendo en la oficina", señalando que está instalando una cortina para su espacio de trabajo. Le sonrío y le comento que estoy allí para el consejo y me comenta que dura tres horas, que pte a las tres, pero que los profes están preparando pizza de almuerzo, y tal vez se demoren un poco más. Noto que Pablo no está.

Le pedí el baño, y me conduce al baño de mujeres, que está cerca del patio. Saludo a otra mujer, al parecer profesora.

Al salir del baño, noto que no hay nadie al rededor. Me debato por mirar el colegio, las instalaciones, en la tentación de mirar por mi cuenta el espacio escolar. Es una escuela pequeña. Cuenta con una sala por asignatura. Recordé que Pablo me dijo que el colegio recibía al rededor de 80 estudiantes. En el diario mural hay fotos alusivas a fiestas patrias. Hay fotos de humitas, marraquetas, de pinturas sobre las celebraciones y fotos del campeonato de cueca comunal.

Vuelvo a la oficina. Cristian me pregunta si quiero ocupar el computador. Le digo que no todavía, y le pregunto por los horarios del colegio. Me indica que tienen jornada completa. Los miércoles salen a las 13:00 hrs, por consejo de profesores. Cristian entra y sale de la oficina, buscando la mejor herramienta para poner sus cortinas. La escuela se ve deteriorada. Las puertas, instalaciones y muebles se ven usado, descuadrados. Se ve desprolijo. No sucio, pero sí desprolijo. Recordé que ni siquiera el nombre se ve completo, allá arriba, en la altura del segundo piso. Creo entender porqué Cristian quiere poner cortinas: le daría un toque tal vez más acogedor.

Luego de un rato de estar sola en la oficina, y resguardando el impulso de ir al lugar desde donde emergen las risas y conversaciones de los profesores y meterme en la

conversación. Salgo al patio, para saber si alguien me extiende la invitación a participar de la conversación. Nadie sale. Quiero ir a ver qué conversan. Noté, sin verlos, que parecían un equipo unido y con confianza. Recuerdo mi propia experiencia en mi colegio y pocas veces preparamos algo todos juntos para comer. Al fin sale Cristian del container en donde están reunidos los profesores. "Quieres pizza?", me dice. Le contesto con entusiasmo que sí. Sale al poco rato para llevarme un plato con una generosa porción de pizza. Le pregunté si podía ir donde estaba el resto. De algún modo, me daba lata comer sola y aparte. Pensé que sería una buena instancia para generar rapport, y para que me vieran "tan" extraña. Entro al container, y noto que es una suerte de comedor/sala de profesores. La conversación era divertida, se reían, las "tallas" eran en doble sentido. Los profesores hablan fluidamente entre sí, se dicen garabatos abiertamente, se los gritan, pero no como ofensa, sino como parte de la confianza que se da en un almuerzo en donde el director no está. Mi llegada no cambia mucho lo que ellos estaban haciendo. Me ofrecen una silla. Noté que eran mayoritariamente mujeres, jóvenes, la mayoría, salvo "la Nadja". Dentro del equipo parecen ser 5 los hombres. Visten casualmente, con jeans, con aros, pearing, pelos teñidos, zapatillas. Al sentarme, no me preguntan nada sobre el proyecto. Sólo me ofrecen pizza, la cual agradecí genuinamente y resalté lo rica que estaba.

Escucho sus conversaciones, no participo de ellas. Cristian dice públicamente que a las 16:00 hrs iba a comenzar el consejo. Ellas se quejan. Dicen que es necesario, a veces, no hace consejo. Que podrían irse, ya que el Director no está. Cristian dice: "hay que conversar algunos temas importantes". Un profesor se cuadra con él y dice: "en esta escuela siempre hay temas que conversar". La mujer que está a mi lado dice: "hay que tener consejo po chiquillos". Otra chica comenta que no es necesario tener consejo siempre, que en su otra escuela era dos veces al mes. Otra mujer apoya la idea. Cristian dice: "qué dice el PEI..." La misma mujer le dice "si, si ...". Luego de eso, siguen su conversación, sobre teleseries, series de TV, personajes, Netflix y series nuevas. Participo de alguna de estas conversaciones.

Noto que el ambiente está teñido por la despedida de un profesor que se irá del colegio. Se va a otra comuna, y las profesoras le expresan que lo extrañarán. El ofrece pagar toda la pizza, como parte de su despedida. Alguien comenta sobre lo triste de la situación y

cómo una "tía" quedará devastada por la noticia, dado el cariño que le tiene a este profesor.

Luego de unos minutos, los profesores comienzan a pararse para fumar, a lavar la loza, entre otras acciones previas al consejo. A las 16.00 hrs. una mujer joven, la misma que me recibió en la puerta, dice: "Ya muchachos, comenzamos". Noto que la gente comienza a moverse hacia una sala. El consejo no sería en el comedor/sala de profesores. Me traslado con el resto de los profesores hacia la sala. Noto que es pequeña, de madera. Las mesas están dispuestas en U, mirando a la pizarra, donde hay un data que podría proyectar alguna información. Me invitan a sentarme, y pregunto si hay puestos que tradicionalmente son ocupados por los profesores. Me dicen que no, que me siente en cualquier lugar. Luego de acomodar mis cosas, me acerco a la mujer que dirigirá la reunión para comentarle que sólo informaré los motivos y detalles del proyecto de investigación, que dejaré un documento y que luego me retiraré. Noto que me recibe con un gesto de molestia o incomodidad, algo confundida. Me pregunta mi nombre y dice, "OK". Luego me dice: "estarás siempre en el consejo?"...le respondo que sólo si ellos quieren, de allí en adelante.

Finalmente, ella me presenta al equipo. Comienzo mi exposición, les cuento quien soy, que hago, donde trabajo. Les cuento que estoy haciendo un magister y que a partir de esa experiencia me resulta relevante preguntarme por otras formas de hacer escuela. Que creo que ellos hacen una labor importante, y que me interesa conocerla desde su experiencia, desde lo que ellos hacen. Que noto que hay estudiantes marginados del sistema escolar, pero que eso no se muestra y que quiero conocer eso y divulgarlo para que se sepa. Nombro el tema. Los profesores me miran, conversan entre ellos, otros miran el celular. Les digo que mi intención es conocer algo que no sé y que sólo ellos viven. Que no haré nada que ellos no acepten. Que en principio serán entrevistas, y sólo si ellos quieren, les pediría participar en el consejo, pero que si alguno decía que no, no lo haría. Lo mismo con las observaciones, que si ellos quieren que entre a la sala, lo haré, si no, no. Que pueden leer los derechos, y decir que sí o no, y eso no tenía consecuencia. También les digo que si dicen que si, y luego cambian de idea, también está bien. Luego de esto, les pregunto si hay dudas.

Una profesora me dice: "las escuelas de SO son pocas...se va a notar que somos nosotros". Le dije que el nombre de la escuela y que sus propios nombres no quedarían registrados. Otro dice: "son profesores solamente?". Le digo que son más bien educadores, entendiendo que hay profesores y educadores que toman decisiones. Luego de esto vuelvo a hacer énfasis en que no voy a evaluar, sino que quiero comprender desde su experiencia. Me miran con extrañeza, me siento incómoda. Quiero irme...saco los derechos, se los entrego. La encargada de la reunión, al parecer molesta, dice: "quieres que decidamos ahora". Le digo que no, que solo dejaré los consentimientos, y que en el documento está mi número y correo. Que me llamen o escriban para expresar que quieren participar y que los contactaría a partir de eso. Cristian dice: "si coordinan conmigo y yo te contacto?"...estuve de acuerdo. Me despido, agradezco, y me voy.

Creo que para ser la primera vez que hacía algo como esto, estaba bien, pero no termina de convencerme de que sea la mejor manera de acercarme al campo...los profesores en grupo me intimidan. Como grupo, son más rudo que solos. Lo bueno es que una profesora manifestó públicamente su intención de participar. Fue un alivio. Tal vez desde ella pueda llegar a otros. Este puede ayudar al rapport. Me alegro al ver que durante la tarde de hoy me llegó su correo. Creo que ya estoy un paso más cerca de fenómeno. Me contento, me sonrío mientras escribo...me sonrío porque creo que si llego a uno, podría llegar al resto.

MEMO: Propósito_Marco Interpretativo_Tradición (0 Citas) (Admin, 2016-08-26 11:42:07)

No códigos

No memos

Tipo: M_Metodológico

Primera versión del propósito

Necesitamos comprender mejor la experiencia de los profesores/educadores que abordan el reingreso escolar de los jóvenes entre 15 y 21 años en las Escuelas de Segunda Oportunidad con el propósito de visibilizarla en relación a las políticas

curriculares vigentes para estas escuelas (Bolívar, 1996), entendiendo al docente como un agente en el desarrollo de estas en el aula. Creemos que este es un ámbito poco explorado desde el campo del currículum y nuestra contribución se relaciona con las demandas que surgen desde las organizaciones que se están haciendo cargo de la deserción escolar, fenómeno que se ha convertido en desafío creciente para los sistemas educativos a nivel Latinoamericano (Terigi, 2007).

Nos aproximaremos al fenómeno desde el paradigma cualitativo, particularmente desde el marco interpretativo transformacional/posmoderno (de manera inicial) (Creswell, 2013), teniendo presente que nuestra mirada se centra particularmente en el modo en el cual los profesores interpretan en la práctica educativa (Gimeno Sacristán, 2007) los lineamientos de un currículum oficial-único-nacional (Magendzo, 2008).

El marco interpretativo es inicial. Consideramos que es transformacional post moderno, porque tiene relación con poner en tensión relaciones de poder que están tensionadas en el aula, que se condensan en la prescripción del currículum y la definición de la política curricular y con las prácticas que desarrollan los profesores como agentes activos que interpretan y modifican estas posiciones en el proceso de enseñanza de grupo marginados de la escolaridad formal.

Como tradición, consideramos la teoría fundamentada, pues el conocimiento que deseamos producir es una teoría de alcance medio respecto a cómo se toman decisiones curriculares ante la ausencia de un currículum nacional, en escuelas de segunda oportunidad en el contexto nacional. Este conocimiento nos permitiría comprender mejor y aportar al campo del currículum aquellos aspectos que se relevan como necesarios para configurar un currículum contextualizado en esta incipiente modalidad, no reconocida aún por el Ministerio de Educación.

22/09/2016 06:50:59 p. m. Nuevas consideraciones en torno a la tradición

Tras la experiencia preliminar de acceso al campo, la cual fue descrita en el memo "Primeros contactos con el campo", surgieron las primeras dudas respecto a la

pertinencia de la TF como tradición cualitativa para estudiar el modo en el cual los profesores toman decisiones curriculares en la SO.

La inquietud se confirmó durante la presentación del trabajo en el taller de proyectos, en donde dos sugerencias terminaron por descartar la opción. Primero, uno de los elementos fundamentales para desarrollar la TF es el muestreo teórico, elemento que no incorporamos en el trabajo. El segundo punto se relaciona con el carácter exploratorio y desconocido del fenómeno a investigar.

Dado que poco se sabe sobre la SO, la sugerencia fue aproximarnos inicialmente para comprender el fenómeno. En este sentido, el estudio de caso cualitativo podría ser una opción. Sin embargo, y dado el carácter de la investigación, en primera instancia no nos hizo sentido. Pensamos en ampliar el muestro para así poder dar cuenta del fenómeno desde la TF, no obstante, el tema central no está en el muestro o el N, sino en qué es mejor para responder a la pregunta por Cómo los profesores toman decisiones cuando no está definido un currículum prescrito para la modalidad.

De este modo, creemos que un estudio de caso cualitativo, de carácter intrínseco, focalizado en una de las escuelas, puede ser la mejor opción. De este modo, la selección de la escuela es un factor clave para determinar dónde nos centraremos.

En este sentido, la Escuela Libre Juan XXIII puede representar lo que ocurre como fenómeno: Es una institución de carácter municipal que desarrolla la iniciativa de SO como escuela libre, que no cuenta con un plan propio aún, y que está en proceso de adoptar el pilotaje de SO.

