



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Las formas de transmisión de contenidos en las aulas del profesorado de nivel superior no universitario

Autor:

Alvarez, Andrea Beatriz

Tutor:

Anquin, Ana Maria de

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

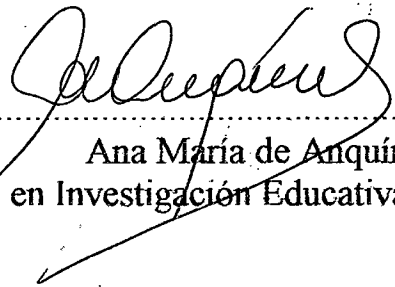
FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 11-6-8

FACULTAD de FILOSOFIA Y LETRAS	
Nº 51763	MESA
27 OCT 2004	DE
AGF	ENTRADAS

Como directora de la tesis denominada "Las formas de [illegible] de contenidos en las aulas del profesorado de nivel superior no universitario" de la licenciada Andrea Beatriz Alvarez avalo su presentación ante las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires para su evaluación y defensa según la reglamentación vigente.

Esta tesis es fruto de muchos años de docencia e investigación, que dan cuenta de la sólida formación académica recibida en la Maestría en Didáctica.



Ana María de Anquín
Mgter. en Investigación Educativa

TESIS 11-6-8

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

SEDE UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

Directora: Mgter. Ana María de Anquín

Maestranda: Andrea Beatriz Alvarez

Título: Las formas de transmisión de contenidos en las aulas del profesorado de nivel superior no universitario.

TESIS 11-6-8

Índice

201758

INDICE	2
INTRODUCCIÓN	6
Abriendo el análisis	7
Justificación del tema de investigación	10
Objetivos	13
PRIMERA PARTE: Construcción del objeto de estudio	14
Capítulo Primero: La construcción de las formas de transmisión de contenidos	15
Algunos nudos para abrir la discusión	16
Aproximaciones al objeto de investigación	19
Las formas de transmisión de contenidos	23
La construcción de una perspectiva teórica	26
El contenido	26
La forma	27
Reglas de distribución	28
Reglas de recontextualización	30
Reglas de relación	36
Las reglas de relación y el lenguaje	40
Las prácticas pedagógicas	43
Acerca de las formas de transmisión de contenidos y la didáctica en contextos de formación docente	48
SEGUNDA PARTE: Construcción de una perspectiva metodológica	53
Capítulo Segundo: El enfoque investigativo	54
El enfoque	55
El camino recorrido	63
Capítulo Tercero: Sobre el contexto de la investigación	67
Códigos, clases y educación	68
Una ciudad de inmigrantes	68
Tiempos difíciles	72
Cambios sociales contemporáneos, clases y las pedagogías visibles e invisibles	75
Códigos y campo de producción	79
Delineando algunas interrogantes	86
El contexto institucional	88

Los contenidos desde el currículum explícito	94
TERCERA PARTE: Datos y categorías	99
Capítulo Cuarto: Formas de transmisión de contenidos	100
La conversación	102
El dictado	110
La tarea	111
Textos orales orientadores	118
La narración	120
La receta	126
La fórmula	134
El modelo	136
Clases de ensayo	142
Exposición	158
Planificación	158
Experimentación	161
Relato	169
Capítulo Quinto: Conceptos subyacentes a las formas de transmisión del contenido	171
Concepciones acerca de los estudiantes del magisterio	173
Concepciones acerca de los niños o estudiantes del nivel primario	182
Concepciones acerca del rol docente	191
Capítulo Sexto: Estructura de la experiencia formativa	197
Estilos de relación entre docentes y alumnos	199
Participación	209
Alto control	209
Bajo control	210
El tiempo	213
Secuencia y ritmo	213
Rituales	215
El tiempo, el contenido y las actuaciones	218
El espacio	220
CUARTA PARTE: Conclusiones y propuesta	222
Capítulo Séptimo: A modo de cierre – formulaciones primeras	223
Distribución y transmisión	227

Recontextualización y comunicación	233
Capítulo Octavo: La propuesta – bosquejando algunos rumbos	236
Antídotos clásicos	242
El contraste	242
La confrontación	245
Metacognición	246
El lenguaje	249
Las nociones temporales y espaciales	252
Aportes de la metacognición	255
Hacia la construcción de una alternativa de intervención didáctica	260
Acerca de las reglas de relación y el discurso regulativo	267
Capítulo Noveno: Algunas consideraciones finales	271
BLIBLIOGRAFIA	275
ANEXO 1: Plan de estudios	286
ANEXO 2: Observaciones	289
ANEXO 3: Entrevistas	345
ANEXO 4: Encuentro	373

Introducción

Abriendo el Análisis

En esta investigación se analiza el problema de la transmisión del conocimiento en los espacios institucionales que asumen determinados rasgos culturales en los que encontramos visos de estrategias reguladoras.

Es decir, importa investigar las formas que hacen posible la comunicación de los contenidos en la clase, las que siguiendo a Basil Bernstein incluirían los dos principios: *“la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) que estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula.”*¹

Se empleó la denominación **“formas de transmisión de contenidos”**, como una definición en proceso de elaboración y discusión que fue generada en el contexto de la tesis de licenciatura², y que en principio puede ser conceptualizada de la siguiente manera: *“las formas de transmisión de contenidos constituyen los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido regulado por ciertos mecanismos o dispositivos – en términos de Bernstein- en el terreno de las interacciones (en el aula) entre docentes y alumnos”*.

Este concepto se basa fundamentalmente en la teoría de Basil Bernstein (1998), para quien si bien la educación constituye una de las formas de transmisión cultural y conforma en sí misma un dispositivo de control social, existiría un sistema de reglas que transforma la experiencia social en experiencia simbólica en sus propios términos. Es una especie de gramática que estructura el conocimiento que circula en las aulas.

Es así que esta investigación encuentra especialmente su filiación con la teoría social del discurso pedagógico de Basil Bernstein (1990), en la que se observa un análisis de la estructura que hace posible la comunicación pedagógica y que explica los procesos de reproducción, transmisión y cambio de la cultura. En este sentido, también se hace una referencia a la teoría de la construcción guiada del conocimiento de Neil Mercer (1997) y fundamentalmente a la teoría de Jerome Bruner (1995), (1996), (1997) en cuanto a su teoría del papel del lenguaje en la educación, el proceso de construcción del conocimiento y sus aportes sobre la construcción narrativa de la realidad.

¹ Véase Basil BERNSTEIN: Pedagogía, control simbólico e identidad, Madrid, Morata, 1998. p.16.

² La tesis de licenciatura fue diseñada con los aportes de los seminarios de la Maestría y realizada durante el cursado de la misma.

El trabajo cuenta como Unidad de Estudio, es decir el ámbito físico, un Instituto de Educación Superior No Universitaria situado en el interior de la provincia de Jujuy. Se toma uno de los Profesorados que ofrece el Instituto: el **Profesorado para la Enseñanza Primaria**.

El estudio se caracteriza por su enfoque cualitativo, por lo tanto no limita su análisis sólo a la descripción de lo evidente, sino que su riqueza radica en la interpretación de los aspectos subyacentes. Así, se genera un cuerpo de conceptos que dan cuenta de la constitución particular de las formas de transmisión de contenidos en las interacciones cotidianas del aula del profesorado, pero sin dejar de reconocer que las relaciones y procesos sociales específicos se articulan con procesos sociales más amplios con el objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural.

Para el trabajo de campo se emplearon técnicas cualitativas, como observaciones, análisis de documentos, entrevistas individuales y grupales.

En la **Primera Parte** se presenta el tema y los motivos de su origen y se describe la construcción del objeto de investigación. También se elabora una perspectiva teórica, considerando los conceptos claves. En la **Segunda Parte** se encuentran las características metodológicas del estudio y se narra la historia del proceso de investigación desde el punto de vista del investigador. Aquí se presenta el contexto social e institucional en el cual se llevó a cabo este estudio. En la **Tercera Parte**, resultado de un análisis detallado de las clases, interesa mostrar a partir de las categorías elaboradas cómo, contenidos que se transmiten en las aulas responden a ciertas formas que los regulan. En la **Cuarta Parte** se presenta algunas ideas integradoras a modo de cierre, dando cuenta de que uno de los hallazgos más interesantes del trabajo investigativo es que hay formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el texto pedagógico desde el sentido común, con referencia especial a la narración y a la receta. Finalmente, se presenta una propuesta a la formación docente inicial, la cual surge de la hipótesis de trabajo generada en el proceso realizado. Esta hipótesis considera que circularía en las aulas un discurso pedagógico basado en la construcción narrativa de la realidad, esto es, interpretaciones provenientes del sentido común, cuyos orígenes pueden estar en el contexto de producción primaria (comunal, familiar), la socialización profesional y la biografía escolar. De esta manera, los sujetos construyen conocimiento desde una visión narrativa de la realidad, sin poder transformar los hechos en datos significativos. No han incorporado significativamente categorías, con las cuales podrían

llevarlo a cabo. Así, se introducen algunas variantes didácticas de singular importancia para la reflexión y el debate de la situación analizada en esta investigación.

Justificación del Tema de Investigación

Mientras que la década del 80 fue una época de recuperación de las instituciones democráticas en América Latina, en los 90 la educación y la formación docente se han convertido en nuevos objetos de debate e investigación.

De este modo, la formación docente se constituyó en un nuevo objeto de estudio en nuestro país, comenzándose a buscar respuestas sobre “*quiénes son, en qué y cómo se forman*”.

Por otro lado, como profesional en Ciencias de la Educación siempre me he sentido atraída por la formación de los enseñantes. Tal vez esta inquietud haya nacido desde mi iniciación laboral, ya que he continuado desempeñándome en Instituciones de Formación Docente, como coordinadora y profesora. Así, comencé a formar parte del mundo de los profesorados, tanto a nivel de la educación superior no universitario como universitaria, en los que fui compartiendo problemas, inquietudes, dudas, incertidumbres, pero, al mismo tiempo, todo lo que allí acontecía me fue pareciendo transparente, casi natural. Entonces, sentí la necesidad de cuestionar lo obvio, de interrogarme sobre lo cotidiano, surgiendo así la primera aproximación al campo de la formación de los docentes, concretada primero en la tesis de licenciatura, y luego en la presente investigación, como una incursión más profunda y fructífera.

Simultáneamente, durante la última década, según lo manifiestan Diker, G. y Teregi, F (1995: 78), la formación docente ha sido objeto de una creciente atención en la República Argentina. Desde los primeros diagnósticos sobre la crisis del sistema educativo argentino, el mejoramiento de la formación de los docentes se planteó como un factor crucial en una estrategia global de transformación de la educación. En principio se implementó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el cual tuvo sus inicios en diciembre de 1990, siendo su principal objetivo transformar la formación docente de grado.³

Posteriormente se manifestaron en el país algunos cambios en la esfera educativa, como resultado de la aplicación de la nueva Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, con la que se buscaba lograr un nuevo perfil profesional docente atendiendo a: 1) Formación

³ Para una lectura más completa del balance de este programa implementado en el país véase Gabriela DIKER y Flavia TEREJI , “El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, Año IV N° 7, 1997 pp. 78-91.

Docente Continua y 2) Jerarquización profesional y social de los docentes: nuevo régimen laboral docente.

En 1995 fue sancionada la Ley de Educación Superior que incluye los subsistemas universitario y no universitario. Según el artículo 48, los responsables de *“garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo son el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires”*. Dichas autoridades deberán evaluar periódicamente *“la calidad y el funcionamiento del sistema educativo en el ámbito de su competencia”* (Art. 50).

En el caso específico de los Institutos de Formación Docente (IFD), el Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente, ya mencionado, que convocó a reconocidos especialistas y formó parte de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, había enviado a todas las jurisdicciones del país el documento *“Orientaciones para la elaboración de diagnósticos educacionales”* (1996). Estos diagnósticos suponían la autoevaluación institucional de los IFD en vistas a su acreditación, que debía ser expedida por la Red Federal de Formación Docente Continua.

De esta manera, comenzaron a llegar a los Institutos una serie de documentos emanados del Ministerio, a través de los cuales se fijaron las orientaciones para las acciones de Diseño del Proyecto Educativo Institucional y su posterior puesta en marcha.

Estos fueron los acontecimientos que acompañaron la elaboración del trabajo de investigación. Sin temor a la equivocación, podría caracterizarse a este período como un tiempo de reflexión y análisis de la formación de los docentes en el país.

Ciertamente, el cuestionamiento de la formación docente encierra una pluralidad de facetas para su tratamiento. Uno de ellos tiene que ver con los contenidos, cuya importancia ha variado sustancialmente desde la pedagogía tradicional, que centraba todo el proceso de aprendizaje en la adquisición de determinados contenidos cognoscitivos, hasta posturas tecnológicas que relativizaban su papel, al enfatizar la adquisición de procedimientos generales en las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, los sistemas educativos se encuentran inmersos en una estructura social, económica y política determinada. La teoría crítica destacó la función de las instituciones educativas como transmisoras, reproductoras y transformadoras del capital cultural de una sociedad. Como sostiene Thomas S. Popkewitz (1998) *“El modo en que pensamos,*

argumentamos y razonamos sobre los asuntos sociales repercute en las posibilidades y límites de la sociedad? Desde este punto de vista, lo que se comunica en los institutos de formación involucra el qué y el cómo se transmiten los contenidos, cuyas complejas relaciones tendrán repercusiones distintas de las que se dan en otros niveles de educación. Ahora bien, ¿es posible separar los contenidos de la función de las instituciones educativas?

La intención es comprender lo que sucede con el contenido en el instituto de formación docente, teniendo en cuenta que no son independientes de la forma en que son presentados. Se podría afirmar que la forma tiene significados que se agregan al contenido produciéndose una nueva síntesis, un nuevo contenido, que es producto de la intervención de ciertos mecanismos o dispositivos que estructuran las formas de contenidos a ser transmitidos.

Objetivos

OBJETIVO GENERAL:

- Conocer las formas que subyacen a la transmisión de contenidos en el aula del Profesorado con independencia del tipo de conocimientos y proponiendo alguna alternativa didáctica.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Caracterizar las formas de transmisión de contenidos en el aula del Profesorado de Nivel Superior No Universitario.
- Analizar las posibles relaciones entre las formas de transmisión de contenidos y los códigos que portan los sujetos del Profesorado.
- Delinear una propuesta didáctica para la formación docente inicial.

Primera Parte

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Capítulo Primero

La construcción de las formas de transmisión de contenidos

Algunos nudos para abrir la discusión

En algunos análisis sobre la transmisión cultural en las instituciones educativas se suele interpretar que ésta se impone al sujeto pedagógico dando lugar y cumpliendo con su función de reproducción social. En estas teorías la comunicación pedagógica es considerada como distorsionada, porque se realiza en interés de un grupo dominante en detrimento de la conciencia del grupo dominado, prevaleciendo la concepción de la escuela como aparato ideológico de dominación. Existen también otras teorías que centran su análisis en la resistencia por parte de docentes y alumnos, éstas se sitúan en una posición en la que resaltan la capacidad de resistencia de los oprimidos. Pero ninguna de ellas da cuenta de los medios o mecanismos por los cuales se comunica el mensaje que hace posible la reproducción cultural o su resistencia y cambio. En este sentido la investigación desarrollada encuentra especial filiación con la teoría social del discurso pedagógico de Basil Bernstein en la que se encuentra un análisis de la estructura que hace posible la comunicación pedagógica y que explica los procesos de reproducción, transmisión y cambio de la cultura.

Así, el marco teórico de este trabajo se constituye con las investigaciones llevadas a cabo por Basil Bernstein, cuyo objetivo ha sido tratar de comprender los controles sociales básicos ejercidos sobre la forma y contenidos de los órdenes simbólicos transmitidos en los procesos de educación escolar, cuyo centro de análisis son los procesos de transmisión y su incorporación a las estructuras de relaciones sociales. Aquí resulta importante destacar, en el análisis de los contenidos, los conceptos de orden instrumental y orden expresivo, a los cuales se hará referencia más adelante.

Los conceptos de “*clasificación*” y “*enmarcamiento*” de Basil Bernstein siguen contándose entre las herramientas conceptuales más potentes y reveladoras para quienes trabajamos en campo de los estudios curriculares. Como lo habíamos mencionado, este autor considera que la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) configuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en la clase. Los principios de clasificación y enmarcamiento pueden estar regulados fuerte o débilmente de manera que establecen y limitan las mismas posibilidades de transformación, reproducción y oposición de estudiantes y profesores. El análisis que hace Bernstein de los “*códigos*” de colección y de los “*códigos integrados*”, enlaza el discurso con la estructura institucional, y conecta el desarrollo de la división social del discurso con la producción y reproducción de la división social del trabajo. De este modo, el modelo de Bernstein nos proporciona un medio

para observar cómo se consiguen de forma sistemática el poder y el control mediante la organización local del discurso. También los trabajos de investigación basados en este modelo (Holland, 1981, y Whitty, Rome y Aggleton, 1994⁴) nos proporcionan una idea de la relevancia empírica del mismo.

En esta teoría, las conceptualizaciones desarrolladas posibilitan la traducción de lo micro en lo macro y lo macro en lo micro con los mismos conceptos, lo cual resulta fructífero para el análisis. También existen filiaciones con: la teoría sociológica del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann; la teoría de la construcción guiada del conocimiento de Neil Mercer y la teoría de Jerome Bruner en cuanto al papel del lenguaje en la educación, el proceso de construcción de conocimiento como una tarea conjunta y sus aportes sobre la construcción narrativa de la realidad.

También esta investigación considera como un estudio muy relevante la investigación llevada a cabo por Elsie Rockwell (1980) en las escuelas primarias de México sobre el contenido formativo de la experiencia escolar. Allí muestra como en un proceso real y complejo este contenido formativo subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales. El contenido formativo de la experiencia escolar es definido "*como una serie de dimensiones o ejes que sistematizan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela*". Entre esas dimensiones la autora describe las siguientes: la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. El análisis de estas dimensiones constituye un aporte en cuanto al conocimiento de lo que subyace en las formas de transmisión del contenido, pero también resulta una advertencia acerca de que el conjunto de prácticas e interacciones que se dan en la escuela involucra una variedad y riqueza de contenidos formativos que no se agota en los mencionados, y que sería imposible sistematizarlos a todos sobre la base de las herramientas conceptuales existente.

Además, este trabajo tiene en cuenta la investigación de Verónica Edwards (1990), donde se analiza la relación sujeto y conocimiento. La autora plantea que el sujeto, alumno y el profesor, participan en la estructuración de la forma del conocimiento que se "*transmite*" en el aula y en las relaciones que allí se establecen. Nosotros, en este sentido participamos de esta idea, la cual significa una aporte para esta indagación. Sin embargo, no nos centraremos

⁴ El comentario de los trabajos de investigación de HOLLAND y WHITTY, ROWE y AGGLESTON realizado por Basil BERNSTEIN, se encuentra en Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1998, pp. 51-54.

en la relación entre los sujetos y el conocimiento, sino más bien nuestro interés está en la estructuración de las formas del conocimiento que se transmite en el aula.

Ubicándonos ya en nuestro país, resulta necesario hacer referencia al hecho de que se han recuperado especialmente las investigaciones que retoman la concepción de que todo proceso de transmisión cultural es primordialmente un proceso de inculcación de un orden clasificatorio, tanto lógico como social. Así, es del todo relevante considerar los avances del trabajo de investigación sobre formación docente dirigido por María Cristina Davini (1998). En dicho trabajo se rescata el análisis del currículum para la formación de los maestros en Argentina, a través de los planes de estudio y de los programas de enseñanza, como una matriz de clasificación al mismo tiempo lógico y social, es decir, en tanto esquemas de pensamiento y de división social del trabajo cultural. Ello nos permite analizar las relaciones de poder/saber en las que se inscribe y estabiliza determinada posición para el magisterio.

En esta misma línea, pero en el campo de la formación docente en la universidad, resulta significativa la investigación de Viviana Macchiola (2000) desarrollada en la Universidad Nacional de Río Cuarto. En la misma, luego de un análisis contextual de las políticas estatales e institucionales de la formación docente, se reconstruyen los códigos curriculares que están en la base de la formulación de los planes de estudio a fin de conocer las lógicas de formación que generan.

Este trabajo, en coincidencia con estos proyectos, focaliza la gramática interna del discurso oficial (planes), por lo que resultan de real interés las exploraciones realizadas en este campo. Pero no sólo existe preocupación por la jerarquización cultural del plan, sino también por la regulación de la transmisión en las prácticas de enseñanza. Es decir, interesa el enmarcamiento como el control sobre la selección, secuenciación y ritmo y los criterios del saber que hubiera que adquirir.

Por otra parte, en este terreno importa un trabajo anterior de tesis de licenciatura sobre "Las formas de transmisión de contenido en las aulas del profesorado" por cuanto nos aproxima a la problemática en cuestión. Las categorías elaboradas en estos estudios serán referentes para realizar nuevos análisis en la presente investigación. Este estudio representa una continuidad y una profundización de la investigación anterior. En consecuencia, se parte del supuesto de la vigencia del objeto de estudio al centrarse en el transmisor, en el dispositivo, por lo cual el interés está en observar lo que permanece, lo estable, el medio por el que se pueden transmitir las relaciones externas de poder y sus procesos de transmisión y adquisición. El conocimiento y las prácticas educativas están ideológicamente sesgados, y

están profundamente arraigados en la misma estructura de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo.

El análisis de los trabajos mencionados es válido para construir el objeto de estudio, pero se seguirá buscando otros que enriquezcan esta perspectiva de análisis.

APROXIMACIONES AL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Podemos decir que la educación se considera, en muchas ocasiones, como portadora o transmisora de mensajes ideológicos y de las relaciones de poder externas a la misma. Disponemos de estudios que muestran la función que desempeña la educación en el contexto actual de la sociedad de mercado. Desde estos estudios, es posible acceder a los mensajes que porta el sistema educativo, considerando los valores e intereses a los cuales responde.

En cambio, este trabajo de tesis basado en la teoría de Basil Bernstein (1996) tiene una perspectiva diferente pues intenta explorar el dispositivo que hace posible los mensajes. El interés está centrado en el transmisor y no en los mensajes que ese transmisor genera. A partir del punto de vista de Bernstein, se trata de hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados en un orden social son traducidos en principios de comunicación a través de los principios de clasificación y enmarcamiento⁵, que se convierten en los portadores y transmisores del poder y el control, adoptando diferentes formas de transmisión de contenidos en el aula.

Así, el interés de este trabajo es abordar aquellos principios o formas subyacentes a la transmisión de los mensajes en el aula, con independencia del tipo de conocimiento, es decir, importa investigar las formas que subyacen y hacen posible la comunicación de los contenidos en la clase, los cuales incluyen los principios de comunicación, a través de los principios de clasificación y enmarcamiento portadores y transmisores del poder y control.

En cuanto al concepto “formas de transmisión de contenidos”, se trata de una definición en proceso de elaboración y discusión que fue generada en el contexto de la tesis de licenciatura⁶. Este concepto puede ser definido de la siguiente manera: *“las formas de transmisión de contenidos constituyen los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido regulado por ciertos mecanismos o*

⁵ Para ampliar estos conceptos y desde una versión mas actualizada véase Basil BERNSTEIN, Op.cit 1998. Cap. I.

⁶ La tesis de licenciatura fue diseñada con los aportes de los seminarios de la Maestría y realizada durante el cursado de la misma.

dispositivos –en términos de Bernstein- *en el terreno de las interacciones (en el aula) entre docentes y alumnos*”.

Siempre siguiendo a Basil Bernstein (1996), es posible afirmar que las reglas que constituyen el dispositivo son relativamente estables, porque en el transcurso del tiempo se pueden producir cambios.

El trabajo de tesis se centrará en el dispositivo transmisor a través de las formas de transmisión de contenidos generados por este, por lo cual el interés está en observar lo que permanece, lo estable. Las reglas del dispositivo no están libres de ideología. Así, desde este punto de vista, es posible que la relativa estabilidad de las reglas tenga su origen en los intereses de los grupos dominantes.

Afirmar que el conocimiento y la práctica educativa están ideológicamente “sesgados”, significa, en los análisis de Bernstein, considerar que el “dispositivo pedagógico” no es neutral ni se adquiere de forma natural, es decir, se adquiere a favor de unos y en contra de otros contribuyendo a crear identidades sociales. A este respecto, el concepto de dispositivo se centra en las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento. A estos conceptos se hará referencia en el apartado denominado: “la construcción de una perspectiva teórica”.

