

Fecha de recepción
Reception date
17/10/2017

Fecha de modificación
Modification date
06/03/2018

Fecha de aceptación
Date of acceptance
26/03/2018

Saad, María Rosa del Valle

Instituto Superior Santo Tomás de Aquino
saadmrosa@gmail.com

RESUMEN

La relación contexto y docentes, específicamente la incidencia del contexto en la selección que los docentes realizan de los contenidos y de los materiales curriculares, constituye el tema central de esta investigación. Los procesos educativos suceden en contextos atravesados por múltiples dimensiones y mutuas interacciones. Entre esas dimensiones, la social, la cultural y la económica, se presentan como las más dinámicas y complejas en la realidad actual de la República Argentina. Así, resulta relevante el estudio acerca de la incidencia del contexto (particularmente en lo social, cultural y económico) en un aspecto de la tarea pedagógica: el que refiere a la selección de los contenidos y materiales curriculares seleccionados por los docentes y que constituyen su propuesta curricular para el trabajo áulico. Esta investigación se realizó en tres instituciones educativas de nivel secundario. Son instituciones públicas, de gestión privada, confesionales (católicas). Se ubica, cada una de ellas, en contextos diferentes: una en un contexto urbano, la otra en un contexto urbano-marginal y la tercera, en un contexto rural-urbano. Constituye un supuesto inicial de esta investigación que los docentes elaboran propuestas pedagógicas específicas (en lo que refiere a la selección de contenidos y de materiales curriculares), particulares y adecuadas a cada uno de los contextos en los que cada institución se encuentra y a los contextos de procedencia de los alumnos. El presente trabajo pretende profundizar el conocimiento de la tarea docente en cada institución, en relación a los determinados contextos en los que esa tarea se lleva a cabo y constituir un aporte para cada una de las instituciones objeto de estudio, en la medida en que posibilite instancias de análisis y promueva investigaciones futuras. Este artículo sintetiza los resultados de la tesis de posgrado en la Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNT.

Palabras claves

Curriculum - Contenidos curriculares - Materiales curriculares -
Docentes y contexto

Referencia para citar este artículo:

Saad, M. (2018). La relación contexto y docentes: su incidencia en la selección de contenidos y materiales curriculares. *Alquimia Educativa*, Vol I, pp. 89-120

ABSTRACT

The central theme of this investigation is the contextual and teaching relationship, specifically, the influence of the context on the selection that the teachers make of the contents and of the curricular materials. The educational processes happen in contexts crossed by multiple dimensions and mutual interactions. Among these dimensions, social, cultural and economic, are presented as the most dynamic and complex in the current reality of the Republic of Argentina. Thus, the study of the context impact (particularly social, cultural and economic) on one aspect of the pedagogical task is relevant: the one that refers to the selection of contents and curricular materials selected by the teachers which constitute their curricular proposal for the classroom work. This research was carried out in three educational institutions of secondary level. They are public, privately owned, confessional (Catholic) institutions. Each one is located in different contexts: one in an urban, the other in an urban-marginal and the third, in a rural-urban context. It is an initial assumption of this research that teachers elaborate specific pedagogical proposals (in terms of the selection of contents and curricular materials), particular and appropriate to the institution and students context. This work aims to deepen the knowledge of the teaching task in each institution, in relation to the specific contexts in which this task is carried out and to constitute a contribution for each one of the institutions under study, to the extent that it makes possible instances and promote future research. This article synthesizes the results of the postgraduate thesis in the Master's in Educational Psychology, Faculty of Psychology, UNT.

Keywords

Curriculum - Curricular contents - Curricular Materials -
Teachers and Context

INTRODUCCIÓN

Este informe de investigación comunica los aspectos relevantes del Trabajo de Tesis de Posgrado de Maestría en Psicología Educativa, por la Facultad de Psicología (UNT, 2013-2016), realizado en instituciones educativas de nivel secundario de la Provincia de Santiago del Estero; por lo tanto los objetivos, datos, conclusiones y todo lo que aquí se desarrolla forma parte del cuerpo de la tesis que se menciona.

La educación sistemática constituye uno de los ámbitos de la sociedad por el que transitamos todos (o casi todos) sus miembros; espacio de confluencia de una multiplicidad de factores, subjetividades, intereses, expectativas, deseos...de lo que deviene su complejidad.

Las instituciones educativas que en nuestra cultura centralizan la transmisión de los saberes existen en espacios reales, en comunidades, en poblaciones, en contextos particulares y diversos.

La descripción y análisis de los contextos institucionales donde se implementan las prácticas educativas aportan elementos para las posibles adecuaciones de las mismas a partir de la idea de la contextualización curricular (Zabalza Beraza, 2012) y puede tener múltiples connotaciones. La que se sostiene en este trabajo tiene que ver con "la forma en que las escuelas (...) manejan su propia autonomía a la hora de adaptar las propuestas curriculares oficiales a las características de cada institución" (Velasques, 2007, citado en Zabalza Beraza, 2012:8).

La educación tiene el enorme desafío de ayudar a los alumnos, no sólo a subsistir, sino a desarrollarse plenamente en una sociedad donde los índices de pobreza son cada vez mayores, situación que propicia la pertenencia a sectores desfavorecidos de la sociedad, lo que pondría en riesgo sus horizontes de posibilidades.

La educación secundaria en Santiago del Estero creció, cuantitativamente, alrededor del 25% entre los años 2000-2010. Este incremento se vincula con un aumento de la cobertura en el nivel (respecto a la creación de colegios) y con "un incremento de las cohortes poblacionales" en edad de asistir a la secundaria (Scasso, 2010: 11). Por otra parte, "el número de jóvenes entre 10 y 17 años de edad ha crecido", tal como expresa el informe elaborado por UNICEF (Scasso, 2012:8).

Como consecuencia de ello, la tasa de asistencia de alumnos al nivel secundario se ha incrementado (sobre todo en áreas urbanas); sin embargo persisten situaciones de inequidad en el acceso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, con menores oportunidades para quienes se encuentran en los sectores más excluidos y alejados de zonas urbanas (Scasso, 2010).

Dada esta demanda, la educación privada, en especial la católi-

ca, ha crecido cuantitativamente asumiendo la responsabilidad de ofrecer educación en el amplio espectro geográfico de la provincia, y en los diferentes niveles educativos.¹

Un alto porcentaje de estas instituciones educativas privadas católicas atiende a una población en riesgo social, según datos proporcionados por los rectores de las instituciones seleccionadas para esta investigación y según la experiencia profesional de la autora de este trabajo, en estos contextos.

Se observa, en estas instituciones, demandas y problemáticas que exceden lo estrictamente pedagógico y que refieren a lo asistencial, tales como: ayuda en situaciones de NSBI (Necesidades Sociales Básicas Insatisfechas), orientaciones psicológica y psicopedagógica para los alumnos y sus familias, contención de las profundas carencias económicas, socioculturales y emocionales de los alumnos y en muchos casos de los docentes. En el ámbito pedagógico se distinguen como problemáticas la sobreedad y el abandono escolar, entre otras.

A la situación que se presenta, se puede agregar que los niveles de educación que alcanza la provincia de Santiago del Estero, se ubican entre los más bajos del país.²

Ante esta realidad, uno de los desafíos que asumen las comunidades docentes de estas instituciones educativas es el de promover una educación a través de la cual el niño y el joven puedan pensar, elaborar, transmitir y ayudar a la transformación de la comunidad y la sociedad en la que viven o en la que decidan vivir en el futuro. Entonces, si pensamos que la educación puede aportar herramientas para modificar de alguna manera y desde algún lugar nuestra cotidianeidad, cabe preguntarnos acerca de la posible incidencia del contexto socio-cultural y económico en la selección que los docentes hacen de los contenidos y materiales curriculares con los que trabajan en el aula, problemática que constituyó el propósito de esta investigación.³

El término contexto socio-cultural y económico refiere, sobre todo, a los ámbitos de procedencia de los alumnos, pero también considera los contextos en los que se encuentra la institución educativa, ya que se presupone que los ámbitos de pertenencia, en general marcan, inciden, cuando no condicionan ciertas acciones y decisiones escolares.

Se seleccionaron para este estudio, colegios⁴ de Nivel Secundario, (según la denominación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206) de Santiago del Estero. Son instituciones educativas públicas, de gestión privada, que en su mayoría se encuentran ubicadas en contextos social y económicamente desfavorecidos.

En estos contextos resulta relevante el estudio acerca de los criterios desde los cuales los docentes seleccionan los contenidos y materiales curriculares para trabajar con los alumnos y, además,

1 En muchos de los lugares (pueblos, poblados alejados) en los que están insertas las instituciones que dependen del Obispado de Santiago del Estero no hay otra oferta educativa estatal.

2 Según datos del Operativo Nacional de Evaluación 2010, Resultados de Finalización de Secundaria ONE 2010, total país, región y jurisdicciones. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño. Por ejemplo, el 48,7% de alumnos tiene un rendimiento bajo en Ciencias Naturales, en Matemática esa cifra es de 49,8%.