Nos queda ahondar en las características del estudio cualitativo para poder terminar de visualizar la pertinencia de esta tradición cuali.

22/09/2016 09:16:01 p. m. Segunda Versión Propósito (esto estaba en otro memo, pero creemos que dos memos no son necesarios, es mejor que uno sólo condense las reflexiones y decisiones sobre este tema)

Necesitamos conocer y visibilizar el proceso de deliberación curricular que llevan a cabo los educadores en las Escuelas de Segunda Oportunidad en Chile y su relación con la política curricular vigente, a través de la experiencia de trabajo de los educadores con los estudiantes en estos contextos. Creemos que este es un ámbito poco explorado desde el campo del currículum y nuestra contribución se relaciona con la oportunidad de develar cómo está siendo abordada la deliberación curricular en pilotos de Segunda Oportunidad, comprendiendo que se ha definido una política educativa/curricular para estos, mas no un currículum único-nacional (Magendzo, 2008).

Entendemos que la educación de Segunda Oportunidad es una política educativa reciente y que intenta convertirse en una las modalidades de reingreso educativo en Chile, y, que, de algún modo, aborda el fenómeno de la marginación educativa, fenómeno que se ha convertido en desafío creciente para los sistemas educativos a nivel Latinoamericano (Terigi, 2007). Al mismo tiempo, asumimos que el educador puede actuar como un agente en el desarrollo de la política curricular desde las determinaciones que toma en el aula y fuera de esta (Bolívar, 1996; Gimeno Sacristán, 2010)

Nos aproximaremos al fenómeno desde el paradigma cualitativo, particularmente desde el marco interpretativo transformacional/posmoderno (Creswell, 2013), y asumiendo la teoría fundamentada (Charmaz, 2011) como tradición investigativa que apunte a la construcción de una teoría de alcance medio respecto de las decisiones curriculares de los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad, teniendo presente que nuestra mirada se centra particularmente en el modo en el cual los profesores deliberan en la práctica educativa (Gimeno Sacristán, 2007) los saberes que deben enseñarse y en los tiempos en los cuales debe ocurrir.

22/09/2016 09:14:41 p. m.

Cabe recordar que la tradición a la fecha está siendo re considerada a partir de las primeras experiencias en el campo y a partir de la discusión con pares investigadores.

22/09/2016 10:36:03 p. m.

A partir de la lectura de Yazan (2015), creemos que la noción de estudio de caso que es más coherente con los supuestos de investigación es la elaborada por Merriam (1998). Esto se debe a que los supuestos de epistemológicos elaborados por esta metodóloga se basan en la idea de que el conocimiento es socialmente construido y la realidad es re interpretada por el investigador a partir de la experiencia de este, desde sus propios supuestos. Al mismo tiempo, la autora, a diferencia de Yin y Stake, plantea que el caso es una "cosa, una sola entidad, una unidad en la cual hay límites", agregando que el caso es un fenómeno o un conjunto de fenómenos que ocurren en un contexto limitado. En este sentido, los límites son delineados por el investigador: "Merriam conceives qualitative case study as "an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon such as a program, an institution, a person, a process, or a social unit (Yazan, 2015:6).

Tras esta lectura, nos hemos dado cuenta de que el diseño que hemos creado pensando en teoría fundamente es mucho más coherente con el diseño de estudio de caso. Si consideramos las fases del diseño del EC, Merriam (1998) considera como relevantes los procesos de revisión del estado del arte, la construcción de un marco teórico, la delimitación del problema y la construcción de las preguntas de investigación, que es justamente el proceso que hemos estado realizando a la fecha.

Dentro de los métodos, también vemos mayor coherencia con el estudio de caso, sin embargo, estas reflexiones las continuaremos en el memo técnicas de producción de datos.

08/10/2016 12:13:25 p. m.

Me he dado cuenta leyendo a Marcelo (1989) que no he explicitado en memos el tipo de muestreo. Creo haberlo mencionado en el Taller de Proyectos y haberlo puesto por escrito en otro lugar, sin embargo, no lo encuentro. La primera decisión que tomamos con Cecilia fue ir a las escuelas de segunda oportunidad que estén en funcionamiento en establecimientos municipales de educación. Esta decisión se fundamenta en el

supuesto de que las escuelas municipales están siguiendo permanentemente los lineamientos prescriptivos del currículum nacional, por tanto, el fenómeno de las decisiones curriculares en la Segunda Oportunidad podría condensar de una manera muy particular en estas instituciones. Por muy particular entenderemos que la tarea de la SO puede ir en contracorriente a las disposiciones curriculares legitimadas a través de las prácticas institucionales que están siendo desarrolladas por los profesores.

Por otro lado, para muestrear a los docentes, habíamos pensando en educadores (profesores y otros profesionales) que estuvieran diseñando clases para la SO por dos años o más, considerando que esta cantidad de años el docente ya se ha familiarizado con el contexto específico y comienza a tomar decisiones basadas en experiencias y que contrastarían con su formación inicial. Leyendo a Marcelo (XXXX) nos damos cuenta de que es coherente esta decisión con el ámbito de las rutinas que el profesor establece, asociadas al factor de "conocimiento práctico", que mediaría las decisiones curriculares de los docentes.

Memo: Dosificación Curricular (acerca de nota de campo) {0-0 M_Refletemático}

- Admin

Comment:

Tras las últimas semanas de revisión de los primeros hallazgos y tras la primera participación el proceso de dosificación curricular, surgen temas y reflexiones que dejaré por escrito en este memo.

Sobre temas, podemos decir que aquello que fue compartido por los informantes clave en las entrevistas es posible de ser visualizado en el contexto de dosificación curricular. Una de las discusiones más interesantes que se dio en durante el proceso es cómo "calzan" las experiencias y aprendizajes previos que los profesores ven que tienen los niños al momento de seleccionar el objetivo y el indicador. La profesora de Lenguaje considera a los niños lectores y no lectores para aquellos que entrarán a tercer nivel básico, realidad que no puede ser desconocida para ella al momento de dosificar al currículum, y que es justamente el centro de la discusión con el Guía al momento de explicitar por qué un determinado objetivo y no otro. Este proceso ha sido, hasta el

minuto, mucho más visible en lenguaje que en matemáticas, por lo que buscaremos profundizar más en esta área que en otras en la próxima sesión.

Sobre reflexiones, algo que me llama profundamente la atención es que el Guía, en distintos momentos de la actividad, planteaba esto de la selección y dosificación como planificación de la enseñanza por sobre la selección de objetivos propios de la escuela. Creo que, en este plano, los profesores, el equipo directivo y el mismo Guía tienen distintas nociones sobre el producto que se espera al final de las dosificaciones. Creemos que lo que está en juego en esta sesión observada tiene más relación con un proceso de dosificación para la planificación de la enseñanza que con un proceso de selección de objetivos del Marco Curricular, que sean válidos para las generaciones venideras. Esto se evidencia en las discusiones entre el guía y la profesora de Lenguaje, quienes durante varios momentos discrepaban en seleccionar, dividir, anticipar el tiempo de desarrollo, desglosar los indicadores, dado que para la profesora de lenguaje el ejercicio primordial era seleccionar aquello que los estudiantes debían aprender, sin importar el profesor que estuviera a cargo, considerando los tiempos del plan de estudio, mientras que para el guía, era importante seleccionar el objetivo en función de los tiempos de trabajo disponibles, ejercicio que es más propio de la planificación anual. De hecho, la profesora de matemáticas le dijo al Guía que lo que estaban haciendo ahora les permitía adelantar trabajo para la planificación que les pedía la UTP.

Resulta necesario indagar en esta brecha entre expectativa de los docentes, del equipo de trabajo y lo que espera el guía del proceso que se está llevando a cabo.

Otro tema/reflexión que emerge de esta participación es la complejidad de abordar el fenómeno estudiando y la tensión que me genera como investigadora poner en circulación el conocimiento que se está produciendo.

En esta escuela, desde mi sesgo, creo que se está mirando el currículum oficial como un aspecto lejano, que no calza con la realidad, y que, por tanto, debe ser modificada para hacerlo calzar. Este modo de hacerlo calzar implica seleccionar objetivos de las Bases para abordarlas en función del propósito, que es nivelar para reincorporar en la escuela a los jóvenes que han sido marginados. El ejercicio de dosificación curricular implica considerar objetivos que:

- sean realizables
- implican la acción/participación del estudiante.
- que sean abordables en el tiempo.

Estos criterios son propuestos por el guía, pero estos criterios no son necesariamente compatibles con las lecturas que hacen los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Esto puede generar una tensión: los criterios personales están siendo puestos en tensión y aún no nos es posible saber que implicancias tiene este fenómeno en la dosificación curricular y en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto complejo es la aparente disparidad de propósitos entendidos a la base de la dosificación: unos creen que es planificar, otros creen que es armar el propio programa, a partir de las Bases. Esto es complejo, pues el fenómeno se nos empieza a desdibujar, y puede ser que lo que creemos es un proceso institucional de la búsqueda de su propio diseño curricular en realidad es el proceso de planificación de los docentes, lo que implica la interpretación de las bases curriculares a partir de las creencias de los profesores sobre el estudiante, sus propias posibilidades dentro de los márgenes institucionales.

Tal vez las decisiones sobre el qué y cuándo se aprende en realidad no son un fenómeno distinto de lo que pueda ocurrir en una escuela tradicional, lo que cambia severamente los límites de investigación y su contribución al campo. Eso sí, lo que aquí encontramos no tiene relación alguna con lo que las investigaciones revisadas sobre la materia.

Si bien esta escuela se define como una escuela de reingreso, no comparte en modo alguno las características que poseen estas escuelas en el contexto internacional. En este sentido, es sensible preguntarse por la verdadera diferencia entre esta escuela y la tradicional.

Guión de Entrevista Cualitativa {0-0 M_Metodológico} - Admin

Comment:

Preguntas de Investigación Guión

Pregunta General: ¿Cómo está siendo currículum desarrollado por los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad en relación a la política curricular vigente para este contexto?

Preguntas Específicas:

¿Cómo son (es) el (los) proceso(s) de toma de decisiones en cuanto a contenido y distribución del tiempo escolar llevado a cabo por los profesores en las Escuelas de Segunda Oportunidad?

¿Cuál(es) es (son) los referentes curriculares en los cuales los docentes se basan para tomar decisiones en torno al qué y cómo/cuándo se enseña?

Preguntas para la Entrevista:

1) Cuéntame el proceso que vive un estudiante tuyo en esta escuela/modalidad, desde que entra hasta que sale...

2) ¿Quién o quiénes pensaron en esas etapas?

3) Cuéntame cuál fue y cómo pensaste tu mejor clase hecha en el último tiempo

4) ¿En qué te basaste para hacer esta clase?

5) Puedo ver tu planificación?, ¿Cómo y cuándo la hiciste? 11/10/2016 10:45:52 p. m.: se cambia por: Cuéntame cómo realizaste esta planificación, desde el principio hasta el fin.

6) ¿Qué es lo más sencillo o complicado de planificar una clase para la modalidad de Segunda Oportunidad?

7) Relátame cómo fue tu última clase que tuviste aquí... ¿Cambió tu planificación cuando hiciste esta clase?, ¿Por qué crees que cambió?

13/10/2016 01:14:54 a. m.

Tras la primera entrevista realizada, creo que debemos cambiar la pregunta 1. No da cuenta de manera pertinente de lo que deseamos preguntar, que es por la organización de cursos, agrupamiento por niveles de enseñanza. Es mejor preguntar por cómo es la organización en cursos y niveles (pregunta directa)

13/10/2016 06:32:11 p. m.

Otro insight que tuvimos es que las preguntas que realicé en la primera entrevista apuntan más al "qué deciden" que el "Cómo deciden y qué referencias toman"...

19/10/2016 01:44:43 a. m.