Precisamente, se ha de notar aquí la relevancia de considerar las condiciones socio-históricas que tienen lugar en el desarrollo del dispositivo en el Instituto Formador, como un modo de aproximación a las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar. En los estudios de Bernstein, es conocida la importancia de los usos de los códigos⁷ en la transmisión escolar. Los actos de enunciación ponen en juego determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y las fracciones de clases sociales. Asimismo, ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone para los hijos de clase trabajadora una desventaja de partida en la escuela. No obstante, no ha estudiado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la

7 En una aproximación al concepto de código, nos referiremos al mismo “como un principio regulador, adquirido en forma tácita, que selecciona e integra los significados relevantes, su formas de realización y los contextos evocadores” En Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1998, p.138. Esta definición es concebida por Basil BERNSTEIN como la definición fundamental de código que se formuló en 1981. Además en la misma obra, en el capítulo denominado “Código e investigación”, podemos hallar alguna referencia sobre la evolución de este concepto. Por otra parte, en el texto del mismo autor denominado “La estructura del discurso pedagógico”, Madrid, Morata, 1994, podemos encontrar referencias acerca del desarrollo y especificación de este concepto pues es el concepto integrador de los artículos de ese volumen.

formación de docentes –especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora-. Quizá sea conveniente aclarar aquí que para Bernstein el análisis de la clasificación y el enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociolingüística, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

De modo que es posible distinguir, como ya se señaló anteriormente, entre el portador (o transmisor) y lo transportado (lo que se transmite). El portador consiste en reglas relativamente estables y lo “transportado”, en reglas que varían según el contexto. Ninguno de los dos conjuntos de reglas está libre de ideología.

En síntesis, las formas impregnan el conocimiento desde diferentes ámbitos (social, institucional, áulico), y subyacen en los mismos durante los procesos de transmisión, reproducción y transformación de la cultura. En este estudio se optó por partir del terreno de las interacciones en el aula, más que de un enfoque macrosocial. Se estudia en una institución, partiendo específicamente de la cotidianeidad de los hechos del aula, como por ejemplo las expresiones que dan cuenta del contenido transmitido a partir de detalladas descripciones, sin olvidar que éstas tienen lugar en un contexto institucional y social del cual forman parte; por lo tanto, en cuanto inscriptas en estos contextos se tendrán en cuenta sus posibles vinculaciones.

El objeto de esta investigación convergería, entonces, en las formas de transmisión del contenido en la formación docente inicial⁸. Se estudiará para ello el caso específico de las formas de transmisión en algunas aulas del Profesorado para la Enseñanza Primaria en un Instituto de Educación Superior no universitario de Jujuy.

Los interrogantes a los que trata de dar respuesta esta indagación son:

- ¿Cuáles y qué características asumen las formas de transmisión de contenidos en las aulas del Profesorado?
- ¿Cuáles son los rasgos del código que portan los sujetos en su socialización familiar?

⁸ Cuando se habla de formación docente inicial, en esta investigación se referirá al trayecto de formación que comprende la preparación inicial conforme al plan de estudios.

La preparación sistemática de docentes para la educación primaria tiene su origen en 1870, con la creación de las Escuelas Normales. Se desarrolló en el nivel medio hasta 1969 cuando, se convirtió en un estudio superior no universitario (Puede consultarse para profundizar, María Cristina DAVINI, El currículum de formación de magisterio, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998, Cap. 2).

El profesorado de nivel superior no universitario, también llamado “terciario”, donde se forman la mayoría de los maestros en nuestro país, se diferencia básicamente del universitario por el tiempo de duración de los planes de estudio y por las modalidades de cursado y acreditación. (Ver para profundizar María Cristina DAVINI y Andrea ALLIUD, *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995 (a), pp. 101).

- ¿Estas formas contribuyen a la reproducción o transformación cultural?

Sin embargo, es importante delimitar a qué llamamos “ formas de transmisión”. Las **formas de transmisión de contenidos** constituyen los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido, a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo, y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen principios de clasificación y enmarcamiento.

Se opta entonces por adoptar un enfoque sociocultural del estudio de la comunicación y construcción del conocimiento, reconociendo que el conocimiento existe como una entidad social y no sólo como una posesión individual. La esencia del conocimiento humano es que se comparte; los significados se consiguen compartiendo las cogniciones humanas. Cada una de las generaciones de todas las sociedades se construyen sobre la base de los cimientos culturales de las generaciones anteriores, pero la cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y construida por sus integrantes. La educación, desde esta mirada, es un espacio para realizar esta función, la que proporciona a sus participantes un rol activo en la elaboración y reelaboración de la cultura, pues realizan sus prácticas de acuerdo con la lógica de las mismas en los lugares especializados en la reproducción, transmisión y transformación de la cultura. Este hecho afirma la importancia del lenguaje en la comunicación y en la construcción del conocimiento. El lenguaje impone una perspectiva sobre el mundo al cual se refiere y una actitud hacia él, predisponiendo a quienes lo oyen a pensar de una manera particular respecto del mismo.

Desde este enfoque, se sostiene la idea de que el contenido que circula en las aulas del Instituto del Profesorado adopta ciertas modalidades mediante la acción de ciertos mecanismos o dispositivos pedagógicos, y que en la constitución de ese conocimiento en la práctica pedagógica participan activamente los sujetos pedagógicos (docentes y alumnos) en el terreno de las interacciones cotidianas de la clase donde se comparten significados.

Este trabajo se inscribe en la perspectiva cualitativa, la cual no limita su estudio sólo a la descripción de lo evidente, sino que tiene una riqueza que radica en la interpretación de los aspectos subyacentes. Por ello se espera generar un cuerpo de conceptos que den cuenta de la constitución particular de las formas de transmisión de contenidos en las interacciones cotidianas en aulas del profesorado.

LAS FORMAS DE TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS:

El trabajo de tesis, intenta abordar el dispositivo transmisor o dispositivo pedagógico a través de las formas de transmisión de contenidos generados por este, por lo cual el interés está en observar lo que permanece, lo estable. En el marco de esta investigación se entiende por *“formas de transmisión de contenidos a los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido, a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo, y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen principios de clasificación y enmarcamiento”*.

Recordemos que para Basil Bernstein la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula. Los principios de clasificación y enmarcamiento pueden estar regulados fuerte o débilmente de manera que establecen y limitan las mismas posibilidades de transformación, reproducción y oposición de estudiantes y profesores. El centro de análisis son los procesos de transmisión y su incorporación a las estructuras de relaciones sociales.

De este modo, el modelo de Bernstein nos proporciona un medio para observar cómo se consiguen de forma sistemática el poder y el control mediante la organización local del discurso. El poder y el control, desde la perspectiva de este autor se traducen en principios de comunicación, a través de los principios de clasificación y enmarcamiento, que se convierten en los portadores y transmisores del poder y el control, adoptando diferentes formas de transmisión de contenidos en el aula.

Entonces, si bien la educación constituye una de las formas de transmisión cultural y conforma en sí misma un dispositivo de control social, existiría un sistema de reglas que transforma la experiencia social en experiencia simbólica en sus propios términos. Es una especie de gramática que estructura el conocimiento que circula en las aulas. A su vez, los estudiantes adquirirían en forma tácita estos principios reguladores, es decir, adquirirían el código, que regula no tan sólo el orden cognitivo sino también regula disposiciones, identidades y prácticas, como se configuran en agencias oficiales y particulares (escuela y familia). Así, para Bernstein, el análisis de la clasificación y enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociológica, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

Para explicarlo más detalladamente, el código en la teoría de Bernstein refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones especializadas de poder y

principios de control. En realidad, el código trata esencialmente de significados, no de lenguaje. Los códigos tratan de la selección y combinación de significados relevantes con sus formas de realización, es decir, los procedimientos mediante los cuales son hechos públicos. Los códigos son transportados por el lenguaje pero no tienen su origen en éste. Por lo tanto, en el marco de esta teoría, resulta importante mostrar las relaciones de poder intrínsecas a los significados relevantes. Las relaciones de poder constituyen los principios de la división social del trabajo que se tornan activos en el sujeto como el principio clasificatorio. Los significados relevantes dicen algo acerca de lo que se quiere significar, por lo tanto éstos nos encauzan hacia la clasificación. Para ser más ilustrativos, tomemos un ejemplo: un niño adquiere en el seno de su familia las reglas para generar significados que son relevantes para la familia. De este modo, adquiere un principio clasificatorio que tal vez le sea útil en su familia pero no en su grupo de pares. Es decir, el niño también adquirió las reglas de reconocimiento que le permiten reconocer la diferencia entre los contextos, y diferentes principios de clasificación equivalen a diferentes conjuntos de significados, especializados en contextos diferentes. Si no se posee las reglas de reconocimiento, en realidad no se van a seleccionar los significados relevantes. No es posible entonces, manejar la situación. Pero si se logra hacerlo significa que además el sujeto posee reglas de realización, y éstas equivalen al cómo. En el cómo se van a hacer públicos esos significados. Es decir, se ocupa de la articulación de significados, su puesta en práctica, selección de posturas, gestos, distancias, etc. El cómo es el principio de comunicación. Se trata del enmarcamiento, que se relaciona con el control de la comunicación, al cual se hará referencia en la sección posterior.

Por otra parte, y esto es en verdad muy interesante para la presente investigación, en los estudios de Bernstein es conocida la importancia de los usos de los códigos en la transmisión escolar. El autor ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone, para los hijos de clase trabajadora, una desventaja de partida en la escuela. Sin embargo, no ha analizado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la formación de docentes —especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora—.

Es en éste sentido que cobra relevancia el conocimiento de cómo está estructurado el mundo social del cual provienen los estudiantes del magisterio, como uno de los modos de acceso a los modos de codificación de la realidad que ellos portan. Posteriormente, el análisis del dispositivo pedagógico y las prácticas pedagógicas que generan expresadas como las formas de transmisión de contenidos permitirá explorar las relaciones existentes entre las

formas de regulación de las conciencias puestas en juego en el dispositivo pedagógico y los códigos que portan los alumnos del Instituto.

La construcción de una perspectiva teórica

A continuación se desarrolla una perspectiva teórica, en la cual se explicita una serie de conceptualizaciones que obran como orientadoras del proceso de producción investigativa.

Debido a que la temática de la tesis aborda las formas de transmisión de contenidos, el marco referencial elaborado trabaja con aquellos conceptos referidos a lo que se interpreta por "formas" en el ámbito educativo, especialmente desde la teoría de Basil Bernstein. Por lo tanto, sólo se menciona el contenido a los efectos de diferenciarlo de la forma, y en este sentido su desarrollo conceptual es menor que de las formas. Finalmente, se abordan cuestiones del campo de la didáctica en el ámbito de la formación docente.

EL CONTENIDO:

En un sentido didáctico el contenido es distinto del cómo es enseñado, ya que la materia es distinta de la forma; esta distinción no implica una separación real, por cuanto el contenido o materia adquiere diferentes formas que subyacen en los modos de transmisión del conocimiento.

Los contenidos de la instrucción están asumidos por los procesos históricos de la sociedad y pueden señalar históricamente el capital cultural adquirido o transmitido por ella; las instituciones educativas son las responsables de transmitir, reproducir y transformar el capital cultural de una sociedad.

Es importante destacar la diferencia entre el contenido que transmiten las instituciones educativas y los contenidos que aprenden los alumnos, ya que existe una cierta distancia entre la transmisión y la apropiación. El alumno selecciona, analiza, interpreta e integra a su manera los conocimientos que le son enseñados, generando conocimientos que pueden acercarse, contradecir e incluso aportar a los conocimientos que le son dados. Además, el proceso escolar implica, según Elsie Roockwell (1980) un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, donde el currículum oficial constituye la parte normativa, pero este proceso constituye, a su vez, una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas; variaciones regionales; numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas; consecuencias imprevistas e interpretaciones desde el docente o desde el alumno que hacen al proceso por el cual se organiza la enseñanza, y también -desde otro punto de vista- el aprendizaje.

LA FORMA:

En cuanto a la forma, en sentido más general y en su acepción más común se refiere al aspecto o figura de un objeto; sin embargo, desde la antigüedad el término ha recibido múltiples significados.

La educación constituye una de las formas de transmisión cultural y conforma, en sí misma, un dispositivo de control configurado por las modalidades dominantes de estructuración social. Sin embargo, para B. Bernstein, en la relación entre las configuraciones externas del poder y las restricciones en la incorporación de estos límites existiría un sistema de reglas que transforma la experiencia social en experiencia simbólica en sus propios términos. De esta forma, esta relación no implica un determinismo, porque en la dialéctica entre lo externo y lo interno, entre lo social y el cuerpo, entre la posición y la disposición, entre el poder y el control, entre la gramática del poder y sus realizaciones en orientaciones diferentes de los significados, se encuentra el dispositivo pedagógico, definido por el autor como *“un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos”* y como *“la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura”* (Bernstein, B. 1990: 2).

De este enfoque se asume que, a pesar de que las instituciones educativas constituyen agencias de reproducción cultural, no hay un proceso mecanicista donde las presiones externas de la economía o el Estado o grupos sociales hegemónicos moldeen tanto a las escuelas como a los sujetos para asimilarlos a los procesos de legitimación y acumulación del capital económico y cultural. Por el contrario, siendo las instituciones educativas y especialmente el aula un espacio donde confluyen las dimensiones macro y microsociales, tienen lugar relaciones sociales configuradas por un dispositivo que traduce en su propio código el de la sociedad, generando formas particulares de interacción con agentes, formas y discursos específicos que orientan la generación de significados y, por ende, involucran comunicaciones productoras, reproductoras y transformadoras de la cultura.

Así, en las instituciones educativas se produce una forma especializada de comunicación realizada por el discurso pedagógico o discurso educativo, generado por una serie de reglas que constituyen el dispositivo pedagógico; por lo tanto, éste es una especie de gramática que estructura el conocimiento que circula en las aulas. Siguiendo fundamentalmente el enfoque de B. Bernstein, pero resignificado desde nuestras propias concepciones, la concreción de esta gramática se efectúa sobre la base de las siguientes reglas:

- **Reglas de distribución:** orientan los significados del discurso,
- **Reglas de recontextualización:** generan los significados del discurso y las prácticas, recontextualizándolas,
- **Reglas de relación:** regulan los significados del discurso en la relación pedagógica.

Reglas de distribución

A través de las reglas de distribución se construye una relación entre el poder, los grupos sociales y las formas de pensamiento. Estas reglas se establecen por medio del control sobre la especialización y distribución de diferentes órdenes de significados.

Las instituciones educativas se especializan en orientar a los alumnos hacia los “códigos elaborados”⁹ cuyos significados van más allá del espacio, tiempo y contextos locales, propios de los “códigos restringidos”¹⁰ y relaciona éstos con un espacio, tiempo y contexto trascendental. En este sentido el docente ayudará al alumno mediante la construcción de “andamiajes”¹¹ para lograrlo. Dicho en otros términos, actuará como “guía del discurso”¹² ayudando a los alumnos a desarrollar formas de lenguaje y pensamiento que les permitan incursionar en otros contextos comunicativos que comprendan a miembros de otras comunidades de discursos más amplios. A la vez aquellos son comprendidos por éstos. Para ello es necesario que el educador parta del discurso cotidiano o de “concepciones espontáneas”¹³ de sus alumnos. El docente colabora para particularizar el lenguaje y, de la misma manera, las experiencias de los alumnos para que utilicen, resuelvan problemas y justifiquen sus producciones textuales en términos de discursos especializados

⁹ Código elaborado: “Código que se caracteriza por un orden de significación universalista, cuyos principios y operaciones son hechos explícitos y que, estando desligado del contexto, da al hablante una posibilidad de distanciamiento y, por tanto, de flexibilidad; los hablantes de un código elaborado tienden a ser conscientes de las diferencias individuales y a tener roles menos formalizados”. En Basil BERNSTEIN, Poder Educación y conciencia, Barcelona, El Roure Editorial, 1990, p. 147

¹⁰ Código restringido: “Código que se caracteriza por un orden de significación particularista, en el que los principios y operaciones son mantenidos implícitos dado que las significaciones estrechamente ligadas al contexto no requieren de mucha verbalización; los hablantes de un código restringido tienden a tener roles comunitarios y no son muy conscientes de las diferencias individuales”. En Basil BERNSTEIN, Op.cit., 1990 (a), p. 148

¹¹ Se utiliza el concepto en el sentido atribuido por Jerome BRUNER, como apoyo cognitivo que un sujeto le proporciona a otro para dar sentido a una tarea compleja.

¹² El concepto del profesor como guía del discurso pertenece a Neil mercer. Véase Neil MERCER, La construcción guiada del conocimiento, Barcelona, Paidós, 1997, p. 96.

¹³ Para algunos autores como p. ej. J. A. Pozo; A. Sanz y Otros (1991) las concepciones espontáneas son espontáneas en el sentido de que son fruto de los intentos de dar sentido a la actividad cotidiana, y los procesos que están en el origen de las mismas tienen que ver con la psicología del sentido común o la psicología popular. Véase POZO, J. A., SANZ, A. y Otros (1991): “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la Psicología Cognitiva” en Pozo, J. A., Sanz, A. y Otros Enseñanza de la Ciencia, Vol: 9, 1, ; pp. 83-84

recontextualizados (físico, químico, psicológico, matemático; etc.). El alumno no sólo debe realizar procedimientos o textos, sino que también debe poder expresar sus ideas y establecer relaciones sobre la base de esas formas particulares del discurso pedagógico, dentro de una comunidad del discurso (grupo - clase), porque el aprendizaje es una empresa colectiva, especialmente en el ámbito escolar.

Por otra parte, en la teoría de Basil Bernstein las variaciones entre el código restringido y el elaborado están dadas por los principios de clasificación y enmarcamiento, cuyos valores pueden variar independientemente e involucran cambios en la distribución del poder y principios de control. Según este autor el proceso de reproducción cultural se lleva a cabo mediante la selección e institucionalización de estos principios, que son subyacentes al código educativo.

Entonces, los principios de clasificación dan cuenta de las relaciones de poder entre las diferentes categorías. El campo educativo realiza la división del trabajo y genera las relaciones de poder entre sus diferentes categorías. Éstas hacen referencia a los docentes, alumnos, discursos, significados, niveles, etc. También hacen referencia a las relaciones entre el contexto familiar y el escolar, o entre el contexto comunal y escolar, etc. Si hay un fuerte aislamiento entre las categorías, la clasificación es fuerte y estamos en presencia de un código colector o código de colección; si, en cambio, no lo hay, la clasificación es débil, entonces es un código de integración.

Los principios de control remiten a la interacción, en la que se reproducen y actualizan los límites establecidos en la clasificación, regulando el cómo de la comunicación. De esta forma, legitiman y mantienen las clasificaciones del código, regulando las relaciones comunicativas y así las prácticas pedagógicas mediante el control, tanto de la selección, secuencia y ritmo de la transmisión, como de los ordenamientos espaciales y posiciones específicas. A su vez, las variaciones en el control de la comunicación dan como resultado enmarcamientos fuertes o débiles.

Es interesante señalar que la clasificación ya sea fuerte o débil marca las características distintivas de un contexto. Orienta al sujeto sobre lo que se espera y lo que resulta aceptable en ese contexto mediante la regla de reconocimiento, la cual surge de la distinción entre contextos. Pero para actuar legítimamente dentro de un contexto resulta necesaria la regla de realización que surge de los requisitos específicos dentro del contexto. Sabemos que el principio de la clasificación rige las relaciones entre contextos y que el principio del enmarcamiento regula la transmisión de la práctica apropiada dentro del contexto, de manera

que el enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos/prácticas específicos del contexto.

Desde esta perspectiva, el código constituiría la gramática que articula los principios de clasificación y enmarcamiento o también podría definirse como el principio que subyace a la orientación del significado y a su realización. Bernstein lo definió de la siguiente manera: *“como un principio regulador, adquirido en forma tácita, que selecciona e integra los significados relevantes, sus formas de realización y sus contextos evocadores”* (Bernstein, Basil, 1996: 138). De este modo, el código es un principio que selecciona e integra significados relevantes con sus formas de realización. La adquisición de este código se realiza en el proceso de socialización de la vida cotidiana escolar produciendo el habitus. Para Bernstein, el concepto de código tiene cierta relación con el concepto de habitus de Bourdieu, y en este sentido puede ser denominado *“como gramática pedagógica de habitus especializados y sus formas de difusión que tratan de regular su adquisición”* (Bernstein, Basil, 1994: 15). La adquisición del código no es del todo consciente, sino más bien tácita.

Sin embargo, se podría llegar a afirmar que una mayor conciencia y control –por parte de los sujetos pedagógicos- de las realizaciones de los principios de control y enmarcamiento y sus efectos en las prácticas pedagógicas, posibilitará un accionar más comprometido, es decir, una mayor implicación de los docentes y alumnos en los procesos de aprendizaje para la construcción de textos significativos para ambos. En este sentido, la teoría de Jerome Bruner sobre el papel del lenguaje en la educación y la de Neil Mercer sobre la construcción guiada del conocimiento realizan aportes al respecto.

Reglas de Recontextualización

En las instituciones educativas existe, entonces, una modalidad de comunicación específica, mediante la cual se afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la orientación de significados en el proceso de construcción de conocimientos. En el apartado anterior se hizo alusión a este proceso por el accionar del dispositivo mediante la regla de distribución que orienta los significados. Ahora se tratará cómo el dispositivo también es generador de significados.

En principio, se parte de considerar al conocimiento como relacionado con las condiciones históricas de su producción. La organización social en la que el hombre se inserta y establece relaciones condiciona su construcción. En este proceso adquiere códigos comunicacionales que orientan los significados y sus formas de realización lingüística en

diferentes contextos. El hombre construye el conocimiento sobre la base de los códigos que ha adquirido.

Desde esta perspectiva, se considera al conocimiento como generado en contextos socio-culturales que pueden tener rasgos comunes y diferenciados. Se lo puede entender como un proceso de construcción dinámico sujeto a elaboraciones y reelaboraciones sociales e individuales en el cual incide la calidad de las relaciones interpersonales, y que tiene un papel relevante en la sociedad como fuente de poder posibilitando al sujeto su actuación y participación crítica, y capacitándolo para su intervención activa en ella.

Por otra parte, el conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser enseñado y aprendido adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de aquélla que puede encontrarse en su génesis. En este proceso intervienen, según B. Bernstein, las reglas de recontextualización que transforman un discurso primario producido en el “campo de producción discursiva”¹⁴ en un discurso secundario o discurso pedagógico perteneciente al “campo de reproducción discursiva”¹⁵. Por lo tanto el principio de recontextualización actúa como una gramática para la generación de discursos educativos o textos y prácticas recontextualizadas. Esta gramática actúa desubicando, reubicando y reenfocando otros discursos producidos en el campo de producción y los pone en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento interno temporal mediante las reglas de selección, de secuencia y de ritmo. Sin embargo, en su manifestación en el proceso de significación, hace que los significados recontextualizados en otros signos, actúen como significantes de sí mismos, apoyándose en la idea de que nada ha ocurrido en el significado.

Esto último resulta particularmente significativo en el análisis del contenido que puede resultar totalmente deformado, distante, con respecto al discurso primario. Vemos así que el dispositivo potencialmente se constituye en un obstáculo en el proceso de construcción del conocimiento, a la vez que puede dar lugar a la creación de significados escolarizados sólo útiles para la vida escolar.

¹⁴ Campo de producción discursiva: “Campo cuyas agencias e ideologías regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social y del trabajo y por sus relaciones sociales internas; produce y reproduce las relaciones de clase de una sociedad”. En Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1990 (a), p. 144.

¹⁵ Campo de reproducción discursiva: “Campo estructurado por el contexto secundario o de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico”. En Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1990 (a) p. 145.