3 Desarrollada en el marco de la tesis de posgrado explicitada al inicio de este trabajo y cuyos resultados y conclusiones se socializan en este artículo (p.1).

4 Se adopta el término colegio para designar, en este trabajo, a las instituciones educativas de nivel secundario. La elección del término se basa en su uso cotidiano y generalizado para nombrar tales instituciones.

distinguir factores que inciden luego en esa selección. Sería importante indagar, si acaso estos factores sólo inciden, o bien, son determinantes en dicho proceso (el de selección).

La selección de los contenidos y de los materiales curriculares requiere de un doble proceso de "descontextualización" y "recontextualización", por cuanto el saber cultural y científico debe ser modificado, adecuado, para su uso en el ámbito escolar.

Los contenidos y los materiales curriculares se plasman en un *curriculum*,⁵ el que materializa el proceso de selección previamente realizado.

Por lo expuesto, se consideró relevante investigar la incidencia del contexto en la selección de los contenidos y de los materiales curriculares que realizan los docentes y según las dinámicas institucionales que se generan y sostienen determinadas prácticas pedagógicas.

En función de lo expuesto, entonces, se podría afirmar que el estudio empírico de la relación contexto, selección de contenidos y materiales y docentes puede ser útil para la gestión del aprendizaje y la enseñanza, así como para las propias instituciones estudiadas; y un punto de partida para una reflexión profunda y productiva del quehacer educativo.

Es el propósito de esta investigación el estudio de la relación que se gesta entre esos contextos determinados (sitio o entorno) y los docentes, su incidencia en la tarea pedagógica, en particular, en la selección que ellos realizan de los contenidos y materiales curriculares. La misma se llevó a cabo en el marco de instituciones educativas de nivel secundario, públicas, de gestión privada, confesionales (católicas), y pretende constituir un aporte, en primer lugar, a las instituciones casos de estudio de la misma; a sus docentes, en la medida que posibilite una instancia de reflexión sobre sus prácticas; a los directivos, en cuanto favorezca un proceso de análisis sobre la gestión; y a los que se sientan comprometidos a trabajar por una educación promotora de una mejor calidad de vida para los alumnos.

Objetivo general de esta investigación:

Analizar la incidencia del contexto social, cultural y económico en la selección de los contenidos y materiales curriculares que realizan los docentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada católicas en Santiago del Estero.

Objetivos específicos y categorías de análisis:⁶

Objetivo Específico I: Describir cada una de las instituciones educativas y sus contextos de pertenencia.

⁵ La palabra *curriculum* (como se la usa en esta tesis) está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es *curricula* y tampoco lleva tilde. Las expresiones son en principio "el *curriculum*" y "los *curricula*". Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de "el *currículo*" y "los *currículos*", con acento ortográfico. (Terigi, 1999: 28).

⁶ En el presente informe (y por una cuestión de extensión del mismo) se presentan solo algunos aspectos relevantes de esta investigación.

Categorías de análisis:

Proyecto Educativo Institucional, Contexto donde se localizan los casos de estudio, Contexto de procedencia de los alumnos.

Objetivo Específico II: Analizar los contenidos y los materiales curriculares que seleccionan e implementan los docentes en el desarrollo de sus espacios curriculares, desde la perspectiva del contexto.

Categorías de análisis:

Criterios de selección de los contenidos y de los materiales curriculares; Relaciones entre los contenidos y materiales seleccionados, currículum prescripto y estudiantes; Relevancia y significatividad social de los contenidos y materiales que los docente seleccionan; Accesibilidad a los contenidos por parte de los alumnos; Concepciones teóricas que sustentan explícita e implícitamente los docentes acerca del aprendizaje; Variedad de materiales curriculares seleccionados por los docentes.

Objetivo Específico III: Comparar las estrategias que utilizan los docentes de las distintas instituciones al momento de realizar sus programas y proyectos curriculares.

Categorías de análisis:

Variedad de materiales curriculares al alcance de los alumnos; Estrategias didácticas implementadas con mayor frecuencia en los espacios curriculares.

Esta investigación se sustenta en los siguientes supuestos iniciales, que constituyen las anticipaciones de sentido que orientan su desarrollo: en instituciones educativas semejantes, con igual reglamentación y marco legal y normativo, dependientes de la misma estructura administrativa, con idearios similares, la selección de los contenidos y materiales curriculares realizada por los docentes evidencia la relación con el contexto.

Así, en esta relación específica, el docente elabora estrategias particulares para contextos diferentes, aun cuando las instituciones son semejantes, respecto al ámbito de pertenencia (Obispado de Santiago del Estero), al nivel educativo que ofrecen (secundario) y al ideario religioso católico, entre los aspectos de mayor relevancia.

Se puede decir que en las propuestas pedagógicas de los docentes se observaría una cierta diversidad o heterogeneidad, ya que cada colegio 'debería' adecuar sus propuestas a la población y contextos en los que se inserta.

Esta situación es observada por la autora de este trabajo, luego de más de 23 (veintitrés) años de experiencia pedagógica en instituciones educativas de nivel secundario, en diversos contextos.

Ahora bien: ¿Quién o qué determinaría cuáles son los contenidos y materiales curriculares relevantes y significativos para nuestros alumnos? ¿Qué incidencia tendría el contexto en ese proceso de selección? ¿Qué factores, elementos y criterios operarían en ese proceso de selección que realizan los docentes? ¿Qué respuestas y propuestas ofrecería la tarea pedagógica? Estos interrogantes operaron como orientadores de esta investigación; hacia el final de la misma se aproximan algunas respuestas.

MARCO TEÓRICO

Vivimos la crisis de una educación a la que han contribuido, con responsabilidades muy distintas, el achicamiento del Estado y las condiciones mercantiles de la cultura juvenil. Frente a esta crisis, no hay soluciones pedagógicas independientes de las sociales y políticas.

La escuela, en lugar de ofrecer la ocasión del cambio de alternativas, refuerza el destino social de origen (de los alumnos)(Sarlo, 2001: 101).

Esta cita de Sarlo ilustra la problemática que se plantea en esta investigación, ya que refiere, de algún modo, a la mutua vinculación entre la escuela y el contexto, con sus características, condicionantes y posibilidades.

Desde la experiencia laboral docente en diferentes contextos, se observa una institución educativa cuya tarea cotidiana excede ampliamente lo esencialmente pedagógico. Es más, es posible pensar que lo educativo se encuentra desplazado, ya que la escuela debe atender y asistir problemáticas de sus alumnos, que muchas veces se originan en sus contextos de pertenencia y a las que la escuela debe dirigir su atención y sus acciones para comprenderlas e intervenir en su superación (cuando ello sea factible).

Esto demanda el empleo de recursos humanos (docentes, entre otros), materiales (instalaciones edilicias, dinero) y funcionales (tiempo), lo que muchas veces va en desmedro del trabajo estrictamente pedagógico.

Uno de los desafíos de cada comunidad educativa es paliar carencias y limitaciones del contexto social y económico, y disminuir condicionantes para con la tarea educativa. Así, se requiere especial cuidado con las representaciones que los docentes construyen acerca de sus alumnos respecto a sus posibilidades de aprender y sus expectativas a futuro. De lo planteado deviene la compleja relación que se teje entre lo asistencial y lo pedagógico.

En el marco teórico de este trabajo, se propone el desarrollo de determinados conceptos, que se considera son los que orientan y organizan la misma.

Tales conceptos centrales son: institución educativa, curriculum, contenidos curriculares, materiales curriculares, docentes y contexto.

Institución Educativa

La escuela fue, sin duda, uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el siglo XIX, este producto de la imaginación cobró cuerpo, y en el siglo XX devino aburrimiento y cotidianidad (Pineau, 1999, citado en Terigi 2012: 9).

A partir de esta conceptualización crítica, el autor alude a la evolución de la institución educativa desde su origen hasta su presente, se evidencian algunas falencias que la escuela actual presenta, como una institución que, lejos de producir y recrear saberes y cultura, los transmite, repetidamente, sin mayores cuestionamientos. Se puede entender la escuela como una institución social: por cuanto requiere de un marco normativo (externo e interno⁷) que regule su funcionamiento, en un ambiente artificial; además, sus fines y objetivos tienen un impacto personal y comunitario. Es una organización abierta al medio y establece vínculos con otras organizaciones sociales: "La escuela es una institución social relacionada con otras instituciones y ámbitos sociales que configuran la estructura de una sociedad" (Blanco, 1994: 205).

También es factible pensarla como una unidad compleja de roles y status, en un tiempo y espacio determinado: las personas que la integran (comunidad educativa) interactúan desde un conjunto de funciones y tareas que debe cumplir, en tiempos regulados (Fernández, 2001).