Recibimos el feedback de la evaluadora del proyecto, Olga, quien en sus comentarios menciona que las preguntas de investigación permiten acercarse de manera general al objeto de estudio, y que justamente estos apuntan a aspectos metodológico y didácticos antes que a un proceso de toma de decisiones. Compartimos esta apreciación, dado que las reflexiones anteriores apuntan también a esta dificultad. Es por esto que reformularemos las preguntas de entrevistas del siguiente modo:

1. Cuéntame cómo se organizan los cursos y niveles en esta escuela y por qué se hace así.
2. ¿Qué contenidos enseñas en cada nivel?, ¿Cómo llegaste a esta decisión?
3. Cuéntame, paso a paso, ¿cómo piensas tu planificación mensual, especialmente cuando decides qué enseñar?, ¿Qué material ocupas para tomar estas decisiones?
4. ¿Qué cosas te pasan o piensas cuando ves lo que se hace en esta escuela y lo que se hace en la escuela regular de niños?

21/10/2016 05:08:18 p. m.

Después de la entrevista a Pr1, a quien en la entrevista le pregunte por la función de la escuela, creo que debo incorporar esta pregunta para nuevas entrevistas, porque me permitiría comprender cómo toman decisiones y la selección de contenidos.

2. ¿Cuál es la función de esta escuela?

Memo Informantes Clave Sistematización {0-0 M_Metodológico} - Admin

Comment:

Profesores Entrevistados Colegio XXX2

Nombre	Pseudónimo	Consentimiento y Grabación
Fecha transcripción		
Jocelyn Lienlaff	Pr1	12.10.2016
18.10.2016		
Valentina Javalquinto	Pr2	19.10.2016
21.10.2016		
Daniela Toledo	Pr3	26.10.2016
1.11.2016		
Pablo	Pr5	2.11.2016 (sin grabación)
		14.11.2016 (nota de campo)
Christian Quijada	Pr4	9.11.2016 (sin grabación)
		14.11.2016 (como nota de campo)

Memo Lo que se sabe y discute sobre las Decisiones Curriculares {0-2 M_Bibliográfico} - Admin

Comment:

Al entrar en este tema, podemos detectar que la literatura reconoce que el profesor es un sujeto que toma de decisiones, que emite juicios y que reflexiona (Contreras, 2008). En este sentido, parece haber acuerdo entre los autores respecto de que es posible conocer el proceso de toma de decisiones de los profesores.

Para Marcelo, lo que se sabe es que los profesores sí toman decisiones, y las toman en todo momento, tanto en la escuela como fuera de ella, antes y después de la interacción del estudiante. También se sabe que los profesores toman decisiones de manera formal e informal, y que la pueden dejar por escrito o tener un "plan mental", el cual estaría más vinculado a la acción concreta que en la enseñanza. Declara que se discute sobre el proceso de planificación. Indica que no ha quedado suficientemente claro cómo utilizan la planificación los profesores (para qué lo hacen), existiendo distintas versiones, tales como organización del tiempo, relación con los contenidos, poder ubicarse en una secuencia de tiempo de enseñanza. También se discute sobre la existencia de un modelo de decisiones. Teóricamente se ha dicho que hay tres factores relevantes: lo que se

piensa de los estudiantes, el área de enseñanza y la propia práctica de enseñanza. No obstante, las investigaciones reseñadas por el autor indicarían que no hay acuerdo sobre qué factor se prioriza más. En este sentido, para Marcelo (XXX) las investigaciones parecen mostrar que los profesores no siguen un modelo lineal de planificación, sino uno de carácter cíclico, en donde existirían seis fases distintas (Boeckers, 1985, en Marcelo). Este modelo cíclico parte por la valoración del contenido hasta llegar la comprobación en la práctica, el diseño de la planificación, y la reelaboración del diseño de planificación una vez puesta en acción.

Dentro de la revisión teórica/metodológica que realiza Marcelo (XXX), indica que una de las preguntas que ha movido a los investigadores es conocer cómo es que se concreta la planificación en la práctica y como es que esta difiere del diseño a la práctica. Señala que una posible teoría tiene correlato con las rutinas de clase de los profesores y los factores situacionales. El factor situacional tiene relación con el momento en que se hace la acción educativa, en relación a lo esperado de los estudiantes por parte del docente, que lo lleva a suprimir, modificar o cambiar las decisiones en el momento en que se desarrolla la acción educativa en el aula. Por otro lado, las rutinas que cada profesor realiza también incide en la diferencia entre docentes sobre la planificación. En este sentido, así como profesores hay, hay rutinas diferentes. Un ejemplo de ello tiene relación con cómo se inicia, cuándo se inicia la explicación, cuando la actividad, cuando se ordena la sala, etc.

Esta discusión y estado del arte presentado por Marcelo tienden al establecimiento de un modelo único de desarrollo de decisiones en torno a las planificaciones, sin distinguir o problematizar sobre origen, fundamento, enfoques o visiones de mundo que subyacen a estas decisiones en torno a lo que deben aprender los niños/as. Al mismo tiempo, tampoco se establecen problematizaciones respecto del cómo emergen las rutinas o la lectura sobre lo que estos autores denominan los factores situacionales. En este sentido, la lectura de Marcelo frente al problema de sobre cómo deciden lo que los estudiantes aprenderán y cómo lo aprenderán nos aporta una mayor comprensión desde el cómo se ha producido conocimiento al respecto, no obstante, discute con los supuestos de investigación que tenemos, ya que no se vincula o tensionan con lo dispuesto por la política pública, los dictámenes de la política curricular o con contextos

situacionales en desventaja, que podrían estar detrás del fenómeno. Se menciona poco la tensión entre lo que se espera de parte de las instituciones escolares y la labor docente desde la política pública y lo que en las escuelas y aulas sucede.

Las investigaciones de Bishop (1972), citadas por Carlson y Presmeg (2004) poseen un planteamiento similar a los autores revisados por Marcelo (XXXX). El investigador parte de la premisa de que las decisiones se toman en la acción de enseñar. Propone un modelo respecto de los aspectos que estarían involucrados en el proceso de toma de decisiones, tales como la experiencia y el contexto, las creencias y valores, los objetivos y propósitos, un marco de decisiones, vinculado a la decisión y la acción, para considerar también la situación del docente (Clarkson y Presmeg, 2004, 37). En este sentido, amplía las primeras investigaciones realizadas por la gente que cita Marcelo y propone que la base es la experiencia y el contexto, y suma el factor "situación del docente". El foco de la investigación para Bishop se centra en la idea de mejorar la calidad de la enseñanza, en particular de la matemática, puesto que considera que las decisiones del docente son el "corazón de la enseñanza", de modo que si lograr llegar a esta parte del proceso de enseñanza, se podrían establecer modelos o teorías "que relacionen objetivos, intenciones, actitudes de los niños, desarrollo de las matemáticas con los niños, al actual proceso de enseñanza". Este investigador se concentra en el campo de los "incidentes" los cuales pueden ser entendidos como un punto de inflexión durante la clase que puede estar ocurriendo con uno o varios estudiantes, donde las opciones de toma de decisión son varias y distintas, en donde el profesor toma una opción en poco tiempo posible. Tomando en cuenta esta investigación, podemos decir que el campo que estamos seleccionando para hacer más específico el recorte del problema es pertinente y ya ha sido investigado por otros, no obstante, hay aspectos que no están alineados con nuestros supuestos, particularmente el ontológico y el axiológico, ya que las decisiones que toman los docentes pueden ser investigadas y objetivadas a través de modelos que potencialmente podrían ser aplicados a contextos, diversos, dado que parte del modelo considera que estos son relevantes. Por otro lado, estas investigaciones se centran en las decisiones sin profundizar en los aspectos que circunscriben las decisiones de los profesores, como lo son la política curricular vigente o la modalidad educativa en la cual se circunscriben la docencia.

La investigación desarrollada por Ziegler (2003) se adentra en esta dimensión, al indagar la recepción curricular de la reforma Argentina en los 90'. Para ello se basa en la teoría de la recepción, entendiendo que en lectura que hacen los docentes del currículum operan mecanismos para interpretar dichos textos. Ella indica que se sabe poco para su contexto particular las "mediaciones y significaciones producidas a partir de las propuestas curriculares" (Ziegler, 2003:663) y que resulta necesario comprender las significaciones "las organizaciones de sentido" que los docentes crean, ya que focalizar la atención en este punto permitiría conocer las apreciaciones que ellos tienen sobre el currículum.

La investigación da cuenta de dos líneas de lecturas posibles realizadas por los docentes, las que inciden en la manera en que realizan su práctica educativa. Una de ellas se basa en la re significación del contenido curricular a partir de las concepciones vinculadas a las propias experiencias del docente, en donde el profesor lee en clave de continuidad la nueva prescripción, vinculando lo que dice el contenido de la reforma a prácticas que ya estaba realizando. Lo anterior implicaría que las prácticas educativas poco o muy poco se ven modificadas tras la reforma, ya que está leyendo como un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza.

La segunda lectura es aquella que desplaza las ideas previas para incorporar otras. En este caso, los profesores leen la propuesta curricular nueva, tomando en cuenta la distancia entre la lectura que tienen personal, en el ámbito de concepciones y práctica. Los docentes que leen el currículum de este modo ven la reforma y el cambio curricular como una modificación que tiende a legitimar prácticas ya instaladas en las instituciones educativas. Encuentran en ellas una reafirmación de la dirección que asumen en la práctica escolar. Según Ziegler (2003), quienes poseen esta lectura de la reforma curricular admiten que desarrollan prácticas distintas "a partir de iniciativas personales y/o institucionales". En este sentido, el contexto en el cual se está haciendo la lectura del currículum cobra un valor particular, ya que "portan condiciones singulares que habilitan posibilidades interpretativas diferentes" (Ziegler, 2003:666) Para la investigadora, la diversidad de modos de leer el currículum da cuenta de "Discontinuidades" en las disposiciones de los sujetos: "Estas son producto y productoras de la ubicación de los docentes en el espacio social" (670): "De este modo,

circunstancias sociales y la propia biografía serían aquellos elementos que están detrás de la diversidad interpretativa. "Los docentes no forman una comunidad interpretativa homogénea, aun cuando hay rasgos comunes a la condición docente, la pertenencia a determinado grupo produce ciertas formas de pensamiento y prácticas".

Las conclusiones a las que llega Ziegler parecen apuntar a la idea de que serían las trayectorias educativas, así como los contextos en los cuales los profesores están realizando su práctica educativa aquellos aspectos que subyacen a la lectura del currículum, y que, por tanto, inciden en la práctica educativa en el aula. Las investigaciones de Contreras y Marcelo comparten esta visión con la investigación de Ziegler. Los aportes de esta investigación en la construcción de nuestro estado del arte tienen que ver con la mirada que posiciona las relaciones de poder y legitimación del currículum dentro de las decisiones que toman en cuenta los docentes, y la interpretación / discusión en torno a la pertinencia de cambios en las prácticas educativas a partir de un currículum único nacional, como garante de legitimación respecto a lo que deben aprender los estudiantes.

Sobre el primer punto, en el ámbito de la relación de las lecturas en las cuales los docentes se vinculan con la política pública, la investigadora señala: "Los docentes tienden a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos, con el fin de sostener sus prácticas vigentes". De este modo, la investigación tensiona el currículum como un documento que instauro "un régimen de verdad", planteando que este es más bien "una ilusión", dado que dos lógicas distintas de pensar el currículum conviven sin afectarse (Ziegler, 2003:668)

El enfoque de Ziegler sobre la dificultad de generar cambios en las prácticas educativas institucionales a partir de políticas curriculares de carácter documental es coherente con la discusión teórica respecto de la centralización y descentralización del currículum, ya que pone en tensión el modo el cual se piensa una política pública curricular de carácter homogéneo, único, nacional cuando coexisten distintos contextos escolares, que inciden el modo en el cual estas políticas públicas son acogidas y (re) interpretadas por los profesores. Ziegler indica: "No son las reformas en sí las que definen el destino de lo que acontece en las instituciones, sino el modo en que colectivamente dichas reformas se producen, se redefinen y terminan siendo

apropiadas y, en consecuencia, modificadas en el seno de las instituciones" (Ziegler, 2003, 672). En síntesis, las reformas curriculares basadas en documentos hablan acerca del cambio en la escuela, pero no se materializan de manera eficaz, ya que no interpelan precisamente a la escuela en el ámbito de la acción en el aula, por tanto, se podría decir que no permean necesariamente las decisiones que los profesores toman al momento de plantearse la enseñanza. La pregunta que nos queda pendiente es cómo es vivida en un contexto tan particular como lo es la Segunda Oportunidad esta relación entre la gramática escolar esta forma de decidir y la lectura que realizan de los referentes curriculares que toman en cuenta, sabiendo que no hay hoy en día un currículum para la modalidad, pero que hay lecturas sobre el currículum de niños y adultos que pueden permear esta decisión.

