



TRABAJO FINAL DE GRADO

PRE-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

"Representaciones Sociales de los y las adolescentes de tercer año de Ciclo Básico con respecto a las experiencias de primero y segundo en relación al Espacio Curricular Abierto."

Mariana González Rovascio

C.I 4.964.368-7

Tutora: Prof. Adj. Lic. Graciela Plachot

Revisor: Rodrigo Vaccotti

Índice

1. Resumen	Pág. 3
2. Palabras Claves	Pág. 3
3. Fundamentación	Pág. 4
4. Antecedentes	Pág. 6
5. Referentes Teóricos	
5.1. Institución Educativa, escenarios curriculares y sujetos	Pág. 9
5.2. Representaciones Sociales	Pág. 12
6. Planteamiento del problema y preguntas	Pág. 15
7. Objetivos	Pág. 16
8. Metodología	Pág. 16
9. Población y Muestra	Pág. 17
10. Técnicas	Pág. 17
11. Consideraciones éticas	Pág. 19
12. Cronograma de ejecución	Pág. 20
13. Resultados esperados	Pág. 20
14. Referencias Bibliográficas	Pág. 21
15. Anexos	Pág. 24

1. Resumen

El presente pre-proyecto de investigación sugiere posicionar una mirada diferente con lo que respecta a los y las adolescentes en relación a espacios formativos de currículo abierto en el trayecto del Ciclo Básico.

La educación le otorga al currículo abierto desde su formulación, la connotación de un espacio diferente dentro del currículum rígido que propone un lugar de acompañamiento a los jóvenes desde donde poder atender a aspectos que refieren a su permanencia y trayecto. El ingreso al Ciclo Básico y la etapa vital de los estudiantes, conllevan en los dos primeros años de trayecto, cambios relevantes en su proceso de socialización y estrategias de aproximación al conocimiento. El Espacio Curricular Abierto (E.C.A) podría ser un lugar de referencia para esas adaptaciones desde donde prevenir también la desvinculación temprana al sistema educativo. Es relevante construir la voz de los estudiantes sobre los sentidos que desde sus representaciones se otorgan a estos espacios, en tanto insumo para la toma de decisiones en torno a estas estrategias de curriculum flexibles en el Ciclo Básico.

Como contracara de esta intención de diseño curricular, este proyecto busca comprender las representaciones sociales de los y las adolescentes de tercer año de Ciclo Básico, con respecto a las experiencias de primero y segundo año de liceo en relación al Espacio Curricular Abierto (E.C.A). Para ello propone un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, el cual se enfoca en una metodología mixta, lo que supone un abordaje cuantitativo y cualitativo. Desde un enfoque estructural se utilizará en primera instancia la técnica de asociación libre y luego una constitución de pares de palabras, para conocer el contenido y estructura de las representaciones sociales. En segunda instancia se utilizará un cuestionario sociodemográfico cerrado.

2. Palabras Claves: Representaciones Sociales - Adolescencia - Espacio Curricular Abierto

3. Fundamentación

El sistema educativo uruguayo, desde hace un tiempo, comenzó a transitar por una situación de conflicto; sin embargo se viene pensando en diferentes formas de superar los obstáculos que se presentan en la educación. Uno de esos puntos de conflicto se trata del problema de la desafiliación de los jóvenes en relación a la educación media. En la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008), se expone que la desafiliación crece con la edad, siendo en la primera etapa de la adolescencia (12 a 14 años) una cifra de un 4.1% y en la segunda etapa (15 a 19 años) es de un 30,6%. Las razones que exponen los y las adolescentes son varias, entre ellas se encuentran las razones de carácter académico que abarcan un 51,4%, luego los motivos sociales tienen un 48,6% y vinculadas al centro educativo un 4,3%. Nos centraremos en el mayor porcentaje que corresponde a lo académico; las respuestas que los jóvenes transmitían, tienen que ver con el desinterés por el estudio, puesto que les interesaba aprender otras cosas, tampoco encontraban utilidad en lo aprendido en el proceso total. Vale destacar que consideran extenso el tiempo educativo y los beneficios posteriores son pocos. Es interesante decir que un 7% dentro de rango, manifestó no entender a los profesores.

La transición de primaria a secundaria es un factor que influye a la hora de pensar en la desafiliación, si bien cada vez es menos, es un problema que aún existe. Dicha transición según Fernández et al. (2010) refiere a un pasaje de sistemas y cambios para el estudiante, en donde se visualizan diferencias curriculares, así como el sistema organizacional de las instituciones de cada nivel y subsistema. Se tratan de cambios importantes los cuales resultan difíciles para los estudiantes, lo que puede generar su desvinculación a lo educativo. En primera instancia, atender al cambio evolutivo que atraviesa el estudiante, pasando de ser un niño a ser un adolescente, en donde existen desajustes con lo que ello implica el dejar y cambiar tanto a nivel físico, emocional y social.

En referencia a lo institucional, existe un cambio de normas, diferencias curriculares, formas de evaluaciones diferentes. Es un espacio nuevo y desconocido, en donde se pierde la referencia del estudiante, ya que pasa a un ámbito en donde hay varios docentes, dejando el lugar de relación con una sola persona que es la/el maestra/o que estaba en la escuela (Schenck et. al, 2013). Es fundamental el acompañamiento de esta transición, el poder brindarle al estudiante las herramientas necesarias que le permitan afrontar este cambio para que no sientan que transitan en soledad.

Por lo tanto el problema de la desafiliación supone pensar que existe una desvinculación con el currículo rígido, el cual no estaba dando espacio a los jóvenes. Pero históricamente el sistema educativo viene buscando espacios que dieran lugar a facilitar ciertas relaciones alternativas que en el currículo rígido puede no facilitar, proponiendo otros tiempos y procesos a el vínculo con los docentes, las relaciones entre pares, y a la forma de abordar los conocimientos, entre otras. Es así que en el Plan 86 se instauraron asignaturas las cuales suponían ser un apoyo al estudiante, Actividades Planificadas Optativas (APO) y Actividades Planificadas Rotativas (APR). Éstas tenían una intencionalidad de generar un espacio a esos problemas que estaban teniendo los jóvenes, dentro de un currículo cerrado, por lo tanto se comenzaba a gestar dentro de lo curricular un estatuto de un espacio abierto y flexible.