Según Souto: "en ella tiene lugar el acto pedagógico: lo que es entendido como la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo" (Souto, 1993:41-43). Estos actos, esenciales en la dinámica de toda escuela, están atravesados por una "trama simbólica alrededor del maestro: el alumno, el conocimiento y el camino de acceso a éste" (Fernández, 2001: 26-27), De los aportes de Fernández (2001) se infiere la importancia que tiene la institución escolar en la vida de cada persona, por cuanto lo institucional incide en la constitución misma de cada ser humano como ser social. La escuela es el ámbito formal, donde docentes, alumnos y saberes (contenidos escolares) interactúan en una trama vincular compleja que los relaciona, no sin la presencia de

⁷ El marco normativo externo refiere a leyes nacionales, provinciales, documentos curriculares. El interno refiere a los elaborados hacia el interior de cada institución (P.E.I., normas de convivencias).

conflictos.

Se observa, en los contextos que se describen en este informe, que la demanda social excede lo estrictamente pedagógico. En este marco, ¿qué está ofreciendo la escuela?, ¿cuál sería su función?

Esta función se debería vincular, esencialmente, con la transmisión de un conjunto de saberes, de las "tradiciones públicas", que deben ser enseñadas a los alumnos (Stenhouse, 1987).

En este marco, lo organizacional es percibido como un espacio posibilitador de la transmisión de saberes y tradiciones pedagógicas y como un espacio de formación para alumnos y docentes (Rockwell, 1981).

Ambos autores justifican la existencia de la institución escuela como espacio de transmisión de un conjunto de saberes considerados relevantes en un tiempo y en un espacio determinado, lo que podría indicar que todas las demás acciones que vayan a concretarse en el ámbito escolar tendrían su sentido en tanto potencien lo educativo.

Enríquez (1989) caracteriza a la institución educativa como una "institución de existencia, no centra ni debiera centrar su finalidad en la producción, sino en las relaciones humanas, en la trama simbólica. Sí, en cambio, debe elaborar su propuesta educativa atendiendo a demandas del afuera, del contexto, de esa sociedad que la preexiste.

Aun cuando su finalidad no se limite a la reproducción del capital cultural, la institución educativa debe asumir la responsabilidad social de transmisión de los valores y principios en los que se funda, y proponer una alternativa superadora y recreadora de la cultura, que pueda ser concretada individual y comunitariamente, en pos de mejorar la calidad de vida de sus alumnos y optimizar los procesos de socialización, desarrollo e inserción social.

¿Qué esperar de la escuela hoy?

"Hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que deseáramos poder exigirle todo" (Chevallard, 1991, citado en Terigi, 2012: 10).

Se puede decir que, más allá de las coyunturas actuales, de las excesivas demandas sociales que soporta la escuela, toda institución educativa debiera partir del conocimiento de la realidad, favorecer su lectura y análisis, promover un proceso de concientización y transformación del entorno, propiciar el trabajo con contenidos socialmente significativos, empoderar a los alumnos y personas que participen de este proceso; todo ello a fin de permitir a sus miembros constituirse como sujetos cognoscentes, reflexivos, dialógicos y con una profunda concientización acerca de lo comunitario.

Curriculum

A lo largo de la historia, diferentes autores se han ocupado del estudio, análisis, alcances y evolución del término curriculum y han aportado su mirada y sus conceptos acerca de este término (Tyler, 1949; Taba, 1962; Gagné, 1967, citados en Terigi, 2012, entre otros).

Para Stenhouse, (1981) un curriculum (...) expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse, 1981, citado en Gimeno sacristán, 1988:61).

Este concepto valora tanto los recursos para concretar los procesos de enseñanza y aprendizajes como también el conjunto de saberes y los posicionamientos epistemológicos que el docente asuma respecto de ellos y el ejercicio de su rol.

La educación es un hecho público, por lo tanto, es de singular importancia que toda propuesta curricular pueda ser comunicada, socializada y comprendida, ya que es así como los integrantes de la comunidad educativa podrían intervenir en su elaboración y adecuación, procesos en los que el conocimiento de las particularidades y demandas de los determinados contextos cobra relevancia.

La autora de esta investigación destaca los aportes de Stenhouse, ya que su posicionamiento enfatiza la mirada del curriculum como algo que se va haciendo, en estrecha vinculación con la realidad, y no como algo dado que el docente debe aplicar en su tarea cotidiana. También se supone, desde esta conceptualización, una reflexión permanente sobre la práctica, en tanto la misma es flexible y permite un proceso de crítica y adecuación.

En el marco de desarrollo de la teoría curricular, se pretende destacar en este trabajo los aportes de la concepción crítica, que enfatiza el papel de la educación y del curriculum en el marco de la sociedad; la escuela debe servir como camino para el cambio social. Desde esta posición, el curriculum debería promover experiencias a los alumnos que los vinculen a problemas reales de la sociedad, en la búsqueda de lograr, no sólo el desarrollo de la capacidad adaptativa del alumno a los diversos entornos, sino fundamentalmente, de su capacidad transformadora y superadora de los mismos (autores como Giroux, Apple, Freire, Connell, entre otros, se ubican en la concepción crítica del curriculum).

Contenidos Curriculares

Se podría afirmar que una de las tareas propias del docente, en el marco de la elaboración del curriculum, es la de seleccionar los

contenidos con los que va a trabajar en el aula. Respecto del origen de los contenidos escolares, Stenhouse afirma que:

Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela (...) su origen está fuera de ese ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y eso supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella sobre los temas que enseña. (Stenhouse, 1991:35-36).

Según estos aportes, la institución educativa, a partir de los documentos curriculares y de la tarea del docente, realiza el trabajo de consulta, reflexión, selección y adecuación del conjunto de saberes que considera relevantes para ser transmitidos. Estos saberes se presentan variados (ya que devienen de diferentes campos del saber, de la ciencia y la cultura) y requieren de procesos de articulación y adecuación a los fines de ser abordados en el ámbito institucional escolar.

Por contenidos se puede entender algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado. El currículum deviene en un proyecto cultural de la sociedad (Gimeno Sacristán, 1991, citado en Blanco, 1994: 234).

De allí la relación entre contenidos curriculares y sociedad y el desafío de adecuar los contenidos escolares con un doble propósito: cumplir con los lineamientos explicitados en los documentos curriculares y responder a las demandas que la sociedad plantea a la educación.

Según Zabalza Beraza "la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán" (Zabalza Beraza, 2012:1).

Así, toda propuesta educativa institucional debe adecuar su proyecto al contexto en el que se ofrece como alternativa de formación.

La selección que el docente realiza de los contenidos curriculares para trabajar en el aula siempre es una actividad situada en tiempo y espacio, lo que debería suponer tanto la consideración de variables socio-culturales que pudieran incidir en este proceso, como los lineamientos expresados en los documentos curriculares nacionales y provinciales.

Cada docente, desde el espacio curricular a cargo, debiera considerar, al momento de seleccionar los contenidos para trabajar en

el aula, los criterios lógico, psicológico y social, a fin de propiciar, desde un saber relevante, la adquisición de las competencias especificadas. El riesgo se presentaría si, en situaciones sociales y económicas adversas, se acentúan políticas compensatorias, ocasionando un desplazamiento del saber cultural, académico-disciplinar, cuya comunicación constituye la tarea esencial de toda institución educativa.

Materiales Curriculares

La presentación de los contenidos curriculares a los alumnos de la clase requiere de soportes sobre los que se realizarán las actividades pedagógicas. Así, es factible afirmar que casi toda enseñanza parte del uso de algún tipo de material curricular, lo que se distinguen como "herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas" (Gvirtz&Palamidessi, 2008: 199).

"Los materiales curriculares son todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes" (Gimeno Sacristán, 1991, citado en Nieves Blanco, 1994: 175).

Así, los materiales curriculares son uno de los componentes sustantivos y presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículum en las instituciones educativas. Esto significa que lo que se enseña y lo que aprenden los alumnos, entre otros factores, está regulado y condicionado por el conjunto de medios y materiales utilizados.

La complejidad de las funciones que se reclaman para la escuela, la diversidad y cantidad del conocimiento que los docentes deben manejar, la atención a las necesidades individuales y colectivas de un gran número de estudiantes específicos, hacen que los materiales curriculares (sea el libro de texto u otros) constituyan una ayuda necesaria e imprescindible.

Docentes

Fenstermacher (1986, citado en Shulman, 2001), sostiene que el objetivo de la formación docente no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad.

El proceso de reflexión es (o debería ser) inherente a la tarea docente. Las acciones, elecciones, selecciones que realiza el docente debieran basarse en convicciones, posturas críticas que las sostengan y le otorguen sentido. Ese buen razonar reconoce su fundamento en la posibilidad de reflexionar acerca de lo que se hace y en contar con una adecuada base de datos, principios y experien-

cias que orienten el razonamiento.

Es importante conocer y comprender lo que cada docente piensa y sabe acerca de qué debe enseñar y cómo.