Otras investigaciones en el ámbito de la toma de decisiones curriculares o el rol de los docentes como decisores del currículum se han centrado en la mejora de las prácticas educativa. Estas investigaciones se basan en el supuesto de que el profesor es un agente relevante respecto de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, por tanto, conocer las decisiones que los docentes toman contribuiría repensar la formación inicial de los docentes y los procesos de cambio e innovación en las escuelas. Ejemplos de estas investigaciones son la realizada por Contreras en el contexto chileno respecto a la percepción y acción curricular de los docentes en ciencias y matemáticas; el estudio de Handler (2010), referida al rol de los profesores como líder curricular, que, de acuerdo a este investigador, este rol no ha logrado configurarse de manera pertinente en las escuelas.

Memo Lo que se sabe y se discute Segunda Oportunidad {0-2 M_Bibliográfico} - Admin

Comment:

Las investigaciones sobre escuelas de Segunda Oportunidad revisadas se basan en los procesos de cambio educativo desarrollados en países como Argentina, Uruguay y España. Esto se debe a que desde los 2000 en adelante se han ido implementando políticas educativas tendientes a la inclusión de los estudiantes de contextos en

desventaja socioeconómica, respondiendo particularmente al problema de la deserción escolar en los sistemas educativos formales.

Las investigaciones revisadas se han focalizado particularmente en cuatro ámbitos: las implicancias de la ley de inclusión en las escuelas de reingreso y la relación con la experiencia de los directores como sujetos que desarrollan y contextualizan la política en escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires (Meo, 2015); la experiencia de los jóvenes que ha participado de los procesos de reingreso en educación técnico profesional (Albornoz, González, Domínguez, Baccino, Rodríguez y Tarde; 2015); las condiciones institucionales que favorecen el proceso de reingreso en estas escuelas de segunda oportunidad (Prieto, 2015); y las políticas de inclusión educativa en Uruguay como un mecanismo contrahegemónico de mejora en la gestión educativa en las modalidades de reingreso escolar (Espejo y Calvo, 2015).

Un grupo de autoras hace referencia a los procesos de política pública centrados en la inclusión, entendiendo al texto de política como promotor de un "discurso" que implica compromisos, tensiones, interpretaciones y reinterpretaciones sobre los objetivos y códigos que subyacen a ella, lo que legitiman las visiones de ciertos grupos respecto a un tópico en particular, en este caso, la inclusión educativa (Meo, 2015; Espejo y Calvo, 2015).

Para (Espejo y Calvo (2015) las políticas de inclusión en América Latina son vistas como mecanismos de control de la gestión educativa. A diferencia de otros países de la región, Uruguay ha ido desarrollando políticas educativas que destacan por una impronta que desafía las tendencias globales tecnocrática, que pone el foco en el control de la gestión escolar bajo las formas de eficacia y eficiencia, donde Chile emerge como caso emblemático. Así, Uruguay se muestra como un país que "se ha erigido como un laboratorio de elaboración y ejecución de políticas educativas inclusivas dirigidas a neutralizar la problemática del abandono escolar [...] con una línea de intervención social enmarcada en patrones democratizadores de la educación" (Espejo y Calvo, 2015:63). Si bien las políticas uruguayas de inclusión en escuelas de segunda

oportunidad son similares en cuanto a determinación de una organización académica particulares, de la declaración de programas de estudios específicas para la modalidad, condiciones de trabajo distintas a la escuela regular para los profesores (Meo, 2015), es el Estado el que actúa como garante "del pleno ejercicio al derecho a la educación" (Espejo y Calvo, 2015), elaborando programas para equiparar la brecha de la desigualdad social.

La investigación desarrollada por Meo (2015) nos muestra cómo la política sobre inclusión en las escuelas de reingreso genera interpretaciones diversas sobre el modo en que esta se experimenta en estas instituciones. La investigadora observa la coexistencia de dos discursos que son contemporáneos, pero que muestran dos miradas antagónicas sobre los procesos educativos en las escuelas de segunda oportunidad en el contexto de la inclusión, una que mira el fenómeno del reingreso desde la "selección y homogeneización" y otra que refiere a la práctica educativa como "inclusiva y personalizada", la cual se encuentra en "initiatives and educational programmes; funding priorities; the organisations of the school's space and time; and policy actors practices and views" (Meo, 2015:577). Para Meo (2015) el discurso de "homogeneización y selección" está relacionado con el predominio de la concepción de la escuela secundaria como un espacio de segregación desde el proceso de masificación de esta modalidad desde los años 90' en Argentina, y que incide en las prácticas escolares como los tiempos y prácticas educativas para la enseñanza, la clasificación de los estudiantes de acuerdo a edad, entre otros elementos que tienen a la normalización de los estudiantes. De este modo, el fracaso escolar es entendido como responsabilidad del sujeto, en relación a posibles patologías que deben ser tratadas psicológicamente (Meo, 2015). Por otro lado, el discurso de inclusión y personalización está alineado a la legitimación de los lineamientos organismos internacionales es de los noventa, que tienen a la inclusión social, cohesión social como nuevo norte de las políticas y prácticas educativas, en donde el principal desafío tiene relación con la modificación de la gramática escolar, la fragmentación de la selección y el carácter meritocrático de la educación secundaria y la modificación de la "gramática escolar" para la "efectiva inclusión de las personas jóvenes y adultas" (Meo, 2015:579).

En una línea similar se encuentra la investigación de Prieto (2015). Para esta investigadora, la exclusión educativa posee distintas formas de ser vistas, y ella focaliza la atención en el modo en que la escuela no se hace responsable de la reproducción de las desigualdades estructurales, dado que mantiene formas de organización y funcionamiento que limitan la permanencia de los jóvenes en las escuelas. En contraste, las escuelas de segunda oportunidad rompen con el esquema de rigidez organizacional de la escuela "reglada" que tiende a "establecer perfiles genéricos altamente homogéneos en cuanto a las expectativas del alumnado" (Prieto, 2015:122). Se utiliza el concepto de "Escuela Reactiva", la cual se caracterizaría por "un diseño curricular cerrado y excesivamente parcelado que no se adapta a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje" (Prieto, 2015:177), que contrasta con la escuela "proactiva", porque propone un currículum "motivador" (sic) que reconoce experiencias y preferencias previas, el cual incide en un diseño de programa específico para cada estudiante con el propósito de motivar a un perfil de estudiante que no estaría interesado en volver a escolarizarse. De este modo, esta escuela proactiva estaría basada en el diálogo y comunicación entre los distintos sujetos que allí se relacionarían, en la flexibilidad en los horarios y estrategias metodológicas empleadas, la flexibilización en los criterios de agrupamiento de los estudiantes para favorecer su estancia y permanencia en este tipo de instituciones. La investigación de Albornoz, et. al., (2015), se focaliza en las representaciones sociales de los participantes de un programa de educación de ingreso de carácter técnico en Uruguay, en donde destaca la experiencia positiva de los estudiantes que allí participaron. En un modo similar a la investigación de Prieto (2015), señala que el hecho de que el diseño curricular sea específico para este perfil que se "ha alejado del sistema educativo", el carácter semi presencial que se decidió como equipo para poder hacer coincidir este programa con las realidades de los estudiantes, pertenecientes a un contexto rural, así como el carácter personalizado, innovador y motivador de las prácticas de enseñanza que realizan los profesores, darían cuenta de un programa pertinente y significativa para los participantes, sin embargo, queda como pregunta una tensión que experimentaron como equipo: "¿cómo sostener la diversificación curricular sin que se vuelva una

educación de segunda clase", pregunta que es coincidente con la inquietud del Instituto Nacional de Investigación y Evaluación Educativa de Uruguay (Albornoz, et. al., 2015)

De este modo, podemos observar que las principales tensiones que trascienden estas investigaciones tienen relación con los discursos de la inclusión presentes en los textos políticos y en las prácticas educativas y su (re) interpretación en los contextos específicos de implementación, en este caso, las escuelas de segunda oportunidad; también se relaciona con las implicancias en la gestión de las instituciones educativas para responder al desafío de la inclusión en los sistemas educativos; por otra parte, el modo en el cual se diseña un currículum pertinente y adecuado para los sujetos que la demandan y cómo se resuelve la consulta sobre calidad curricular y equidad curricular (Magendzo, 2008) para esta modalidad educativa.

El vacío de conocimiento que detectamos está precisamente en este último punto. Pocas investigaciones ponen atención al currículum, su diseño y su desarrollo en el contexto de reingreso. Estas investigaciones están centradas en las experiencias de los sujetos en relación a la experiencia educativa, abordando tangencialmente las características curriculares que allí se deciden. Al mismo tiempo, la producción de conocimiento sobre escuelas de segunda oportunidad en Chile es escasa y esto se debe principalmente a su emergencia dentro de la agenda de política pública y como fenómeno en el campo del currículum en el contexto nacional. Existe una demanda de parte de las Organizaciones No Gubernamentales que están desarrollando proyectos de segunda oportunidad en Chile sobre el reconocimiento de estas experiencias como una nueva modalidad educativas, que reconozca su institucionalidad y su especificidad, lo que decanta también en la demanda por un currículum específico. Esto queda de manifiesto en el documento "La Exclusión Educativa: Un desafío Urgente para Chile", elaborado por la Red de Trayectorias Educativas y UNICEF, y en el texto elaborado por Chapple (2016), miembro de la Fundación Súmate del Hogar de Cristo, una de las instituciones que ha logrado mayor visibilización de la labor educativa de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Otras instituciones, como lo son Caleta Sur, los Programas de Reingreso de la Municipalidad de Peñalolén y San Joaquín, que han desarrollado sus propuestas

educativas a través de financiamiento en proyectos de Reinserción y Retención Educativa impulsados por el Ministerio de Educación, en el contexto de la Ley de Inclusión diseñada y aprobada en los últimos dos años en Chile. En este sentido, nuestra contribución al campo del currículum está en relación a conocer, comprender y visibilizar el desarrollo curricular de estas instituciones educativas, su relación con el currículum oficial nacional y las respuestas que emergen desde la experiencia de trabajo con los estudiantes en contextos de desventaja en instituciones de segunda oportunidad.