Las APO tenía carácter anual, en cambio las APR rotaban de profesor y temática cada tres meses, en este caso se tenía como pretexto que el estudiante no se aburriera y se mantenga interesado en la asignatura. Suponían tener una estructura de taller en donde el profesor tenía un proyecto y en el caso de ser aprobado por el director de la Institución Educativa, proseguía a ejecutarlo en donde realizaban actividades afines de la asignatura que le correspondía. Se enfatizaba que el estudiante tomara una actitud reflexiva e investigativa. También existían las llamadas Áreas, en donde se dividían en cuatro, las primeras tres tenían un perfil más de apoyo pedagógico pero el área cuatro tenía que ver con las dificultades múltiples, en donde se abordaban problemas de vínculos, emociones, entre otras.

Fue así que al pasar de los años ese espacio que se iba gestando, comenzó a tener carácter de currículo abierto, en la currícula del Plan 96 se creó el Espacio Adolescente, en donde éste podía ser visto como:

“una oportunidad que se brinda a los jóvenes de tener un espacio distinto en el liceo, y a su vez, como una oportunidad que el sistema se otorga a sí mismo para acercarse al mundo de intereses de sus alumnos y trabajar con ellos” (Curione, Días & Labella, 2003, p. 63)

En primera instancia se proponía para primer ciclo de educación secundaria, con dos horas semanales, y sus objetivos se iban delineando en las necesidades de los estudiantes, lo que caracterizaba al espacio como flexible y abierto.

Luego en la “Reformulación 2006” en relación al currículum abierto, formulan el Espacio Curricular Abierto (E.C.A), siguiendo con los lineamientos del Espacio Adolescente, pero en este caso se abarcaría en primer y segundo año de Ciclo Básico. Según el Oficio N° 671 / 06 el Consejo de Educación Secundaria (CES) la base del E.C.A es "la genuina

participación de los estudiantes porque es un ámbito de y para ellos, que atiende sus intereses, necesidades y expectativas. (...) en este espacio el estudiante no recibirá más de lo mismo. "(2006). Se le da más amplitud a lineamientos teóricos y metodológicos, calificando el espacio como flexible y dinámico.

El Espacio Adolescente y el E.C.A tienen una inscripción diferente, en tiempo socio-histórico diferente, pero tienen como común denominador la flexibilidad del espacio. Además, al tener esta estructura de currículo abierto, permite trabajar muchos aspectos con los adolescentes, y atender a algunos de los factores que se vinculan a la desafiación. Poder hacer un acompañamiento al joven en su trayectoria por la educación media, se proyecta en un espacio el cual el adolescente se puede expresar libremente, dando el lugar a una producción de subjetividad, donde interactúan variables de lo social en relación al vínculo con el otro, a la relación de grupos, en donde se atraviesa lo instituido de la institución y lo subjetivo de cada adolescente.

Con esta perspectiva, se puede pensar al E.C.A como lugar de inserción laboral del psicólogo, ya que éste tiene las herramientas adecuadas para poder acompañar al adolescente en el tránsito educativo de secundaria. Para comprender los sentidos que los adolescentes le otorgan al E.C.A, resulta fundamental el estudio de las representaciones sociales y se opta por tercer año de Ciclo Básico ya que tuvieron experiencia con el espacio primero y segundo año.

4. Antecedentes.

En relación a los antecedentes tanto a nivel nacional como internacional se encontraron trabajos que hacen referencia a: las representaciones sociales en relación a la educación y en relación a los jóvenes; el Espacio Curricular Abierto. Se tomarán diferentes puntos de cada estudio que hagan referencia al marco de esta investigación.

En el caso de las investigaciones a nivel internacional, encontramos en primera instancia la investigación realizada por Lacolla Hebe, L. (2005) "Representaciones sociales, una manera de entender las ideas de nuestros alumnos", se plantea que el pensamiento de sentido común intenta recepcionar toda la incorporación de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes de la ciencia. Es en donde aparecen así las representaciones sociales las cuales inciden sobre la manera de ver las cosas y de actuar, de los que pertenecen a una determinada sociedad, y es así como en el aula, todas estas concepciones sociales actúan sobre el aprendizaje. Consecuentemente, se llega a la conclusión que el poder comprender los mecanismos de formación de las representaciones sociales puede contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias.

Por otro lado se encuentra Aisenson, D.B (2011), "Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados". Se basa en estudiar las representaciones sociales de estudio y trabajo, y las intenciones de futuro de los jóvenes del último año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se centraron en analizar cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes que finalizan la escuela del nivel medio educativo en relación a: estudio, trabajo, escuela y futuro. En relación con esto, comprender los procesos y factores psicológicos y sociales que estructuran dichas representaciones y la propia identidad. Los investigadores sostienen que las representaciones sociales de los jóvenes son una vía para comprender su historia personal y social; recalcando que para estos estudios, esta teoría resulta fundamental. La metodología utilizada fue desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, las técnicas utilizadas para el relevamiento de la información fueron los cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad. Pudieron concluir que el sexo, el origen sociocultural y el campo educativo, son factores importantes en la estructuración de las representaciones de las ocupaciones de los jóvenes. Los jóvenes reconocen las diferencias entre la realidad que aspiraran alcanzar y su mundo de vida, lo que suele promover desesperanza.

A nivel nacional se encuentra el estudio realizado por Espíndola (2006) "¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas?: los jóvenes y el liceo", se llevo a cabo en dos liceos públicos de Montevideo en relación con jóvenes que cursan tercer año de Ciclo Básico obligatorio, se trataba de conocer los significados que éstos le asignan a su centro de estudios como lugar físico y a la institución liceal. Esto se llevó a cabo a través de un estudio de casos múltiples desde una perspectiva interaccionista mediante un enfoque epistemológico, en donde se analizó desde una perspectiva cualitativa con una capacidad descriptiva, se utilizaron técnicas como por ejemplo la observación directa y la conformación de grupos focales, las cuales permitieron describir las realidades empíricas de ambos liceos.