Por otra parte, el principio de recontextualización genera campos de recontextualización con agentes con funciones recontextualizadoras. En términos de Bernstein, esas funciones se convierten en el medio por el que se crea un discurso pedagógico específico. Formalmente pasamos de un principio recontextualizador a un campo recontextualizador con agentes que practican ideologías. En otros términos, en este proceso de des-localización y re-localización, se somete al discurso original a una transformación ideológica de acuerdo con la actuación de los intereses especializados entre las diversas posiciones presentes en el campo recontextualizador. De este modo, podemos suponer que representa un proceso no ausente de conflictos.¹⁶

El campo recontextualizador así concebido incluye la distinción entre el campo recontextualizador pedagógico oficial y el campo recontextualizador pedagógico. El primero es creado por el Estado y abarca cuerpos gubernamentales, ministerios, departamentos y agencias del mismo y administraciones educativas locales con sus sistemas de inspección, procedimientos de evaluación, mecanismos de financiamiento a la investigación, etc. El segundo abarca las universidades, departamentos universitarios de investigación y formación, institutos de formación docente, agentes de formación de profesores, publicaciones sobre educación, editoriales, etc. Cuando los agentes recontextualizadores se apropian del texto, éste sufre una transformación anterior a su recolocación, regulada por un principio de descontextualización. La descontextualización se refiere a los cambios que se producen en el texto cuando se descoloca y recoloca; el texto deja de ser el que fue por procesos de selección, simplificación, condensación o elaboración.

Esencialmente, la recontextualización es un principio para apropiarse de otros discursos y para poner en una relación espacial los unos con respecto a los otros para su enseñanza y aprendizaje. Se crea entonces un discurso imaginario o discurso pedagógico que puede guardar muy poca relación con el discurso original. También se crean sujetos imaginarios. Por ejemplo, cuando en un laboratorio de Química, en el nivel secundario, los alumnos y el docente realizan un experimento, lo que están haciendo no es Química, no están produciendo ninguna teoría o práctica reguladas por el campo de la producción discursiva. Lo que están haciendo es una práctica pedagógica donde circulan discursos recontextualizados estructurados que a la vez incluyen discursos instruccionales y controlan el aprendizaje de

¹⁶ Basil Bernstein afirma que "Durante los últimos veinticinco años, se ha producido una creciente regulación estatal de los tres campos de producción, recontextualización y reproducción, y un incremento del control estatal tanto sobre el discurso pedagógico como sobre el alcance de sus prácticas y contextos". En Basil BERNSTEIN, Op.cit., 1998, p. 143.

hechos, conceptos, procedimientos y juicios y discursos regulativos que regulan la transmisión del primero proporcionándole un orden y modal de conducta.

El discurso pedagógico es la regla que inserta el discurso instruccional en el discurso regulativo de modo tal que este último domina al primero. Así, el discurso instruccional se ve afectado por la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento, que representan el discurso regulativo en el campo recontextualizador. Este aspecto resulta clave para interpretar la forma en que el discurso pedagógico reproduce los principios de control social y poder: supeditando la transmisión de conocimientos a una estructura de socialización en un orden moral específico, o sea formando formas de conciencia. No obstante este proceso no está libre de conflictos y contradicciones. En este sentido, cabe señalar que en ambos campos recontextualizadores, el oficial y el pedagógico, se ven afectados por los campos de producción (la economía) y de control simbólico.

Para decirlo de forma muy básica y breve, la actividad de los campos de recontextualización es la construcción del qué y el cómo del discurso pedagógico, del contenido a transmitir y sus relaciones (clasificación) y del modo de transmitirlos (enmarcamiento). En este proceso, los campos de producción material y de control simbólico ejercen influencia sobre el qué y el cómo del discurso pedagógico.

Para comprender la complejidad de este proceso quizás convenga considerar aquí la relación entre los agentes del campo de recontextualización oficial y los del campo de recontextualización pedagógica, puesto que existe una fuente de conflictos, resistencias e inercias potenciales o reales entre las posiciones dentro del campo pedagógico recontextualizador y entre éste y el campo recontextualizador oficial. Sería útil distinguir agencias de reproducción pedagógica que, dentro de límites amplios, puedan determinar su propia recontextualización con independencia del Estado (el sector privado) y agencias que, aunque fundadas por el Estado (Institutos de Formación Docente, Universidades, etc.), tengan un margen de control relativamente amplio sobre su propia recontextualización. Esta última relación nos llevaría al análisis de la autonomía relativa de los agentes y agencias del campo de recontextualización pedagógica.

Se ha analizado hasta ahora cómo los discursos instruccionales y regulativos están interrelacionados en la vida cotidiana escolar y son considerados como discursos institucionalizados, instituidos, legítimos. Sin embargo, el sujeto pedagógico (docente y alumno) pueden tener diferentes modalidades de aceptación o rechazo de los medios y fines de ambos, lo cual repercutirá en la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y

en su compromiso con la institución escolar. Además, existe una fuente de conflictos, resistencias e inercias potenciales o reales entre el contexto cultural primario del alumno (familia / comunidad / relaciones entre pares) y los principios y prácticas recontextualizadores de la escuela.

Lo expuesto representa una simplificación de lo que acontece en el proceso de circulación de conocimientos o textos entre el “campo primario o de producción del discurso” y el “campo secundario o de reproducción del discurso”, mediados por el “campo de recontextualización”¹⁷ y sus reglas que produce el discurso pedagógico o discurso educativo. Esto porque en las instituciones educativas múltiples discursos se ponen en juego y se adecuan a los códigos que caracterizan la vida escolar.

Sin embargo, es precisamente la distancia que guarda con el contexto de producción discursiva, constituido por discursos primarios especializados (ciencias, disciplinas) y discursos primarios locales (particularmente producidos en la familia, grupos de pares; etc.) lo que permite caracterizar las dos formas básicas que asume el discurso educativo. Si la distancia es tal que impide o dificulta la articulación del significado de los conocimientos educativos con el significado de los discursos circundantes en el entorno social, se está en presencia de su versión distorsionada: el conocimiento escolar o discurso escolarizado, al cerrarse sobre sí mismo, se disocia de la realidad, y al separarse del contexto de producción desconoce y descalifica a otras agencias y agentes, y a los discursos que transmiten; también puede producirse un fenómeno análogo al producirse un distanciamiento entre los discursos que componen el contexto de producción.

Cuando estas situaciones se presentan, el contenido se escolariza, sirve sólo para funcionar en el mundo de las instituciones educativas, porque adquiere características de dogma que no puede ser cuestionado, o de “sentido común”. Aquí resulta importante detenernos en la explicitación del sentido común por ser una forma cultural genérica.

El sentido común fue considerado por Clifford Geertz (1994) como un conjunto relativamente organizado de pensamiento especulativo; sus principios son liberaciones inmediatas de la experiencia y no reflexiones deliberadas sobre ésta. En efecto, precisamente se basa en la afirmación de que la realidad no dispone de otra teoría que la de la vida misma.

¹⁷ Campo de recontextualización: “Campo estructurado por el contexto de recontextualización, cuyas posiciones, agentes y prácticas están centrados en los movimientos de textos/prácticas del contexto, del contexto primario o de producción discursiva hacia un contexto secundario de reproducción discursiva. La función de las diferentes posiciones, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario”. En Basil BERNSTEIN, Op.cit 1990 (a), p. 145.

Para el autor, cuando alguien tiene sentido común quiere decir que sus ojos y oídos se mantienen bien abiertos, utilizándolos juiciosa, inteligente, perceptiva y reflexivamente, y que es capaz de enfrentarse a los diarios problemas de una manera cotidiana y con cierta eficacia. Desde esta perspectiva los rasgos del sentido común descritos por Geertz son los siguientes: naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad. Resulta importante destacar que desde esta teoría el sentido común constituye una forma cultural localizada en cualquier lugar (Geertz, C. 1994: 93/116).

En relación a este tema, resulta relevante citar a Jerome Bruner quien acuñó el concepto de psicología popular para referirse al conocimiento que la gente posee acerca del mundo y que adopta la forma de creencias, y “se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos y acciones” (Bruner, J. 1995: 53). Además, según el autor la psicología popular está investida de canonicidad, recurriendo a la narración y la interpretación narrativa para lograrlo. Puesto que es la modalidad narrativa la manera típica de enmarcar la experiencia en la psicología popular.

Por su parte, también Bernstein (1998) se refirió al sentido común, como un conocimiento con una serie de características, análogas a las señaladas por Geertz: local, sectorial, dependiente del contexto, tácita, multireferenciada y, a menudo, contradictoria según los contextos pero no en el mismo contexto. Denominó horizontal a este tipo de discurso, en contraste con el discurso vertical que adopta una estructura coherente, explícita, basada en forma sistemática en principios y jerárquicamente organizada. El discurso horizontal se estaría empleando en las escuelas para una actuación más eficaz en el mundo cotidiano del estudiante.¹⁸

Por lo tanto, si el contenido es el resultado del procesamiento, análisis crítico y articulación de los significados producidos en o transmitidos desde otras instancias sociales, es decir, si se empalma con otros discursos, conectándose con la cultura no-escolar (que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad), si se reconoce la relatividad, provisoriedad, complejidad y conflictividad de todo conocimiento, el contenido se convierte en una herramienta válida para ayudar a los alumnos a comprender y transformar la realidad. Y en el caso de la formación docente, los futuros educadores adquirirán herramientas que les posibilitarán guiar a otros en el proceso de construcción del conocimiento no escolarizado.

¹⁸ Para analizar el sentido común como discurso horizontal consultar Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1998, Cap. 10.

El proceso de recontextualización del discurso es inevitable, dado que la gramática que regula la producción y circulación del discurso en medios no escolares es diferente de la de la vida de las instituciones educativas. Sin embargo, esto no significa sostener que la recontextualización y el dispositivo pedagógico en sí tengan como consecuencia irreversible un contenido o discurso escolarizado. Precisamente, la consolidación de este tipo de conocimiento es el resultado de no considerar que este proceso existe. Tenerlo en cuenta y, por ende, analizar científicamente las reglas, contextos y condiciones en que se produce, permite atenuar sus efectos negativos a partir de una vigilancia crítica constante de las distancias y articulaciones entre el contenido y sus fuentes, lo que permitirá actuar cuando se detecte la desarticulación entre ambos. Para ello resulta necesario desmontar o desandar el proceso de recontextualización.

Reglas de Relación

Hemos visto cómo el conocimiento es descontextualizado y recontextualizado para convertirse en un contenido posible de ser enseñado y aprendido en las instituciones educativas. Pero no todo este discurso pedagógico es comunicado en las aulas, porque la práctica pedagógica construye el texto a ser transmitido y lo inserta en el tiempo y en el espacio. Aquí se pone en juego el papel mediador del docente para darle una forma de presentación de acuerdo con la lógica de interacción en el aula. Además, estos procesos están influidos por los marcos de referencia de los educadores sobre el conocimiento (disciplinar, didáctico, cotidiano), es decir, por sus concepciones epistemológicas, las que afectan el modo en que enfocan la enseñanza. Por otra parte, la práctica pedagógica es altamente compleja y está surcada por la multidimensionalidad, inmediatez, singularidad y simultaneidad de los acontecimientos del aula, y también por las distintas características y participación de los alumnos, que los lleva a apropiarse de una manera particular de ese contenido o “discurso educativo.”¹⁹

Se parte entonces de considerar que los sujetos pedagógicos, (docente y alumno), participan en la estructuración del contenido en las interacciones que suscita una situación escolar determinada según las reglas de la práctica pedagógica. Las reglas, según B. Bernstein, constituyen lo que puede ser llamado el “cómo” de toda práctica pedagógica, que actúa selectivamente sobre el “qué” de la práctica, la forma de su contenido. Estas reglas son las siguientes: jerarquía, secuencia, ritmo y criterios. A su vez, en la práctica pedagógica la relación fundamental, siempre según este autor, está formada por transmisores y adquirentes,

¹⁹ Sobre el concepto de “discurso educativo” véase Neil MERCER, Op. cit., 1997.

pero consideramos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje es más conveniente referirse a una tríada pedagógica formada por un texto a enseñar, un alumno o sujeto enseñado y un docente o guía del aprendizaje, porque estos procesos están interrelacionados, necesitan de quién aprenda, de quién enseñe y de un contenido a ser transmitido. Además, cada componente de esta configuración mantiene interacciones mutuas que se desenvuelven en un espacio y en un tiempo. De este modo, la relación entre educador y educando es intrínsecamente asimétrica, marcando diferentes posiciones, pero la realización de la misma puede adoptar múltiples formas.

Para interpretar estas situaciones es conveniente referirse a su lógica.

La lógica fundamental de la relación pedagógica consiste en la relación entre las siguientes reglas: jerarquía, secuencia y criterio.

Las **reglas de jerarquía**, (siguiendo a Bernstein) consisten en que el transmisor debe aprender a ser un transmisor y el adquirente también debe hacerlo. Ambos aprendizajes tienen lugar cuando se adquieren las reglas de orden social, carácter y modales, que son la condición para la realización de conductas apropiadas en la relación pedagógica. Entonces, estas reglas constituirían las reglas jerárquicas, las cuales, a otro nivel, pueden ser denominadas reglas regulativas que generan discursos regulativos.

Las reglas jerárquicas pueden ser explícitas o implícitas. En el primer caso, las relaciones de poder son manifiestas y claras. En el segundo, el poder está oculto tras el dispositivo de transmisión; el profesor actúa directamente sobre el contexto de adquisición pero indirectamente sobre el adquirente.

Basil. Bernstein, M. Foucault, Michael Young, Michel Apple, Marcel Postic nos muestran cómo la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos no pueden ser explicados sin referirse a los grupos que tienen poder en la sociedad. En síntesis, estos investigadores abren una línea de análisis en las instituciones educativas: las relaciones existentes entre saberes y poderes.

En el análisis del poder a nivel aula, siguiendo a Marta Souto (1993), resulta necesario profundizar la diferencia de posiciones, ya mencionada, entre el docente y el alumno. En la clase, el docente ocupa la posición superior y el alumno la inferior. La línea de asimetría y del dominio va en esa dirección. La autoridad la tiene el docente, pero el poder también puede ser ejercido por el alumno. La asimetría se basa por un lado en la estructura jerárquica de la organización, en el posicionamiento de uno y de otro en la escala, y por otro en la relación

misma con el conocimiento. Efectivamente, la relación pedagógica no sólo incluye al docente y al alumno sino también al conocimiento o al contenido resultante de la recontextualización. La ubicación diferencial de los dos primeros con respecto al tercero marca la asimetría propia de lo pedagógico. Esta diferencia insta una relación de poder desigual pero no inmóvil.

Por otra parte, siguiendo el concepto dado por esta autora, la asimetría tiene dos fuentes poderosas: la autoridad (y su estructura formal) y el conocimiento (y su distribución). A ellas se agregan otras dos fuentes de poder dadas por las diferencias generacionales (adulto-niño o joven) o por las diferencias socio económicas (procedencia de clase social).

El poder pedagógico, desde esta postura, es entendido como la capacidad de influir sobre los otros, que surgen de la combinación del poder social con el saber, con el significado atribuido en la relación pedagógica. Es a través de las redes de comunicación, las normas, las formas de control y sanción, los roles, los liderazgos o relaciones de influencia y de los significados otorgados a las acciones desde los propios actores que se insta ese poder en el grupo (Souto, M, 1994: 165).

Entre los vectores que permiten la perpetuación del poder en las escuelas, Michel Foucault menciona la clausura y la sanción normalizadora. Esta última implica mecanismos normalizadores típicos de los regímenes disciplinarios, “*de un micropenalidad que supone un sistema de gratificaciones y sanciones*”²⁰. Estas normas pueden ser implícitas o explícitas y están sujetas a la interpretación de las autoridades escolares, formando parte de la cultura escolar. Además se pueden identificar otra clase de normas: las referidas a las relaciones sociales de la clase y las concernientes al trabajo pedagógico.

El sistema de normas se relaciona con la existencia de un proceso de control que regula el cumplimiento o la desviación de las conductas respecto de las normas. Aparece así un sistema de recompensas y castigos ligados a ellas. El sistema de control puede operar por autoridad externa, delegada en la persona que institucionalmente detenta el poder (el profesor) y que se impone al grupo, o por poder compartido por el grupo; en este caso el control es propio del grupo. Entre ambos puede haber muchos puntos intermedios.

En cuanto a la comunicación, considerada como un sistema de interacción, y a las formas (redes) que ésta puede adoptar, en la clase escolar la forma más habitual es la radial; el profesor es el centro que emite la mayor parte de los mensajes y los alumnos se distribuyen en

²⁰ Véase Fernando ALVAREZ URÍA, “Microfísica de la Escuela”, en Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 203, 1992, p. 58.

la periferia como receptores. Sin embargo, estudios realizados han comprobado que la posibilidad de interacción abierta a través de circuitos múltiples favorece la tarea.

Formando parte del aspecto dinámico del grupo clase, el rol es el conjunto de conductas que los individuos ejecutan en una posición o status. En la relación pedagógica hay posiciones bien diferenciadas desde la estructura institucional: el docente y el alumno. Las funciones y tareas son distintas y complementarias en el grupo. Entre las funciones que se distribuyen en él se destaca el "líder". Se pueden encontrar líderes formales e informales, y también líderes de la tarea y líderes que organizan al grupo desde los estados emocionales (Souto, Marta, 1990: 92/101).

Por otra parte, las investigaciones realizadas por Marta Souto desde el enfoque grupal en los establecimientos escolares muestran, especialmente en las observaciones, fenómenos de poder, de relaciones de dominación, de sumisión, de conflicto entre grupos, es decir, las inscripciones sociales que aparecen legitimando la relación poder-saber en las clases.

La sociedad reproduce en la educación sus propios esquemas y formas de organización y producción, la ideología dominante y la estructura de clase, a través de las cuales asegura su permanencia. Pero también la relación pedagógica tiene su poder de transformación oponiéndose o proponiendo cambios y alternativas. En esta relación surge la interacción entre las tendencias a reproducir y transformar. De esta forma, lo social impregna lo educativo a través de reglas especialmente jerárquicas; lo educativo origina sentidos sociales.

Desde la postura de Basil Bernstein, las **reglas de secuencia** suponen ordenamiento y progresión; y también implican reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia que pueden estar inscriptas en el currículum, en las materias o en reglas de comportamiento y marcadas por rituales de transición en las instituciones educativas. A su vez, pueden ser explícitas o implícitas. En el primer caso, el sujeto pedagógico tiene conocimiento sobre la secuencia, lo que le permite tener control y conciencia sobre lo que se le enseña y aprende.

Es importante considerar que en las reglas de secuencia subyacen teorías sobre el aprendizaje que involucran diferentes posiciones sobre lo que se considera apropiado adquirir en las secuencias. En general, las prácticas pedagógicas se han basado en teorías del aprendizaje, lo cual condujo a un enfoque muy psicologista. En este aspecto, en la actualidad existen aportes de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la lingüística, la

didáctica; etc. Sin embargo, resulta importante destacar que estas teorías implican una jerarquía implícita en la relación pedagógica.

Las **reglas de criterio** suponen una adquisición por parte del sujeto pedagógico y una aplicación sobre sus propias prácticas y las de terceros. Ellas permiten que el sujeto comprenda cuál es la comunicación o relación que se debe considerar como legítima o ilegítima. Además, los criterios pueden ser explícitos o implícitos. En el primero, son manifiestos y específicos y el sujeto es consciente de ellos aunque no esté de acuerdo. En el segundo caso, los criterios son múltiples y difusos pero el sujeto puede tener mayor espacio para construir su propio texto porque los límites no están específicamente demarcados.

Las reglas de secuencia, ritmo y criterios constituyen, a otro nivel, las denominadas reglas instruccionales que crean los discursos instruccionales. En la práctica pedagógica²¹ las reglas instruccionales y regulativas están interrelacionadas, constituyendo el contenido recontextualizado que se articula en la relación pedagógica o acto educativo y que es transmitido en los salones de clase. Entonces, la lógica interna de cualquier relación pedagógica está regulada por las reglas de jerarquía, secuencia, ritmo y criterio, dando lugar a múltiples modalidades y creando en el sujeto el habitus que tiene lugar en el campo de la reproducción discursiva. En el sentido de Pierre Bourdieu, el habitus incluye las estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Constituyen una serie de esquemas internalizados por medio de los que las personas perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social.

a) *Las Reglas de Relación y el Lenguaje.*

Hasta aquí se han desarrollado algunos conceptos que podrían ayudar a entender cómo se relacionan el contenido y la forma en el proceso educativo escolar mediante el dispositivo pedagógico. Ahora se continuará con el análisis del lenguaje en las interacciones comunicativas entre los sujetos pedagógicos, lo que contribuirá a ampliar el análisis de esa relación.

En principio, adoptando el enfoque de Jerome Bruner sobre el lenguaje, se puede afirmar que el mismo no sólo impone un punto de vista sobre el mundo al cual se refiere sino también hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo. En este sentido, y coincidiendo con el autor, las marcaciones de las actitudes del lenguaje por parte del docente ofrecen un indicio a los alumnos para usar la mente. El docente no sólo brinda textos cuando comunica,

²¹ Véase Basil BERNSTEIN, Op. cit, 1990 (a), p. 67.

sino que también, según la presentación del conocimiento, los puede llevar al mundo de la especulación y la posibilidad haciéndolos partícipes de la elaboración de la cultura en forma compartida. De esta forma el aprendizaje es una actividad común que se genera trabajando con el texto, seleccionándolo, organizándolo, discutiendo y negociando su importancia. Pero también el docente puede generar situaciones de clausura u obturación con declaraciones que sostienen una concepción de una realidad rígida (Brunner, J., 1996: 127/128).

Estos hechos son particularmente importantes porque en las aulas, según las investigaciones de Neil Mercer (1996), se produce cotidianamente la conversación como una forma típica de comunicación, lo cual impele a los sujetos pedagógicos a exteriorizar sus ideas y, particularmente, en una situación escolar, lo que saben. Por lo tanto, es posible inferir que con frecuencia el docente, a través del habla, predispone a los alumnos a pensar de una manera particular con respecto al mundo. Sin embargo, es necesario recordar que lo que se comunica en el aula está estructurado por el dispositivo pedagógico y no se pueden eliminar las relaciones de poder y control en la construcción del conocimiento. Pero esta relación puede contribuir o no a la construcción conjunta y especulativa del mismo. En su forma negativa la jerarquía es explícita, el control es fuerte y el docente aparece representando el poder; saber generando redes de comunicación desde su jerarquía, donde la característica del discurso es presentarse como incuestionable. En su forma positiva, la asimetría no desaparece porque está institucionalizada, pero el poder es compartido con los alumnos, la jerarquía es implícita y el control es más débil. Pero no se puede afirmar que esta forma posibilite en sí misma el acceso a mundos posibles: puede facilitarla pero no determinarla.

En este sentido resulta significativo el aporte de Vygotsky, quien proporcionó una teoría del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en la que afirma que el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento y constituye una forma de pensamiento individual y social, estableciendo así el desarrollo cognitivo un proceso social y comunicativo. De esta forma destacó el aprendizaje con asistencia o instrucción como un aspecto normal e importante del desarrollo humano y de la manera en que los límites en la habilidad para aprender se pueden ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada. Esta idea fue profundizada por J. Bruner que ha continuado la línea de investigación de Vygotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Este autor utiliza el concepto de “andamiaje” para definir la forma que tienen los sujetos para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas. Para que el andamiaje sea útil requiere que el educador sea sensible a las competencias del educando en la

tarea y vaya proporcionándole grados de libertad, cediendo su responsabilidad en el desarrollo de la tarea. De esta forma, el andamiaje sería una especie de apoyo cognitivo que el docente proporciona al alumno para que éste pueda dar sentido a una tarea compleja. La esencia del concepto de andamiaje, tal como Bruner lo utiliza, es la de intervención sensible de un educador para colaborar en el progreso del educando que se encuentra involucrado en una tarea específica.

Considerando que las instituciones educativas comunican discursos, gran parte de la tarea consiste en aprender a usar el lenguaje dentro de un código elaborado, para representar ideas, interpretar experiencias, formular hipótesis, formular problemas y resolverlos. En esta actividad los docentes intervendrían proporcionando a sus alumnos el andamiaje para el aprendizaje de usos de lenguaje que permitan formar sus pensamientos. Estas formas de lenguaje proporcionarían a los educandos marcos de referencia o significados para recontextualizar sus discursos y experiencias. Cabe destacar que el andamiaje puede ser proporcionado por el mismo grupo de pares, los cuales colaborarían en la recontextualización del discurso. De este modo, si el andamiaje es proporcionado tanto por los docentes como por los mismos alumnos entre sí, los textos que se producirán tendrán significado para los sujetos conformándose una relación de interioridad con el mismo.

Probablemente, las prácticas pedagógicas con una clasificación y un enmarcamiento débil den más opciones a los sujetos en las relaciones pedagógicas de este tipo de aprendizaje.