Memo Lo que se sabe y se discute_Currículum {0-2 M_Bibliográfico} - Admin

Comment:

Lo que se sabe:

Los conceptos que emergen del primer posicionamiento tienen relación a cuatro conceptos claves:

- Currículum Oficial
- Diseño del Currículum Oficial
- Reingreso Escolar
- Trayectorias Educativas

Lo que se discute:

Decisiones curriculares centralizadas o descentralizadas:

Las centralizadas (Magendzo, 2018; Beltrán, 2010a) alto nivel de control, de prescripción. Sin embargo, esto se hace en función de un bien mayor, entendiendo la deliberación curricular como parte de las políticas del Estado que apelan al bien común (Beltrán, 2010a; Magendzo, 2008). Este bien mayor tiene relación con el principio de "Calidad y Equidad": "para asegurar un currículum de calidad distribuido equitativamente a todos los estudiantes, para así ofrecer igualdad de oportunidades y a la demanda por articulación nacional de heterogeneidades y diferencias que hoy se están reconociendo cada vez con mayor fuerza" (Magendzo, 2008:83). De este modo, podríamos pensar en cómo se articular un discurso en donde se legitima el poder regulatorio del currículum, pues apunta a la necesidad del bien común por sobre un

currículum con menores niveles de control. La lógica que opera es que el Estado puede contribuir mediante un currículum común, central y obligatorio, a la integración social y promover lealtades sociales básicas (Magendzo, 2008)

Las descentralizadas (Magendzo, 2008) apuntan por menos nivel de control de parte del estado. Aportan a la innovación, la flexibilidad. Implica la "delegación de la autoridad y responsabilidad a las propias unidades educativas", lo que podría conducir a mejores resultados educativos en términos de aprendizaje y un mejor uso de los recursos. Implica, necesariamente, mayores niveles de autonomía para tomar decisiones a nivel meso. Para algunos, según Magendzo (2008), la descentralización no tiene relación causal directa con el efecto en el aprendizaje, medido a través de pruebas estandarizadas. Así, la autonomía de los centros podría tener relación con el aprendizaje, pero esto es más bien una posibilidad que un hecho (igual que lo otro, no por centralizar aseguramos calidad en términos de equidad y esto está demostrado en Chile)

Gimeno Sacristán (2010) focaliza la atención sobre esto: Los diseños curriculares tienen tensiones en su discusión, y en esta discusión nos damos cuenta de la conflictividad del campo curricular, al haber intereses contrapuestos y en tensión. Esto está relacionado con la mirada sobre una "educación integral", que busca el desarrollo valórico, intelectual de los estudiantes, pero bajo patrones de "universalidad de la escolaridad", lo que implica la concepción de una enseñanza no diferenciada (Gimeno, 2010:37). La pregunta que emerge de esta tensión es "¿Qué contenidos son adecuados a esta escolaridad común?".

Hasta el momento, los autores que hemos revisados no dan cuenta explícita de una respuesta cerrada. Al respecto, Magendzo (2008) indica que existen demandas cada vez más altas al Estado por articular (a través de un currículum nacional) la heterogenidad y diferencias que se reconocen con más fuerza. Así, la idea de una formación valórica toma cada vez más presencia, ya que se ve "resentida y tensionada tanto por efectos de los procesos de modernización globalización y el reconocimiento del derecho que grupos, etnias, culturas tienen de vivir dentro de su propia cultura" (Magendzo, 2008:83).

Arroyo (2010), considerando la importancia de la (re)consideración de los colectivos depauperados que demandan al currículum una mayor presencia y cambios, indica que "existe una mayor sensibilidad a las trayectorias escolares y su relación con la pobreza"; sin embargo el currículum no reconoce a este colectivo, lo que se traduce en alternativas "extracurriculares", o "diseño curriculares generalistas", en donde se ignora "esa brutal diversidad de vivencias, trayectorias, espacios y sociabilizaciones" (Arroyo, 2010:136). Lo anterior se debe a que la pobreza no es considerada como una "cuestión social", sino como una "cuestión moral". La consecuencia de esta concepción en el currículum en las políticas educativas y sociales estaría relacionada con "la concepción única de conocimiento, de proceso de aprender, de evaluación, sociabilización se va tornando en un mecanismo de segregación para aquellos a quienes se les promete pasar de la pobreza a una vida digna" (Arroyo, 2010:136). De este modo, para Arroyo (2010), si la pobreza es mirada como una cuestión social, las políticas curriculares (educativas) se articularían con las sociales para dar respuesta pertinente a este colectivo. En síntesis, si se reconoce la pobreza como cuestión social, el abordaje del problema de la pobreza se hace político, es decir, se hace un problema del Estado. De acuerdo al autor, no es posible abordar el problema individualmente, sino a través del sistema educativo completo (interpretamos que este posicionamiento apunta a incluir y problematizar dentro del diseño curricular las tensiones de los colectivos depauperados, incorporarlos en la discusión curricular, desde una lógica de calidad con equidad. Habrá que re leer el documento para aclarar el punto)

Las preguntas que me surge a partir de esta relación es: ¿Cómo debiesen abordarse estos cambios que suscita el currículum para abordar las demandas de los colectivos depauperados, específicamente la de los jóvenes marginados del sistema escolar?, ¿Debiese apuntarse un currículum centralizado, para incorporar desde la lógica de "calidad con equidad"?; ¿Debiese apuntarse a la descentralización del currículum, para que desde los mismo colectivos y las instituciones educativas desarrollen autonomía para dar respuesta pertinentes a las demandas de estos colectivos?; ¿O el punto intermedi, entre centralidad y flexibilidad curricular puede ser el camino idóneo para intentar resolver este dilema?

En Chile, de acuerdo a Magendzo (2008) la Reforma Curricular de los noventa se caracterizó por su centralismo. La definición del Marco Curricular a nivel nacional, la fijación de estándares de aprendizaje, la administración de exámenes externos, la definición del estatuto docente, la formación inicial, entre otros elementos, darían cuenta de esta modalidad. Magendzo cita a Cox (2001) para dar cuenta de los motivos que guiaron a esta acción: "la flexibilidad en los planes de estudio fue sinónimo de autorizada reducción curricular en los contextos de pobreza: menos horas en los planes de estudio y menos contenidos". De este modo, se justifica esta decisión, tomando como concepto de base la idea de "bien común", particularmente para los contextos en desventaja (depauperados, según Arroyo (2010)), en contraposición a un currículum descentralizado, el cual es asociado a "mayor riesgo de segregación" (Magendzo, 2008:83).

Si bien el currículum es centralizado en términos de las regulaciones, el marco de decisiones sobre los contenidos, entre otros aspectos, Magendzo nos habla del principio de flexibilidad curricular. Así, se resuelve la tensión entre libertad de enseñanza y la libertad de los padres para escoger el colegio de su hijo, en el entendido que el sistema educación chileno se caracteriza por la convivencia entre una lógica de estado y mercado en la construcción de una oferta educativa. Para este autor, la flexibilidad acompaña la centralización para evitar la rigidización de los procesos escolares en las aulas, donde se juega finalmente el proceso: "privilegia la autonomía o autorregulación y la libertad de acción a los actores de un determinado campo" (Magendzo, 2008:84). En consecuencia, la flexibilidad curricular "responde a las diferencias individuales y la diversidad cultural", bajo criterios de calidad y equidad.

Comprensiones en torno a Calidad y Equidad Curricular / Consenso/Legitimidad del Currículum Oficial.

El primer dilema en torno al currículum está en relación a la centralización y descentralización del currículum. No hay acuerdo entre los autores consultados sobre cuál es la mejor respuesta en un determinado sistema educativo en cuanto a la deliberación del marco regulatorio general del currículum. Desde la perspectiva del currículum oficial que hemos comprendido desde la postura de Magendzo (2008), la determinación sobre una y otra opción está tensionada por el supuesto que indica que

el Estado puede contribuir mediante la elaboración de un "currículum común, central y obligatorio" para lo que se entiende por Integración Social.

Magendzo no se refiere al concepto que emplea, pero nos parece coherente con los planteamientos de Norbert Lechner (1992), porque tal vez esta noción tenga relación con la tensión Estado/Mercado en el contexto de globalización, ante el desafío de la segmentación social, la marginación y el aumento de la brecha social, en donde el estado es demandado a promover la cohesión social para el (re) establecimiento de sociedad democráticas: en síntesis, es válido aquí el concepto de Intervención del Estado como agente de contrapeso entre la tendencia estructural de la desintegración social, lo que convoca a una redefinición de las políticas públicas como medida. Bajo el supuesto del Estado como agente promotor de la integración social para promover el orden colectivo en el contexto de una democracia, el currículum oficial-básico-común (Magendzo, 2008), está llamado a promover la calidad y equidad, ya sea de la educación y del currículum (Magendzo, 2008:89-94).

La calidad educacional, de acuerdo a este autor, no posee una definición única y consensual, pero es posible de ser comprendida en dos ámbitos. En primer lugar, como principios orientadores de las políticas educativas, donde podemos mencionar las nociones de pertinencia, equidad de acceso y resultados y el respeto al derecho de las personas. En segundo orden, también la calidad puede ser comprendida como el resultado del proceso educativo, lo que tiene relación con los niveles de logro respecto de los fines propuestos, que corresponde a una perspectiva más técnica sobre los objetivos curriculares. Las nociones de repitencia, deserción escolar, eficiencia, efectividad están en relación con estas categorías (Magendzo, 2008). De acuerdo a Apple (2008), estas categorías conceptuales tienden a distraer la atención de los procesos sociales y políticos que subyacen a los procesos de desarrollo curricular.

En términos de equidad educacional, Magendzo (2008) distingue tres niveles comprensivos del concepto. Tomando en cuenta la noción de Claro (2005), el autor señala que la equidad tiene relación con la "factibilidad de que los recursos se reciban en relación proporcional a las cualidades o características en relación a otros, de modo de asegurar la igualdad de condiciones" (en Magendzo, 2008:92), lo que en términos educativos se relaciona con la equidad en el acceso educativo, la equidad de igualdad

de oportunidades y la equidad de resultados educativos. Magendzo se apoya en Venegas (2003) para decir que la equidad educacional tiene relación con el canzar un mínimo básico, que es condición para garantizar integración social, lo que es entendido como Equidad de Acceso. La igualdad de oportunidades tiene relación con la posibilidad de que estudiantes, sin importar su lugar de origen, etnia, sexo, etc., puedan lograr su máximo desarrollo, de modo que los conocimientos que incorpora el currículum deben ser equitativamente distribuidos. Finalmente, la equidad de resultados tiene relación con los resultados, asociado a una distribución justa de los aprendizajes, sin importar las cortapisas de aspectos de posible segregación, como la desigualdad social y la pobreza.

La pregunta que emerge en este punto es la siguiente: ¿Es el Estado el llamado a promover la equidad de acceso, de oportunidades y de resultados?, ¿El currículum único-básico-nacional es la respuesta idónea en este momento para responder a las demandas de los jóvenes marginados del proceso escolar, bajo esta lógica inicial?

Beltrán (2010), señala que las macropolíticas educativas, en particular las curriculares, están en un proceso tendiente a la descentralización precisamente a causa de la crisis de legitimidad del Estado en el contexto actual del desarrollo capitalista. La crisis del currículum centralizado tiene correlato con el primer fenómeno, considerando que da cuenta de las tensiones e intereses que están involucradas en su proceso de producción. Si se considera el currículum como un "actante" (concepto que toma Beltrán de Latour), es decir, como una fuente de legitimación, entendida como el "consentimiento otorgado al poder por parte de los dominados; tomada como el efecto resultante de datos de legitimación a una persona, cosa o actuar", la legitimación del currículum oficial-nacional-básico está en relación al consenso entre los distintos agentes sociales que inciden en su determinación.

Es aquí donde se encuentra el eje de la discusión frente a este tema: ¿Es el consenso un agente de legitimación del currículum oficial-nacional-básico, que se basa en la premisa de Estado garante de la calidad y equidad educacional? Para Magendzo, sí: el autor define la equidad curricular (distinta de la educacional) como la distribución "justa", igualitaria a la población escolar, independiente de su procedencia social, étnica, económica, geográfica o religiosa, en el ámbito del currículum declarado. Justamente, el

hecho de que el currículum nacional esté realizado en base a un consenso social, legitima el poder regulador del currículum en el contexto de una sociedad democrática. Para este autor, el currículum oficial nacional sí contribuye a la equidad educativa (Magendzo, 2008:97-99)

Confrontamos esta noción con la premisa de Gimeno Sacristán (2010) y la de Apple (2008) sobre la asepsia curricular y la neutralidad en las políticas curriculares. En primer lugar, Gimeno plantea que en los procesos deliberativos del currículum no hay fórmulas únicas y que el debate político social es tenso y álgido y el consenso sería la inclinación por la cual optan los sistemas educativos para construir sus contenidos escolares. En este sentido, se obvian los conflictos para tender a la neutralidad. La neutralidad, para Gimeno, no es sinónimo de asepsia, y justamente es el conflicto y la tensión los elementos que debiesen estar incorporados en el currículum, para distintos colectivos participen de él.