En base a los resultados se calificó a un liceo como "ordenado" porque la cultura de la organización era oportuna para marcos de interacción positivos en los que los significados que le atribuían los jóvenes a su educación convergen con la misión del liceo; en cambio el otro liceo se calificó como "a la deriva" ya que las formas de experimentar la vida en el centro de estudios se encontraban disociadas de lo que se espera del liceo en tanto institución. Se tomaron varias lecturas de acuerdo al abordaje tomado pero se llegó a la conclusión de que era necesario fortalecer los marcos de interacción. Pero estos resultados abrieron espacio a otras incógnitas las cuales no podían ser abordadas por la misma perspectiva, por lo tanto tomaron otro enfoque teórico en relación al objeto de estudio, teniendo de todas maneras como base este estudio realizado.

La nueva perspectiva buscaba identificar y explicar las representaciones de los jóvenes desde Bourdieu, lo cual implicaba concebir la construcción social del liceo como realidad social. Como se tomaba desde un abordaje relacional, se tornaba posible explicar los cómo y los por qué de las prácticas y las representaciones similares y diferentes, que fueron identificadas en ambos liceos de acuerdo a los resultados antes mencionados. La noción de *habitus* en Bourdieu permitía ir más allá de los atributos individuales para así reconstruir redes de relaciones encontradas en cada uno de los factores determinantes de un colectivo.

Es así que según la autora, esta nueva mirada habilita un ejercicio de objetivación que permite controlar la relación con el objeto de análisis. Se concluye entonces que en el liceo “a la deriva” el cual se encuentra peor posicionado y en donde sus estrategias son desventajas de acuerdo al campo educativo, la acción de la organización refuerza las desfavorables condiciones de partida de los jóvenes, no permitiendo así la resignificación de los *habitus de grupo* que los adolescentes han incorporado. Los jóvenes demuestran un desinterés por las condiciones en las cuales se desarrolla su experiencia liceal, demostrando así una contradicción con las exigencias a nivel curricular y sus intereses.

Por otro lado el Oficio N.º 37 (2011) del CES, ANEP habla de la resignificación del E.C.A en base a los aportes del Encuentro Nacional de Estudiantes 2010. Se toman varios puntos que hacen al significado del E.C.A, comenzando por revisar si los objetivos que desde el año 2006 se proponía ANEP para dicho espacio se ajustaban a las necesidades de dichos jóvenes. Por lo tanto proponen nuevos objetivos y acentúan la importancia de la participación no sólo de ellos, como protagonistas del espacio, sino también de un referente en participación, el cual la tarea del mismo sería acompañar el trabajo de los docentes de E.C.A de la institución y coordinar acciones surgidas de interés por los propios estudiantes y también fuera del liceo. Además proponen promover el vínculo del estudiante y el docente, en donde éste tiene que ser abierto para poder trabajar en equipo y atendiendo a las necesidades de los adolescentes. Por último reflexionan acerca de la forma de evaluación del espacio, en el cual hasta ese momento se trataba de un juicio valorativo de la participación del adolescente; proponen que el mismo juicio se acompañe con una nota, ya que ellos le toman mucho significado a la misma.

Continuando en la línea de trabajo con respecto al E.C.A, se encuentra un artículo de Alicia Kachinovsky (2012), “Enigmas del saber. Espacio Curricular Abierto. Artesanos del saber”. La autora describe una experiencia desarrollada por dos estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología, en un primer año de liceo compuesto por trece estudiantes. Como objetivos generales se plantean el poder generar con los estudiantes zonas de visibilidad sobre la propia realidad, y pretenden acercar a los estudiantes un mundo más adulto de tal

forma que puedan crear una mirada prospectiva de la nueva etapa educativa. Las estrategias utilizadas pone el acento en la producción grupal y en el cuestionamiento de lo más cotidiano. Esto demuestra que el espacio se ha ido usando para prácticas de los estudiantes de Psicología, pudiendo utilizar las herramientas que se van aprendiendo a lo largo de la carrera, en un espacio abierto en donde se da para trabajar con los jóvenes.

5. Referentes teóricos.

Se considera fundamental realizar un recorrido bibliográfico que habilite la construcción de un marco teórico referencial. Para ello es necesario abarcar determinados conceptos que hacen posible esta investigación. En primera instancia se abordará el concepto de Institución e Institución Educativa, producción de subjetividad y concepto de adolescencias, así mismo también entender el quehacer del psicólogo institucional. La significación de currículum, currículum rígido y flexible. Conocer la definición de E.C.A y la de dispositivo pedagógico. Por último la definición de las representaciones sociales y sus diferentes abordajes.

5.1. Instituciones Educativas, escenarios curriculares y sujetos.

Según Lidia Fernández, la Institución se trata de un objeto cultural que se expresa con cierta cuota de poder social, es decir a nivel grupal o colectivo para así poder regular el comportamiento individual. La autora continúa planteado:

"Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta, definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento" (1994, p 20)

Entonces, una de las formas de singularización de la Institución sería la Institución Educativa, a la cual Fernández plantea que son:

"Conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimiento, y es la llave para acceder a la conciencia de la individualización" (1994, p. 25)

Se trata entonces de instituciones complejas en donde se pueden encontrar en su movimiento más íntimo las paradojas de la vida social y además definen un espacio en donde interactúan tres elementos importantes: el conocimiento, el sujeto y el vértice de una relación de confrontación. (Fernández, 1994). Cada Institución Educativa tiene un sistema que está compuesto por reglas, normas y determinadas prácticas, en donde Loureau (1988) lo denomina como instituido. Continúa planteando que cuando algo dentro de este sistema no satisface a los miembros de la institución se producen ciertas acciones que conducen a un cambio, y esto lo denomina lo instituyente. Por lo tanto de la relación de lo instituido y lo instituyente se producirán procesos de cambios.