Por otra parte, en un sentido más amplio se considera que el lenguaje es ante todo un modo de interacción entre el hablante y el oyente, ello presupone un grupo al que los individuos pertenecen y del cual han adquirido sus hábitos de habla. Algunos autores afirman que las categorías de significado, dependen lógicamente su sentido, de la interacción social entre los hombres, es decir, depende de la vida del grupo.

Así, desde el punto de vista de Berger y Luckmann (1994), la interacción social no debe entenderse como un hecho externo al lenguaje, de tal modo que la explicación de las relaciones entre individuo y sociedad opere sólo sobre correlaciones entre datos de ambos dominios. La expresividad humana es capaz de objetivarse, es decir, se manifiesta en productos de la actividad humana que están tanto al alcance de sus productores como de otros. El lenguaje inscribe en su propia naturaleza las coordenadas del mundo intersubjetivo; orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, además de servir a la objetivación de las distintas experiencias de la realidad y a la creación y actuación de "mundos". Es más, el lenguaje constituye campos semánticos; por ejemplo, las objetivaciones

lingüísticas de la ocupación constituyen un campo semántico que ordena significativamente todos los sucesos rutinarios que se presentan en la vida cotidiana. En esos campos semánticos así formados se posibilita la objetivación, retención de la experiencia biográfica e histórica. De esta forma el sujeto vive en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. La interacción con los otros en la vida diaria resulta, pues, afectada por la participación común en ese acopio social del conocimiento que está a su alcance. El lenguaje, entonces, produce relaciones intersubjetivas y es al mismo tiempo su producto (Berger y Luckmann, 1994: 52/65).

Por su parte, Jerome Bruner (1997) expresó que la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa. Sus principios son liberaciones inmediatas de la experiencia y no reflexiones deliberadas sobre ésta. Sin embargo, lo más importante para nosotros en relación a este tipo de lenguaje, es que se ha producido el giro hacia la narrativa en educación. Desde luego, Hunter McEwan y Kieran Egan (1998) afirman que el discurso narrativo no es sólo una forma de hablar, sino un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo, puesto que la capacidad de narrar constituye una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento. Este panorama crea un clima muy especial para potenciar el discurso narrativo en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, a la vez que representa un desafío para los educadores.

b) *Las Prácticas Pedagógicas.*

Retomando el concepto de práctica pedagógica, en este momento resulta útil señalar que, en la teoría de Bernstein, dicha práctica constituye una forma de comunicación que incluye las reglas de jerarquía, secuencia, ritmo y criterios, que actúan sobre el contenido de la práctica. El modo en que estas reglas posicionan las interacciones, el discurso y los contextos pone de manifiesto el código y los intereses a cuyo servicio está. Ahora bien, si se quiere saber cómo se desarrolla una práctica real, se tendrá que examinar, de acuerdo con la teoría, la modalidad del código, es decir, la clasificación y el enmarcamiento (Bernstein, 1998: 210-211).

Ahora bien, existen diferentes modalidades de práctica pedagógica. Si las reglas de orden regulativo e instruccional (jerarquía, secuencia/ritmo, criterio) son explícitas se denomina práctica pedagógica visible, y si son implícitas práctica pedagógica invisible.

En la teoría de Bernstein la Pedagogía visible es una Pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.

En relación con los supuestos de la clase social de las pedagogías visibles, el autor afirma que si los niños no llegan a cumplir con los requisitos de las reglas de secuencia y les alcanzan las estrategias del sistema de recuperación, estos niños –a menudo los de la clase baja trabajadora (incluyendo otros grupos étnicos en situación desfavorable)-, se ven limitados por las destrezas locales dependientes del contexto, ligadas a este por el mundo de lo concreto. Por el contrario, los niños que cumplen los requisitos de las reglas de secuencia accederán al fin a los principios de su propio discurso. Es más probable que estos niños pertenezcan a la clase media y que lleguen a comprender que el núcleo del discurso no es el orden, sino el desorden; no la coherencia, sino la incoherencia; no la claridad, sino la ambigüedad, y que el núcleo del discurso es la posibilidad de nuevas realidades.

Por otra parte, la regla de ritmo lleva consigo supuestos invisibles de clase social que operan de forma selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela a través de las consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la pedagogía visible y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas.

En otros términos, para que el currículum de las escuelas sea adquirido de forma eficaz requiere dos lugares de adquisición: la escuela y el hogar. Y esto porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en casa, y ésta debe proporcionar un contexto pedagógico y controlar al alumno para que permanezca en ese contexto. En la casa debe haber una disciplina pedagógica oficial.

Además, en la escuela se utilizan modalidades de comunicación basadas en la narración pero sobre todo en el análisis. La modalidad dominante de la comunicación humana no es la de análisis, sino la de narración. *“Sin embargo, algunas familias no sólo construyen un contexto pedagógico oficial sino que también socializan a sus hijos en la comunicación pedagógica oficial y su estructura interna”*.²²

²² Para profundizar los supuestos de clase social de la Pedagogía visible consultar en Basil BERNSTEIN, Op.cit., 1994, pp. 84-85.

Podemos hablar de una Pedagogía invisible cuando la estructura subyacente reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples y difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por la clasificación y enmarcamientos débiles.²³

En cuanto a los supuestos de clase social de la pedagogía invisible, se traducen a prerequisites culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectivas de esa práctica. Bernstein, en ese sentido, estudió los supuestos respecto a los conceptos de espacio, tiempo y control.

En cuanto al espacio, una pedagogía invisible presupone una considerable libertad de movimiento y los costes materiales del espacio en relación con una pedagogía visible son más elevados. Por otra parte, para que este tipo de pedagogía sea efectivo necesita trabajar con un número reducido de niños.

Ahora bien, desde el punto de vista de la socialización familiar el autor manifiesta que una familia no puede emplear una pedagogía invisible cuando hay muchos miembros confinados en un espacio reducido, como les ocurre a muchas familias de clase trabajadora, incluyendo de modo especial a las familias desventajadas de grupos étnicos minoritarios situadas en condiciones desfavorables. Es mucho más probable que ese requisito espacial lo satisfagan las familias de clase media.

Desde un análisis simbólico del espacio, resulta interesante el planteo de Bernstein en relación con las reglas mediante las cuales se construye y ordena el espacio, por cuanto contienen mensajes cognitivos y sociales implícitos. En el caso de una familia que opera con una pedagogía visible, la clasificación de los espacios es fuerte, ya que cada habitación tiene su función propia. La regla del usuario que parece operar es "Deja el espacio tal cual lo has encontrado". Sin embargo, en el caso de la familia que ponga en práctica una pedagogía invisible, la organización espacial es diferente. Nos encontramos frente a una clasificación débil de los espacios, es decir, las reglas para el movimiento de los objetos, personas, prácticas, comunicaciones son menos limitadoras. La regla del usuario sería: "Haz tu propia señal", facilitando y estimulando las representaciones individuales en el sentido de mostrarlas y revelarlas. Para Bernstein, tampoco en este caso las familias menos aventajadas dispondrían de espacios para construir espacios de este estilo.

²³ Véase Basil BERNSTEIN, Op. cit, 1990 (a), p. 56

En el caso del tiempo, desde el punto de vista económico una pedagogía invisible supondría un tiempo más relajado, menos especializado para favorecer el potencial creativo del niño. Y, desde lo simbólico, la construcción del tiempo tendría como prioridad el tiempo/espacio del niño, y las categorías de edad -propias de una pedagogía visible- darían paso a las categorías del propio desarrollo construido del niño.

Por otra parte, para una pedagogía invisible en un contexto familiar relajado, el control estaría en la comunicación interpersonal, es decir, una modalidad de comunicación que opera a nivel de las motivaciones e intenciones. La comunicación es multidireccional. Y los padres estimulan que se hagan manifiestas las ideas, sentimientos y temores del niño. En cambio, en una pedagogía visible los padres realizarían una práctica reguladora, con reglas de orden social explícitas y específicas, y con una gramática de obligaciones y prohibiciones donde el cumplimiento resulta muy visible.

Ciertamente, una institución educativa basada en una pedagogía invisible necesitará de las competencias comunicativas de una socialización familiar de este tipo para ejercer una práctica reguladora eficaz.

En resumen, las pedagogías invisibles introducen, según Bernstein, fuertes cambios respecto al sistema escolar tradicional: implican una nueva percepción de la infancia, en la función de los profesores, en las concepciones de tiempo y espacio, en las formas de organizar, transmitir y evaluar los conocimientos.

Los estudios de Bernstein sobre este tipo de pedagogía se han desarrollado en instituciones como la familia, escuelas primarias y preescolar. Además, el autor señala que es raro encontrar una forma pura de pedagogía invisible en el sector público, pero sí es posible hallar una práctica pedagógica especializada incluida en la que la pedagogía invisible se inserta en una pedagogía visible. Tal práctica puede referirse a una parte concreta del currículum o a un grupo social determinado (grupos sociales en situación de desventaja por motivo de clase social o étnicos), entre otras posibilidades.

Bernstein lanzó la hipótesis de que el auge y la extensión de las pedagogías invisibles no son ajenos a la emergencia de un nuevo grupo social que irrumpe con fuerza en la escena social: la nueva clase media. Esta nueva clase estaría formada por aquellas partes de la burguesía que se caracterizan no tanto por poseer capital económico y el control de los medios de producción cuanto por ocupar los puestos de mando del control simbólico, especialmente a través de los medios de comunicación.

Los estilos de vida de esta clase se corresponderían con pedagogías fundadas en teorías psicológicas de desarrollo y del aprendizaje infantil. Sus pilares básicos serían “el juego”, “la actividad”, y la persona. El niño en la familia y el alumno en la escuela son el centro de la atención pedagógica. La ayuda reemplaza a la imposición y los controles estarían centrados en las relaciones interpersonales y en la comunicación. En la socialización familiar, la familia y especialmente las madres pasarían a ocupar un lugar importante en la formación de los hijos, vinculándose estrechamente con ellos. Este rol les plantearía un conflicto, pues como generalmente las mujeres de clase media profesionales se han incorporado al campo laboral, como una vía no sólo de emancipación sino de realización personal, no les resulta fácil compaginar este rol con el de madre educadora.

En los análisis de Bernstein esta clase aparece oponiéndose a la burguesía tradicional, por cuanto para el autor existe una pugna entre los distintos sectores de la clase media por imponer, a través del sistema escolar, una definición legítima del saber y por alcanzar y mantener posiciones de poder y de prestigio. No obstante, son conscientes de que en la sociedad existe una división social cada vez mayor del trabajo y que los caminos que conducen al éxito social son muy estrechos. Tal vez por eso la educación comprensiva no se haya extendido en Gran Bretaña a todos los niveles del sistema educativo.

En síntesis, los códigos que sugieren la pedagogía invisible parecen beneficiar a los niños de la nueva clase media, porque pueden adquirir y utilizar los códigos tanto de la pedagogía visible como de las invisibles, puesto que ambas se sostienen en sus procesos de socialización familiar. En cambio, no tendrían los mismos efectos en los niños provenientes de la clase trabajadora porque no se desarrollaría en sus familias una socialización que aproxime a sus hijos a los nuevos códigos. Además, para Bernstein la pedagogía invisible no llega a producir cambios importantes en la política educativa por cuanto sólo se reduce a la enseñanza obligatoria, y por lo tanto no logra establecer una integración entre el sistema educativo y el mundo laboral. En este sentido, el autor percibe una de las causas importantes de la desigualdad social: la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

ACERCA DE LAS FORMAS DE TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS Y LA DIDÁCTICA EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE:

Los aportes de la sociología se inscriben en la consideración del sentido de la práctica educativa, el sentido de la escolaridad, el sentido del saber, el sentido que las situaciones adquieren para los docentes y estudiantes.

Sin embargo, las notas descriptas precedentemente poco se tuvieron en cuenta en los planteamientos didácticos. Reconocemos que en las anteriores décadas y en la actualidad, la didáctica se ha visto influenciada por los aportes de otras disciplinas. En efecto, la concepción de didáctica ha variado con los años y las contribuciones interdisciplinarias. Es ciertamente, la sociología la que ha aportado una mirada crítica frente a una concepción de base normativa, para la realización de la enseñanza dentro de una mirada escasamente conflictiva de la sociedad y el sujeto.

En los últimos años, se concibe a la didáctica, como una reflexión sistemática de la enseñanza, dentro del terreno de la acción, de una acción que implica intervención²⁴, una acción estratégica²⁵ que se pone en acto en la práctica docente, y que se concretiza en diferentes ámbitos, no solamente acotado a los establecimientos educativos formales.

Siguiendo a Bernstein, en las instituciones educativas, incluidas las instituciones formadoras de docentes, donde se produce la acción didáctica, está instalado un dispositivo pedagógico que traduce en su propio código a la sociedad, un regulador simbólico como condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. A su vez, como se analizó en apartados anteriores, este código implica principios de clasificación (poder) y enmarcamiento (control), estos subyacen a lo que hemos denominado "formas de transmisión de contenidos". Desde este lugar, la didáctica como intervención pedagógica actúa en el espacio de este dispositivo. Por tanto, habrá que pensarla como intervención estratégica²⁶ en

²⁴ En este sentido resulta de interés el aporte de Alicia W de Camilloni cuando plantea a la didáctica como un proceso de intervención social. Véase Alicia W de CAMILLONI: "De herencias, deudas y legados" en Alicia W de Camilloni y Otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

²⁵ Este concepto de "acción estratégica" ha sido desarrollado por Susana Barco y Virginia Perez en Susana BARCO con la colaboración de Virginia PEREZ: "La intervención docente. La transposición didáctica y el conocimiento escolar". Artículo utilizado en el marco del Programa de capacitación para docentes del Tercer Ciclo de EGB de la D; G; C y E. Universidad Nacional de Mar del Plata. 1997.

²⁶ Sobre el uso del concepto de "estrategia" en el actual debate didáctico puede consultarse a Gloria EDELSTEIN, "Un capítulo pendiente: El método en el Debate Didáctico Contemporáneo" en Alicia W de Camilloni y Otros, *Op.cit.* 1996.

la gramática que articula los principios de clasificación y enmarcamiento, es decir considerando las relaciones de poder y las formas de control, desde los códigos que portan los sujetos en las instituciones formadoras, porque estos principios regulan la orientación de los significados y sus formas de realización en las instituciones educativas conformando identidades sociales.

Entonces, habrá que realizar una intervención pedagógica que contribuya a generar formas de transmisión de contenidos, que acerquen instituciones, áreas de formación, departamentos, personas, saberes de tal forma que contribuyan a la integración y no a la fragmentación, así los estudiantes pueden ir construyendo su trayecto de formación desde una visión integradora de la misma.

Con relación a esto, siguiendo a de Anquín (2004), es posible diferenciar aspectos más dinámicos de la estrategia didáctica, pero teniendo en cuenta que ésta arranca de factores estructurales, ya dados. Entonces, siguiendo a la autora, según la función del control, de la capacidad de cambio y a la posibilidad de participar en la toma de decisiones que sobre ellos tenga el docente, se pueden distinguir elementos situacionales (propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios o recursos y procesos de evaluación y acreditación, hasta cierto punto el tiempo y el espacio) y estructurales (contexto ambiental, la sociedad y la cultura, el currículum, la institución, el grupo de alumnos y el tiempo y el espacio institucionales y/o curriculares). *“Quizás mucho del arte y la ciencia estratégicos dependan de la posibilidad de influir indirectamente sobre los elementos estructurales, a través de los situacionales”* (de Anquín, 2004:3).

Desde esta perspectiva, la acción estratégica implica una acción que trasciende la tarea encomendada, lo que hay que enseñar y las maneras de hacerlo, supone contenidos culturales, en cierto modo un discurso instrumental, pero también valores, formas de comportamiento, formas de sentir, modos de percibir al mundo, en fin discursos regulativos. En cierta forma, la acción estratégica supone, en términos de Bernstein, conocer los códigos, los principios de clasificación, los principios enmarcamiento con sus respectivos principios de reconocimiento y principios de realización para poder actuar sobre el dispositivo pedagógico instalado en los diferentes ámbitos educativos.

También, los aportes de Bourdieu nos brindan luces para comprender la dimensión social y cultural que envuelve a la didáctica como intervención pedagógica y por ende a las prácticas docentes y pensar en los márgenes posibles para poder plantear una acción estratégica. Así, si bien los educadores construyen sus esquemas de pensamiento, de

percepción de la realidad y sus visiones del mundo al compartir espacios de trabajo, formación y acción desde sus habitus actúan con sentido práctico desde una coyuntura histórica particular. Desde esta perspectiva, la estrategia se inscribe en una *“línea de acción objetivamente orientada que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica ...”* (Bourdieu, 1995: 89).

Ciertamente, esta construcción no implica únicamente una acción instrumental, es decir, una elección meramente racional, orientada por medios y fines, pues los sujetos actúan también desde sus intereses, motivaciones, emociones, fantasías e ideales. Desde este lugar, la didáctica como una intervención pedagógica entendida como una práctica social no es atendible sólo desde un hacer lógico racional. Pues, además considerará la dimensión inconsciente y vincular, es decir, atenderá las significaciones que portan los sujetos porque ellos son producto de la historia pero también de su experiencia.

En efecto, las estrategias se generan a partir de las situaciones y contextos donde estamos insertos como formadores, alumnos, rectores pero también desde el curso de una trayectoria²⁷ acumulada en un espacio histórico social específico.

Entonces, pensar la didáctica en el ámbito de la formación docente implica no olvidar que:

“La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades... La formación incluye también (¿cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacidades programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación” (Ferry,G, 1990: 52 / 53).

Si tenemos en cuenta, esta perspectiva de la formación docente señalada por Ferry no podemos eludir la experiencia, la vivencia que han tenido y tienen los formadores de formadores y los estudiantes del profesorado de la función de la educación, del rol docente, de lo que es ser alumno, entre otros.

²⁷ Lilitiana Sanjurjo expresa que en los estudios acerca del pensamiento del profesor -cómo se forman los docentes, qué es lo que forma en la formación docente- señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Véase Lilitiana SANJURJO, La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens, 2002.

En este sentido, se rescata la práctica docente como un conocimiento construido durante el trayecto de la formación y que resulta relevante para ser trabajado en las instancias de la formación docente. Al respecto, Cesar Carrizales Retamosa afirmaba lo siguiente:

“Últimamente se ha puesto de moda la idea de que para mejorar la formación de profesores se requiere recuperar la práctica docente, me parece que si tal “recuperación” no va acompañada de una conceptualización desmitificadora, lo que sucederá es que la práctica docente será conceptualizada en armonía con su contexto alineado” (Cesar Carrizales Retamosa, 1998: 145).

Por tanto, si bien las prácticas reflexivas son generadas por un sujeto social portador de cultura, de valores de su comunidad, de los códigos de su comunidad, de los códigos de las instituciones educativas en condiciones particulares de actuación, esta requiere salir del lugar de la certeza y la seguridad, asumir lo impredecible, incluir el azar, la incertidumbre, enfocar las situaciones desde la complejidad, problematizar nuestro sentido común, es decir, no caer en una práctica de formación docente ritualizada, investida de mitos sino pensar los sentidos, la orientación de nuestras prácticas, pensar lo impensable, desarmar el dispositivo de la formación, volver a pensar como interpretamos nuestras experiencias.

Las estrategias de enseñanza son componentes operativos de una concepción didáctica compleja y proponen una elaboración específica para cada situación y contexto. Diferente es el concepto de método didáctico, la metodología: “Define leyes, las categorías, los principios que deben orientar el proceso de aprendizaje...” “utilizable en contextos diferentes” dicen Edelstein y Rodríguez (1974), en un trabajo sobre el tema. La estrategia, si bien supone (o incluye) el conocimiento teórico y práctico que define el nivel metodológico, se ocupa de situar y contextualizar la enseñanza en relación a los sujetos y a sus prácticas sociohistóricas, en un aquí y un ahora.

Es necesario entonces, generar en el ámbito de la formación docente, especialmente en el proceso de recontextualización del conocimiento, una distancia crítica entre nuestras convicciones, y las exigencias de la situación, siendo consciente de la particularidad de nuestra reflexión tendientes a la comprensión de quienes somos, porque interpelamos a nuestra realidad a partir de nuestra experiencia. Queremos decir, que podemos recuperar lo mejor de ese trayecto de formación y preguntarnos ¿Qué podemos y necesitamos cambiar?

Lo señalado anteriormente, implica también pensar que la intervención pedagógica puede contribuir a generar formas de transmisión de contenidos, que propicien prácticas

reproductoras o transformadoras. Pueden reforzar prácticas reproductoras si se acota las posibilidades de intervención a lo conocido por el paso por las etapas de la vida escolar, en el transcurso de la experiencia en las aulas o lo conocido por el sentido común. También cuando intervenimos desde la prescripción como receta, y no problematizamos las estrategias desde las situaciones que se generan en las instituciones educativas, cuando no escuchamos las voces de los sujetos como alumnos, docentes, padres, coordinadores, directivos, asesores desde diversos lugares, con posiciones diferentes, con diversos sentidos.

Quizás, la búsqueda de una enseñanza transformadora tenga mucho de mostrar y hacer lo diferente. En una Argentina, muy vapuleada, con grandes sectores sociales castigados por carencias de todo tipo, retomando las palabras de Alejandra Birgin (2004)²⁸, en un medio cruel, podemos pensar *“como la escuela se diferencia del medio, un lugar que hace diferencia, ¿Cómo producimos diferencia”*. Entonces, en el ámbito de la formación docente la propuesta podría consistir en generar estrategias que formen al docente desde el lugar de la inclusión y no de exclusión de muchos sectores sociales desposeídos, segregados, también como generar comprensión de los otros, y esto porque el conocimiento se construye en relación con el otro. De este modo, sería una estrategia que los alumnos del profesorado vivencien en esas formas de transmisión de contenidos instalados en la escucha, la comprensión y no en depositaciones negativas de si mismos o de su comunidad de pertenencia. También es una estrategia ayudar a pensar que otros mundos son posibles.

Resumiendo, como se verá concebimos a la didáctica como intervención, como acción estratégica instalada en el dispositivo pedagógico de tal forma que promueva formas de transmisión de contenidos transformadoras de las prácticas docentes.

Este es un punto de partida, tal vez haya muchos otros porque la problemática de la formación docente no se agota en las ideas hasta aquí elaboradas. La didáctica en los ámbitos de la formación docente tiene muchos interrogantes formulados en diferentes momentos y contextos, este es sólo uno de ellos... la búsqueda continua.

²⁸ Alejandra BIRGIN, Apuntes del Plenario del Foro de Directivos, de Coordinadores de ETP, Jujuy, 2004.

Segunda Parte

CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Capítulo Segundo

El enfoque investigativo

El enfoque

Como se sostiene en la introducción, la mirada de este trabajo se encuadra dentro de la investigación cualitativa, a través de la cual se intenta describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de los fenómenos para comprenderlos.

El abordaje cualitativo presupone los principios del paradigma interpretativo. La premisa fundamental de la metodología cualitativa es que *“la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos”* (Vasilachis de Gialdino, 1992: 57). El conocimiento propio de las ciencias sociales tiene su razón de ser en el hecho de que la mirada se ubica no sobre el mundo objetivo sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de co-presencia con el mundo objetivo. Se podría suponer, junto con Habermas,²⁹ que el mundo de la vida representa simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, al cual se refieren mediante el lenguaje hablante y oyente en la acción comunicativa, ya que significa un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente. Este mundo que constituye el contexto preconocido intuitivamente facilita los recursos para los procesos de interpretación con los cuales los participantes en la comunicación tratan de satisfacer la necesidad de entendimiento.

Por su parte, las orientaciones cualitativas enfatizan la dependencia contextual del significado por sobre los restantes rasgos de la acción. Giddens (1991)³⁰ sostiene que la vida humana puede entenderse en función de las relaciones mutuas entre individuos que se mueven a través del espacio y del tiempo, que vinculan la acción y el contexto, constituyendo las situaciones a cuyas cualidades recurren los individuos al orientar recíprocamente lo que hacen y dicen. En coincidencia con el autor, concebimos el análisis de la realidad bajo un doble prisma. Giddens distingue entre sujeto y estructura, confiriendo al sujeto la categoría de actor;

²⁹ J. HABERMAS:

(1985) *Conciencia moral y Acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones Península.

(1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

(1989: 279) *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra (Citado por Irene Vasilachis de Gialdino, “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos” en Forni, Floreal H., Gallart, María Antonia, Vasilachis de Gialdino, Irene, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992, PP. 158/174).