Apple (2008), al respecto señala que suele acudir a referentes técnicos o consideraciones sobre la eficacia que invisibilizan u objetivan la función de la escuela para que esta pueda operar en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad sin cuestionamientos. La despolitización respecto de la idea de justicia social también apunta a mirar este aspecto desde la neutralidad. Sin embargo, para el autor la neutralidad niega y oculta que la escuela es fruto de una selección cultural intencionada entre un universo más amplio de posibles opciones.

Memo Mosaico 2 {0-0 M_Metodológico} - Admin

Comment:

Descripción de la Experiencia que me provoca investigar.

En primera instancia, pensamos en estudiar cómo desde las políticas públicas se puede generar un currículum oficial (Magendzo, 2008) que considere las trayectorias educativas, particularmente las no encausadas (Terigi, 2007) desde un enfoque de la justicia social, posicionando al Estado como garante del derecho a la educación pública y de calidad. Consideré estudiar, desde un posicionamiento cualitativo, el modo en el cual se había diseñado el currículum oficial de reingreso tomando en cuenta los documentos que plasmaban las decisiones, procesos y discusiones que determinaron la

decisión de incorporar este fenómeno en un programa de reingreso escolar. Había pensado concentrar la mirada en el caso de las Aulas Comunitarias en Uruguay para contribuir al campo desde esta experiencia, que desde un primer supuesto consideré valioso para el campo curricular, porque creía que al estudiar estos antecedentes podría extrapolar este debate curricular al contexto nacional.

No obstante, y pensando en las características de la investigación cualitativa, me pregunté por la relevancia que tenía este primer posicionamiento para los sujetos que a diario están en las escuelas de adultos o de segunda oportunidad, y que portan una importante experiencia de trabajo con los estudiantes. Esa experiencia ha permanecido invisible, y consideramos que es nuestro deber en nuestro rol de investigadores poner en circulación este conocimiento acuñado a pulso por estas organizaciones. Los sujetos de la educación de adultos y de segunda oportunidad pueden contribuir al campo del diseño curricular desde su experiencia, desde su mirada cotidiana sobre los fenómenos que se cristalizan a diario en sus aulas y en sus prácticas.

En este sentido, creemos que mostrar la experiencia de los profesores en segunda oportunidad permite, por un lado, mostrar una realidad poco estudiada, que emergente y sobre la cual hay poco dicho y decidido en términos de política pública educativa. Por otro lado, nos permite conocer cómo es deliberado un currículum en la práctica, cuando no se ha decidido un currículum único, nacional, básico (Magendzo, 2008).

Enunciación del tema:

Decisiones curriculares que toman los docentes en escuelas de segunda oportunidad ante la ausencia de un currículum nacional prescrito para esta modalidad.

Supuestos:

Ontológico:

La realidad a investigar corresponde a las decisiones curriculares que toman los docentes en las escuelas de segunda oportunidad. Consideramos que esta realidad es múltiple, pues las decisiones que los profesores toman dependen de las visiones que tiene el profesor respecto de su rol, de sus experiencias previas como docente, las lecturas de mundo que posee y la comprensión que tiene sobre algunos referentes

curriculares prescritos. En este sentido, consideramos que el currículum llevado a la práctica por los docentes puede expresarse de distintas maneras y, en ocasiones, pueden ser contrapuestos entre sí, y también pueden contravenir las disposiciones que plantea la política curricular, o bien jugar a favor de ellas.

Consideramos que esta realidad se encuentra oculta, no se suele hablar de ella y no se encuentra visible para este contexto específico. Las escuelas de segunda oportunidad y la labor que realizan los docentes en ellas no se encuentran presentes en la producción de conocimiento. Suele hablarse del currículum prescrito en el campo del currículum, dado que esta representa un discurso de política educativa que es legitimada a través del consenso y bajo los criterios de calidad y equidad educativa. Si bien hay producción de conocimiento sobre Escuelas de Segunda Oportunidad, su foco se condensa en la novedad de estructura, la flexibilidad del diseño y no tanto en el cómo se delibera específicamente en ellas.

Epistemológico:

Consideramos que para producir conocimiento en este ámbito se debe hacer considerando las distintas experiencias de los docentes que allí surgen, las cuales se interpretan a través de la propia experiencia de nosotros como investigadores. En este sentido, nos posicionamos en primera instancia como extranjeros ante el fenómeno, para transitar a comprenderlo desde dentro, con los sujetos que toman decisiones frente a lo que se enseña en estos contextos específicos.

Axiológico:

Creemos que investigar la experiencia de los docentes en cuanto a las decisiones curriculares que toman en la SO nos permite comprender la particularidad de esta modalidad. Al mismo tiempo, nos permitiría develar una realidad que está oculta y de la cual no se habla, que es el trabajo de reingresar a estudiantes que han sido marginados del sistema escolar y cómo se decide aquello que será enseñado en este contexto. Mostrar lo que estas escuelas hacen también nos permite visualizar la decisión curricular más allá de los grupos de poder que están deliberando el currículum nacional, único, prescrito, el cual tiende a homogeneizar las prácticas educativas. Si bien

el diseño curricular nacional apunta a la flexibilidad y a la adaptación de estos a cada contexto, nos preguntamos por lo que ocurre cuando no hay uno deliberado. En este sentido, mostramos una forma de "hacer currículum" desde los sujetos, o Descentralizado, de acuerdo al concepto empleado en el campo del currículum, lo cual es una oportunidad de ver otras formas (distintas a la hegemónicas) de hacer currículum, mostrando también a los sujetos que producen estas decisiones.

Metodológico:

Consideramos que la producción de conocimiento debiese incorporar técnicas que apelen a la experiencia de los docentes y al cómo viven este proceso al interior de las escuelas que dan cuenta de este fenómeno. En este sentido, concebimos que producir conocimiento apela a la experiencia nuestra dentro de un proceso de inmersión paulatina en el campo, para visualizar el fenómeno con los otros.

Memo Preguntas de Investigación {0-0 M_Metodológico} - Admin

Comment:

* Pregunta Central:

¿Cómo las organizaciones educativas, particularmente los docentes, deciden los contenidos y los tiempos escolares en escuelas de segunda oportunidad?

- Develar las intencionalidades, significados y visiones sobre la sociedad que trascienden las decisiones curriculares tomadas por los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad.

* Issue Questión:

- ¿Cómo los profesores deciden lo que se enseña en el contexto de las Escuelas Segunda Oportunidad?

- ¿Cómo los profesores organizan, secuencian y distribuyen los contenidos y los tiempos que se han decidido/adoptado del currículum oficial?

- ¿Por qué los profesores toman estas decisiones en este contexto particular?

- ¿Cómo viven los profesores estas decisiones?

* Procedural Question:

- ¿Cómo deciden los profesores los tiempos de permanencia de los estudiantes, la organización de los cursos y la composición de cada curso?
- ¿Desde donde surgen las decisiones sobre el tiempo escolar?, ¿qué características del contexto toman (o no) en cuenta para decidir este punto?
- ¿Cómo los profesores seleccionan los contenidos que deben aprender los estudiantes que participan en esta modalidad?, ¿qué características del contexto toman (o no) en cuenta para decidir este punto?
- ¿Cuáles son los referentes que tienen en cuenta los profesores para seleccionar estos contenidos y no otros?
- ¿Cómo es la relación entre estas decisiones que se toman y los referentes que los profesores utilizan o consideran al momento de tomar decisiones?
- ¿Por qué los profesores optan por estas decisiones?

* Preguntas Orientadoras de la Codificación:

- ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones (contenido tiempo) llevado a cabo por los profesores en Escuelas de Segunda Oportunidad? (describir densamente, incorporando emociones)
- ¿Cuál(es) es (son) los referentes en los cuales los docentes se basan para tomar decisiones en torno al qué y cómo/cuándo se enseña?

* Objetivos:

- Describir el proceso de toma de decisiones de los docentes curriculares, en cuanto a organización del tiempo escolar y la selección cultural de contenidos a enseñar en las Escuelas de Segunda Oportunidad.
- Descubrir los referentes que los docentes toman en cuenta en el proceso de toma de decisiones curriculares en las Escuelas de Segunda Oportunidad.

Segunda Versión al 3 de septiembre

Preguntas de Investigación:

- o ¿Cómo está siendo currículum desarrollado por los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad en relación a la política curricular vigente para este contexto?

- ¿Cómo son (es) el (los) proceso(s) de toma de decisiones en cuanto a contenido y distribución del tiempo escolar llevado a cabo por los profesores en las Escuelas de Segunda Oportunidad?
- ¿Cuál(es) es (son) los referentes curriculares en los cuales los docentes se basan para tomar decisiones en torno al qué y cómo/cuándo se enseña?
- **Objetivo General:**
Develar los referentes, principios y consideraciones sobre la selección de contenidos y a la organización del tiempo escolar que trascienden las decisiones curriculares tomadas por los docentes en las Escuelas de Segunda Oportunidad, en relación a la política curricular vigente en este contexto.
- **Objetivos Específicos:**
 - Describir el proceso de toma de decisiones curriculares de los docentes, en cuanto a organización del tiempo escolar y la selección cultural de contenidos a enseñar en las Escuelas de Segunda Oportunidad.
 - Descubrir los referentes curriculares que los docentes toman en cuenta en el proceso de toma de decisiones curriculares en las Escuelas de Segunda Oportunidad

7.2.2. Nodos (a partir de Redes en Atlas.ti)

Nodo: "las decisiones sobre el currículum las tomo yo" {0-2 M_Temático} - Admin
Comment:

Las docentes entrevistadas indican que, en esta institución, se sienten con la "libertad" de poder tomar decisiones y poder hacer "la dosificación curricular", que les permita tomar distancia o cercanía con la política curricular vigente.

Esta libertad o facultad de poder decidir se basa particularmente en lo que ellas indican como "yo veo lo que pasa en la sala", "solo yo sé lo que debo pasar", la cual vinculamos particularmente a la experiencia individual del docente en el aula, que conoce a los estudiantes. Esta libertad de decidir también estaría vincualda, en un principio al tiempo, situación que está siendo discutida ahora a partir de las decisiones como equipo.

Las docentes creen en que ellas tienen el poder de poder realizar los ajustes necesarios, poder que es conferido o transmitido por los directivos de la institución.

Nodo: Consideraciones en torno al desfase y por qué esta escuela no es igual a otras {4-5 M_Temático} - Admi

Comment:

El desfase por las docentes es percibido en distintos niveles. El desfase tiene relación con aspectos cognitivos del estudiante, los que se relacionarían con sus consideraciones y creencias respecto las posibilidades de aprendizaje y el contexto de marginación de los estudiantes. Este desfase implica que dentro del colegio y de la sala, puede haber estudiantes que por cuestiones biológicas no estén en condiciones de poder aprender.

En otro ámbito, los profesores presentan el desfase como las diferencias en el desarrollo de habilidades de aprendizaje entre los mismos estudiantes, particularmente en Lenguaje y Matemáticas, los cuales se pueden asociar a las edades o al desarrollo cognitivo. En algunas ocasiones, el desfase expresa derechamente la diferencia de edades entre los mismos estudiantes agrupados por nivel, de acuerdo al modo en el cual se distribuyen los estudiantes por curso.

Cabe recordar que el desfase que, en la institución, desde la perspectiva de los docentes, se agudiza a partir de la agrupación de los estudiantes en cursos con edades diferentes, con distintas habilidades de ingreso (recordemos que los estudiantes ingresan a la institución con el último certificado de aprobación, el cual determina el nivel al que ingresa), lo que, desde su perspectiva, complejiza las decisiones sobre qué enseñar.

La cita 24:2, 24:37 y 24:42 son reveladora en este caso, dado que vincula las tres dimensiones que emergen de las entrevistas anteriores. Primero, describe la situaciones de los estudiantes, aquellos aspectos que definen a la institución, que son justamente el desfase con el cual llegan los estudiantes cuando se inscriben en el colegio, que se debe a trayectorias personales que incidieron en su historia escolar, que no fueron atendidas en las instituciones formales, y que pueden tener cabida en este espacio, considerando que estas escuelas no son como otras, que atienden al desfase,

entendida en este caso como sobre edad, y que puede ser resuelta a partir de un modelo escolar que combina dos años en uno, para que el estudiante pueda volver a la trayectoria escolar que tenía.