Lo instituido, que esta conformado por las normas las cuales pueden ser abstractas y universales, implícitas y explícitas; están para dar una organización con sentido y regulan la producción de subjetividad y los comportamientos. La producción de subjetividad es un pilar importante a la hora de pensar en la institución educativa, ya que ésta es productora de subjetividades. La subjetividad connota un proceso continuo y en permanente construcción, en donde no se le atribuye sólo a la esfera de lo individual sino que se piensa en el encuentro constante entre lo individual y social (González, en Díaz & González 2005).

En esta producción de subjetividad y en lo instituyente de la institución, podemos pensar el quehacer del psicólogo institucional. Kachinovsky (2014) plantea que el psicólogo educacional tiene muchos accionares dentro de una institución educativa, por ejemplo la contribución en desarticular los efectos, lo intelectual, la familia, la obligación, el establecimiento escolar, las rutinas colaborativas, las producciones individuales, lo creativo, lo reproductivo, entre otros. También debería de interrogar aquellas zonas de malestar que se presenten e intervenir, para así poder establecer una nueva relación con el saber y una consciencia del no saber. En relación al cuerpo docente, la autora plantea que el psicólogo también trata de fortalecer la condición del docente como operador subjetivante y modelo identificadorio para los jóvenes; así como también el poder crear espacios de circulación de la palabra que trata la tramitación del malestar docente.

Como sujeto de interés y estudio, se pensará en el y la adolescente en el marco de lo institucional y lo individual; según la Organización Mundial de la Salud (OMS), define a la adolescencia entre la franja etaria desde los 10 hasta los 19 años. Si bien lo cronológico es importante, no es lo único que hace al adolescente, lo esencial y problemático tienen que ver con una interacción entre los cambios físicos, psicológicos y sociales. Se trata entonces de un tiempo de transformaciones, de progresos y retrocesos, de logros y fracasos. (Viñar, 2009).

Pensaremos a la adolescencia entonces como una construcción social en interacción constante con el plano psicológico y en el plano educacional, en donde éste se convierte en un punto crucial en la vida del joven. Se conjugan los cambios físicos, psicológicos y sociales en relación a un cambio académico en relación al pasaje del sistema educativo de primaria a secundaria, lo que implica pasar a una etapa que lo envuelve en un proceso complejo, ya que se visualiza cambios de normas, generar nuevos vínculos con varios docentes y grupo de pares, en cambiar la forma de estudiar, entre otras; esto implica introducirse en un currículo diferente. Según el Boletín Oficial del Estado (2015) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC), en relación a la Educación Secundaria Obligatoria, un currículo hace referencia a “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (p. 171).

A su vez se plantean los elementos de un currículo, en donde se encuentran los objetivos de cada enseñanza y etapa evolutiva, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación y las competencias. En relación a éstas últimas para poder integrarlas y llevarlas a cabo se deberá diseñar actividades de aprendizaje que permitan a los estudiantes avanzar en los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. En base a todo lo planteado se diseña un currículo básico con el fin de asegurar una formación común y de carácter oficial, lo que lo hace obligatorio y sin posibilidad de elección, a esto se le podría llamar un currículum rígido.

En oposición a un currículo rígido se encuentra el currículo flexible, cuando hablamos de flexibilidad según la Real Academia Española nos estamos refiriendo a algo que no se sujeta a normas estrictas y que es susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Relacionado con el currículo se puede pensar como aquella o aquellas asignaturas que no son de carácter obligatorio y tienen un carácter más electivo.

Dentro del currículo abierto se posiciona el E.C.A, el cual según el Oficio N° 671/06 del CES, define al E.C.A como: "un espacio flexible, creativo y dinámico, cuya base es la genuina participación de los estudiantes porque es un ámbito de y para ellos, que atiende sus intereses, necesidades y expectativas, con una dinámica colegiada y autónoma." A su vez dentro del mismo Oficio se establecen objetivos que resultan de interés para reflexionar en el marco de la praxis docente:

"Los objetivos del E.C.A atenderán al desarrollo personal e integral del estudiante y al de las capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática y participativa. Ello significa que las actividades llevadas a

cabo en este espacio deben promover el aprendizaje de la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y compromiso, la capacidad de escucha y de organización, la convivencia armónica y en paz para una adecuada interacción social.”

Por lo tanto se podría pensar al E.C.A como un dispositivo, como una estrategia que el sistema educativo utiliza para responder a las necesidades de los jóvenes y de la sociedad en determinado momento histórico. Estas estrategias se construyen desde el comienzo en uno o varios escenarios para así de cierta manera prevenir por si sucede algo nuevo o inesperado y así poder modificar o integrar al entorno. (Souto, 1999).

Entonces la estrategia trabaja con lo incierto y esta pensada con la posibilidad de una o varias modificaciones, por lo tanto se asocia este concepto con los dispositivos los cuales según plantea Gaidulewicz (1999) éstos son, “unas estrategias de relaciones de fuerzas, soportando unos tipos de saber y soportadas por ellos” (p. 77). Souto por otro lado, habla de dispositivos de enseñanza los cuales plantea que:

“están atravesados por una intencionalidad centrada en la función de saber, en su transmisión (...) en la enseñanza la intencionalidad para provocar cambios en los sujetos en el sentido de aprendizajes que permitan a niños y jóvenes incorporarse activamente a la cultura y a la sociedad y ser partícipes de ella.”

5.2. Representaciones Sociales

De acuerdo con el significado y los atributos de las representaciones sociales y valorando a su vez la búsqueda documental realizada en los antecedentes, se puede entender que es un fenómeno que resulta pertinente para el estudio en la educación. Al tener las representaciones sociales un carácter interdisciplinario, hace que su campo sea diverso y se puedan entender ciertos fenómenos de la realidad dentro del espacio educativo como por ejemplo su carácter social e histórico y a su vez subjetivo. También puede servir para ubicar a los actores educativos como sujetos activos y dinámicos, ya que una de sus tareas principales sería darle forma a lo que viene del exterior (Vargas 2011). Para poder entender lo antes mencionado se hace necesario el uso de métodos que lleven a conocer el contenido y la estructura de las representaciones sociales. Se conoce que existen varios métodos para su estudio, lo que hace que obtenga un carácter plurimetodológico.