³⁰A. GIDDENS, “El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura” en Giddens, Turner, J. y otros, *La teoría social hoy*, Alianza, México, 1991, pp. 12, 260, 279 (Citado por Irene Vasilachis de Gialdino, “El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos” en Forni, Floreal H., Gallart, María Antonia, Vasilachis de Gialdino, Irene, Op. cit. 1992 (b))

según su Teoría de la Estructuración (1985) la agencia humana es capaz de influir en las estructuras, así como las estructuras influyen en la agencia humana.

Es por ello que se plantea la necesidad de articular relaciones y procesos sociales específicos, con el objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural (Calvo, B., 1991). En este sentido, a partir de un estudio descriptivo se analizaron las particularidades locales del contexto donde se sitúa el caso estudiado. Por otro lado, este recurso metodológico responde también a la necesidad estudiada por Bourdieu (1986) de desgarrar la trama de relaciones que entreteje la experiencia, romper las relaciones más aparentes que son las más familiares para hacer posible la construcción de relaciones nuevas, para hacer surgir un nuevo sistema de relaciones entre los elementos.

De este modo, se realizó un análisis de las relaciones objetivas en la que se inscriben los fenómenos, a través del análisis de la economía y morfología de los grupos. Todo esto desde fuentes limitadas porque se llevó a cabo solamente a partir de estudios y documentación sobre la región. Es así que se procuró acceder a un conocimiento del mundo social, a unos de los modos de codificación de la realidad, porque pueden haber otros.

Por otra parte, esta perspectiva implica acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante la participación en los mismos. La estructura del mundo social es significativa, de acuerdo con Schutz (1972), no sólo para quienes viven en ese mundo sino también para sus intérpretes científicos. Sus datos son los significados ya constituidos de los participantes activos en ese mundo social, y a los mismos deben referirse los conceptos científicos, ya que se ocupa de un mundo preinterpretado, en el que los significados desarrollados por sujetos activos entran prácticamente en la constitución o producción real de ese mundo. Pero el investigador, según Geertz (1996), se enfrenta a una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas comprendidas unas dentro de otras. Así, la cultura es considerada por este autor como redes de significación que el hombre ha tejido; entonces el observador no busca leyes sino significados, a los cuales interpreta. El hecho de darle nombre a esas interpretaciones determina, para Vasilachis de Gialdino (1992: 60), la posibilidad de la influencia del investigador sobre el contexto que analiza, a través de la introducción de las interpretaciones al acervo de conocimientos de los sujetos y, por lo tanto, al significado de las futuras acciones. Este proceso remite al postulado de la doble hermenéutica del paradigma interpretativo.

Ciertamente, según Glaser y Strauss (1967)³¹, quizás la operación más importante en el análisis de la información cualitativa es la de descubrir las clases significativas de cosas, personas y hechos y las propiedades que las caracterizan. En este sentido, a través de la descripción y reconstrucción lo más detalladamente posible de las características de los fenómenos, se buscó el perfeccionamiento de categorías conceptuales, la emergencia de conceptos, la generación de categorías de análisis y de relaciones teóricas a partir del trabajo de campo, estableciendo un tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio en un proceso de ida y vuelta de lo empírico a la teoría y viceversa.

En cuanto al análisis que se realizó tuvo una filiación con el concepto de “*descripción densa*”, desde la significación atribuida por Clifford Geertz (1992), es decir, se abordó un estudio microscópico de los acontecimientos, a partir de conocimientos sobre cuestiones pequeñas. También, desde esta postura, el lugar de estudio no constituye el objeto de estudio, en consecuencia se indagó sobre las formas de transmisión de contenidos en las aulas de un Profesorado. Se trata de llegar a conocer algún aspecto de la formación docente inicial, no por medio de la generalización ni predicción, sino por medio del conocimiento y análisis del hacer cotidiano de prácticas institucionales locales.

Según Geertz (1992), no se estudia es caso sino que se estudia en casos: “*Si esta es descripción densa (...) luego la cuestión fundamental en todo ejemplo dado en la descripción (ya se trate de una nota aislada de la libreta de campo, o de una monografía del tamaño de la de Malinowski) es saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos. Debemos medir la validez de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues y superficiales, sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas. Como dijo Thoreau, no vale la pena dar la vuelta al mundo para ir a contar los gatos que hay en Zanzibar*” (Geertz, C., 1992: 29). El objetivo principal del estudio en casos es comprender el caso en cuestión, es decir, no ver en qué se diferencia de los otros, sino ver qué es. Se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno,

³¹ Barney G. GLASER y Anselm L. STRAUSS, El descubrimiento de la teoría de base (The Discovery of grounded theory) Traducción del capítulo V el método comparativo constante de análisis comparativo, Chicago Aldine Publishing Company, 1967. Materia Investigación y Estadística II, Ciencias de la Educación, Secretaría de Publicaciones del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

apreciando la singularidad y la complejidad, su inserción en el contexto, su interrelación con él.

Entonces, siguiendo a Rosana Guber (1991: 101) la unidad de estudio, es decir, “*el ámbito físico*” estuvo determinado en esta investigación por un Profesorado para la Enseñanza Primaria localizado en el interior de la Provincia de Jujuy.

La Unidad de análisis está conformado fundamentalmente por profesores que desempeñan tarea docente a cargo de las materias de las áreas de Formación General Básica, Formación Técnica Específica y Residencia en la carrera mencionada, y alumnos de segundo año.

Cabe aclarar que en la negociación para el acceso al campo se realizaron entrevistas con la Regente de la Institución y una entrevista grupal con las coordinadoras del profesorado. También resulta importante destacar que los primeros acercamientos al terreno, que permitieron focalizar el objeto de estudio, estuvieron dados por una serie de entrevistas a egresados y docentes, durante un acto de colación.

Así las acciones desarrolladas remitieron a entrevistas informales con los docentes para acordar su participación en este trabajo. Estableciéndose de esta modo un adecuado “rapport” que favoreció la recogida de datos.

Para poder reconstruir las formas de transmisión de contenidos que se promueven en el Profesorado se realizó una investigación documental basada en el análisis del plan de estudios y los antecedentes de creación del Profesorado.

Simultáneamente se abordó el trabajo de campo a partir de la observación. La observación en las aulas del profesorado se constituyó en una fuente de información de gran relevancia en este estudio. Existen básicamente dos corrientes que contemplan puntos extremos en la observación.³² A un lado se ubica aquella que se interesa por observar de una manera objetiva las reacciones de las personas. Se basa en las corrientes conductistas. Los registros de observación sustentados en ellas cubren modalidades diversas, que van desde las que tienen las listas de categorías previamente especificadas, hasta las que tienen una lista de confrontación de acontecimientos a vigilar. Suponen, por lo tanto, la enumeración de comportamientos determinados, la frecuencia de su desempeño y la definición de categorías de respuestas y estímulos.

³² El análisis de las corrientes de la observación se basa en la clasificación realizada por Susana Salord Garcia y Liliana Vanella en Susana SALORD GARCIA y Liliana VANELLA, Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI, 1992.

En el otro extremo se encuentra la corriente que tiene sus orígenes en la antropología social, la sociología y la psiquiatría, que pretende observar situaciones y fenómenos, considerando de suma importancia al contexto espacio-temporal.

Esta corriente se ha introducido en el campo educativo bajo distintos matices y formas de sistematización, entre las que se encuentra, por ejemplo, la “descripción densa” de Geertz.

Es desde la perspectiva de esta última corriente que se realizaron las observaciones, tratando de aproximarse a algunos de los criterios que la rigen, como ser:

- No basarse en un sistema rígido de categorías establecidas a priori.
- Considerar el objeto de estudio desde un sentido amplio, contemplando múltiples relaciones.
- Mantener la presencia del observador por períodos prolongados, a fin de lograr un seguimiento de los acontecimientos que garantice la profundidad del análisis.

Por otra parte, la observación realizada adoptó la modalidad no participante registrando etnográficamente en las aulas las prácticas de formación docente durante dos años: 1994 y 1995. En 1994 se observó a primer año primera división (el profesorado tiene dos primeros años). En 1995 a segundo año (única división existente); y se volvió a observar a primer año en tres materias: Pedagogía, Psicología Educativa y Evolutiva (0-14 años) y en Estudios Sociales y su Didáctica I, cuyos docentes tenían la particularidad de que también se encontraban a cargo de otras asignaturas en segundo año, en las siguientes materias: Ética y Deontología Docente, Política Educacional y Legislación Escolar, y Estudios Sociales y su Didáctica II. Como parte de un estudio comparativo y de mayor profundidad en la caracterización de las formas de transmisión de contenidos, también se realizaron observaciones en tercer año, en la única materia: Residencia. Se realizaron aproximadamente cuatro observaciones por asignatura en primer y segundo año y dos en tercero, llegándose a un total de cien observaciones.

En términos cuantitativos se observaron clases en nueve de las once asignaturas correspondientes a primer año, es decir, el 81% del total. Sólo en dos asignaturas no se pudieron llevar a cabo, en razón de las ausencias de los docentes a algunas de las clases durante el período de observación y también por la realización en este horario de otras tareas en el campo. En segundo año se logró efectuar observaciones de clases en todas las asignaturas, es decir que el 100% de ellas fueron observadas.

De esta forma, la observación directa de lo que acontecía en el salón de clases durante dos años permitió un seguimiento a través del tiempo de la transmisión de los contenidos, pero el hecho de haberlo realizado en la mayoría de las asignaturas del plan de estudios permitió registrar dinámicas, relaciones, contenidos y significados desde la visión de cada asignatura en particular. De manera que desde el análisis de esta doble mirada longitudinal y profunda se pretendió reconstruir las formas de transmisión de contenidos que tenían lugar en el espacio áulico del profesorado.

En cuanto al registro de las observaciones consistió en anotaciones lo más detalladamente posible de los acontecimientos que tenían lugar en el aula, incluyendo expresiones de docentes y alumnos, y las acciones.

Se realizaron tres tipos de registros. Uno contemplaba algunas expresiones de docentes y alumnos, los desplazamientos dentro del aula y el tiempo transcurrido en términos de los minutos transcurridos en la clase. Este era concretado en el mismo momento de la observación e incluía un croquis de los movimientos de los sujetos en el aula y algunos muy breves comentarios sobre las impresiones subjetivas del observador. El segundo fue el resultado de las desgrabaciones de las clases, el que permitió captar las expresiones textuales de los educadores y estudiantes. Cabe aclarar que durante el primer año de la investigación, fue más frecuente el primer registro. Se realizaron muy pocas grabaciones, y estas se llevaron a cabo siempre con la previa autorización de los profesores. En ninguna oportunidad los formadores se negaron a que sus clases fueran grabadas.

En un segundo momento se realizó un tercer tipo de registro. El mismo resultaba, en los casos que se hubieran realizado los dos anteriores, de su cotejo. De esta manera, se obtenía una visión más completa y global de la clase, ya sea que fuera reconstruido a partir de los tipos anteriores o no, es decir, sólo con los datos del primero, por la ausencia de grabaciones. La nota característica de este registro es que incluía tres tipos de rubros: una columna contenía la descripción detallada de expresiones y acciones, la segunda, los comentarios subjetivos del

observador, y la tercera algunos análisis que incluían categorías emergentes de los hechos o expresiones de los sujetos, o provenientes de teorías existentes.

Este último tipo de registro permitió la sistematización de los datos, sobre la base de los análisis realizados, a partir de la comparación de las anotaciones. Luego fue necesario producir un tipo de informe con columnas que permitieran la recopilación de la misma categoría en los segmentos de clase de diferentes asignaturas.

El estudio de campo se completó con cuestionarios administrados a alumnas de segundo año. Algunas de ellas formaban parte del grupo de alumnos ingresados en 1994, observados en las clases de primer año y en segundo año. Estos se implementaron con el objeto de interpretar la expresión individual de los fenómenos que acontecían y también como un estudio descriptivo del perfil de los alumnos del profesorado. También se realizó una entrevista no estructurada a una alumna del profesorado y se analizó otra, realizada a una docente con motivo de otra investigación³³, que contenía registros relevantes para esta. La primera tenía la característica de pertenecer al grupo de las alumnas más “aplicadas”, en cuanto al cumplimiento de las tareas, y la segunda tenía la particularidad de ser la formadora que más aceptación tenía entre los alumnos del profesorado. Además, hubo otros acercamientos tanto con docentes como con alumnos a través de charlas informales en los pasillos y durante el desarrollo de las clases. Esta última era más frecuente con los docentes.

Como ya se señaló anteriormente, se trató de contextualizar la investigación, haciendo referencia al contexto en general, entendiendo que éste abarca tanto a la situación de habla inmediata en la que se produce el texto oral o escrito (contexto comunicativo) como el de la sociedad global (contexto social)³⁴. Para ello se recurrió a un estudio documental, con el propósito de acometer reconstrucciones más o menos históricas. De este modo, se acudió al análisis de investigaciones locales de tipo antropológico y sociológico que nos proporcionaran datos a partir de los cuales se indagaron aspectos contextuales.

Precisamente, se ha de notar aquí la relevancia de considerar las condiciones socio-históricas que tienen lugar en el desarrollo del dispositivo en el Instituto Formador, como un

³³ La entrevista fue realizada por la licenciada Rudix Claudia Camacho a la profesora de las materias Estudios Sociales y su Didáctica I, y Estudios Sociales y su Didáctica II, cuyas clases fueron observadas en la presente investigación, en el marco del trabajo de investigación de su tesis de maestría denominada “La enseñanza de la Historia en la Formación Docente de Jujuy. Una aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre la Historia y su enseñanza en tiempos de transformación educativa” (2004). La entrevista fue proporcionada por la licenciada, a quien se agradece su colaboración, e incorporada como dato para triangular la información.

³⁴ Véase la distinción entre contexto social y contexto comunicativo pertenece en Irene VASILACHIS DE GIALDINO, Ob. cit. 1992 (b), p. 176

modo de aproximación a las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar. En los estudios de Bernstein, es conocida la importancia de los usos de los códigos en la transmisión escolar. Los actos de enunciación ponen en juego determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y las fracciones de clases sociales. Asimismo, ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone para los hijos de clase trabajadora una desventaja de partida en la escuela. No obstante, no ha estudiado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la formación de docentes –especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora-. Quizá sea conveniente aclarar aquí que para Bernstein el análisis de la clasificación y el enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociolingüística, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

De modo que es posible distinguir, como ya se señaló anteriormente, entre el portador (o transmisor) y lo transportado (lo que se transmite). El portador consiste en reglas relativamente estables y lo “transportado”, en reglas que varían según el contexto. Ninguno de los dos conjuntos de reglas está libre de ideología.

En síntesis, las formas impregnan el conocimiento desde diferentes ámbitos (social, institucional, áulico), y subyacen en los mismos durante los procesos de transmisión, reproducción y transformación de la cultura. En este estudio se optó por partir del terreno de las interacciones en el aula, más que de un enfoque macrosocial. Se estudia en una institución, partiendo específicamente de la cotidianeidad de los hechos del aula, como por ejemplo las expresiones que dan cuenta del contenido transmitido a partir de detalladas descripciones, sin olvidar que éstas tienen lugar en un contexto institucional y social del cual forman parte; por lo tanto, en cuanto inscriptas en estos contextos se tendrán en cuenta sus posibles vinculaciones.

El camino recorrido

El análisis realizado hasta aquí ha versado sobre las opciones metodológicas y técnicas que han aportado al estudio del fenómeno estudiado. Ahora se presentará el camino recorrido en la construcción de este trabajo, el cual desde un enfoque cualitativo se caracterizó por su flexibilidad y significó a la vez la formación en el rol de investigador.

Si bien las lógicas que subyacen tanto en la práctica docente como en la investigación son diferentes, tienen en común el trabajo con el conocimiento (Achili, E., 2001). Y en esta relación creo haber encontrado la génesis de mi interés por la investigación.

En principio, como lo he manifestado en la Introducción, la temática seleccionada en el campo de la formación docente se generó por su estrecha relación con las prácticas pedagógicas en el mismo desde el comienzo del ejercicio profesional. En otras palabras, este tipo de aproximación posibilitó la emergencia de interrogantes en los procesos de formación cotidianos.

Así, teniendo una definición clara del contexto inmediato de las unidades a observar y manteniendo una definición relativamente laxa de la definición conceptual, inicié el proceso de investigación, en el cual desde su inicio me acompañó la directora de tesis Mgter. Ana de Anquín, cuyos aportes fueron muy relevantes desde el principio hasta el final del proceso. Su escucha atenta y sus interrogantes formulados en diferentes momentos fueron el hilo que contribuyó a tejer de alguna manera la trama de esta investigación al mismo tiempo que orientaba su enfoque.

El escenario seleccionado para el estudio fue un Instituto de Formación Docente, localizado en el interior de la Provincia de Jujuy, en el cual había desarrollado la tarea de formadora de formadores durante algunos años. El Profesorado para la Enseñanza Primaria fue, específicamente, la unidad de estudio elegida para realizar el estudio en caso.

Sin embargo, el acervo de conocimientos que poseía sobre los fenómenos a observar, se constituía por prenociones que jugaron como obstáculos epistemológicos por la familiaridad con la unidad colectiva seleccionada. Por lo tanto era necesario realizar una ruptura con ese conocimiento de lo real y las configuraciones perceptuales a ella asociadas. En consecuencia, resultó necesario acudir a la teoría para empezar a construir nuevas relaciones, es decir, se recurrió a los planteos teóricos para posibilitar la búsqueda de relaciones de otro orden que dieran razón de la trama de relaciones que entreteja la experiencia. Ciertamente, las primeras construcciones del objeto de estudio fueron el fruto de una tarea compleja y difícil por cuanto

el conocimiento sobre el mismo era significado por el lenguaje común, y se presentaba de una manera clara y evidente.

Así, nace el concepto “formas de transmisión de contenidos”, ya que se trata de un proceso recursivo que va de la información a la reconceptualización y vuelve a contrastar la información para validarla o enriquecerla, proceso intrínseco al análisis cualitativo (Gallart, 1992).

De esta manera, a partir de un análisis comparativo sistemático de los datos, que implicó el examen minucioso de cada caso, y en particular de aquellos grupos de casos que tienen características comunes y que muestran regularidades en su comportamiento, se fue componiendo esta obra.

Esta tarea incluyó diferentes momentos interpretativos: primero se subrayaron los fragmentos que llamaban la atención, luego se formularon preguntas, conjeturas, y al último se subrayaron los patrones que más tarde se convertirían en las primeras categorías de análisis. La lectura y relectura de los materiales me permitió familiarizarme con la información y ubicar patrones recurrentes, algunas veces paradójicos, así como situaciones muy interesantes para la investigación, como ser las referencias o nociones sobre los estudiantes del magisterio o sobre el rol docente entre otras que no estaban originalmente pensadas como objeto de esta indagación.

Para entonces, la pregunta que guiaba el estudio acerca de las formas de transmisión de contenidos comenzaba a configurarse con categorías de análisis, a las cuales era necesario conceptualizar y establecer nexos con otros hallazgos y conceptos. Por ejemplo, la categoría “narración”, nacida en principio de los fragmentos empíricos, fue construida por su cercanía con el discurso narrativo de J. Brunner. Se estableció nuevamente el diálogo con los autores y comencé a elaborar los primeros escritos.

De este modo, se generó el primer gran informe de esta investigación, el cual fue presentado como la tesis de licenciatura. Por lo tanto este estudio representa una continuidad y una profundización de la investigación anterior. En consecuencia, se parte del supuesto de la vigencia del objeto de estudio al centrarse en el transmisor, en el dispositivo, por lo cual el interés está en observar lo que permanece, lo estable, el medio por el que pueden transmitirse las relaciones externas de poder y sus procesos de transmisión y adquisición. El conocimiento y las prácticas educativas están ideológicamente “sesgados”, y están profundamente

arraigados en la misma estructura de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo.

Posteriormente se elaboró un informe especial para presentar en la Unidad de Investigación: "Educación, Actores Sociales y Contexto Regional" de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, con motivo del Seminario "Ser docentes en Jujuy" organizado por dicha Unidad. En esa oportunidad se presentó el trabajo denominado "Las Concepciones sobre los Estudiantes de Magisterio subyacentes en las formas de transmisión de contenidos". Ciertamente, la participación en dicho evento, como representante de un Instituto de Enseñanza Superior del interior de la Provincia, significó la posibilidad de comunicar y a la vez interrogar los esquemas analíticos que estaban en proceso de construcción.

Otra instancia formativa que también ofició de organizadora de reflexiones en torno a problemáticas educativas, pero desde el aspecto socio-político, fue haber cursado el Circuito E: Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar³⁵.

El postítulo de investigación educativa³⁶, a cargo de la Universidad Nacional de Córdoba, se constituyó en otro espacio de formación en el rol de investigador. También, haber realizado los cursos de postgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, contribuyó a fortalecerme en ese rol. Pero, además, las categorías teóricas y los análisis a que dieron lugar los trabajos producidos en todas estas instancias me permitieron establecer un diálogo multirreferencial. Así, los discursos en torno al contexto, a la relación entre el mundo objetivo y el mundo de la vida, ese doble prisma a partir del cual es posible analizar la realidad, se fueron agrupando generados desde diferentes lugares constituyéndose en una preocupación que generó otras búsquedas.

Se originó así un descontento con los análisis hasta aquí efectuados, porque carecían de elementos suficientes que dieran cuenta de las situaciones definidas estructuralmente. En

³⁵ El circuito E: Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar en la Provincia de Jujuy estuvo a cargo de docentes de la Universidad Nacional de Jujuy y de la Universidad Nacional de Salta.

³⁶ El postítulo en Investigación corresponde al programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, el mismo fue diseñado a partir de un convenio con la Universidad Nacional de Córdoba a través de la Maestría en Investigación Educativa (orientación socio-antropológica) que se desarrolla en el marco del Centro de Estudios Avanzados, dependiente del Rectorado de dicha Universidad. Cabe acotar que en la Provincia de Jujuy el cursado fue discontinuo. Finalmente, el mismo volvió a comenzar en el mes de marzo del 2004 y finalizó en el mes de setiembre del mismo año. El trabajo final de este postítulo se denomina: "Las formas de regulación del conocimiento durante la Formación Docente Inicial en una Institución de Nivel Superior No Universitario". Está realizado en equipo con colegas de la Institución donde se realizó esta investigación y de alguna manera representa una proyección de este trabajo.

realidad, si se considera que las acciones sociales analizadas constituían respuestas activas a las mismas, resultaba necesario conocerlas.

De esta manera, desde la postura de considerar a la investigación desde un diseño cualitativo, al cual se lo considera como una construcción flexible que permitiría considerar posibles cambios de estrategias generadas por el propio proceso de investigación, se optó por realizar una investigación descriptiva para contar con datos sobre el mundo objetivo. Este punto de vista obró como esclarecedor de algunos aspectos contextuales a la vez que generaba nuevos supuestos.

Finalmente, un paso muy importante en la formación en el rol de investigador fue mi incorporación en la Unidad de Investigación anteriormente mencionada. Es muy difícil sostenerse en el rol en soledad, por lo tanto el trabajo metódico y reflexivo que posibilita el permanecer como miembro de la misma, me permitió crecer en el campo de la investigación en compañía de otros colegas que también comparten el interés por investigar.

Por otra parte, los aportes de los miembros de esta Unidad de Investigación fueron incluidos en los diversos aspectos del trabajo.

Sobre la base de estas construcciones, de los diálogos permanentes con la directora de tesis y de algunas sugerencias provenientes de un colega del viejo continente, comencé a perfilar mi informe no sólo basado en interpretaciones sino también en propuestas, reflexiones y lineamientos derivados del tejido realizado en la investigación.

Volviendo al punto de partida, desde ese primer interés en la formación docente, y considerando el camino recorrido en el campo de la investigación, creo (por las características particulares que asume este trabajo) haber penetrado más profundamente en el conocimiento, lo cual me permitió el acceso a una práctica conformada por una lógica diferente de la de la práctica docente en la cual me había iniciado.

Docencia e investigación: un encuentro posible..., pero aún queda mucho camino por andar...

Capítulo Tercero

Sobre el contexto de la investigación

Códigos, clases y educación

El presente apartado aborda las condiciones del contexto en que se produce la producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento que se lleva a cabo en un Profesorado para la Enseñanza Primaria situado en la ciudad del interior de la Provincia de Jujuy, desde el punto de vista de la sociología de la educación. Esto permite ir hilvanando la complejidad de un objeto de estudio, como es la formación docente y sus prácticas de transmisión, desde múltiples aristas.