Lo anterior implica para la institución un desafío y una contradicción, expresada en las voces de dos de sus docentes, en donde, por un lado, se cree que es relevante poder restituir la trayectoria escolar del estudiante a través de una propuesta escolar "diferente", pero que, al mismo tiempo, puede generar consecuencia negativas para este, dado que una vez "nivelado", deberá volver a una escuela tradicional, con un resultado incierto.

Consideramos que este código es la base para comprender el resto de las decisiones que se toman, ya que justifica, tensiona y expande otras líneas que nos permitirían explicar el fenómeno de las decisiones del qué y cuando enseñar en esta organización.

**Nodo: Decisiones que median la dosificación curricular {0-1 M_Temático} - Admin
Comment:**

Para poder llegar al proceso de "dosificación curricular", los profesores en esta escuela debieron pasar por un proceso de diálogo, en donde analizaban la experiencia que tienen hasta el momento para poder decidir qué es lo que harán como colectivo. En esta discusión, se determinó que ellos apostarían por la nivelación para la reinserción.

Otras preguntas que surgieron en ese diálogo tienen que ver con los paradigmas o posicionamientos desde dónde creían que hacían clases. Al respecto, las informantes no plantean datos. Sí se menciona que para poder cumplir con esta misión es necesario que, así como se toman decisiones sobre qué enseñar, lo importante también es importante coordinarse en el cómo enseñar, de manera que la "dosificación curricular" en el futuro "permita avanzar" en los procesos pedagógicos.

Nodo: Discusión (?) entre Nivelar y Considerar que esta escuela es distinta {11-2 M_Temático} - Admin

Comment:

Las profesoras entrevistadas reconocen que la escuela posee una misión distinta a las otras escuelas. Reconocen que esta escuela, dado el perfil de sus estudiantes y sus

características, requieren de una modalidad distinta y un trato diferente. No obstante, dos voces entran en contradicción: una profesora señala que decidieron en su trayectoria como escuela que era mejor reinsertar, preguntándose qué es lo que estaban haciendo, y definieron una ruta, pensando en esta alternativa de dos años en uno para poder "nivelar" a los estudiantes desfasados. Otra voz señala que esto es "una contradicción", considerando que las otras escuelas "son distintas", que generaron "el desfase", por tanto, pensar en esta misión, tal vez no no sería el camino más pertinente...(esto es una interpretación preliminar...)

Posteriormente, la profesora que indicaba la idea de nivelar, señala que los estudiantes, al volver a la escuela regular, "vuelven a la selva", porque tal vez "no aguanten" a los estudiantes. Esta profesora, más adelante, profundiza que "su misión en esta escuela, es diferente a la de los profesores en otras escuelas", reconociendo que ella no tiene experiencia en otras instituciones. Tal vez, la voz de estas profesoras nos permite llegar a un punto crítico, que tiene relación con el propósito de la escuela, el propósito de la formación en este tipo de escuelas.

Nodo: Distancia y Acercamiento con la Política Curricular Vigente {0-1 M_Temático} - Admin

Comment:

Los docentes, para tomar decisiones realizan un ejercicio distancia y acercamiento respecto de la política curricular vigente. Se distancian de las normativas generales de la política curricular, pero se acercan a los objetivos e indicadores que se establecen en las Bases Curriculares.

A este ejercicio de distancia y acercamiento le denominan "dosificación curricular", el que será explicado en otro memo. Esta "dosificación", proceso que están llevando como escuela hoy por hoy, permitiría "hacer amable" al currículum oficial establecido en las Bases Curriculares, particularmente.

Para estas docentes, se requiere "hacer amable" el currículum, porque si bien este otorga soporte a las decisiones sobre el qué y cuándo enseñar, las condiciones asociadas al contexto, tales como el desfase, las consideraciones en torno a las posibilidades de

aprendizaje de los estudiantes, la misión institucional que plantea el propósito de nivelar para reinsertar a los estudiantes en escuelas regulares y distinguir el proceso educativo de otras alternativas "que no satisfacen las necesidades de los estudiantes", hacen que se requiera "dosificar" de una manera que se pueda cumplir con el propósito institucional y responder a las necesidades que ellos identifican, intentando conservar aquello que les sirva a los propósitos y permita a los estudiantes continuar sus estudios "evitando la frustración".

En este sentido, las profesoras entienden que las Bases Curriculares son parte de una prescripción nacional, y que en tanto la escuela que se circunscribe dentro de un sistema regular de educación deben responder a aquello que la política curricular establece. Entre estas regulaciones se encuentra la rendición de las pruebas estandarizadas, como SIMCE, la cual es puesta en duda en cuanto a la legitimidad, considerando la particularidad del proyecto educativo y el contexto social en el que se sitúa.

Lo mismo ocurre con los libros de texto. Los textos escolares, como representación de las bases curriculares para la educación básica no responden a las características particulares del contexto, por lo que evitan utilizar estos documentos, ya que no les hace sentido a los estudiantes.

Tanto textos escolares como la prueba SIMCE, son puestos como ejemplo de aquellos "que no calza" con la realidad educativa que ellas viven. Sí consideran aspectos de las Bases Curriculares para tomar decisiones sobre el qué enseñar, pero que, como ya se señaló, son "dosificadas", para poder "hacerlas calzar" con el contexto.

Es importante señalar que una de las docentes nombró el decreto 157, que es un decreto que rige a las escuelas de Segunda Oportunidad que pertenecen a otra escuela que opera en esta lógica. También los profesores, en instancias grupales, tomarían en cuenta este decreto. Pudimos acceder al decreto 157 a partir de un informante clave, pero este no estaba completo y hasta la fecha no hemos podido verlo en totalidad. El

decreto refiere a planes de estudio en modalidad dos años en uno para educación básica, estableciendo las asignaturas y la asignación de horas para cada asignatura para cada nivel de la modalidad de Segunda Oportunidad. Encontramos en la web una misión y visión de esta organización, pero aún no hemos hecho el análisis para conocer el diseño curricular propuesto.

Nodo: Dosificación de objetivos a partir de lo posible, lo deseable y lo inalcanzable {0-4 M_Temático} - Admin

Comment:

Para dosificar el currículum, los docentes, tal como sugeríamos en un principio se basan en la lectura del contexto social e institucional, lo que los faculta para tomar decisiones, ya sea en forma individual o colectiva. Sobre la base de estas lecturas, se acercan o distancian del currículum en el proceso de dosificación curricular, tomando criterios en base a aquello que resulta necesario y urgente de abordar (particularmente el "el desfase o vacío"), aquello que no podrían realizar contemplando los tiempos de trabajo con los que cuentan y con las condiciones contextuales de la institución, y distinguen también aquellos que es posible de realizar, pero que no tiene relación directa con los objetivos planteados en las bases curriculares.

Dentro de los procesos individuales, los docentes deciden considerando aquello que es "lo básico o fundamental para la vida y que les cuesta aprender". Lo básico lo refieren como aquellas competencias básicas e indispensables para poder realizar tareas más complejas en el futuro. Justamente, estas competencias se circunscriben en el ámbito de la lectura y de la escritura, cálculo y resolución de problemas matemáticos. Como estas resultan ser difíciles de abordar, considerando las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, son la prioridad al momento de decidir qué enseñar. El argumento recurrente es "no podemos dejar ese vacío", "tenemos que permitir que tengan una noción", "no me puedo quedar tranquila si no lo vemos", puesto que son la base para progresar en el resto de habilidades, a excepción de Artes, por ejemplo.

A este criterio de selección, se le suma el concepto de "fundamentales para la vida", la cual se entiende como aquellas competencias con las cuales deben salir los estudiantes para poder desenvolverse cotidianamente en un contexto social y económico, como, por ejemplo, conversar sobre temas de contingencia social o bien poder pagar o recibir vueltos cuando compran. Tienen relación con el carácter útil de los saberes aprendidos en la escuela.

Asociado a este concepto, tenemos la noción de "objetivo práctico", que parece indicarnos la idea de que aquello que se ha decidido bajo el criterio de básico, fundamental tiene que tener una base en el hacer. Debe ser visto y practicado, de modo que el aprendizaje pueda ser desarrollado y así se visibiliza el valor de uso que tiene.

Dentro de lo deseable, podemos clasificar la noción de "habilidad social". Esta categoría no se asocia a una selección o dosificación desde las Bases Curriculares, pero media la selección o (im)posibilita el desarrollo de los otros objetivos. En este sentido, la selección de contenidos de habilidad social se asocia estrechamente a la evaluación y creencias sobre el estudiante, puesto que hace referencia a las dificultades relacionales que tienen los estudiantes, y que nos les permite adaptarse de manera adecuada en algunos contextos escolares distintos a este.

Respecto de aquellos que "no se alcanza a pasar", podemos decir que las docentes restringen en la acción aquello que no se ha logrado dentro de los plazos, porque han decidido abordar otros temas durante las sesiones, respondiendo a los "vacíos" que emergen cuando el docente hace la clase. Aquello que no se ve a priori, tienen que ver con habilidades de orden superior o con conocimientos específicos que podrían entorpecer el cumplimiento de los objetivos básicos. Esta relación dual en la dosificación curricular es fundamentada en la idea de que, considerando los tiempos, se requiere el dominio lecto escritor, y de cálculo de operaciones básicas. Si hay que analizar, sintetizar, crear u otros aspectos, estos pueden quedar para el siguiente nivel, ya que la idea es que "logren llenar el vacío" que estos estudiantes traen de sus experiencias escolares anteriores.

Nodo: Esta escuela es distinta por el trato, por la misión, por recibir a estudiantes con desfase {1-3 M_Temático} - Admin

Comment:

Las profesoras entrevistadas, dan cuenta de que la escuela se caracteriza por tener un trato distinto con los estudiantes, un trato que se caracteriza por el trato cercano, en base al cariño, al respeto por el ritmo de aprendizaje, que no presiona al estudiante a cumplir con ciertos plazos establecidos, lo que distancia en este ámbito a la escuela tradicional. Lo anterior se relaciona con la idea del "desfase", lo que implica que el estudiante tal vez "se frustra" ante la presión que se puede ejercer en otras escuelas.

Por otro lado, como la misión es nivelar para reinsertar, estas profesoras consideran que la frustración estaría relacionada con la posibilidad de desertar, aspecto que quiere ser evitado para poder cumplir con la misión establecida.

Podemos observar a partir de estos datos que se agudiza la tensión/contradicción/discusión sobre la idea de nivelar para reinsertar: ¿Cómo se puede establecer una distancia con las escuelas regulares, que gatillan que un estudiante con las características que ellas advierten deserten, con el proyecto que se han propuesto?

Esta interpretación preliminar debe ser considerada en las nuevas entrevistas, en particular con aquella que se podría sostener con la jefa de UTP y el profesor que no quiere ser grabado.

Nodo: Lecturas que los docentes tienen sobre el estudiante {0-3 M_Temático} - Admin

Comment:

Las docentes entrevistadas dan cuenta de tres tipos de lecturas sobre los estudiantes: sobre sus características cognitivas, sobre su comportamiento y sobre su trayectoria educativa.

Sobre las cognitivas, reconocen que "les cuesta más", que hay "dificultades para aprender", porque sus padres o madres experimentaron con drogas durante el proceso,

o que vienen con un diagnóstico previo, todas situaciones a los que ellas deben responder y superar para poder realizar clases.

Sobre las del comportamiento, ellas creen que algunos de ellos son más bien inestables en el proceso, a causa de situaciones familiares, lo que los hace susceptibles a la frustración, a la rabia, al descontento, situación que ellos deben "contener" para poder realizar las clases.

Por otro lado, observan que los estudiantes vienen con desfase, a causa de las situaciones anteriores y que no fueron atendidas en su escolaridad en otras instituciones.