Serge Moscovici fue un psicólogo social francés, creador del concepto de las representaciones sociales. En la década del sesenta, cuando publicó su libro "*el psicoanálisis, su imagen y su público*", el nacimiento de dicho concepto es producto de una crítica a la psicología conductual, la cual planteaba que la relación sujeto-objeto estaba basada en una suerte de estímulo-respuesta. Con respecto a esto Moscovici objeta planteando que el sujeto y el objeto son dos entidades independientes, por tanto se pueden explicar de manera separada y se construye una relación entre éstos. Pero no se registraron reacciones acerca de sus propuestas, sino recién en la década de los setenta, en donde sí tuvieron asidero en algunos autores y autoras como Jodelet, Farr, Irwin y Deutsch, entre otros.

Moscovici tuvo varias influencias teóricas, entre ellas descansa la noción de Emile Durkheim el cual trae el concepto de representaciones colectivas. Luego se encuentra Lévy-Bruhl con su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas, provenientes de la sociología y la antropología. La influencia de Jean Piaget se basa sobre los estudios de la representación del mundo de los niños y las niñas; mientras que Sigmund Freud en su obra "*Psicología de las masas y análisis del yo*" escrita en 1921, ejerció influencia en las reflexiones de Moscovici ya que hace alusión al análisis del ser humano como ser social. (Araya, 2002). Por lo tanto se demuestra que con el paso del tiempo se hicieron necesarias la presencia de ciertas disciplinas, dando espacio a una interdisciplinariedad en donde el objeto de estudio es múltiple y a su vez para su estudio corresponde a distintas ramas del conocimiento.

Si bien hay varios autores y autoras que abordan el concepto de las representaciones sociales, en esta investigación se tomará como sustento la perspectiva planteada por Moscovici, el cual plantea que las representaciones sociales son:

“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (...) La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (1979, p 17-18)

El autor continúa planteando que “el individuo lleva en su memoria una colección de imágenes del mundo en sus diferentes aspectos” (1979, p. 31), estas imágenes son impresiones que estarían formadas por los objetos y las personas, las cuales serían una

especie de “sensaciones mentales”. A su vez es fundamental, según nos plantea Moscovici, tener presente para pensar el concepto que no existe un corte entre el universo exterior y el universo del individuo o del grupo.

El concepto de las representaciones sociales es tomado por diversos autores y autoras desde diferentes enfoques, esto hace que existan varias formas de entender el término y coexistan variadas definiciones. Sin embargo todas las propuestas comparten elementos básicos sobre las representaciones sociales, esto hace que este fenómeno tenga una plasticidad conceptual. Por lo tanto teniendo en cuenta los ejes planteado sobre las representaciones sociales se hace viable su uso en el marco del ámbito educativo.

Existen tres líneas de investigación acerca de las representaciones sociales, una de ellas se trata de la Escuela Clásica desarrollada por Jodelet, la siguiente es la Escuela de Aix-en-Provence, en donde su máximo exponente es Jean Claude Abric; y por último se encuentra la Escuela de Ginebra, desarrollada por Willen Doise. En esta investigación se llevará a cabo mediante la línea de investigación de la Escuela de Aix-en-Provence, la cual evidencia la utilización del enfoque estructural con un abordaje cuantitativo. Este autor plantea que “el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.” (1994, p 18). Es decir que toda representación tiene una estructura específica en donde se distinguen sus contenidos los cuales plantea que son centrales y periféricos. Con esto Abric se refiere a la Teoría del núcleo central, la representación está organizada al rededor de un núcleo central en donde sus elementos dan a la misma su coherencia y significación global.

El autor plantea que la determinación del núcleo central es “esencialmente social, relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Directamente asociado a los valores y normas, define los principios fundamentales alrededor de los cuales se constituyen las representaciones.” (1994, p 26). Por lo tanto es el elemento más estable de la representación, lo cual refiere a que es de carácter rígido y que sin importar en el contexto que se encuentre no se modificará lo que lo hace resistente al cambio.

Alrededor del núcleo central se organizan los elementos periféricos de la representación, los cuales el autor plantea que su determinación es “individualizada y contextualizada, bastante más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos” (Abric, 1994, p 26). A su vez plantea que los elementos periféricos están jerarquizados, lo que significa que pueden estar más o menos cercanos al núcleo. Otra característica es que tiene un carácter mucho más flexible que el núcleo central y permite una adaptación de las experiencias vividas. Por lo

tanto se trata de una interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora la representación.

6. Planteamiento del problema y preguntas

El sistema educativo uruguayo atraviesa por un cambio para poder darle solución a determinados conflictos los cuales atraviesan los jóvenes, entre ellos como vimos anteriormente se encuentra el problema de la desafiliación. Éste se debe a determinados factores, entre ellos el desencuentro que se genera entre el docente y el estudiante, el aburrimiento por parte de éstos en referencia al estudio, el no encontrarle un significado dentro de la Institución Educativa. Por lo tanto el sistema históricamente va apelando a recursos los cuales comiencen a dar una respuesta a estos problemas planteados, llegando a la construcción de un currículo abierto y flexible dentro de la currícula tradicional.

Se trata de darle a los jóvenes un espacio en donde ellos se sientan acompañados en el tránsito por el liceo y puedan evacuar sus necesidades pertinentes. Por lo tanto resulta de interés el conocer los sentidos que éstos le otorgan al currículo abierto, y para esto es necesario comprender las representaciones sociales de los y las adolescentes de tercer año de Ciclo Básico con respecto a las experiencias de primero y segundo año en relación al E.C.A. En base a esto conocer si la manera de operar del dispositivo E.C.A tiene diferencia con el sentido que ellos le otorgan, y también tratar de visualizar diferencias tanto en el ámbito público o privado.

Por lo tanto se plantean algunas preguntas de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de tercer año de Ciclo Básico con respecto a las experiencias en primero y segundo año sobre el dispositivo de E.C.A?

¿Qué papel juega el E.C.A en el comienzo de una nueva etapa?