En esta oportunidad, **sólo nos introduciremos al mundo social del cual provienen los alumnos del profesorado, en procura de aproximarnos a algunas de las formas de codificación de la realidad social provenientes del campo de la producción**, cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo a la vez que producen y reproducen las relaciones de clase de una sociedad. Y esto porque en los análisis de Basil Bernstein, el concepto de clase social se constituye en un concepto clave para entender el código. Así, el autor afirma que el código restringido es usado predominantemente por la clase trabajadora y lo considera como elemental pero no de inferior valor que el código elaborado. Sin embargo, este último es considerado como la llave que abre el mundo de las ciencias y los saberes complejos necesarios para la conquista de la hegemonía social. De esta manera, las modalidades del código traducen la distribución del poder en un orden social.

Entonces, si el código representa la manera en que el sujeto orienta los significados, este está sujeto a las reglas de clasificación y enmarcamiento y a las reglas de reconocimiento y realización que le permiten producir un texto legítimo. Y, estos se aprenden tácitamente, pues el código es un principio regulador adquirido informalmente, a través de las interacciones. Y los mismos códigos ubican a aquellos que los emplean en una misma ideología. El conocer el modo a través de los cuales se fue estructurando el mundo social de los estudiantes, a través de sus diferentes formas de realización nos permitirá aproximarnos a los modos en que históricamente fueron codificando la realidad y adquiriendo identidades sociales.

UNA CIUDAD DE INMIGRANTES

Para empezar, es necesario aclarar que esta población surge como núcleo urbano con la llegada del ferrocarril y ligada al proyecto liberal de fines del siglo XIX. Las expresiones de los locales “El árabe bolichero, el italiano al campo” y “Era época de conservadores, ellos

mandaban...”,³⁷ nos muestran cómo se ordenó una primera división del espacio y del trabajo relacionada con los primeros migrantes de la zona. La naciente población perfilada sobre un costado de la vía se había enclavado en un espacio con “patrones”. Los Zabala, y principalmente la figura de Plinio, aparece en la investigación de Mealla (1995) conforme a los testimonios registrados por los lugareños como “*los dueños de ...*” y surge “*la condición de espacio encorsetado en la imagen de muchos que ven en Zabala la barrera que impide el crecimiento y el desarrollo del pueblo*”.

Desde mediados del siglo pasado el pueblo y los alrededores comenzaron a constituirse, con la implementación de un área productora de tabaco, en un espacio con muchas posibilidades de trabajo, instalándose el orden agroindustrial del desarrollo populista. Este poblado se constituiría como una perspectiva y como una ciudad –base para una población mayoritariamente andina-.³⁸

En 1979 existían cuatro puntos nucleares. El acceso noreste y la estación ferroviaria constituían un espacio de confluencia y concentración de rutas y actividades propias de un lugar de paso. La plaza nucleaba actividades cívicas, administrativas y residenciales. El mercado concentraba otro sector de actividades económicas. La función externa o regional de la ciudad –de relación y de servicio-, se superponía a la urbana de uno de sus sectores internos: el centro, el cual estaba definido y estructurado a partir de elementos que concentraban funciones de servicio, administrativas, financieras, comerciales, culturales y asistenciales.³⁹ En esta descripción Mealla nos señala que el área central se emplazaba en la sección norte de la ciudad.

El centro histórico, habitado en su mayor parte por familias antiguas del pueblo y dedicado tanto a vivienda como a la actividad comercial, fue perdiendo poco a poco su vitalidad, especialmente al cesar, en forma total, las actividades del ferrocarril. La actividad comercial en esa zona continuó, sin embargo, algunos años más debido a la confluencia de rutas del sector. Se ubicaron allí las paradas de ómnibus; consecuentemente se concentraron actividades ligadas, en su mayor parte, a estos servicios.

³⁷ Estas expresiones forman parte del trabajo de tesis de licenciatura de Ana María MEALLA, “La construcción del espacio urbano en Perico”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, 1995.

³⁸ Para profundizar el significado de población andina véase Ana María ZOPPI, La construcción social de la profesionalización docente, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, 1998, p.52, y consulte Alejandro ISLA y Giovanni STUMPO, Sociedad y articulación de las tierras altas jujeñas, MLAL Jujuy, 1994.

³⁹ Datos correspondientes al Informe de la Universidad Nacional de Tucumán, 1979.

El sector cuyo núcleo era la plaza, fue valorizado desde fines de la década de los sesenta por la inversión pública y privada. Se construyeron distintos edificios, la sucursal del Banco de Jujuy, la Cooperativa Telefónica, el nuevo edificio municipal, el del correo, la Biblioteca Municipal. Esta zona del pueblo que empezó a florecer cuando decaía el ferrocarril, hoy es el centro cívico, administrativo y financiero. El Profesorado se ubica en una escuela primaria localizada en esta zona.

Hacia fines de los sesenta el espacio adyacente al mercado municipal se había constituido como un nuevo centro comercial. Se trasladó a este nuevo edificio la primera feria, que se ubicaba en la calle adyacente al ferrocarril. Durante la intervención municipal del 76-77, según los estudios de Mealla (1995), esa feria informal se trasladó hacia una zona que estaba casi al límite del espacio urbano. El mercado municipal empezó a perder su función. Muchos puestos del interior del mercado se desocuparon. La gente, ahora, compraba en la nueva feria.

En la década del ochenta, la zona de la nueva feria municipal ya nucleaba la venta mayorista y minorista de verduras, tanto de esta ciudad como de zonas vecinas. En esta década comenzaron las urbanizaciones populares de la zona sur. La ciudad comenzaba a desplazarse hacia la zona sur. De esta manera, la zona se constituyó en un nuevo e importante núcleo comercial y en un lugar privilegiado para la interacción entre quienes viven en diferentes sectores de la ciudad y en zonas aledañas. La mayoría de los feriantes, de procedencia andina, le dieron las características de las ferias de ese origen. Se originó así un centro popular muy fuerte que fue desbaratando el antiguo comercio de la ciudad, controlado mayoritariamente por los árabes, y se instaló con ella un estilo comercial de características informales que contrasta con el anterior patrón comercial dominante en el pueblo.

En la década del 50 se promueve en la Argentina la producción de tabaco y se instalan en Salta y Jujuy, distintas compañías nacionales y multinacionales, entre ellas la Compañía Nobleza de Tabacos, Picardo, Simples, Imparciales. También compran tabaco acopiadores particulares.

Con la expansión del área tabacalera se incrementó la necesidad de mano de obra estacional. En la década del 70 aproximadamente el 80% de la población ocupada en épocas de mayor trabajo en el tabaco era boliviana. Datos estimativos de la Dirección Provincial del Trabajo indican que el personal transitorio estaba representado en un 90 % por bolivianos. Sin embargo, según los análisis de Mealla (1995) el aumento del área sembrada de tabaco en la zona, las condiciones de vida del campesinado boliviano en aquel momento, y la

transformación de las migraciones temporarias en permanentes podrían explicar en parte el extraordinario salto que da el número de habitantes en esa década. De esta manera, a los primeros pobladores de la zona -españoles, italianos y árabes- se le sumaron los bolivianos.

El aumento demográfico producido hacia fines de la década del 70 requería que el espacio urbano se expandiera. En el estudio del Universidad Nacional de Tucumán (1979), se sostiene que *“la evolución de la zona es el resultado de la competencia por la tierra entre el uso agrícola y el urbano resuelto a favor del primero que ha orientado el crecimiento de la ciudad hacia zonas menos aptas”*.

Resulta interesante la percepción que se observa a partir de la nueva configuración de la población tabacalera. En esta ocasión, resulta relevante citar un texto generado por el ámbito institucional que aparece en la Carta Orgánica del Municipio. En 1988, los convencionales suscribieron en ella una caracterización socioeconómica del lugar.

Algunos de sus párrafos expresan *“Desde muy antes de ser declarada ciudad la localidad y sus primeros pobladores -españoles, italianos y árabes acriollados- desmontaron sus acciones y realizaciones, su tesón y capacidad para convertirla en el centro comercial y urbano natural de una de las zonas productoras de mayor gravitación económica de la Provincia (...). Su veloz crecimiento y su causa principal -la intensa presión demográfica originada en la importación de mano de obra extranjera para la actividad agrícola tabacalera- obligaron a un desarrollo urbano -viviendas, servicios, comercio, transportes, bancos- en forma prácticamente desordenada y arbitraria para esa población mayoritariamente indígena, cuyos integrantes y descendientes han impuesto costumbres y modalidades particulares y lejanas de hecho: la ciudad presenta la mayor transculturación boliviana del Noroeste, si exceptuamos a algunos barrios de San Salvador e Ingenio Ledesma, de lenta y difícil integración a lo jujeño y argentino. ...”*

Otro de los elementos que nos permiten apreciar la representación que los lugareños tienen de su ciudad es su escudo. En efecto, en 1967 el entonces presidente de facto Onganía visita el lugar y la declara ciudad por decreto. La intendencia del pueblo llama a un concurso para crear el escudo de la nueva ciudad. Así, sobre un fondo celeste y blanco el diseño destacó claramente los elementos que los pobladores asumieron como símbolo de la zona de ese momento: un avión⁴⁰ y hojas de tabaco. La nueva ciudad se proyectaba simbólica y económicamente con este cultivo.

⁴⁰ En cuanto a las vías de comunicación de la ciudad tabacalera, Mealla (1995) destaca en su trabajo el flamante

Otro de los espacios de identificación, que surge y parece mantenerse en el tiempo, y que define un “nosotros” es ser hincha de Talleres, el club de fútbol del lugar. El sentirse parte del “tren azul” -denominación popular del equipo- hace desde ese momento la diferencia con el capitalino. En la denominación popular del club observamos los resabios en el sentido común de la gente de la vieja estación del ferrocarril.

TIEMPOS DIFÍCILES

La década del 80 en nuestro país estuvo signada por la fuerte ruptura con la estructura política heredada, tras el arrasamiento político del gobierno militar. El advenimiento de la democracia sólo ha facilitado formas restringidas de movilización real, de participación ciudadana y de protagonismo de sus organizaciones (Rigal, 2000:14).

Por otra parte, desde los 50 y durante tres décadas, tanto la Argentina como el resto de América Latina, fue testigo de un crecimiento sostenido de su economía con sólo algunas fluctuaciones. A partir de los 80, esa dinámica disminuyó de manera drástica para llevar a la Argentina a vivir una profunda crisis económica. La política económica puesta en práctica a partir de marzo de 1976 planteó la eficiencia y la modernización de estructura productiva que trajo aparejado un endeudamiento externo sin precedentes, una disminución del ritmo de crecimiento del empleo y de la inflación, desindustrialización y terciarización de la producción y el empleo, un crecimiento significativo de la desocupación, de la subutilización de recursos y de la informabilidad y la pobreza.

Con la asunción del gobierno democrático, en 1983, se produjo primero una recuperación del salario real, pero las dificultades económicas posteriores y los efectos de las políticas de ajuste siguieron afectando negativamente a los salarios y a la demanda de mano de obra.

La década del 90 se inició, para gran parte de los países de América Latina, en un marco de una recesión económica persistente y de una creciente pobreza para amplias capas de la población. En nuestro país, los efectos de esta política económica comenzaron a expresarse en políticas de ajuste que afectarían especialmente a sectores de ingresos medios y bajos. La contracción del Estado, y consecuentemente la de su función redistributiva, iban a ser características de este proceso. La visión liberal pasaba a desarticular en forma explícita el

Aeropuerto Internacional “El Cadillal”. Este se emplazó a escasos kilómetros de la misma en la zona del El Cadillal, en una fracción de la finca de Zabala que el estado provincial había expropiado para ello. Otra de vías de comunicación a la ciudad es la ruta nacional N° 66 que conecta a la ciudad con la provincia y el país. En Ana Maria MEALLA, Op. cit, 1995.

Estado permeando todas las capas sociales y constituyéndose en un paradigma compartido por personas pertenecientes a los más diversos sectores (Minujín, 1992).⁴¹

Así, mil novecientos noventa y tres encontró a la ciudad en plena crisis tabacalera. Esta se sumó a la recesión económica generalizada del país y de la provincia. El sector tabacalero, según las investigaciones de Mealla (1995), general e históricamente no había invertido en infraestructura para albergar adecuadamente a los trabajadores durante la cosecha. Debido al brote epidémico de cólera, el estado –cuestionado en su política de salud–, que nunca se había preocupado por las condiciones habitacionales de los cosecheros, en ese año las cuestionó y controló. Consecuentemente, menos fincas albergaron personal. En la cosecha 93-94 se disminuyeron las hectáreas sembradas con tabaco en casi un cincuenta por ciento. Esto dejó, dentro de la zona, un alto porcentaje de mano de obra sin trabajo. Las acopiadoras de tabaco que proporcionaban un importante número de puestos de trabajo en personal permanente, cíclico o contratado redujeron drásticamente el número de trabajadores. Paralelamente quedó sin trabajo un alto número de personas empleadas en el área rural.

En los 80 el cuentapropismo creció a consecuencia del proceso de desindustrialización y lo hizo bajo las formas precarias e informales. Durante la década de los 90 se acentuó la desindustrialización y fueron los cuentapropistas los que absorbieron a la mayor parte de las y los trabajadores. (Bergesio, 2002:16).

De todos modos, se debe tener en cuenta que dado el avance de la flexibilidad laboral –fundamentalmente en las relaciones de trabajo de los sectores Privado, Servicio Doméstico y Por Cuenta Propia- ya sea por vía legal o de los hechos, se genera una tendencia a la precarización del conjunto del trabajo asalariado. En este marco considera Rigal (1998) que las formas tradicionales de medir la precariedad (asociándola al trabajo no registrado) deben ser reconsideradas.

Pero esto no debe llevar a suponer que los problemas de los trabajadores se limitan a la desocupación, la subocupación o la precariedad. Por el contrario, la libertad que les otorga a los empresarios la alta desocupación y la flexibilidad de la legislación laboral, lleva a un empeoramiento continuo de la vida laboral, con mayores ritmos y peores condiciones de trabajo. Todo en nombre de la modernización y la competitividad que genera un fenómeno

⁴¹ Véase para profundizar acerca del tema de los efectos de esta crisis en la población Argentina puede consultarse a Alberto MINUJÍN, "En la rodada", en Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, Buenos Aires, Unicef-Losada, 1992.

amplio de terciarización de la población activa de la provincia de Jujuy, incluida la ciudad tabacalera -afectada por la crisis tabacalera-, que debe ser entendida como último refugio ocupacional y precariedad de empleo.

Podemos considerar estos fenómenos de crisis en la producción tabacalera y el la terciarización del trabajo en la provincia como algunas de las expresiones de una nueva etapa del desarrollo capitalista que muestra el dominio del capital especulativo financiero por sobre el capital de inversión industrial; una globalización del capital y el mercado; una vertiginosa mundialización de los flujos financieros; una gran explosión del flujo financiero no regulado; una concentración económica transnacional y un debilitamiento del poder de confrontación de los trabajadores; una creciente libre circulación del capital y restricciones a la libre circulación de la fuerza de trabajo.⁴²

Este proceso se enmarca a nivel mundial dentro de lo que Rigal (2000) ha denominado modelo neo-neo que:

“expresa la fusión del neoliberalismo, con su acento en la libertad económica de la economía de mercado como prerrequisito para la libertad política, con un neoconservadurismo que a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad” (Giroux, 1993).

El discurso neo-neo expresa un proyecto integral diseñado, expandido y sostenido por las clases dominantes de los estados del capitalismo avanzado. Mediante esta globalización, estos países han expandido sus intereses a todo el globo, integrándolo en un sistema internacional de acumulación y división del trabajo en el que la información y la multimedia operan como soporte de su consolidación y expansión global.

No obstante, para América Latina la globalización supone, más bien, una acentuación de la dependencia latinoamericana: ajustes económico-financieros del gasto público a fin de asegurar el pago de la deuda externa, rezago tecnológico y brechas cada vez mayores con los países centrales, dependencia de sus estrategias financieras y comerciales (Rigal, 2000: 16).

Este modelo genera un escenario social con rasgo estructural central, la creciente dualización y polarización societal: un fuerte incremento de las desigualdades, concentración de la riqueza, fragmentación, dispersión y heterogeneización de las clases subalternas y pauperización de ellas y de importantes sectores de las capas medias. Esta nueva sociedad

⁴² Véase Heinz DIETERICH STEFFAN, “Globalización, educación y democracia en América Latina”, en Noam Comsky y Heinz Dieterich, La sociedad global, Buenos Aires., CBC – UBA, 1996.

fortalece los mecanismos de exclusión social. A su vez, estos sectores sociales –pobres o pauperizados- son sujetos de políticas sociales y educativas de concepción asistencialista viabilizada a través de servicios públicos técnica y materialmente degradados (Rigal: 2000: 17).

En relación con los cambios acaecidos en las sociedades de capitalismo avanzado o posindustriales, Basil Bernstein (1996) analiza la configuración de un nuevo espacio social al hablar de una nueva clase media oponiéndola a la burguesía tradicional, y el interés del primero por el ascenso social a través de su capital cultural utilizando los medios de comunicación, el ámbito de la cultura y la educación formal.

CAMBIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS, CLASES Y LAS PEDAGOGÍAS VISIBLES E INVISIBLES

Avanzando un paso más en este trabajo, se hará centro en el estudio de los cambios sociales contemporáneos, la emergencia de una nueva clase social y sus interrelaciones con las modalidades de práctica pedagógica, explorados por Bernstein.

El escenario social estudiado por Basil Bernstein y sus colaboradores, donde han intentado establecer conexiones entre los cambios acaecidos en las últimas décadas en los ámbitos social, económico y cultural, con los experimentados por la educación escolar, son en algunos aspectos análogos y en otros diferentes de los experimentados en el contexto Latinoamericano, Argentino y especialmente en la comunidad tabacalera analizada.

En principio, Bernstein interrelaciona las transformaciones que han tenido lugar en el mundo del trabajo –crecimiento del sector de servicios, y especialmente de lo que podríamos denominar las industrias culturales- con las exigencias de socializar a los trabajadores en determinadas capacidades, el paso de las familias posicionales a las centradas en la persona, el predominio del igualitarismo y del autocontrol frente a la dominación autoritaria. (Julia Varela y F. Alvarez Uria, 1991: 293). En este contexto cobra nuevo significado el paso de las pedagogías visibles y de los currículos de grupo a las pedagogías invisibles, propias de la enseñanza comprensiva, y a los currículos integrados.

Recordando el significado de la Pedagogía visible en la teoría de Bernstein, diremos que es una Pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.

En relación con los supuestos de la clase social de las pedagogías visibles, el autor afirma que si los niños no llegan a cumplir con los requisitos de las reglas de secuencia y les alcanzan las estrategias del sistema de recuperación, se ven limitados por las destrezas locales dependientes del contexto, ligadas a este por el mundo de lo concreto (sobre todo los de la clase baja trabajadora, incluyendo otros grupos étnicos en situación desfavorable). Los niños que cumplen los requisitos de las reglas de secuencia accederán al fin a los principios de su propio discurso.

Por otra parte, la regla de ritmo lleva consigo supuestos invisibles de clase social que operan de forma selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante en la escuela a través de las consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la pedagogía visible y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas.

En otros términos diremos que para que el currículum de las escuelas sea adquirido de forma eficaz requiere dos lugares de adquisición: la escuela y el hogar. Y esto porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en casa, y ésta debe proporcionar un contexto pedagógico y controlar al alumno para que permanezca en ese contexto. En la casa debe haber una disciplina pedagógica oficial.

Además, en la escuela se utilizan modalidades de comunicación basadas en la narración pero sobre todo en el análisis. La modalidad dominante de la comunicación humana no es la de análisis, sino la de narración (propias del sentido común). Sin embargo, algunas familias no sólo construyen un contexto pedagógico oficial sino que también socializan a sus hijos en la comunicación pedagógica oficial y su estructura interna.⁴³

Es posible hablar de una Pedagogía invisible cuando la estructura subyacente reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente, caracterizada por la clasificación y enmarcamientos débiles.

Ahora bien, desde el punto de vista de la socialización familiar el autor manifiesta que una familia no puede emplear una pedagogía invisible cuando hay muchos miembros confinados en un espacio reducido, como les ocurre a muchas familias de clase trabajadora, incluyendo de modo especial a las familias desventajadas de grupos étnicos minoritarios

⁴³ Para profundizar los supuestos de clase social de la Pedagogía visible consultar en Basil BERSNTIEN, Op.cit., 1994, pp. 84-85.

situadas en condiciones desfavorables. Es mucho más probable que ese requisito espacial lo satisfagan las familias de clase media.

Por otra parte, para una pedagogía invisible en un contexto familiar relajado, el control estaría en la comunicación interpersonal, es decir, una modalidad de comunicación que opera sobre el nivel de las motivaciones e intenciones. La comunicación es multidireccional. Y los padres estimulan que se hagan manifiestas las ideas, sentimientos y temores del niño. En cambio, en una pedagogía visible los padres realizarían una práctica reguladora, con reglas de orden social explícitas y específicas con una gramática de obligaciones y prohibiciones donde el cumplimiento resulta muy visible.

Bernstein lanzó la hipótesis de que el auge y la extensión de las pedagogías invisibles no son ajenas a la emergencia de un nuevo grupo social que irrumpe con fuerza en la escena social: la nueva clase media. Esta nueva clase estaría formada por aquellas partes de la burguesía que se caracterizan no tanto por poseer capital económico y el control de los medios de producción cuanto por ocupar los puestos de mando del control simbólico, especialmente a través de los medios de comunicación.

Los estilos de vida de esta clase se corresponderían con pedagogías fundadas en teorías psicológicas de desarrollo y del aprendizaje infantil, sus pilares básicos serían “el juego”, “la actividad”, y la persona. El niño en la familia y el alumno en la escuela son el centro de la atención pedagógica. La ayuda reemplaza a la imposición y los controles estarían centrados en las relaciones interpersonales y en la comunicación. En la socialización familiar, la familia y especialmente las madres pasarían a ocupar un lugar importante en la formación de los hijos, vinculándose estrechamente con ellos. Este rol les plantearía un conflicto, pues como generalmente las mujeres de clase media profesionales se han incorporado al campo laboral, como una vía no sólo de emancipación sino de realización personal, no les resulta fácil compaginar este rol con el de madre educadora.

En síntesis, los códigos que sugieren la pedagogía invisible parecen beneficiar a los niños de la nueva clase media, porque pueden adquirir y utilizar los códigos tanto de la pedagogía visible como de las invisibles, puesto que ambas se sostienen en sus procesos de socialización familiar. En cambio, no tendrían los mismos efectos en los niños provenientes de la clase trabajadora porque no se desarrollaría en sus familias una socialización que aproxime a sus hijos a los nuevos códigos.

Volviendo al concepto de nueva clase media, resulta interesante señalar lo expresado por Varela y Alvarez Uria (1991), quienes afirman que el propio Bernstein reconoce la necesidad de mayores elaboraciones para precisar mejor a esta clase social, y para ello remiten a los trabajos de Pierre Bourdieu que, a su parecer, nos pueden proporcionar una visión más ajustada.

Si nos detenemos un poco en los análisis de Bourdieu⁴⁴ sobre este tema nos encontramos con el concepto de “nueva pequeña burguesía”, a la que Bernstein se refería como “la nueva clase media”. Esta clase pregona un nuevo estilo de vida y nuevas formas de interacción que suponen una transformación de las tradicionales formas de dominación al emplear nuevas estrategias: la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes.

En resumen, según los análisis de estos autores en las sociedades de capitalismo avanzado o postindustriales se habría producido la emergencia de un nuevo tipo de clase media o clase burguesa que busca el ascenso social y en ese camino pugna con la clase media tradicional. Sin embargo, Julia Varela y F. Alvarez Uria (1991) afirman que Bourdieu es menos optimista en pensar en que dicho grupo logrará alcanzar altos poderes de decisión. Lo cierto es que los estilos de vida y los modos de codificación de la realidad de dicha clase están más en consonancia con clasificaciones y enmarcamientos más flexibles en el discurso educativo, y buscan de alguna forma poseer el control simbólico en la sociedad.