Lo anterior implicaría la adopción de una manera distinta de evaluar, de considerar al estudiante en su individualidad, lo que se relaciona con la idea de "una escuela distinta a aquellas de las que ellos provienen", que se refleja en el trato cercano, afectivo, y en la "dosificación de los objetivos".

El desfase es aquel aspecto mayormente relevado en las entrevistas, elemento que responde a la idea de trayectorias educativas complicadas, entornos sociales marginados y vulnerados.

Debo mirar esta interpretación, porque tal vez estoy mirando con sesgo.

Nodo: Relación Nivelación y Dos años en uno {2-4 M_Temático} - Admin

Comment

La decisión respecto de los dos años en uno no queda revelada en las entrevistas. Parece ser que los profesores entrevistados hasta la fecha no les queda tan claro cuándo fue que les surgió esta necesidad.

Lo que sí queda relevado es que los dos años en uno tiene relación en primer lugar, con el propósito de la escuela, que es poder nivelar para que los estudiantes puedan reinsertarse en otra escuela, de carácter regular, particularmente.

Lo anteriormente dicho, tiene relación con lo que conocen, creen y valoran respecto de las experiencias de los estudiantes, que se caracteriza particularmente por el "desfase" con el que vienen, al tener distintos años de desescolarización (de momento)

De este modo, la decisión de hacer dos años en uno también implica que, en esta escuela, algunos docentes deben "dosificar el currículum", pensando en los tiempos disponibles.

Algunos de seleccionan el año par (2°, 4°, 5°, 6° y 8°) o bien el año impar (1°, 3°, 4°, 5°, 7°), para "dosificar" según la progresión de contenidos. Es decir, según la asignatura, los contenidos bases están en los años impares, como Lenguaje y Matemática, para otros, están en los pares (Artes).

Este tipo de "dosificación" es vivido por los docentes como un proceso "complejo", dado que es percibido como "una reducción" en función del tiempo. También es complejo, porque el "desfase" se debe no solo a que en un nivel convivan estudiantes de distintas edades, sino que también llegan acreditando un nivel, pero sin saber con exactitud si ha adquirido las habilidades establecidas para ese nivel. Sucede algunas veces que los docentes hacen un nivel en un semestre y otro en el segundo, sin embargo, hoy por hoy, están un proceso general de decisión, para armar sus propios planes y programas y decidir de manera pertinente.

Profundizaremos en esto en relación a la categoría "Dosificación Curricular".

Nodo: Se decide desde la experiencia individual y colectiva {0-3 M_Temático} - Admin

Comment:

Si bien las profesoras entrevistadas se sienten con la facultad de decidir individualmente, la experiencia de decidir también tiene una dimensión colectiva.

En el ámbito individual, las docentes consideran que las decisiones se toman en el proceso, en la acción, durante el proceso. No es una decisión que se toma de una vez y para siempre, sino que se cambia, adapta, "que se flexibiliza", lo que está relacionado con las características del contexto.

Sobre la experiencia colectiva, debemos decir que este ha sido un transitar, el cual ha implicado mirar las prácticas, el contexto para tomar la decisión de tomar un modelo educativo como el que desarrollan. Reconocen que este proceso de mirarse ha sido complejo, reconocen que han tenido experiencias desfavorables en donde han delegado el diseño de un plan y programa a una curricularista "a la que se le pagó y no se vio más", acontecimiento que marco un punto de inflexión, por medio del cual decidieron tomar

la decisión de que ellos, como colectivo debían tomar decisiones. Hoy están decidiendo, en conjunto, por departamentos, en consejos de profesores, para ir perfilando su propio plan y programa, decisiones que esperan se articulen con aquellas que se toman individualmente.

7.3. Resumen Familias de códigos (Lista de Elementos Atlas.ti)

Se decide considerando el contexto del estudiante y de la escuela (5)

Se decide considerando referentes oficiales y desde la experiencia (5)

Se decide dosificando objetivos (6)

7.4. Resumen Vistas de red (Lista de Elementos Atlas.ti)

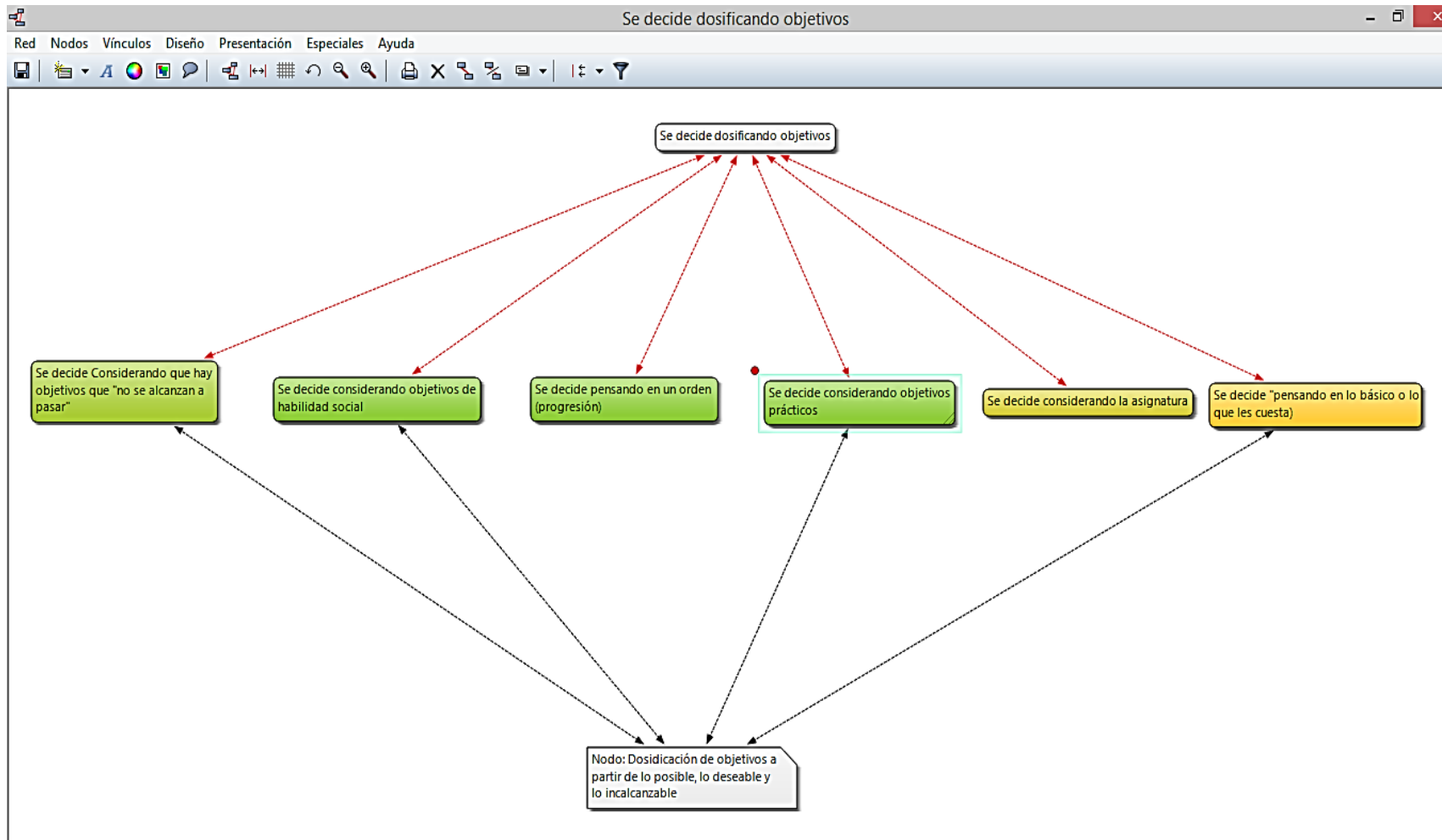
Se decide considerando el contexto de la escuela y los estudiantes (107)

Se decide considerando referentes oficiales y desde la experiencia (84)

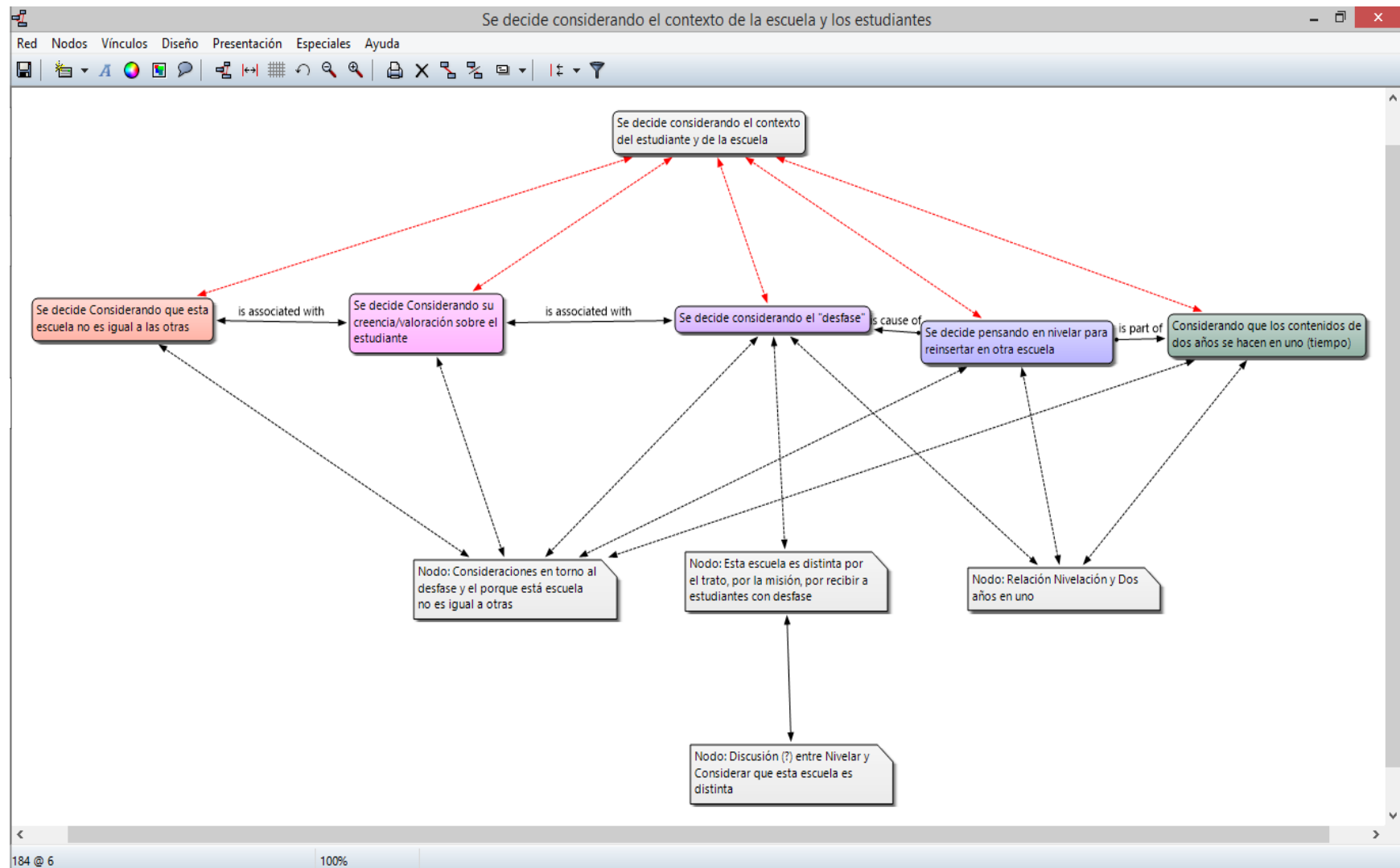
Se decide dosificando objetivos (70)

7.5. Redes

7.5.1. Distribución Semántica, Código Axial “Se decide dosificando objetivos”.



7.5.2. Distribución Semántica Código Axial: “Se Decide Considerando el Contexto y los Estudiantes”



7.5.3. Distribución Semántica, Código Axial “Se Decide desde el Currículum Oficial y la Experiencia”