La innovación curricular no suple linealmente una práctica escolar por otra, siempre debe conocer y comprender las condiciones de realidad en las que se opera la práctica de la enseñanza (House, 1981, 1979, citado en Contreras Domingo, 1994).

El curriculum no es la implantación de una idea, sino una construcción cultural, por lo que éste no se comprende sino en relación a las circunstancias históricas y sociales de su elaboración y aplicación, en el marco de la enseñanza institucionalizada, en la que el rol docente cobra relevancia; quien, para participar del proceso de implementación e innovación curricular debiera no solo consultar diversos libros o autores de referencia, sino atender las dinámicas institucionales, las dinámicas propias de los procesos de enseñanza, las ideas y valores que se enseñan.

¿Qué debe saber el docente?

Un docente sabe algo que otros no saben, sabe lo que se ha de aprender y como se lo ha de enseñar (...) la enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y por parte de los estudiantes (Shulman, 2001: 174).

Shulman destaca la importancia de distinguir las categorías de conocimiento que subyacen en la comprensión que debe tener el docente para que los alumnos, a su vez, puedan entender.

Shulman propone la siguiente categorización de conocimientos: Conocimiento de la materia impartida, conocimientos pedagógicos generales, conocimiento del curriculum, conocimiento pedagógico de la materia, conocimiento de los educandos y sus características, conocimiento de los contextos educacionales, conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos, el conocimiento de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, métodos de investigación, fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.

Perrenoud (2001, citado en Terigi, 2012) también se ocupa de las competencias que contribuyen a la formación profesional del docente.

Hay decisiones pedagógicas que forman parte del habitus profesional del docente, integran esquemas prácticos que subyacen en la tarea cotidiana y cuyo objetivo reside en su economía para la acción (autores como Gimeno Sacristán, 1991, Bromme, 1988, ambos citados en Terigi, 2012, refieren a ello; también Perrenoud, 1994, 1995, 2001).

Esos esquemas prácticos, si carecen de reflexión previa, pueden ofrecer resistencia frente a las prácticas pedagógicas innovadoras.

Por esto, los cambios en las instituciones educativas requieren de su tiempo y proceso, ya que los docentes ordenan su tarea según ciertos patrones o esquemas, muchas veces, repetidos una y otra vez, a partir de experiencias propias o de otros.

Las innovaciones, los cambios debieran realizarse desde la cultura institucional y no sólo desde prácticas pedagógicas aisladas, ya que de otro modo, se torna difícil la ruptura con esos esquemas preestablecidos y ejercitados... al fin y al cabo, es lo conocido.

"(...) Las certezas morales e ideológicas de 'antaoño' se cuestionan y se desvanecen sin encontrar sustitutos ni compensaciones válidas y creíbles"(Pérez Gómez, 1998, citado en Sanjurjo & Rodríguez, 2003: 223).

Comprender la complejidad de la enseñanza, el contexto donde la misma se desarrolla, elegir cómo enseñar, evaluar los procesos y los resultados, desempeñarse profesionalmente, organizar el espacio y el tiempo, continuar aprendiendo, son algunas de las tareas del docente, profesión que se encuentra en una situación de incertidumbre, ya que no está claro cómo preparar a las nuevas generaciones para un contexto con nuevas demandas.

Contexto

La institución educativa, el curriculum, los contenidos y los materiales curriculares, la tarea del docente...todo ello, se construye y se concreta en un espacio real y vital, en un escenario social e institucional abierto a las influencias de su entorno, de lo que se infiere su complejidad.

"El curriculum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros"(King, 1976, citado en Gimeno Sacristán, 1988:23).

Desde esta complejidad y heterogeneidad, el contexto se define como un campo de tensiones entre grupos y sectores sociales, en el cual se juegan intereses, necesidades, poderes, posicionamientos diversos y, a veces, contradictorios. Así, las propuestas curriculares se caracterizan como contextualizadas cuando adaptan el curriculum prescripto a las realidades institucionales, y atienden los entornos donde van a ser implementadas (Velasques, 2007, citado en Zabalza Beraza, 2012). Esto plantea una doble tensión: por un lado, la idea de priorizar las demandas globales (expresadas en diversos tipos de mediciones de calidad educativa, a través de instrumentos válidos, homogéneos, aplicados en diferentes regiones, inclusive, distintos países), y por otro, la convicción de hacer prevalecer los rasgos identitarios propios de la cultura a la que se pertenece. Zabalza Beraza (2012) expresa el desafío de pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local y las necesidades y recursos del contexto.

Frente a las tensiones del contexto, se pueden asumir diferentes posicionamientos; algunos actores individuales o sociales tratan

8 El marco normativo extEstudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Gómez y otros, 1996: 32).

9 Merriam presenta las características esenciales del estudio de caso: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque el estudio de caso se centra en una situación suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad (Merriam, 1988, citado en Gómez y et al., 1996: 92).

10 En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (...) Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su

de "tapar" esas diferencias, o bien "justificarlas", otros las develan y fundamentan.

La deserción, el ausentismo, el fracaso escolar, son algunas de las problemáticas que se observan y frente a las cuales cada institución educativa asume posturas diversas (Fernández, 2001).

Algunas de las situaciones que se observan con mayor frecuencia son las siguientes:

Un tipo de pensamiento hacia el interior de la comunidad educativa (docentes, directivos) que idealiza el tiempo pasado; la búsqueda de responsables externos de situaciones que la escuela no logra responder o solucionar; malestar docente (dicen sentirse cansados y estresados, quejas por los bajos salarios, excesivas horas de trabajo en múltiples instituciones); situaciones de violencia escolar. Son estas algunas de las situaciones problemáticas actuales que se observan en las instituciones educativas, y que presentan algún tipo de relación con el contexto social y con el contexto curricular.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se lleva a cabo es: *cualitativa*⁸ (Autores como Yuni & Urbano, 2006, refieren a este tipo de abordaje).

Así, se define la metodología de esta tesis como: investigación cualitativa con estudio de caso⁹ (Stake, 2007; Gómez et al., 1996). Cabe aclarar que esta investigación refiere a *casos múltiples*.¹⁰

Además, este trabajo es exploratorio y presenta algunas características de los estudios descriptivos. Los estudios exploratorios permiten estudiar un tema escasamente abordado antes, se realizan en contextos particulares, reales. Los estudios descriptivos especifican aspectos relevantes del objeto de estudio (personas, grupos, hechos) (Sampieri, 1998). Interesa explorar, en las instituciones educativas objeto de estudio, la incidencia del contexto en la selección de los contenidos y materiales curriculares que realizan los docentes; por lo que se define relevante describir algunos aspectos de cada uno de los casos de estudio, a fin de promover una mejor comprensión de los mismos. No constituye la finalidad de esta investigación establecer generalizaciones, aunque, al analizar más de un caso, sí se consideran aspectos que devengan regularidades a lo largo de este trabajo.

Para el desarrollo del trabajo de campo de esta tesis se seleccionaron las siguientes técnicas para la recolección de datos:¹¹ Observación, Análisis documental y Entrevistas semi-estructuradas.

Estas técnicas se implementaron en cada una de las 3 (tres) instituciones educativas seleccionadas.

Las instituciones educativas, casos de estudio de este trabajo, presentan la siguiente categorización, según el contexto en que se

encuentran ubicadas:

Urbano: A esta categoría pertenecen los establecimientos educativos ubicados geográficamente en el radio urbano de la ciudad capital (departamento Capital), aproximadamente a unas 10 (diez) cuadras del micro centro, comprendidas entre las cuatro avenidas que delimitan el casco céntrico; con una población de alumnos pertenecientes, en su mayoría, a clase media. En general, las familias poseen un trabajo estable con salario y obra social, en su mayoría trabajan en el ámbito de la administración pública provincial.

Urbano-Marginal: Son las instituciones con una ubicación geográfica en barrios alejados del radio céntrico, la mayoría de infraestructura edilicia precaria. Su población, proviene de familias en las que prevalecen los jefes de hogar beneficiarios de planes sociales (por ejemplo: plan jefes de hogar), o abuelos con magras pensiones o jubilaciones. Los ingresos provienen de trabajos inestables, temporarios, generalmente en el sector informal. Son altos los porcentajes de sub-ocupación y desocupación que conlleva a un nivel de vida bajo, en aspectos de vivienda, salud, alimentación y otras instancias inaccesibles, encuadrando a este sector dentro de las líneas de pobreza y, en algunos casos, indigencia.

Rural – Urbano: Refiere a instituciones ubicadas en un radio de aproximadamente diez kilómetros de la ciudad capital, cuya oferta educativa representan una de las escasas alternativas de la zona, en especial para el nivel secundario. Los alumnos recorren en bicicleta o caminando varios kilómetros diarios para asistir a las mismas. Las características de la zona son más bien rurales, con escaso acceso a los servicios. Las familias de estos alumnos se sostienen en su mayoría con trabajos temporarios, algunos son jornaleros, otros desempeñan algunos oficios y pequeñas producciones domésticas. Este sector carece de ingresos fijos, en muchos casos de obra social y otro tipo de coberturas.