Por otra parte, Bernstein también incluye en su teoría la posibilidad del cambio, pues considera que es necesario representar en la teoría la ambigüedad de la naturaleza del orden social. Esa representación se encuentra en su abordaje teórico en el concepto de “código”, que al mismo tiempo que transmite los principios de ordenación y las prácticas con ellas relacionadas, abre un espacio para el potencial de su cambio. En esta perspectiva, inherente al concepto de código esta posibilidad de elección del código mismo y, considerando el concepto de dispositivo pedagógico, crea un campo de conflicto con respecto a la propiedad y monopolio del mismo.

⁴⁴ Para profundizar el análisis de “la nueva pequeña burguesía” véase P. Bourdieu, *La distinción. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. De Minuit, 1979 (trad. en Taurus).

CÓDIGOS Y CAMPO DE PRODUCCIÓN

Ahora bien, habiendo considerado las formas que adoptan las relaciones de clase en sociedades de capitalismo avanzado y sus relaciones con el sistema educativo, y volviendo al escenario social objeto de nuestro análisis, se intentará realizar algunas reflexiones sobre cómo se estaría planteando este juego de intereses entre clase social y su materialización en opciones prácticas en materia educativa durante la socialización familiar para empezar a interpretar los códigos a partir de los cuales se codifica la realidad en ese contexto.

Retomando el análisis anterior, es posible observar que las transformaciones sufridas y que sigue sufriendo el ámbito laboral y social de este sector social están contextualizadas en el país. El estudio realizado por Ana María Ezcurra⁴⁵ sobre la pobreza en Argentina indica que:

- En los años '80 América Latina junto a África Subsahara tuvo un mayor incremento relativo de la pobreza y los pobres se hicieron más pobres.
- Argentina acompañó este proceso y vivió por primera vez una situación de empobrecimiento intenso y masivo. Este fenómeno eclosionó en un país que había logrado una relativa integración de sus sectores populares, que presentaba tendencias inclusivas y de “movilidad ascendente” con bajos índices de pobreza en comparación con otras naciones latinoamericanas.
- La expansión de la pobreza fue el producto de un proceso de “movilidad descendente” prolongada que comenzó en 1976 con el golpe militar.
- En el país emergió (y persiste aún) un problema significativo de exclusión y de inclusión parcial, en el contexto de empobrecimiento generalizado de las capas medias.
- Una nota distintiva de Argentina es que desde mediados de los '70 se están dando variaciones de carácter estructural, perfilándose una estructura social transformada: una sociedad más dual y polarizada.
- Las políticas de ajuste intensificadas a partir de 1976 promovieron un desplome de las remuneraciones reales que tuvo impactos diferenciales: afectó a los sectores menos favorecidos pero, además, laceró de manera muy profunda –y ello es una nota distintiva adicional del proceso en Argentina- a fracciones tradicionalmente consideradas como pertenecientes a las capas medias: los llamados “nuevos pobres”.

⁴⁵ En Ana María Ezcurra. “La pobreza en Argentina”, véase EZCURRA, Ana María y otros, Ajuste, pobreza y consenso, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1994 (En prensa). Investigación del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).

- La pobreza en Argentina no sólo creció en magnitudes muy considerables. Adicionalmente, se hizo más heterogénea –una nota distintiva de la estructura social emergente- y además modificó su carácter. En efecto, se ha convertido: a) en un fenómeno sobredeterminado, producido por factores diversos pero convergentes como la caída del ingreso, su distribución inequitativa, un mercado de trabajo con tendencias excluyentes y un Estado que se retrajo de sus funciones sociales; b) y un dato permanente (Minujin, A., 1993) que trasciende las oscilaciones coyunturales, por ejemplo, las secuelas hiperinflacionarias de 1989 y 1990 (que dieron lugar a bruscas fluctuaciones en la pobreza por ingreso).⁴⁶

Resulta de interés en esta ocasión detenernos en la especificación sobre las características de los “nuevos pobres”, considerando este fenómeno como muy relevante en la conformación del escenario social de nuestro país en las últimas décadas. En principio, podemos definirlos siguiendo a Ana María Ezcurra como: *“aquellos que poseen activos básicos de vivienda relativamente adecuados (y mejores niveles educativos), pero cuyos ingresos no les permiten adquirir una canasta mínima de bienes y servicios.”* Por otra parte, siguiendo a la autora, este sector social estaría compuesto de la siguiente manera: el 30% aproximadamente de esta franja por ex pobres estructurales⁴⁷, el 20% por la población pasiva (los jubilados y pensionados), el restante 50% congrega a la población de edad activa afectada por la desocupación, la proliferación de subempleo y de posiciones precarias y, sobre todo, por la disminución salarial que provocó un empobrecimiento generalizado de grandes sectores medios, algunos de los cuales bajo la línea de pobreza. En este sentido, el declive salarial tuvo (y tiene) un impacto muy significativo en todo el sector público, proceso que subyace a la intensa lucha reivindicativa de los gremios estatales en los últimos años. Este proceso ha sido muy agudo en el interior del país, generándose una elevada conflictividad de los empleados públicos de diversas provincias.

En efecto, la provincia de Jujuy no ha sido ajena a esta situación, ya que se han vivido momentos conflictivos que incluyeron movilizaciones y paros del sector público nucleados en el denominado “Frente de Gremios Estatales”.

⁴⁶ Cabe aclarar que el proceso de empobrecimiento de la población argentina se aceleró en el año 2002 fruto de la profunda crisis política, económica y social iniciada a fines del año 2001, provocando nuevamente un proceso inflacionario que provocó una drástica caída de la capacidad adquisitiva de la población.

⁴⁷ Según los estudios realizados por la Investigación sobre pobreza en Argentina (programa específico del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) se sostuvo que con el criterio de Necesidades Básicas Insatisfechas a los “pobres estructurales” (que poseen una vivienda deficitaria o un bajo nivel educativo), enfrentan problemas de vivienda, infraestructura social y de servicios.

Más especificaciones sobre el tema pueden encontrarse en el trabajo ya citado de Ana María EZCURRA.

Continuando con el análisis en Jujuy, según el estudio realizado por Luis Rigal y colaboradores (2000), al igual que todo el país Jujuy muestra un incremento en los niveles de desocupación, subocupación, trabajo precario, etc. En suma, el agravamiento de la situación laboral de la mayor parte de la población activa.

Aquí resulta importante hacer referencia al perfil ocupacional de Jujuy elaborado por este autor, caracterizado de la siguiente manera:

- Fuerte presencia del trabajo asalariado y un menor peso de los empleadores, incluyendo una importante presencia del sector rural pero con tendencia al descenso.
- Una notable proporción de trabajadores insertos en el sector público mayor a los niveles nacionales.
- Los servicios constituyen la principal fuente de empleo, seguido por actividades agropecuarias, el comercio y la industria en cuarto lugar.

El sector industrial se destaca por la existencia de grandes industrias y agroindustrias (azúcar, papel, tabaco, cemento, siderurgia). Sin embargo, es el que en los últimos años ha provocado mayor desocupación. En efecto, la pérdida de importancia de productos como el tabaco, la caña de azúcar o el arrabio de acero afectó a la economía provincial.

Por otro lado, en relación con el total del país, se observa un mayor peso de los grupos ocupacionales vinculados a las tareas de ejecución, trabajadores especializados, peones y aprendices, servicio doméstico, y de menor calificación. De este modo, es menor la presencia de los grupos ocupacionales relacionados con tareas de mando o tareas “intelectuales”, como profesionales, dirigentes de empresa, técnicos. De este modo, si consideramos el concepto de clase media de Bernstein, cuyos puestos de trabajo tienen relación directa con el campo económico (producción, distribución y circulación de capitales) y otra fracción de clase media que no tiene relación directa con el campo económico sino con el campo de control simbólico, y los estudios de Rigal en cuanto a los grupos ocupacionales en Jujuy, se observa una reducida presencia de la clase media en Jujuy, en contraste con la clase trabajadora vinculada a tareas de ejecución.

Acerca de los distintos sectores sociales instituidos a lo largo del tiempo en la ciudad tabacalera, y según la investigación realizada por Mealla (1995), ya se ha especificado que surge como núcleo urbano con la llegada del ferrocarril y ligada al proyecto liberal del siglo XIX, con una importante presencia de inmigrantes árabes e italianos. Los primeros se dedicaron preferentemente al comercio y los segundos al trabajo rural. Los Zabala, y

principalmente la figura de Plinio, son en los testimonios “los dueños de ...”. En efecto, en una época de conservadores predominaban las relaciones clientelísticas y de patronazgo con actitudes paternalistas. Los sectores de menores recursos ocupaban en general los lugares marginales en el espacio, alquilando o pagando “piso” por la ocupación de la tierra. Desde mediados del siglo pasado, con la explotación del tabaco se instaló un orden agroindustrial, con la presencia de pequeños y medianos productores, y una mano de obra de procedencia mayoritariamente andina. Resulta interesante aquí citar la descripción de Mealla acerca de la distribución de los sectores sociales en la ciudad analizada. *“La expansión del pueblo se plasmaría entonces con diferencias socioétnicas, con una importante presencia de sectores populares hacia el sudeste, predominio de estratos de medios y medios altos hacia el norte y un alto grado de heterogeneidad socioétnica y socioeconómica en áreas ahora ya incorporadas al tejido urbano y en barrios construidos por el estado. Este estado clientelar, poblado de faccionalismos políticos, es finalmente quien decide el destino de las tierras, construye viviendas sociales –mayoritariamente para estratos medios- y entrega lotes fiscales a los sectores populares”* (Mealla, 1995: 156-1957).

Para completar este panorama, veamos esta afirmación realizada por docentes del Colegio N° 3 ⁴⁸ de la ciudad tabacalera:

“La rápida explosión demográfica evidencia el crecimiento que ha tenido la ciudad ... en los últimos años, con el surgimiento de diversos barrios, algunos de los cuales se encuentran en la periferia. También coexisten en la misma ciudad los barrios residenciales, grupos de viviendas homogéneas, asentamientos en sectores marginales y las fincas con viviendas. En general, la población conjuga distintos grupos étnicos, destacándose que de los extranjeros predominan los bolivianos y los españoles.”

Esta distribución de la población en la ciudad nos estaría señalando, en los términos de Bersntein, una ciudad con espacios especializados, es decir, estaríamos en presencia de una clasificación fuerte entre los distintos sectores de la comunidad organizada a partir de patrones étnicos.

Si bien no contamos con suficientes elementos para realizar un análisis exhaustivo de la conformación de las clases sociales en esta ciudad, en principio se podría afirmar que su población responde predominantemente a la clase trabajadora con escasa presencia de estratos

⁴⁸ Esta expresión fue extraída del apartado “Los sujetos pedagógicos del Tercer Ciclo de la E.G.B.” correspondiente al Diseño Curricular de Educación Básica de Tercer Ciclo, Versión 1.0, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy, Jujuy, 1998.

medios especialmente relacionados con el campo económico (productores tabacaleros) y con el campo del control simbólico (dirigentes políticos, profesionales, técnicos especializados).

De esta forma, una manera de aproximarnos a las formas en que la población trabajadora de la ciudad tabacalera codifica la realidad, es decir, interpreta cómo se estructura la realidad, es profundizar su campo laboral. Volviendo al concepto de código de Bernstein, no se trata de una abstracción sino de estilo. Por tanto, afecta las relaciones de género, la crianza de los hijos, la disposición de los objetos en las casas, etc., incluyendo reglas de reconocimiento y realización⁴⁹. Desde este punto de vista, ahora se hará referencia a un fenómeno que se ha expandido en el campo laboral de este lugar en consonancia con Jujuy y Argentina, que es el cuentapropismo.

En efecto, en la década que va de 1980 a 1990, como ya venía sucediendo en la década anterior, se profundizó el proceso de disminución de la asalarización, en beneficio del crecimiento del cuentapropismo⁵⁰. Según Liliana Bergesio (2002) el cuentapropismo se inició en la Argentina como fenómeno definido en los 70 como vía de trabajo independiente para los trabajadores expulsados de los sectores agropecuarios e industriales. En los 80 el cuentapropismo creció a consecuencia del proceso de desindustrialización y lo hizo bajo formas precarias e informales. Durante la década del 90 se acentuó la desindustrialización y

⁴⁹ En términos de Bernstein el principio de clasificación proporciona la clave de la característica distintiva del contexto y, de ese modo, orienta al hablante hacia lo que se espera de él, lo que es legítimo. Por lo tanto, el principio de clasificación crea las reglas de reconocimiento mediante las cuales el sujeto puede orientarse respecto a las características especiales que distinguen al contexto. Sin embargo, sin las reglas de realización no es posible producir el texto legítimo esperado. Entonces, las reglas de reconocimiento permiten unir y reunir las realizaciones adecuadas. Las reglas de realización determinan cómo unir los significados y hacerlos públicos. La regla de realización es necesaria para producir un texto legítimo. Por tanto, los distintos valores de enmarcamiento actúan de forma selectiva sobre las reglas de realización y, de este modo, sobre la producción de los diversos textos. En Basil BERNSTEIN, *Op. cit.*, 1998, pp. 48-49.

⁵⁰ Para interpretar el significado del cuentapropismo seguiremos a Victor Tokman. El autor señaló la incapacidad del sector moderno de la economía de absorber mano de obra al ritmo requerido y, al mismo tiempo, puso énfasis en la heterogeneidad de la estructura productiva. Esta heterogeneidad determinaba la existencia de mercados de trabajo diferenciados. Se generan, básicamente, dos tipos de mercados de trabajo, uno formal y otro informal. En el primero, los puestos de trabajo se ubican en las empresas organizadas y en los servicios personales que requieren los estratos de mayores ingresos. A estos puestos acceden las personas más calificadas y con mayor experiencia en cada categoría profesional. Por otra parte, el mercado de trabajo informal lo constituyen aquellos que desarrollan actividades por cuenta propia, los que trabajan en empresas pequeñas y los que prestan servicios personales de baja productividad. Añade que en este tipo de mercado predominan las actividades por cuenta propia, en que el "empresario" es a la vez "trabajador". En gran parte debido a lo anterior, el salario no es la forma de remuneración más generalizada, y casi no existe una acción estatal reguladora de las relaciones de trabajo, tanto en materia de legislación como de control de las mismas. En Víctor TOKMAN, *Dinámica del mercado de trabajo urbano: el sector informal urbano en América Latina, México*, Kaztman Reyes (ed). *Fuerza de trabajo y movimiento laboral en América Latina*, D.F., Colegio de México, 1979. (Citado por Bergesio, Liliana, "Ganarse la vida", Jujuy, Fundandes FYCS UNJu., 2002)

En el censo 1991, se consideró trabajador por cuenta propia a la persona que desarrolla su actividad utilizando para ello sólo su propio trabajo personal, sus propias instalaciones, instrumental y/o maquinaria.

fueron los cuentapropistas los que absorbieron a la mayor parte de las trabajadoras y los trabajadores.

Veamos ahora este fenómeno en la provincia de Jujuy y en la zona tabacalera. La evolución de la estructura laboral del país, durante el período intercensal 1980-1991, manifiesta cambios similares a los de la Provincia de Jujuy, en cuanto a categorías ocupacionales donde se inserta la población en actividad. En todo el país se verificó una disminución de los empleados en relación de dependencia. Todos los trabajadores sin relación de dependencia han aumentado su importancia relativa respecto de 1980; los trabajadores familiares sin remuneración fija, los patronos y los trabajadores por cuenta propia.

Los datos del Censo Económico Nacional realizado en julio de 1994 por el INDEC, pueden completar el panorama ya que muestran que la cantidad de establecimientos y locales existentes en la Provincia ha aumentado un 27,3 % desde abril de 1985. Así, el sector que más ha crecido es el de servicios de electricidad, gas, agua, comunicaciones y otros. También el pequeño comercio es una alternativa a la falta de empleo y el almacén del barrio es una expresión de ello. Obsérvese, como ejemplo, lo expresado por un almacenero en una entrevista:

*“...el almacén del barrio se está muriendo... pero yo sigo en esto... los súper, los hiper y todo eso nos matan, no podemos competir... pero hay que seguir, para el puchero, saco para el día, pero algo es algo... mientras dure, hay que seguir...”*⁵¹

Este hecho, investigado por Liliana Bergesio (2002) en San Salvador de Jujuy, pero que puede encontrarse en otras zonas de la provincia, indica que este tipo de comercio responde a las demandas de los sectores de menores ingresos. Es que la autora sugiere una elevada correlación entre bajos ingresos y mayor propensión a comprar en pequeños almacenes y unidades de venta. Sin embargo, lo que más interesa señalar aquí son las relaciones que se establecen en este tipo de actividad comercial y que son expresadas por Bergesio. La investigadora manifiesta que el almacén posibilitaría una relación especial entre la clientela y el propietario, que permite por ejemplo enviar a los niños a hacer las compras o constituir en ese espacio un punto de encuentro. Otra consecuencia importante de esta modalidad de relación es que proporciona un mecanismo al dueño del almacén para evaluar quién puede

⁵¹ La entrevista aparece en la investigación realizada por Liliana Bergesio, sobre las dimensiones y características del cuentapropismo en San Salvador de Jujuy (ciudad capital de la Provincia), donde es posible encontrar supermercados casi inexistentes en otras regiones de Jujuy. En el caso de la ciudad analizada, en la actualidad sólo cuenta con un supermercado. Por lo cual los almacenes de los barrios constituyen una forma de comercio generalizada en la Provincia. A esto se suman las ferias, como otra forma de comercio institucionalizada en las diferentes ciudades. En Liliana BERGESIO, Ob.cit. 2002.

comprar al fiado, vale decir con pago diferido (la libreta o el "...me lo anota...") mecanismo que puede aumentar la capacidad de compra de los clientes.

Por otra parte, otra de las modalidades de comercio llevada a cabo por los cuentapropistas la constituyen las denominadas "ferias". En la ciudad analizada, según los estudios realizados por Ana María Mealla (1995) en la década del 80, la zona de la nueva feria municipal ya nucleaba la venta mayorista y minorista de verduras, tanto de esa ciudad como de zonas vecinas. Y pasó a constituirse en un sector privilegiado de interacción entre quienes viven en diferentes sectores de la ciudad y en zonas aledañas. La gran mayoría de feriantes de procedencia andina, le dieron las características de las ferias de ese origen. De esta manera se fue configurando un centro popular muy fuerte que fue desbaratando el antiguo comercio de la ciudad, controlado mayoritariamente por los árabes, y se instaló con ella un estilo comercial de características informales –casi permanentemente cuestionado por los sectores comerciales tradicionales- que contrasta con el anterior patrón comercial dominante en el pueblo. (Ana María Mealla 1995: 119).

Cabe destacar que este estilo comercial está extendido por todas las regiones de la provincia. Una de las caras del cuentapropismo, directamente relacionada con la socialización familiar, es el análisis del género. Como ya se afirmó, en la década de 1980 a 1990 se produjo el aumento del cuentapropismo y se acentuó la segmentación genérica del mercado laboral ya que las mujeres se concentraron cada vez más en el sector terciario, especialmente en los servicios y el trabajo por cuenta propia, disminuyendo así su presencia en la industria. Según Liliana Bergesio (2002) la participación de las mujeres cónyuges aumentó al mismo tiempo que descendió la de los varones, concomitantemente con la reducción del empleo en la industria y la construcción, lo que sugiere que ellas salieron a trabajar para reemplazar el aporte presupuestario familiar de los varones jefes de familia y para apuntalar los ingresos familiares sumamente deteriorados. Es por ello que esta salida de la mujer al campo laboral no puede interpretarse como un indicador de modernización, como se la entendía en los 70, cuando en la participación laboral se cifraban las esperanzas del cambio de la condición de la mujer.

De esta manera, nos enfrentamos con una situación de precariedad laboral⁵² que afecta la socialización familiar de muchos argentinos y jujeños. En este sentido, podemos mencionar

⁵² En el empleo precario se debe distinguir entre asalariados y no asalariados.

Los asalariados se hallan en situación de empleo precario cuando carecen de un contrato permanente de trabajo; pueden verse obligados a cambios de empleos, pero incluso cuando permanecen en el mismo, siempre están en peligro de perder su puesto. Los no asalariados están en condición de empleo precario cuando obtienen unos

algunos hallazgos realizados por docentes investigadores de la Universidad de Jujuy⁵³ que expresan que *“los padres agobiados por otras preocupaciones restan tiempo material y objetivo al cuidado de sus hijos”*. Estos padres pertenecen a sectores en condiciones de marginalidad extrema. Otra investigación, denominada *“Incidencia de las relaciones familiares y el sistema educativo en la construcción de la identidad de niños y adolescentes en la ciudad de San Salvador”*, también llevada a cabo por docentes investigadores señala que *“En la sociedad jujeña la estructura familiar expresa un modelo precapitalista, donde la autoridad, como criterio naturalizado, define los roles de los miembros de la familia y su posición”*.

Si bien estas expresiones no son suficientes para realizar una caracterización de las familias y su incidencia en la educación de los hijos, lo cierto es que nos brindan algunas luces para comprender la modalidad de relación en las familias para interpretar lo que Bernstein denomina los códigos por los cuales las personas reconocen, seleccionan y realizan ciertas formas de ser y actuar en el mundo.

DELINEANDO ALGUNOS INTERROGANTES

Se ha analizado hasta aquí cómo los sectores populares se subordinan a otros con mayor poder –primero a los patrones y luego a los políticos– a través de relaciones clientelísticas. Esta modalidad es adoptada para obtener algunos beneficios, como ser tierras fiscales, tal como fue analizado por Ana María Mealla (1995). Esta forma de pensar y hacer de la gente expresa una clasificación fuerte en la sociedad jujeña, donde predominan relaciones paternalistas, de subordinación y dependencia no exentas de contradicciones y conflictos. En efecto, la gente ha ido generando sus propias estrategias a la crisis y a la falta de empleo. Es así como a lo largo de la década del 80 hubo un importante aumento de trabajadores por cuenta propia en la economía jujeña, según los datos del Censo 91. Esta situación ha originado un tipo de economía de características informales que ha ido generando interacciones entre los distintos vecinos de una comunidad de tipo directa, cara a cara, con

ingresos inseguros o muy bajos. En esta categoría se incluye a los labradores, propietarios de pequeños talleres de artesanía o de comercios de poca importancia (vendedores ambulantes). En R. H. Bisio, y H. Forni Floreal, *Apuntes de Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: Economía, Enclave y Satelización del Mercado de Trabajo Rural. El Caso de los Trabajadores con Empleo Precario en un Ingenio de Noroeste Argentino* (Citado por S. L. Machi, *El caso del obrero temporario*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, 1996, p. 42.).

⁵³ Estas investigaciones y otras aparecen brevemente desarrolladas en el texto de Luis Rigal y Otros, *La escuela en la periferia*, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, 2000, pp 98-128.

predominio de lo narrativo⁵⁴, lo cual nos estaría hablando, en términos de Bersntein, de un código restringido.

Por otro lado, se podría decir que la socialización familiar, tal cual se necesita para el desarrollo de una pedagogía de tipo invisible en muchas de las familias jujeñas –incluidas las de la ciudad tabacalera analizada-, es poco probable debido a la situación de pobreza de la población, afectada por la precariedad laboral, una amplia gama de necesidades básicas no satisfechas y un bajo protagonismo social y cultural, es decir, sujeta a la creciente exclusión social. A esto se suma la salida de la mujer al campo laboral, por lo cual no podría realizar una tarea educadora con las características antes mencionadas para una pedagogía invisible. Por otra parte, la situación de pobreza en la provincia, en la cual quedan comprendidos grandes sectores sociales, no se corresponde con un estilo de vida de esas características. Tampoco quizás con la de una pedagogía visible tal como fue interpretada por Bernstein en el análisis de la socialización familiar en el seno de la clase media. Recordemos que la clase media en Argentina, en relación a las sociedades de capitalismo avanzado, está en declive, su fuerza se debilita en la lucha por los espacios de poder, y este fenómeno no es ajeno en la provincia de Jujuy. Además, en la provincia de Jujuy, la presencia de una clase media poseedora de capital físico o simbólico según Bernstein es escasa, predominan los estratos sociales caracterizados por el trabajo de tipo ejecutor. Por lo tanto, predomina la clase trabajadora en el sector público, y aparece la presencia de trabajadores cuentapropistas que desarrollan una economía de tipo informal.

Quizás se podría conjeturar –considerando las limitaciones de este estudio- que el campo de producción de la zona tabacalera, donde predominan relaciones laborales de tipo informal, favorecen el desarrollo de un discurso narrativo, dando lugar a la presencia de un código restringido en la socialización familiar.