¿Cuáles son los sentidos que los jóvenes en sus representaciones les da al espacio abierto en relación al tránsito por secundaria?

¿Tienen alguna relación los objetivos del espacio con lo que viven los jóvenes?

¿Existe diferencias en el ámbito público y privado? ¿Se violenta el dispositivo?

7. Objetivos

General:

- Comprender las representaciones sociales de los estudiantes de tercer año de Ciclo Básico con respecto a las experiencias en primero y segundo año, acerca del dispositivo de E.C.A, en el marco de centros educativos de diversidad contextual.

Específicos:

- Analizar las representaciones sociales de los estudiantes de tercer año de Ciclo Básico con respecto a las experiencias en primero y segundo año, acerca del dispositivo de E.C.A.
- Identificar y reflexionar el rol del E.C.A en relación al cambio establecido en primer año de Ciclo Básico en su trayecto formativo.
- Comprender la variabilidad en la práctica en los liceos públicos y privados y en los diferentes contextos socioeconómicos.
- Identificar si existen diferencias entre lo establecido por el E.C.A y los sentidos que los y las adolescentes atribuyen al espacio.

8. Metodología.

Para abordar esta investigación se tomará un abordaje mixto, el cual implica una integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo, lo que hace que sea multimetódico. Este tipo de abordaje permite tener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno a estudiar, lo que lo hace más integral y completo. Es un estudio de carácter exploratorio ya que en esta investigación se intenta indagar sobre temas y áreas desde una nueva perspectiva; y también es de carácter descriptivo porque se busca describir el cómo son y cómo se manifiestan los fenómenos a estudiar, y a su vez especificar las características, propiedades y perfiles de los sujetos a investigar (Hernández Sampieri et al, 2010).

Desde el abordaje cuantitativo se tomará para esta investigación el enfoque estructural el cual comprende el estudio del núcleo central y la periferia, para esto mediante la técnica de asociación libre se obtendrán una serie de palabras de los participantes de la muestra. En este estudio se medirá mediante frecuencia, rango y amplitud las palabras, lo que nos indicará si corresponde al núcleo y/o a la periferia. Por lo tanto esto se llevará mediante un razonamiento deductivo, el cual se irá planteando de lo general a lo particular.

El enfoque cualitativo en este estudio nos permitirá acceder a los datos desde la realidad del sujeto, poder obtener información más detallada con un carácter descriptivo. Se podrá mirar al objeto en relación con su ambiente natural y así poder considerarlo como un todo, lo que hace que tenga un carácter holístico.

De esta manera se le otorga una profundidad e interpretación al objeto, dándole así un significado a las experiencias planteadas por los sujetos a investigar. A su vez el abordaje cualitativo nos permitirá realizar un análisis de los datos obtenidos y poder interpretarlos desde los significados que les otorgan los sujetos (Hernández Sampieri et al, 2010).

9. Población y Muestra

Para esta investigación se tomará una muestra teórica intencional desde una perspectiva no probabilística, lo que significa que no se buscará una “representatividad” de elementos de una población, sino que se seleccionará determinados casos con ciertas características específicas las cuales se definieron previamente en el planteamiento del problema. Una muestra teórica significa que el investigador necesita entender una teoría o un concepto. (Hernández Sampieri et al, 2010).

El estudio se realizará en Montevideo, en Educación Media Básica de Secundaria, para la selección de los liceos se tendrá en cuenta su ubicación geográfica en referencia al Índice de Nivel Socioeconómico (INCE) de la zona. Se investigará en liceos de alto, medio y bajo INCE, los cuales están ubicados según la Intendencia Municipal de Montevideo, los Centros Comunales Zonales (CCZ), 3, 5 y 9. Se tomarán liceos tanto públicos como privados para comparar la experiencia entre instituciones, se tomará un solo turno, en este caso el matutino, por términos de factibilidad y accesibilidad del investigador.

Tanto el número de liceos que se toman como el de adolescentes, no puede ser definido con antelación ya que la delimitación de la muestra se dará dependiendo al criterio de saturación, es decir, cuando los casos que se vayan agregando a la investigación no aporten más datos novedosos (Hernández Sampieri et al, 2010).

10. Técnicas

La primera técnica que se tomará para la recolección de datos, refiere dentro del enfoque estructural los métodos asociativos: la asociación libre. Consiste en pedirle al participante que a partir de un término inductor o varios, produzca los términos, expresiones o

adjetivos que se le presentan en ese momento, dicha producción tiene un carácter espontáneo (Abric, 2009).

Luego para el análisis de este material en un primer momento se tendrá que situar y analizar el sistema de categorías utilizado por el sujeto, lo que permitirá delimitar el contenido de la representación. En un segundo momento se extraerá los elementos organizadores de ese contenido, en donde se pueden utilizar tres indicadores:

"la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación, y finalmente la importancia del ítem para los sujetos. A partir de ahí un coeficiente significativo entre las dos clasificaciones permite confirmar o reforzar la hipótesis de que se está en presencia de elementos organizadores de la representación." (Abric, 2001, p. 60)

Asimismo el autor continúa planteando que "la congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye el indicador de la centralidad del elemento" (2001, p. 60). Ésta técnica permite recolectar los elementos del contenido de las representaciones sociales, y reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva (Abric, 2001). Al tener esta técnica un carácter espontáneo, resulta útil para utilizarlas con adolescentes ya que permite fluidez y dinámica a la hora de trabajar. Además permite reducir la dificultad y/o los límites de la expresión discursiva.

Luego se aplicará la constitución de pares de palabras que corresponde a los métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación. Esto nos permitirá conocer en profundidad los sentidos de los términos utilizados por los y las adolescentes y a su vez ir reduciendo la eventual polisemia que se presenta. Esto consiste en pedirles que constituyan conjuntos de pares de palabras que les parezcan que pueden "ir juntas", las más importantes para ellos (Abric, 2001).