Los casos se denominan (a los fines de esta investigación) de la siguiente manera:

Colegio 1: localizado en un contexto Urbano

Colegio 2: localizado en un contexto Urbano-Marginal

Colegio 3: localizado en un contexto Rural-Urbano

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados alrededor de las categorías de análisis enunciadas para cada objetivo específico.

Análisis comparativo del P.E.I. de los tres colegios objeto de estudio:

Los tres colegios enuncian objetivos educativos muy vinculados a

totalidad (Gómez et al., 1996: 96).

11 El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (Gómez et al., 1996: 199).

lo religioso (católico).

Se observa, en los tres P.E.I. (Proyectos Educativos Institucionales), la presencia de la dimensión religiosa (católica) en sus idearios institucionales.

En los tres P.E.I. analizados se describen aspectos relevantes del contexto en el que se encuentra cada institución educativa, como también las características de la población estudiantil que asiste a ellas.

En ningún caso se hace referencia explícita a los materiales curriculares con los que el docente trabajaría en el aula, lo que podría haber sido considerado e incluido en el P.C.I. (Proyecto Curricular Institucional) de cada colegio.

En ningún caso se enuncian los criterios orientadores en el proceso de selección de los contenidos curriculares que debe realizar cada docente.

Los P.E.I. de los Colegios 2 y 3 enuncian algunos proyectos, pero no explicitan los contenidos. En el P.E.I. del Colegio 1 no se explicitan proyectos pedagógicos específicos.

Ninguno de los colegios incluye el P.C.I. en su P.E.I., solo refieren, en términos generales, a algunos proyectos que podrían relacionarse con lo pedagógico, por ejemplo, la organización de charlas acerca de temáticas específicas que podrían ser de interés para los alumnos.

Se observa, en los P.E.I. de los Colegios 1 y 2 un marcado énfasis en el desarrollo del marco normativo como posible regulador de la vida institucional. Este ítem es dado por supuesto en el P.E.I. del Colegio 3.

En ninguno de los P.E.I. se enuncian ni describen los dispositivos a través de los cuales se logrará la misión institucional.

En los tres P.E.I. prevalece la idea de curriculum como planificación, como "documento escrito en el que se representa el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela" (Beauchamp, 1981, citado en Angulo Rasco, 1994: 23).

Se evidencia un trabajo (más o menos colectivo, según cada caso) de escritura del proyecto educativo, más no se observa una reflexión y crítica acerca del trabajo diario en el colegio, ni una problematización acerca de la propuesta pedagógica. Se percibe que los P.E.I. son elaborados para cumplir con una de las exigencias de organismos de mayor jerarquía de quienes depende el colegio y que supervisan su funcionamiento. En algunos casos, este documento no es conocido por todos los actores institucionales.

En sus aspectos generales, los tres P.E.I. presentan gran similitud, no se evidencia una adecuación de la oferta educativa que explicitan en función del contexto en el que se localiza cada colegio. Se destaca el TTP del Colegio 3, como el único que se enuncia en tal sentido.

De acuerdo con los aportes de Butelman (1996: 28), "cualquier institución habrá de subsistir sólo si sabe de su contexto social, si está abierta a él y sabe buscar los medios para confrontar sus necesidades".

Este concepto ilustra la relevancia que esta autora otorga al conocimiento que la escuela (sus miembros) debe poseer, no sólo del ámbito en el que está inserta, sino también de las demandas que éste plantea, a fin de elaborar y proponer un proyecto educativo adecuado.

*Problemáticas relevantes de los contextos de procedencia de los alumnos y características que se observan en la población de alumnos:*¹²

En el Colegio 1 (urbano): falta de motivación para estudiar, consumo de alcohol con el grupo de pares, crisis familiares, nuevas conformaciones de la organización familiar, embarazos adolescentes, escaso acompañamiento familiar.

En el Colegio 2 (urbano-marginal): abandono, conductas agresivas y autodestructivas, baja autoestima, embarazos adolescentes, alumnos que tienen que hacerse cargo de su familia, violencia familiar, acciones delictivas, divorcios conflictivos, pérdidas afectivas que no se superan, alcoholismo, drogas, relaciones sexuales prematuras.

En el Colegio 3 (rural-urbano): familias numerosas con ingresos bajos, alcoholismo, droga, embarazos adolescentes, falta de recursos materiales, falta de acceso a nuevas tecnologías, escaso acompañamiento familiar, casos de abuso (muchas veces intra-familiar, alumnos con problemas de aprendizaje, sobreedad, conductas delictivas (robos).

Zonas de localización, servicios y condiciones de acceso:

El colegio localizado en zona urbana (1) cuenta con mejores servicios, considerando la calidad de los mismos y las posibilidades de acceso que la población de alumnos y sus familias tiene. El colegio ubicado en la zona urbano-marginal (2) no cuenta con todos los servicios (entre ellos: cloacas, gas natural en algunos casos); es el que mayores situaciones de riesgo presenta por las problemáticas familiares, socio-culturales y económicas que se distinguen como próximas.

El colegio ubicado en la zona rural-urbana (3) presenta algunas carencias, la población no tienen acceso a varios servicios (tales como: cloacas, gas natural, internet, agua de red); se evidencian carencias económicas, afectivas, culturales y educativas, entre las más notables.

En el contexto de procedencia de los alumnos del Colegio 1 se observa una mayor estabilidad respecto a los trabajos/ocupacio-

12 Datos que se obtienen de las entrevistas con los directivos, docentes y de los diagnósticos institucionales.

nes de sus padres y en general, son familias con mayores niveles educativos alcanzados (secundarios, universitarios en algunos casos), lo que no se presenta en los contextos de los Colegios 2 y 3, (cuyos padres, en general, no completaron estudios secundarios, algunos, ni siquiera el nivel primario), grupos en los que se detectan mayores situaciones de riesgo social.

La población de alumnos que asiste al Colegio 1 no manifiesta carencias acentuadas, son alumnos con NSB (Necesidades Sociales Básicas) satisfechas. Tampoco denotan la pertenencia a grupos en riesgo social. La población de alumnos que asiste al Colegio 2 y al Colegio 3 sí manifiestan NSBI (Necesidades Sociales Básicas Insatisfechas) y muchos de ellos pertenecen a grupos en riesgo social. Las problemáticas presentes en los alumnos del Colegio 1 son las que relacionan, generalmente, con la etapa de la adolescencia, ya que, salvo casos aislados, no se presentan situaciones de riesgo. Los alumnos de los Colegios 2 y 3 se relacionan o pertenecen a grupos con mayores niveles de vulnerabilidad y riesgo social.¹³

Uno de los desafíos para la comunidad educativa es que esta mirada no se consolide en un discurso de sus miembros (directivos, docentes, padres, alumnos). En la medida en que las necesidades puedan ser detectadas y enunciadas, se podrán elaborar líneas de acción, desde cada dimensión institucional, a fin de promover dinámicas progresivas.

A veces operan, en algunos docentes, ciertas representaciones sobre expectativas de rendimiento que terminan consolidando situaciones de exclusión y marginalidad, desde la escuela (Fernández, 2001).

Muchos de nuestros alumnos crecen y viven en familias que no desempeñan funciones sociales estratégicas para el conjunto de la sociedad; sus miembros mayores y en edad productiva están sin empleo estable, a veces sub-empleados o bien, desocupados. Esto refuerza el sentimiento de exclusión social, se existe al margen, lo que incide en la dificultad de elaborar un proyecto de vida personal y familiar, se busca la resolución de lo inmediato. Un aporte teórico, en este sentido, lo realiza Tenti Fanfani (2007:47), para quien "las escuelas para los excluidos (...) son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian".

Aspectos pedagógicos

En el discurso de los docentes está presente, permanentemente, la alusión a lo que falta, a la carencia de recursos, a los esfuerzos para conseguirlos, a las condiciones poco adecuadas en la que deben desempeñar su tarea. Subyaceen este aspecto, cierta sensación de

13 Para la descripción del contexto se consultaron documentos y diagnósticos institucionales (P.E.I., P.C.I.).

estar en desventaja respecto de las instituciones estatales, a quienes van destinadas todas las políticas de distribución de recursos, materiales, instancias de capacitación, construcción de edificios escolares.

El interés de los alumnos debiera ser movilizado desde la variedad y riqueza de estrategias y materiales para la tarea pedagógica y no tanto en la toma de decisiones sobre qué enseñar.

Acerca del acompañamiento familiar, en ciertos casos, las situaciones de pobreza material (lo que obstaculiza el acceso a otros bienes culturales) que padecen algunas familias, inciden negativamente en el acompañamiento escolar que estos grupos pueden hacer a sus miembros. Se distingue un mejor rendimiento escolar en los alumnos cuyas familias los acompañan en el proceso educativo que en aquellos cuyas familias no tienen presencia.¹⁴

Se observa también que, a pesar de que asisten a clases, estos alumnos tienen serias limitaciones en sus procesos de aprendizaje, por lo que los docentes deben realizar una adecuación de los contenidos (simplificación, reducción de contenidos) que muchas veces no se corresponden con los que se prescribe para determinado ciclo o curso del nivel secundario. Si se habla de baja calidad y aprendizajes casi nulos, ¿podría ser entendida esta simplificación de contenidos, como adecuación al contexto? En otros casos, y por diferentes razones, los alumnos abandonan los estudios.

Tiramonti (2007:33) expresa que "los discursos de docentes y directivos están atravesados por una denuncia de la baja sintonía de las regulaciones familiares (...) La socialización familiar es tan débil (...) Las familias interpelan a la escuela para que ocupe su lugar".

Esta cita ilumina, desde la teoría, las expresiones de los docentes, y rescata el importante lugar que la familia y los vínculos familiares debieran tener en el crecimiento y formación de sus miembros, lugar del que pareciera que la familia se ha desplazado.

Sobre las políticas compensatorias se puede decir que muchos alumnos permanecen en estos colegios sostenidos por estas políticas, implementadas en las instituciones. En los colegios objeto de estudio, sobre todo en los Colegios 2 (ubicado en una zona marginal) y 3 (ubicado en una zona rural-urbana), estas políticas, en escasas oportunidades, son provistas desde el Estado. En la mayoría de los casos, se sostienen con el aporte de instituciones o particulares y consisten en becas u otras acciones que favorecen la permanencia de los alumnos.

Estas acciones refuerzan recursos y equipamiento institucionales, otorgan incentivos para los docentes, promueven la creación del comedor escolar, otorgan recursos para contratar profesionales externos (psicólogos, psicopedagogos), sostienen instancias de capacitación profesional, atienden la cobertura de ciertas necesidades básicas insatisfechas de los alumnos.

14 Para la descripción del Según los informes de evaluación que elaboran los docentes y lo que ellos expresan en las entrevistas realizadas.

En todos los casos, estas acciones buscan crear y sostener determinadas condiciones básicas para que el hecho educativo (Sou-to, 1993) sea posible en los diferentes marcos y contextos institucionales.

Otro de los aspectos observables tiene que ver con los alumnos con sobreedad, situación que se presenta, con mayor frecuencia, en las instituciones educativas ubicadas en contextos desfavorecidos económicamente.

Tiramonti (2007:68) define la sobreedad como "el fenómeno que expresa situaciones de atraso (por repitencia y/o por abandono y reingreso) en el recorrido de las personas por el sistema educativo".

Se han descripto, en este trabajo, las diversas carencias de las instituciones educativas ubicadas en barrios marginales y en áreas rurales-urbanas. Se puede decir que los colegios ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje a los grupos social y económicamente más privilegiados. Esto demanda, de la comunidad educativa, un profundo análisis.

Se reitera aquí la idea de que, muchas veces, estos colegios privilegian la permanencia de los alumnos en la institución por sobre las exigencias pedagógicas; así, muchas veces se abordan contenidos mínimos, de modo tal que resulten accesibles para los alumnos y no requieran de mayores esfuerzos para aprobarlos. Si los alumnos no adquieren los saberes y las competencias necesarias para su activa inserción en la sociedad y en el aparato productivo, formarán parte de un grupo excluido... en muchos casos, del mismo ámbito del cual provienen.

Por lo tanto... ¿Cuál es el sentido de asistir a la escuela?, si ésta no sólo no opera como una vía de movilidad social (ya desde hace tiempo), sino que tampoco promueve (en la mayoría de los casos) una mejora en la calidad de vida de las personas.

Cabe entonces analizar qué ofrece la escuela y cómo se posiciona frente a las demandas de la sociedad, ya que no se evidencia aún, que luego de asistir y permanecer en el colegio (terminando o no el nivel secundario), la mayoría de los alumnos puedan modificar situaciones sustanciales en su vida cotidiana.

¿Qué ofrece el colegio?... En las instituciones objeto de estudio en esta investigación, es frecuente que directivos, docentes y padres (familia en general) expresen que lo que más valoran de estos colegios sea la contención y control sobre los alumnos, por sobre la calidad académica. Según lo que expresan directivos y docentes, las familias de los alumnos depositan en la escuela la posibilidad de que sus hijos se incluyan en una vida digna, que la educación posibilite la promoción humana y que la escuela logre prepararlos para la inserción laboral.

Muchas veces estas instituciones educativas se saben instituciones de frontera: consuelan, asisten, escuchan (...) saben de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que transcurre la vida de sus alumnos. La escuela es sólo un anclaje transitorio y el espacio que permite la construcción de la identidad juvenil en diálogo con los pares (Tiramonti, 2007: 31).

Este aporte teórico se comprende desde la observación cotidiana que el ejercicio de la profesión docente permite realizar en escuelas de gestión pública y escuelas de gestión privada. Es estas últimas, existe aún, y a pesar de las carencias que se observan y describen, una cierta garantía de los tiempos de clase y de una organización institucional.

Se evidencia, sobre todo en los docentes de mayor antigüedad en la institución, un fuerte compromiso con las realidades cotidianas de los alumnos y en algunos casos un sólido sentido de pertenencia institucional. Por tratarse de instituciones de pequeño o mediano tamaño, se identifica a los alumnos por sus nombres, se conoce su realidad cotidiana, su conformación familiar, sus problemas cotidianos.

El alumno es sostenido en la institución, más que por lo estrictamente académico, por la trama vincular que se construye, que lo incluye y lo convoca a permanecer en un espacio que lo contiene y en el que puede ser.

A partir de lo expresado, es factible observar que, por el hecho mismo de que los docentes conocen las realidades de los alumnos, muchas veces desplazan los objetivos pedagógicos, a fin de atender cuestiones urgentes de otra índole, tales como: carencias materiales y afectivas que expresan los alumnos, situaciones de violencia familiar, conductas de riesgo (sobre todo en relación al alcohol y las drogas), situaciones de abandono, embarazos adolescentes, entre otras problemáticas expresadas por los docentes y directivos entrevistados (y ya enunciadas en esta trabajo).

Respecto de los materiales curriculares solicitados por los docentes, se podría decir que son en general, materiales comerciales impresos (fotocopias y, en algunos casos, libros y diccionarios) y homogéneos. Los docentes entrevistados, en general, no expresan el uso de materiales prácticos, innovadores, de elaboración propia. De las respuestas obtenidas en las entrevistas, surge que los materiales curriculares más usados por los docentes son los libros, las fotocopias, la pizarra.

Los libros, en la mayoría de los casos, no están al alcance de los alumnos, sólo las fotocopias. En algunos casos, se expresa el uso de netbooks (de propiedad del docente), mapas, diccionarios. Se infiere así que los docentes seleccionan materiales curriculares tradicionales para su propuesta de trabajo áulico.

Cabe agregar que, de todos los materiales que usa el docente, sólo algunos de ellos son provistos por la institución educativa: es el caso de los mapas, y a veces, algunos libros con que cuenta la biblioteca del colegio. Muchos de estos libros se encuentran desactualizados. Los demás materiales son de propiedad del docente. Dos de los colegios en los que se desarrolla este trabajo (Colegio 1 y Colegio 3) poseen cañón, pero ninguno de los docentes entrevistados refiere su uso para el trabajo en el aula. Dos de los colegios cuentan con televisores (Colegio 1 y Colegio 2), pero tampoco los docentes expresan su uso didáctico.

Los docentes no aluden en ningún momento a tal proceso de autoevaluación sobre las estrategias y métodos didácticos, con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para que los alumnos amplíen sus horizontes de conocimientos. Respecto de las estrategias de trabajo áulico, se puede observar, desde las respuestas de los docentes, una cierta homogeneidad en tales estrategias, ya que todos ellos, en los diferentes espacios, recurren al trabajo en grupos como la modalidad implementada con mayor frecuencia. A partir de las situaciones escolares (áulicas) observadas, el trabajo en grupo no se enseña como estrategia; su organización se limita al agrupamiento espacial de determinado número de alumnos (el criterio no responde a fundamentos pedagógicos, sino a la cantidad de juegos de fotocopias, como expresan los docentes, de que se disponga), más o menos numeroso, se dictan las consignas y generalmente, unos o dos alumnos las realizan y los demás copian lo elaborado por sus compañeros. No hay, en la mayoría de los casos, integración y construcción de saberes. Así, el trabajo en grupo es implementado frecuentemente, porque posibilita compartir en el aula los escasos materiales curriculares con que se cuenta. No se evidencia una organización interna de esos grupos de trabajo, con asignación de roles a cada alumno. No se explicitan las tareas fundamentales (Souto, 1993:15) que el grupo deber llevar a cabo, como tampoco el camino de acceso al conocimiento (Fernández, 2001), esenciales en el acto pedagógico y posibilitadores de los aprendizajes.