La segunda técnica que se tomará es un cuestionario sociodemográfico; un cuestionario se compone por un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a tener en cuenta para la investigación. En este estudio se tomarán preguntas cerradas, ya que éstas contienen opciones de respuesta previamente delimitadas las cuales pueden ser dicotómicas en referencia a dos posibilidades de respuestas, o incluir varias opciones de respuesta. Esto hace que sea más fáciles de codificar y analizar (Hernández Sampieri et al, 2010). En referencia a este estudio se tomaran diversas variables para así poder conocer al sujeto: sexo; edad; estado civil; en dónde reside; con quién/es vive; dónde curso la primaria; cursó en público o privado; dónde curso primer año de secundaria; dónde curso segundo año

de secundaria; curso en público o privado; actualmente cursa en público o privado; repitió algún año; le gustaría que hubiese en tercer año de Ciclo Básico E.C.A.

11. Consideraciones éticas.

Al ser una investigación en donde participan seres humanos, se hace necesario realizar un consentimiento informado bajo las consideraciones éticas necesarias. Este consentimiento garantiza de manera escrita la confidencialidad de la información necesaria y pertinente, aclarando que son para fines académicos.

Para este estudio se requiere de tres consentimientos: Institución Educativa; la familia y los/las adolescentes. Se solicitará a través de un consentimiento informado la autorización de las autoridades pertinentes de los centros educativos para poder ingresar a trabajar con los y las adolescentes, en caso de acceder se les explicará el propósito y el desarrollo de la investigación.

En referencia a los participantes de la investigación, en este caso adolescentes, se le informará los objetivos, metodología y las técnicas que se utilizarán para recolectar la información, se les garantizará el anonimato durante y después del trabajo de campo. En caso de que éstos accedan, se realizará otro consentimiento informado a la madre, padre o el/la tutor/a legal, ya que al tratarse de menores de edad, son ellos quienes deben autorizar la participación de los jóvenes. Se les informará los pasos a seguir en la técnica y recordando que son para fines académicos. Éstos recibirán una copia del consentimiento informado con la fecha y las firmas respectivas.

12. Cronograma de ejecución.

Actividades	Mes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Relevamiento Bibliográfico									
Gestión para Ingreso a Centros Educativos									
Aplicación de técnicas: Asociación Libre y Cuestionario									
Sistematización de datos									
Análisis de datos									
Elaboración de informe									
Difusión de resultados									

13. Resultados esperados.

Los resultados que se obtengan de esta investigación pretenden ser una contribución al conocimiento del campo educativo, poder visualizar de manera clara las representaciones de los/las adolescentes y también poder obtener una mejor comprensión del dispositivo E.C.A.

Debido a que el sistema educativo afronta el problema de la desafiliación de los jóvenes en secundaria, a través de este estudio se pretende que los actores involucrados en el sistema puedan reflexionar y tomar este espacio abierto como lugar para pensar al adolescente en el contexto socio educativo. Tomando dicho espacio como un ámbito de acompañamiento en el trayecto educativo y promover la permanencia de los jóvenes en el liceo.

14. Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán: México. Recuperado:
<https://drive.google.com/file/d/0B5UfjjAP0C2FWFVYLXdJVEFsT3c/edit>
- Aisenson, D.B. (2001). *Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados*. Espacios en blanco, serie indagaciones, N° 21, pp 155-182. Buenos Aires: Argentina. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a01.pdf>
- ANEP - CES. (2010). Circular N° 68/10. Recuperado de:
https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2826:circular-no-6810&catid=2&Itemid=52
- ANEP - CES. (2001). Oficio N° 37/11. Recuperado de:
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2825:oficio-no-3711&catid=2&Itemid=181
- Cano Valle, F. (2005). *El consentimiento bajo información*. En Cano Valle F.: Bioética. 23-33 México: UNAM .
- Consejo de Educación Secundaria. "Memoria CES" 2005-2010. Recuperado de:
http://www.impo.com.uy/descargas/memoria_ces_web.pdf
- Díaz, A. & González, F. (2005). *Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey*. Universitas Psychologica, 4 (3). Recuperado: 2012, 15 de junio. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n3/v4n3a11.pdf>
- Espíndola, F. (2006). *¿Cuáles son sus representaciones y cómo comprenderlas?: los jóvenes y el liceo*. Revista de Ciencias Sociales: Montevideo. Año 19, N.º 23, pp 33-44.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paídos.
- Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Recuperado de
www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3

- Gaidulewicz, L. (1999). *El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault*. En *Grupos y dispositivos de formación*, pp 73 – 80. Novedades educativas: México
- ANEP, Consejo de Educación Secundaria. (2006). Oficio N° 671/06. Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/eca.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México :McGraw Hill.
- Kachinovsky, A. (2012). *Espacio Curricular Abierto. Artesanías del saber. En Enigmas del saber*, 179 - 187. Montevideo: UdelaR: CSIC
- Kachinovsky, A; Gabbiani, B. (2014). “Una alternativa al fracaso escolar”. Montevideo: UdelaR: CSIC
- Lacolla Hebe, L. (2005). *Representaciones Sociales, una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. Revista ieRed: vol 1, nº 3. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1998582>
- Llambí, C. & Piñeyro, L. (2012). *Índice de Nivel Socioeconómico (INCE)*. Recuperado de <http://www.cinve.org.uy/informesproyectos/indice-de-nivel-socioeconomico-inse/>
- Lourau, R. (1988). *El análisis Institucional*. Buenos aires: Amorrortu.
- Marambio, Karina; Gil de Montes, Lorena y Valencia Garate, José Francisco. (2015). *Representaciones sociales, inteligencia y conflicto de la educación en Chile*. *Psykhé*, Vol. 24 (1), 1-11. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v24n1/art05.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2009). *Uruguay: Jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*. Recuperado de http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9786/1/enaj_informe_preliminar.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo.html>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Temas de Salud: salud de los adolescentes*. Recuperado de: http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>

Schenck, M; Severino, R; Píriz, S; Burguez, S & González, V (2013). *Informe sobre el plan tránsito entre ciclos educativos*. ANEP - MIDES. Recuperado de:
http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/informe%20sobre%20el%20plan%20trnsito%20entre%20ciclos%20educativos%202013.pdf

Souto, M.; Barbier, J.M.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz L.; Goggi, N.E; Mazza D. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades educativas: México

Vargas, O.M; (2011). "*Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación.*" Sinéctica, N.º 36. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2011000100006&script=sci_arttext

Viñar, M. (2009). "*Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*". Trile: Montevideo.