Los contenidos y la modalidad de trabajo áulico, se vinculan, además, con las expectativas que cada docente explicita en sus planificaciones o programas de espacios curriculares. Por ello, es preciso distinguir las competencias propias que el alumno debería desarrollar en cada espacio curricular y proponer, en consecuencia, las estrategias de trabajo; éstas a su vez, deben atender los documentos curriculares y los marcos legales vigentes... por lo enunciado no se comprende la escasa consulta (según lo expresado por los docentes) a los mismos al momento de elaborar las propuestas curriculares. Se podría afirmar que los documentos curriculares no inciden (o inciden mínimamente) en las decisiones de los docentes.

CONCLUSIONES

El análisis de los datos realizado permite afirmar que los docentes con mayor conocimiento de sus alumnos y sus realidades son los de mayor antigüedad y de mayor carga horaria en la institución, independientemente de los espacios curriculares a cargo. Esta situación es más explícita en los Colegios 2 y 3, ya que un docente tiene a cargo varios espacios curriculares (al menos tres), lo que incide directamente en su mayor permanencia en el colegio.

La población de alumnos del Colegio 1 no evidencia la vivencia cotidiana de situaciones de riesgos y carencias, las que sí están presentes en la vida diaria y en el contexto de los alumnos de los Colegios 2 y 3. Se puede decir que los alumnos del Colegio 2, son los más vulnerables, dado el contexto de riesgo en el que viven cotidianamente.

La recíproca implicancia de los dos apartados precedentes incide en el desarrollo de los contenidos curriculares, ya que muchas veces los docentes que más conocen las necesidades y problemáticas de sus alumnos, desplazan el abordaje de lo pedagógico por la implementación de acciones compensatorias. En este aspecto, la presente investigación confirma los dichos populares respecto a lo que las familias esperan de la escuela, (que le den el comedor... que le den contención...) además, en muchos casos, es reproductora de la situación de pobreza (no se pide libros, no pueden...) y no funciona como una instancia de movilidad social.

La implementación de acciones compensatorias para solucionar o paliar situaciones relacionadas con NSBI de los alumnos, no se toman como plataforma o puntos de partida para optimizar lo pedagógico. Se queda en la cobertura de la necesidad, muchas veces con el afán de que los alumnos continúen asistiendo al colegio y evitar, así, mayores índices de deserción y abandono escolar, lo que también abre otras perspectivas de análisis: la que refiere a la genuina preocupación por las NSBI de los alumnos y la preocupación que tiene que ver con la acentuada deserción y abandono escolar, lo que puede llevar, incluso, al cierre del colegio y la consecuente pérdida de la fuente laboral. De todos modos, y desde la experiencia y el conocimiento de la autora de esta tesis en estos ámbitos, se destaca que la mayoría de los docentes se esfuerza por la atención de las NSB de los alumnos, aún en detrimento de lo pedagógico.

Se observa, en los tres colegios que muchas veces se modifican vocabulario y terminología (por ejemplo: NAP, CBC, P.E.I., espacios curriculares, contenidos procedimentales, expectativas de logro, entre tantos otros términos que se introdujeron en la práctica docente desde la implementación de la Ley de Educación Federal), pero no se observan modificaciones profundas en las prácticas pe-

dagógicas en el aula. Así, en muchos aspectos, las reformas son de forma y no de fondo.

En los tres colegios el acompañamiento familiar es escaso. Ninguno de los tres colegios objeto de estudio ha logrado aún modificar esta cuestión a partir de las acciones que implementan (tales como reuniones de padres, comunicaciones a través de notas o citas, jornadas para padres a fin de dialogar acerca de temas relacionados con la educación de sus hijos). Esto refuerza la idea de que muchas veces las familias depositan en el colegio toda la tarea en el proceso educativo de sus hijos y no asumen la corresponsabilidad en el mismo (líneas posibles para futuras investigaciones).

A continuación retomamos los interrogantes presentados en el inicio de este trabajo, cuyas respuestas o reflexiones dan cuenta de la complejidad de los casos seleccionados.

¿Quién o qué determina cuáles son los contenidos y materiales curriculares relevantes y significativos para nuestros alumnos?

De acuerdo a los datos obtenidos, la preocupación de los docentes reside en que los contenidos resulten accesibles para los alumnos, más que en la relevancia y significatividad social de aquéllos. En muchos casos, los docentes seleccionan los contenidos curriculares, a partir de sus propios saberes y competencias profesionales, tales como índices de libros, de programas heredados, de materiales diversos; fuentes pobres de información, lo que es cuestionable. Los contenidos disciplinares son cruciales en la educación secundaria, pues constituyen una vía privilegiada de acceso a la cultura científica y humanística básica para la plena incorporación social. Cabe agregar que en los tres casos se concretan acciones que buscan el desarrollo de los valores religiosos-católicos en los alumnos.

¿Qué incidencia tiene el contexto en ese proceso de selección (de los contenidos y materiales curriculares)?

Respecto de la selección de los contenidos curriculares, y según lo que expresan los docentes, ellos no tienen en cuenta las características del contexto de procedencia de los alumnos al momento de realizar la selección de los contenidos para trabajar en el aula. Las propuestas curriculares no vinculan los contenidos con problemáticas del contexto; se trabajan en clase los contenidos conceptuales que proponen los textos de uso del docente, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), pero muchas veces estos deben ser simplificados, a fin de favorecer su comprensión por parte de los alumnos, y así posibilitar su continuidad en la trayectoria educativa; de otro modo, si se plantean contenidos de mayor complejidad, una consecuencia podría ser el fracaso y abandono escolar.

Los marcos teóricos que enuncian los docentes en sus propuestas curriculares son idénticos para los tres colegios.

Se observa que cuanto mayor tiempo y recursos destina un colegio para la implementación de acciones compensatorias, menor es la calidad, cantidad y profundidad de contenidos curriculares que se aborda en cada curso y espacio curricular; éstos se presentan de modo excesivamente simplificados, lo que no denota adecuación al contexto, sino que alude a la preocupación de los docentes y directivos porque los alumnos sigan asistiendo a la institución. Hay un desplazamiento de la tarea pedagógica.

Respecto a la selección de los materiales curriculares, en los tres colegios prevalece el uso de similares (cuando no idénticos) materiales; los docentes expresan que no consideran variables del contexto al momento de pedir el material a los alumnos, y por otro lado, dicen que no solicitan libros de textos porque suponen que los alumnos no pueden acceder económicamente a este material curricular. Las fotocopias y los dictados aparecen como los recursos más frecuentes, sino exclusivos. Así, la incidencia del contexto en relación a este punto se reduce al freno del factor económico. Cabe reflexionar acerca de la función transformadora de la escuela, que, al menos es situaciones como las descritas, no se cumple. Predomina la función reproductora, en cuanto se transmiten saberes (mínimos, simplificados, básicos, según lo descrito), pero no se generan instancias de problematización, de recreación del saber, que luego pudieran impactar en el contexto de vida de cada alumno y sus familias.

De hecho, hoy se habla de la pérdida de esa función transformadora de la escuela como lo fue a finales del siglo XIX y gran parte del XX. Hoy se habla de la escuela vacía, de la escuela parking o de lugar de depósito de los chicos (Tenti Fanfani, 1993; Filmus, 2003; Tiramonti, 2007; Bolton, 2006).

En esta investigación, estos déficits son evidentes.

¿Qué factores, elementos y criterios operan en ese proceso de selección que realizan los docentes?

En los Colegios 1, 2 y 3 se observan idénticos criterios de selección de contenidos y materiales. De acuerdo a los datos obtenidos a partir del análisis de los programas curriculares de aula y en las entrevistas realizadas, se concluye que algunos docentes consideran los saberes previos de los alumnos al momento de realizar la selección de contenidos curriculares, pocos tienen en cuenta lo propuesto en los documentos curriculares y otros consideran la propuesta del o los libros de textos desde los cuales deciden el abordaje teórico del espacio.

¿Qué respuestas y propuestas ofrece la tarea pedagógica?

Las tres instituciones educativas objeto de estudio, buscan desarrollar esa función contenedora que se les demanda. La promueven, y muchas veces logran sus objetivos, a partir de los vínculos que se establecen entre docentes, directivos y alumnos, de la concreción de las políticas compensatorias, y del área de pastoral, que por tratarse de colegios católicos, la incluyen en su organización institucional.

Se evidencia: en el Colegio 1, el cierto énfasis en lo propedéutico (preparar a los alumnos para la continuidad de estudios superiores) aunque sea lo enunciado en el curriculum explícito y en cierto punto se estime contradictorio (dado el abordaje mínimo de los contenidos curriculares); en el Colegio 2, el énfasis en lo asistencial, por la implementación de acciones compensatorias para disminuir o evitar el abandono escolar (de hecho es el colegio que mayor cantidad de proyectos y acciones compensatorias implementa) y propiciar así la permanencia de los alumnos en el colegio; en el Colegio 3, se enfatiza la capacitación para la inserción laboral, se acentúa el sentido formativo y productivo del proceso educativo. Más allá de lo enunciado, no se evidencia, en estos colegios, (sobre todo en los Colegio 1 y 2) una propuesta curricular diferenciadora. Finalmente, se expresa que en los Colegios 1, 2 y 3, se destaca la institución escuela como espacio de formación de vínculos y de contención que ésta ofrece, la atención a las NSBI de los alumnos, no así su función esencialmente pedagógica.