15. ANEXOS

Entrevista a Profesora de Historia

- ***¿A qué te dedicas?***

Soy profesora de historia. Me recibí en el año 1983. Ejercí la docencia en enseñanza secundaria, en UTU, en formación docente y en liceo privado.

- ***¿Cuáles son tus estudios?***

Egresé del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en el año 1983 cuando la carrera era de tres años, después siempre tuve la inquietud de averiguar o de saber precisamente el marco teórico acerca de la pedagogía la cual estaba situada, porque la base había sido bastante mala entonces ingresé en la Facultad. Primero ingresé en la Facultad de Derecho, no me gustó, también hice relaciones internacionales lo dejé, no me gustó. Hasta que finalmente me enteré que existía una Facultad de educación, precisamente que era la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ingresé allá por el año 1989, hice la carrera en forma muy rápida en el plano teórico y después me quedaron siete materias pendientes que no las rendí en ese momento hasta el año 2007, donde me entró el bichito de bueno ya que hice tanto por la carrera terminarla y en ese año presenté los trabajos y me recibí de Licenciada en Educación. Hice una maestría, que tengo el diplomado pero no terminé aún por temas de rubros y acuerdos con la Universidad de la República, que aún no salió, en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, que es la educación y desarrollo.

- ***En su trayectoria como Docente, ¿qué recuerda de los antecedentes del currículo abierto?***

El asunto es que en la carrera docente uno se focaliza hacia la materia de uno, ¿sí? entonces tenemos y hago mea culpa, muy poca perspectiva, salvo que sean adscriptos o directores, tenemos muy poca visión acerca de bueno cuáles son, salvo las materias tradicionales, las colaterales, las que vienen las que se agregan al currículo, tenemos muy poco conocimiento de eso. Entonces yo en el año 1990 me acuerdo que se planteaba en el Plan 86 una materia nueva que se llamaba Actividades Planificadas Rotativas (APR), tenía que ver con la rotación, en donde se trataba que el alumno no se aburriera y también que este interesado, entonces iba hasta julio y luego se renovaba el grupo y se renovaba la actividad. Al grupo en esos tres meses lo tenía pendiente de un trabajo y a los tres meses

cambiamos con otro grupo. Entonces era como fijar la atención en determinados puntos que capaz que en el día a día de la materia historia, por ejemplo, no lo conseguía, entonces se conseguía en APR. Se que la otra paralela era la optativa, se llamaba Actividades Planificadas Optativas (APO) y esta si era anual pero esta no me interesaba dictarla porque si era como la tradicional que tenían que ir todo el año. Esa rotativa me acuerdo que nos anotábamos en una lista y esa lista después se seleccionaba una, bueno el liceo, el grupo, entonces después uno realizaba la tarea que el profesor consideraba y de la asignatura que le era afín, que tenía que ver con un trabajo colateral a la asignatura de uno pero además que sea tipo taller, es decir, que sea en el cual ellos tuvieran que investigar, tuvieran que informarse. No era una materia sino que era mucho más hacia el proyecto, a que los alumnos aprendieran a investigar a averiguar sobre un determinado punto. En mi caso, había elegido el barrio colon, entonces lo que hice en el proyecto fue investigar acerca del barrio, lugares precisamente históricos del barrio, cómo se fue formando el barrio, cómo se fue formando el liceo, la localización del liceo. Y esto a ellos les entusiasmaba porque ellos se ubicaban, incluso como eran alumnos del barrio era como que iban descubriendo precisamente cuestiones de la proximidad de ellos que era lo que hacía que se motivaran aun mucho más. Fue una linda experiencia pero como toda experiencia claro, en mi caso mi profesionalización me llevo también a hartarme de ese tipo de actividades. Porque lo otro me insumía más tiempo y porque los estudios me insumían más tiempo, y no era lo mío. Después los currículos se cambian y aparecen otros nombres, ahí es donde yo me pierdo, porque nosotros realmente no nos enterábamos que existía pero tampoco profundizábamos acerca de cual era la asignatura, nos enterábamos por ejemplo en una reunión de profesores que había una asignatura nueva. De repente en el año 2000 me entere que había una asignatura que se llamaba Espacio Adolescente, en donde se le presentaba el proyecto al director, éste decidía si ese proyecto era válido para el lugar, lo cual también generaba mucho ruido porque dependía de quien era el docente, si tenía afinidad con el director, si el director estaba de acuerdo, entonces también era como de dos filos, como le decimos nosotros, porque no había una lista, pero en definitiva eso fue lo que funciono por un tiempo. Vuelvo a reiterar, yo me pierdo, escucho pero no participo de esa etapa que le siguió, no me involucro. Que ese es uno de los grandes errores que tienen que ver precisamente con ver al sistema como una integración y no como asignaturas separadas.

Entrevista a Profesora de Física

- ***¿A qué te dedicas?***

Soy profesora de física hace veintitrés años.

- ***¿Cuáles son tus estudios?***

Course en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y también hice hasta tercer año de facultad de veterinaria.

- ***En su trayectoria como Docente, ¿qué recuerda de los antecedentes del currículo abierto?***

Lo que recuerdo es que existía lo que se llamaba Actividades Planificadas Rotativas (APR), Actividades Planificadas Optativas (APO), Actividades Adaptadas al Medio (AAM) y Espacio Adolescente. También recuerdo que a partir del año 1986, existieron las llamadas Áreas destinadas al abordaje de diversas dificultades de los estudiantes. Por ejemplo, el Área 1 correspondía a las dificultades en el área de la lecto-escritura; el Área 2 a las dificultades de razonamiento lógico-matemático; Área 3 se refería a las técnicas de estudio y el Área 4 tenía que ver con las dificultades múltiples, en donde se abordaban problemas de vínculos, emocionales, de aprendizaje en general, etc.