De acuerdo al objetivo general elaborado para esta investigación, se concluye que: la selección de contenidos y materiales curriculares que realizan los docentes de los Colegios 1, 2 y 3, en el marco de las escuelas secundarias públicas de gestión privada, confesionales, católicas, en Santiago del Estero, no dan cuenta de la incidencia del contexto social, cultural y económico en la selección de los contenidos y materiales curriculares que ellos realizan.

Esa incidencia sólo resulta observable a través de las acciones compensatorias (asistenciales) que se implementan y que no logran vincular con lo pedagógico, más aún, muchas veces van en desmedro de ello.

A partir de los supuestos iniciales enunciados, los Colegios 1, 2 y 3, siendo semejantes, con igual reglamentación y marco legal y normativo, dependientes de la misma estructura administrativa, con idearios similares, la selección de los contenidos y materiales curriculares que realizan los docentes no evidencia relación fuerte y sostenida con el contexto. Así, no se observa la presencia de estrategias particulares, para contextos diferentes; más bien prevalece una acentuada similitud en los contenidos se desarrollan y en los materiales curriculares enunciados en los programas y proyectos, usados por los docentes y requeridos a los alumnos.

Puede decirse que, en nombre de la adecuación a los diferentes

contextos, se aplica el criterio de no pedir libros ni materiales curriculares, por las supuestas dificultades económicas de los alumnos y sus familias.

Este criterio es común a las tres instituciones educativas, por lo que resulta una falacia hablar de adecuación, ya que, una misma argumentación es usada como válida en contextos diversos y no hay evidencia cierta de la misma.

Si el objetivo es que haya igualdad de oportunidades de aprendizaje, la oferta educativa debe ser tan variada como lo son las condiciones de vida y existencia de las nuevas generaciones. Hoy la diversidad cultural no es un problema (...) sino una cualidad valorada que es preciso preservar, respetar e incluso fortalecer (Tenti Fanfani, 2007: 84).

Cada institución educativa debería elaborar su oferta educativa a través de proyectos diversos, vinculados con sus contextos.

Constituye un verdadero reto (sobre todo para instituciones educativas ubicadas en contextos desfavorecidos, o cuyos alumnos provienen de tales contextos) la elaboración de propuestas pedagógicas cuyo eje no sea la lógica de la compensación, sino que, a partir de un proyecto curricularmente justo (Connell, 1997) se promueva en los alumnos la formación de competencias que los coloque en igualdad de oportunidades al momento de participar activamente en determinados roles en la sociedad.

Esto no se logra con acciones aisladas, sino que demanda una construcción curricular integral en la que se explicita el valor educativo de las acciones y en la que se refiera y asuma un compromiso moral sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Angulo Rasco, 1994).

En este sentido, esa construcción curricular debiera tener en cuenta diversas fuentes, tales como: el conocimiento del contexto, la consulta a documentos curriculares, los aportes del campo de la psicología y la psicopedagogía, los elementos diagnósticos, los intereses del grupo de alumnos, las características de cada institución educativa desde las posibilidades físicas y de recursos que ésta ofrece, lo que podría resultar un interesante punto de partida para los procesos de selección de los contenidos y de los materiales con los cuales trabajar en el aula.

“El saber cómo delimitar el qué conocer no puede estar separado del para qué conocer” (Freire, 1987: 137, citado en Bolton, 2006: 80).

Así, el proceso educativo puede significar un proceso de habilitación y empoderamiento de los sujetos (Bolton, 2006), que posibilite asumir el contexto como elemento educativo; de allí la importancia (para los docentes) de “contar con las herramientas hermenéuticas críticas para la lectura de ese contexto, y para des-

atar en nosotros, junto a los alumnos, verdaderos procesos de lectura crítica de lo que acontece (...)” (Bolton, 2006: 110).

Crear estrategias didácticas y materiales curriculares que promuevan el desarrollo de actividades variadas, creativas, prácticas, pero que también se sustenten en principios teóricos supone un desafío para los docentes.

El currículum prescripto deber ser considerado como un elemento regulador del sistema educativo, sin que ello implique la anulación de las iniciativas de los docentes, sus propuestas creativas y muchas veces superadoras, que intentan dar respuestas y promover cambios personales, en los propios docentes y en sus alumnos.

En esta perspectiva, los docentes debieran analizar los contextos en donde desarrollan sus prácticas, comprometerse con los proyectos pedagógicos desde la elaboración de sus propuestas curriculares, la definición de materiales curriculares, la propuesta de nuevos modos de organización escolar, la elaboración de proyectos disciplinares e interdisciplinares y toda otra tarea que posibilite hacer de la experiencia educativa una experiencia individual y a la vez, socializadora.

“(...) la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella, esa transformación no se da” (Freire, 1993:59, citado en Bolton, 2006: 111).

Es una convicción de la autora de esta tesis la idea de que la educación continúa siendo un medio de promoción humana. Así, es preciso “abrir las puertas de la escuela para que dialogue con el entorno (...) los saberes que se enseñan son saberes para la lectura y transformación del contexto (...)” (Bolton, 2006:116).

Si se piensa en una escuela abierta a su contexto, los saberes que se transmitan, elaboren, resignifiquen, buscarán promover la transformación de ese entorno. Ello remite a nuevas estrategias educativas, con propósitos y lineamientos programáticos, que orienten el trabajo pedagógico a partir del énfasis en la educación básica de calidad como un derecho de todo hombre y como una vía posible de superación de condiciones de pobreza y desigualdad social. Pensar, elaborar y realizar proyectos educativos, con contenidos, materiales y estrategias que posibiliten y optimicen el acceso al saber, al saber hacer y al saber ser mejores personas; abrir la escuela a la comunidad, propiciar espacios de participación para los alumnos y sus familias, promover dinámicas progresivas, actitudes resilientes y superadoras serían posibles caminos a transitar para resignificar la tarea educadora... posibles caminos para contagiar humanidad (Savater, 2004, citado en Bolton, 2006:97).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Rasco, J. F.; Blanco García, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas, en Ángulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Bolton, P. (2006). *Educación y vulnerabilidad: Experiencias y prácticas del aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires: Stella/CE-LADEC/La Crujía.
- Butelman, I. (1996a). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Chantraine, P. (1977a). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. París: Klincksiek.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1994b). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Fernández, L. M. (2001). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 5.ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Filmus, D. (2003). *La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina*. Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Gómez, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. 3ª ed. Buenos Aires: Aique.
- Kaës, R.; Bleger, J.; Enriquez, E.; Fornari, F. & Fustier, P. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Operativo Nacional de Evaluación 2010 (2010). Anexo III Resultados de Finalización de Secundaria ONE 2010. Total país, región y jurisdicciones. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño. Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/wp-content/themes/comunes/img/generales/ONE2010_6-12.pdf.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*.

Revista de Tecnología educativa.14(3), 503-523.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo. Pineau et al.(1999). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1981). Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México. Revista Dialogando. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas en la Realidad Escolar, p. 3.

Sampieri, R. H. et al. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlo, B. (2001a). Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Scasso, M. G. (2010). La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. Provincia de Santiago del Estero. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/santiago_del_estero.pdf

Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. Rev. 83. Estudios Públicos.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos. 4ª ed. Madrid: Morata

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Stenhouse L. (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum. 3ª ed. Madrid: Morata.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de la Educación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Terigi, F. (2012a). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico presentado en el VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes Docentes. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Tiramonti, G. (compiladora). (2007). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Yuni, J. A. & Urbano, C. (2006). Técnicas para investigar. (Vol. 1, 2 y

3). Córdoba: Editorial Brujas.

Zabalza Beraza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. INTERACÇÕES. NO. 22, PP. 6-33. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://www.eses.pt/interaccoes>

SOBRE LA AUTORA

María Rosa Saad: es Licenciada en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, (UNT), San Miguel de Tucumán, 1991.

Magister en Psicología Educacional; (título en trámite) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán (UNT), San Miguel de Tucumán, 2016.

Coordinadora del área Pedagógica de los Colegios del Obispado de Santiago del Estero (2001 – 2013). Docente de las cátedras: Práctica Profesional y Residencia, y Práctica I del Profesorado de Filosofía, Instituto Superior "Santiago El Mayor" (2001 y continúa); Docente de las cátedras: Historia de la Educación y Política Educativa Argentina y Legislación Escolar, Carrera de Profesorado para la Educación Primaria, "Instituto Superior Santo Tomás de Aquino" (2013 y continúa).