⁵⁴Aquí el sentido de la narración se asemeja al significado atribuido por Jerome Bruner a la narración. Para profundizar sobre el tema consultar: Jerome BRUNER, Actos de Significado, Madrid, Alianza, 1995, cap2.

El contexto institucional

La institución donde se realizó el estudio forma parte de uno de los trece profesorados que formaban maestros para la enseñanza primaria en la provincia de Jujuy, los cuales funcionaban en diferentes turnos, con predominancia del turno noche. En efecto, siete de ellos lo hacían en ese turno, cinco a la tarde y uno a la mañana. El instituto seleccionado realiza sus tareas en el turno noche y se encuentra ubicado en el interior de la Provincia de Jujuy, más específicamente en la zona tabacalera.

La institución⁵⁵ tiene veinte años de vida. Se fundó en 1984 como necesidad de formar docentes en la región. Como delegación pertenecía al Instituto Superior “Raúl Scalabrini Ortiz” con sede en San Salvador de Jujuy, del cual también dependían otras delegaciones localizadas en el interior de la provincia. Actualmente, junto con las otras ex-delegaciones del Instituto mencionado, ubicadas en la misma zona, conforman un solo Instituto de Formación Docente.

Además del Profesorado para la Enseñanza Primaria, este Instituto contaba con las siguientes carreras⁵⁶:

- ✓ Desde 1984 a 1998: Profesorado de Matemática e Informática.
- ✓ Desde 1984 a 1993: Profesorado de Contabilidad.
- ✓ Desde 1995 y continúa: Tecnicatura Superior en Comercio Exterior.

Con respecto al Profesorado para la Enseñanza Primaria, fue creado por el Decreto N° 10800G/1987 y comenzó a funcionar en el año 1987. Inicialmente contaba con dos comisiones de primer año y una de segundo.

El personal de la Institución estaba compuesto por:

⁵⁵ La identidad de la Institución será salvaguardada en caso de publicarse la presente investigación.

⁵⁶ En la actualidad la Institución se encuentra en un proceso de cambio de acuerdo con los requerimientos de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Producto del proceso de reestructuración de la oferta educativa en los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario de la provincia de Jujuy, ésta institución junto a las “ex delegaciones” del Instituto “Raúl S. Ortiz”, localizadas en la zona tabacalera, conforman un solo Instituto de Formación Docente. Este, según las decisiones adoptadas por la gestión ministerial provincial, debía ofrecer las siguientes carreras: Profesorado E.G.B. 1 y E.G.B. 2 (una comisión); Profesorado de Educación para Adultos (una comisión). Profesorado de Educación Inicial (dos comisiones) entre otras.

En el mes de noviembre del año 2003, y conforme al Decreto 7329, se realizaron por primera vez en la historia de esta Institución los comicios electorales para elegir el gobierno de la institución. En el mes de diciembre del mismo año asumieron las nuevas autoridades electas del Instituto de Formación Docente.

Actualmente en la localización del Instituto donde se realizó la presente investigación ofrece las siguientes carreras: Tecnicatura Superior en comercio exterior, Profesorado para primer y segundo ciclo de la EGB, Profesorado de EGB 3 y Nivel Polimodal en Matemática, Tecnicatura Superior en Gestión Agropecuaria, Tecnicatura Superior en Informática y Tecnicatura Superior Administrativo Contable.

- Regente : 1
- Prosecretario: 1
- Preceptores: 4
- Docentes: 45 (algunos cumplían el rol de Coordinadores de Área).
- Maestranza: 2

Los alumnos matriculados (regulares, recursantes y condicionales⁵⁷ en todas las carreras) sumaban aproximadamente un total de 440 (cuatrocientos cuarenta). Los estudiantes de magisterio rozaban los 150 (ciento cincuenta). La mayor matrícula la poseía el Profesorado de Matemática e Informática.

Piénsese ahora al Profesorado donde se realizó el estudio como una institución. En el lenguaje corriente la institución designa un organismo que tiene una estructura estable, que obedece a ciertas reglas de funcionamiento y persigue ciertas funciones específicas (se habla de instituciones políticas, económicas, escolares). En un sentido amplio, las ciencias humanas ven en la institución una forma fundamental de organización social, definida como un conjunto estructurado de valores, de normas, de roles, de formas de conducta y de relación. Es decir que no existe una relación social que no se inscriba en un cierto contexto institucional: este contexto no es solamente un marco donde la interacción tiene lugar, sino esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas (Marc y Picard, 1992: 91).

Al hacer referencia a la institución educativa, se hará desde el conjunto de trabajos que la diferencian de otras instituciones, en por lo menos dos sentidos: uno restringido, tomando el trabajo escolar como un conjunto de acciones a través de las cuales se procura facilitar el aprendizaje; y en un sentido amplio, como el conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones puedan operacionalizarse (Fernández, Lidia, 1997:11).

⁵⁷ Alumnos regulares: Son los que cursan las materias cumpliendo los requisitos estipulados en el Reglamento que regía a los Institutos "Raúl Scabrini Ortiz". Los estudiantes de segundo año para cursar como regulares deben tener aprobadas la mitad más uno de las asignaturas de primer año y los de Residencia deben haber aprobado todas.

Alumnos recursantes: Son los que vuelven a cursar una asignatura por no haberla regularizado, promocionado o porque la desaprobaron tres veces en el examen final.

Alumnos condicionales: Son estudiantes de segundo año que deben aprobar una o en algunos casos dos materias para cursarlas como regulares. Generalmente están en esa situación hasta las mesas examinadoras turno julio, fecha en la cual deben aprobar las materias adeudadas.

Se podría decir, junto a Lidia Fernández (1997), que lo que “es” una institución educativa se define culturalmente por sus resultados. A su vez, éstos expresan rasgos de la cultura institucional –sobre todo en lo que hace al estilo institucional- para desarrollar y organizar tareas y a los modelos y concepciones pedagógicas que lo justifican.

La cultura institucional es metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, es el telón de fondo de las actividades de la institución (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1996). Los datos resultantes de esas actividades se pueden considerar como una vía de acceso al estilo institucional que estará siempre mediatizando la relación entre las condiciones y los resultados del funcionamiento institucional. Algunos aspectos que pueden dar cuenta del estilo institucional son:

- Algunos rasgos estables del proceso de producción (formas de llevar adelante la tarea) y sus niveles de aprendizaje;
- La manera más o menos constante en la percepción, juicio y valoración de la realidad fundada en el conjunto de imágenes compartidas acerca de los diferentes aspectos que componen la situación institucional: la tarea, los otros, la escuela, etc.;
- Rasgos comunes en las modalidades de la relación interpersonal y grupal, clima afectivo característicos; y
- Un conjunto más o menos regular de estrategias y modalidades para enfrentar y resolver dificultades (Fernández, Lidia, 1997).

Los ejes de significado considerados por Lidia Fernández para realizar una aproximación al estilo institucional del Instituto Superior analizado son:

- ✓ El eje socio-político.
- ✓ El eje socio-afectivo
- ✓ El eje socio-técnico.

Desde lo *socio-político* se puede afirmar que el sistema político posee un sistema de autoridad que se ocupa de la conducción, distribución y coordinación de las tareas. En forma paralela opera un sistema denominado representativo que se organiza espontáneamente a través de la conformación de grupos significativos de poder (Schelemenson, Aldo, 1997: 46).

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia las inferiores, conformando

una organización piramidal burocrática, puesto que depende de un Rector, localizado en San Salvador de Jujuy (sede central) y de una Regente que ejercía sus funciones en la ciudad tabacalera. Además la Institución contaba con un Consejo Consultivo integrado por la Regente, los Coordinadores por área y por la pro-secretaria. Dicho consejo asesoraba en la toma de decisiones referidas a la designación de personal para cubrir horas cátedras vacantes, temas curriculares, solicitudes de los alumnos, entre otras cuestiones. Pero la Institución, al depender de un Rector, elevaba algunas solicitudes ad-referendum del mismo, lo cual enfatizaba procedimientos que buscaban recomponer el funcionamiento sobre la base de reglas y normas formales.

Por otra parte, en el sistema representativo se pueden distinguir diferentes grupos con intereses que les son propios. Así, por ejemplo, están los grupos de los profesionales (contadores, ingenieros), el grupo de los profesores del área pedagógica y los disciplinares, grupos que apoyan la gestión de la regencia y grupos que la cuestionan. Estos grupos se ponían especialmente de manifiesto en situaciones de cambio, en las que se reactivaba la consideración de los intereses sectoriales potencialmente afectados. Esta situación se puso de relieve en la institución por un lado por el alejamiento de la regente de su cargo en forma definitiva y también por el hecho de que asumiera la función (no el cargo) una coordinadora del área perteneciente al Profesorado para la Enseñanza Primaria, hasta tanto se nombrara el nuevo regente. A estos hechos se sumó la situación de cambio generada en el ámbito educativo a partir de la puesta en marcha de la nueva Ley Federal de Educación que plantea nuevos desafíos a los Institutos de Formación Docente. Mientras tanto, en la institución se pudo observar el incremento de la concurrencia de algunos profesores a los cursos de capacitación, la instalación del discurso sobre la "Transformación educativa" en las clases de forma más bien informativa, la apelación reiterada "al proyecto" por parte de los formadores como un modo de organizar las acciones educativas en el contexto educativo de aquel momento.

Como consecuencia de las características antes mencionadas, resulta que en el establecimiento sólo se conocen fragmentos muy limitados de la información disponible; es más, parecía "desconocerse" la trama de las relaciones informales que se tejían entre los sujetos, dejando fuera de consideración la información que transita generalmente por los canales horizontales y la posibilidad de confrontación de intereses y de formas de ver las cosas entre grupos que diferían en sus enfoques. Esto hacía que dichos grupos no se expresaran en forma abierta (en ámbitos públicos donde los intereses se discutan y las

resoluciones adquieran el carácter de políticas) sino que ejerzan su influencia a través de movimientos de fuerza o presiones manifiestas y/o latentes o encubiertas.

Desde un enfoque *socio-afectivo* se podría hablar de una modalidad psico-familiar, donde la circulación de la información se realizaba fundamentalmente a través de una red informal que reproducía la relación afectiva, provocando circuitos de información segmentados de donde provienen distintas versiones de la información o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la institución. Por otra parte, se jerarquizaba la lealtad personal y afectiva. Se otorgaba una mayor importancia y prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. Por lo tanto se observa una dinámica basada en el esfuerzo voluntario de los miembros que cumplen sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad, generándose competencias por el control de los espacios de poder.

El “*funcionamiento de tipo familiar aumenta el intercambio fantasmático*⁵⁸ y disminuye la comunicación centrada en la tarea.”(Fernández, Lidia, 1997). Así, desde un análisis *socio-técnico* –considerando a la dinámica institucional como “*la capacidad colectiva para plantear las tensiones y dificultades en términos de problema y originar proyectos en búsqueda de soluciones*”, tal como lo conceptualizara José Bleger (1960)- se aprecia la preponderancia de una modalidad de tipo regresiva, entendida como la pérdida de la capacidad colectiva para evaluar situaciones, discriminar situaciones y originar líneas exploratorias de solución; al observarse el incremento de conductas impulsivas, celos, envidias, rumores, adhesiones ciegas, idealizaciones y circulación fantasmática junto a rutinas estériles en las tareas. La persistencia de este tipo de funcionamiento provocaría una disminución real de la capacidad instrumental, el vaciamiento de significados en la vida institucional, caída en la rutina, entre otros.

El problema del funcionamiento institucional es sumamente complejo. Sólo se plantean aquí algunos rasgos que permiten apreciar el estilo institucional donde tienen lugar las formas de transmisión de contenido a fin de contextualizarlos. Seguramente un análisis más pormenorizado de los hechos posibilitaría descifrar el estilo institucional, para conocer y

⁵⁸ Lo fantasmático alude a significados inconscientes para el sujeto que borrolean los contornos de la realidad a la manera que lo hace el fantasma de la imagen en las pantallas televisivas En Lidia FERNÁNDEZ: Notas de cátedra “Sobre la idiosincrasia de la escuela”, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1997, p. 5.

Para ampliar este tema véase Lidia FERNÁNDEZ, El análisis institucional de la escuela, Buenos Aires, Paidós, 1998, cap. 7.

comprender las cualidades y aspectos que caracterizan la acción institucional y que, probablemente, tienen alguna presencia en la identidad institucional.

Los contenidos desde el currículum explícito

El conocimiento se distribuye en las instituciones educativas sujetas a ciertos sistemas de control. El currículum oficial constituye sólo un nivel normativo, lo cual incide en el proceso educativo pero no lo determina en su conjunto. En efecto, se cree, siguiendo a Elsie Rochwell, que la experiencia escolar está comprendida entre la dinámica de la normatividad oficial y la realidad escolar (Rockwell, E., 1980: 4).

En la provincia de Jujuy, la Formación Docente correspondiente al Nivel Superior No Universitario posee el 80 % de las ofertas de carreras para la formación docente de todas las disciplinas.

En este caso, la propuesta curricular⁵⁹ de formación docente inicial está organizada en asignaturas, las cuales se nuclean en áreas: Formación General Básica, Técnicas Específicas, y Práctica y Residencia. A su vez, el plan de estudio posee una estructuración interna que contempla determinadas correlatividades. Objetivos y Contenidos son los otros componentes que lo integran (ver Anexo N° 1).

Este plan de estudios es el mismo para todos los profesorado de la provincia de Jujuy que conformaban El Instituto Superior del Profesorado "Raúl Scalabrini Ortiz".

Se pueden señalar algunas características básicas de los planes de estudios vigentes en la provincia hasta el año 1999⁶⁰:

- Planes de estudio similares para diferentes instituciones formadoras, lo que explicita una desconocimiento de la diversidad existente en las diferentes regiones de la Provincia.⁶¹
- Los diseños y desarrollos curriculares de las instituciones formadoras se sostienen en una tendencia a la reproducción de las prácticas que se desarrollan en las escuelas destino. Este proceso de mimetización con el nivel secundario incluye también el reclutamiento de sus propios egresados como formadores.
- Falta de flexibilidad, consecuencia de un modelo único de estructura curricular y de una modalidad presencial, pautada estrictamente a través de las diferentes cargas

⁵⁹ Actualmente se encuentra en vigencia el plan de estudios para la formación de profesores para EGB1 y EGB2.

⁶⁰ Estos datos se encuentran registrados en el Documento Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Primera Versión. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy. Jujuy 1998.

⁶¹ En general se divide a la provincia en cuatro regiones ambientales, aplicando criterios combinados de relieve, fitogeográficos, climáticos, culturales y de tipos de asentamiento humano: valle, ramal, puna y quebrada.

horarias. Esta característica no favoreció el desarrollo de experiencias de campo de investigación.

- En general la lógica de los planes de estudio tendió a ser excluyente y reduccionista, porque se escindía la teoría de la práctica, donde esta última se constituyó en el campo de constatación de la teoría.
- Separación de la formación disciplinar y la formación didáctica. Es por ello que, las disciplinas están distanciadas de las prácticas de la enseñanza, a las que se supone deben alimentar.
- La fragmentación en áreas y asignaturas, dificultó la visión de la realidad educativa, la articulación de los campos de conocimientos, las prácticas institucionales y la integración a las instituciones del resto del Sistema Educativo.
- El profesorado se agotó en la Formación Inicial, con la consecuente imposibilidad de considerarla como un proceso de formación continua.

En general el plan de estudios analizado evidencia los rasgos señalados en los planes de estudio de la provincia. Interesa para este estudio analizar las particularidades del plan de estudios del profesorado donde se realizó esta investigación.

Entonces, este plan se encuentra organizado por asignaturas que corresponden a una organización disciplinar, es decir, por materias, lo cual implica una mayor especialización del conocimiento, como así también una mayor delimitación entre un contenido y el otro.

En el plan de estudios además de presentarse la división por asignaturas, existe una división por áreas y éstas tienden a otra distinción entre los contenidos: pedagógicos, especializados y prácticos, lo cual supone otra instancia de especialización en la formación docente.

Examinamos las relaciones entre las áreas y en términos de la cantidad de tiempo concedido, por horas semanales, considerando los años de estudio,⁶² en el siguiente cuadro:

⁶² La carrera tiene formalmente dos años y medio de duración.

Año / Área	F.G.B.	T.E.	Pr. y R.
1er. año	16	15	6
2do. año	6	22	6
3er. año	0	0	12
Totales	22	37	24

Se observa que en toda la carrera, el área de Formación General Básica cuenta con 22 horas semanales; el área de Formación Técnica Específica con 37 horas y el área de Práctica y Residencia 24 horas. Por lo tanto, considerando el tiempo que el alumno de magisterio emplea en cursar estos módulos, tenemos que la mayor carga horaria la tiene el área Técnica Específica, en segundo lugar se ubica el área de Práctica y Residencia y, por último, el área de Formación General. En otros términos, el mayor status entre los contenidos lo tienen las áreas donde se encuentran las disciplinas Lengua, Matemáticas Biología, etc. y sus Didácticas.

Si se consideran las relaciones entre las áreas en términos de la cantidad de tiempo en horas semanales por año, se observa que en 1er. año la mayor cantidad de horas semanales la tiene el área de Formación General Básica (16), seguida por el área de Formación Técnica Específica (15), y por último el área de Práctica con sólo 6 horas semanales. En segundo año la mayor carga horaria la tiene el área Técnica Específica (22), seguida del área de Práctica con la misma carga horaria que la anterior; es decir, seis horas. En tercer año la única área con carga horaria es Residencia, con doce horas semanales.

Se evidencia entonces que los contenidos del área General y Específica operan predominantemente en los primeros años y, en menor proporción, los del área de Práctica; en el último año aparece la Residencia sola, aislándose de los demás. Esta organización del plan de estudios nos muestra hasta qué punto están separados unos contenidos de otros.

Se observa una división de las asignaturas entre las disciplinas específicas y las pedagógicas, lo cual implica una fragmentación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico. Esto tiene que ver con la desintegración de la enseñanza de las disciplinas especializadas correspondientes al área de formación específica, con la formación pedagógica correspondiente al área de formación general.

Por otra parte, esta secuencia temporal de las asignaturas supone otra división del conocimiento, por cuanto se presentan primero los contenidos pedagógicos y disciplinarios, y luego se cursa la Residencia.

Por lo tanto, en este currículum aparece otro tipo de división entre la teoría y la práctica. Para María Cristina Davini (1995) esta forma de encarar la relación teoría-práctica corresponde a un modelo deductivo *“en la cual la teoría antecede a la práctica, quedando esta última como mero campo de aplicación y no como fuente de conocimiento”*.

Este currículum se presenta entonces como una búsqueda de afianzamiento de la formación docente en un conocimiento científico objetivamente fundado, diferenciándolo de las prácticas, entendiendo a esta última tal como la definió M. C. Davini, o sea, sólo como *“un saber hacer en el aula”*, impregnada de la visión empirista de la práctica como el espacio de lo real, que se impone con la fuerza del dato objetivo, lo cual impele al sujeto a adaptarse a ella (Davini M.C., 1995: 114).

Si se analiza quién y dónde está situado el actor que planifica, en el currículum, se observa una división entre quienes lo elaboran y quienes lo llevan a cabo (diferenciándose entonces dos contextos de reproducción social: el contexto de formulación y el contexto de realización).⁶³ Desde una dimensión política, éste es considerado un objeto social en constante desarrollo, fruto de deliberaciones y evaluaciones, donde se toman decisiones. En este sentido, aparece este currículum aislado y fuera del contexto socio-cultural en el que tiene lugar, por haber sido impuesto. La comunidad educativa del profesorado no formó parte de su producción y, por lo tanto, su diseño fue predeterminado y normativo.

Es más, el mismo plan de estudios, como ya se expresó antes, es igual en todos los profesorados para la enseñanza primaria situados en diferentes localidades de la Provincia que dependen del Instituto Superior “Raúl S. Ortiz”. Esto enfatiza la descontextualización del currículum, desconociendo los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real”, porque se considera que lo real está fuertemente determinado por la manera en que los sujetos lo perciben y lo construyen, constituyéndose, de esta manera, como un objeto social externo, tanto para los formadores, como para los alumnos del magisterio.

Por otro lado, este currículum descontextualizado se aplica bajo el supuesto de validez universal, el conocimiento se presenta como válido para cualquier época y lugar, creando la ilusión de la existencia de una realidad objetiva inmodificable.

⁶³ Para ampliar esta división de los contextos de reproducción social, véase U.P. Lundgren, Teoría del currículum y escolarización, Madrid, Morata, 1992, cap. 1.

Esta visión del currículum se encuentra justificada en una concepción positivista del conocimiento, sustentando el valor universal de las ciencias extraído de una realidad regida por leyes universales.

En los términos de Bernstein estas características están señalando una clasificación⁶⁴ fuerte del currículum, donde los límites por medio de los cuales se distribuye el conocimiento están fuertemente marcados. El principio que estructura el conocimiento es la división y no la integración. Según la clasificación del autor antes mencionado este currículum se encuadra dentro del tipo "colección".

A la luz del análisis desarrollado, el currículum con una clasificación fuerte daría lugar a la distribución de contenidos de una manera fragmentada, atomizada y descontextualizada.

⁶⁴ Como lo dice Basil Bernstein "La clasificación aquí no se refiere a lo que se clasifica, sino a las relaciones entre contenidos. La clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación entre contenidos." En Basil BERNSTEIN, Clases, códigos y control, Madrid, Akal, 1989, p. 83.

Tercera Parte

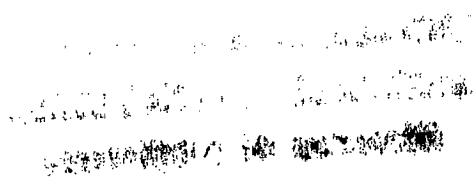
Datos y Categorías

Capítulo Cuarto

Formas de transmisión de contenidos

Como ya se dijo en este trabajo, llamamos formas de transmisión de contenidos a los procedimientos, prácticas, modos de hacer, por medio de los cuales se comunica un contenido a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen principios de clasificación y enmarcamiento.

A continuación se presentan algunas de las formas de transmisión de contenidos que son posibles de describir e interpretar en las aulas observadas en el Instituto de Formación Docente.



La Conversación

Plática de una o varias personas entre sí. Hablan de cosas que tanto el que hace uso de su turno de habla como los oyentes, saben que sucedieron en el pasado, y que también se espera que sucedan en el futuro.

En las clases las conversaciones suelen formar parte de una más extensa. Los hablantes pueden armarlas sobre experiencias compartidas del pasado sin necesidad de hacerlo explícito porque ya se da por sentada alguna comprensión.⁶⁵

La conversación es una de las formas más frecuentes de comunicación en el aula del profesorado. Se la utiliza para dar cuenta de las opiniones que se sostienen y de la información que proporciona.

Obsérvese esta clase: como a menudo ocurre en la clase de Pedagogía los alumnos leen en grupo las fotocopias sobre el tema a tratar. En este caso se trata de *“las condiciones básicas del educador”*; después de recorrer los grupos observando y preguntando el profesor dice:

P.⁶⁶: -¿Ya está chicos? (Silencio entre los alumnos). Les parece, ya es casi hora de terminar... ¿Por qué no redondeamos?. ¿Cuáles son las condiciones del educador?. Lo vamos anotando.

(El profesor escribe en la pizarra las condiciones que le dictan los alumnos)

P.: -¿Por qué no comentamos rápidamente sobre lo que han estado leyendo?. Después opinan si están de acuerdo o si agregarían algo más.

A.⁶⁷: -Creatividad.

P.: -¿Están de acuerdo? ¿Por qué creatividad?

(Los alumnos participan expresando lo que entienden por creatividad)

Pedagogía

En esta clase el discurso se va configurando a partir de aportes de los alumnos, la comunicación se estructura desde una red radial, pero el centro sigue siendo el docente.

La recontextualización del discurso tiene lugar gracias a la utilización de la conversación acumulativa, según la clasificación presentada por Neil Mercer,⁶⁸ como

⁶⁵ Esta definición fue realizada en base a las referencias sobre las conversaciones de la enseñanza y el aprendizaje de Neil MERCER, Op cit., 1997, p. 82.

⁶⁶ P.: Profesor

⁶⁷ A.: Alumno

⁶⁸ Neil Mercer utiliza tres formas de conversar y pensar:

Conversación de discusión: que se caracteriza por el hecho de estar en desacuerdo y por tomar decisiones

estrategia del docente donde se comparten ideas e información y se pueden tomar decisiones comunes, pero no hay discusiones ni refutaciones. Las conversaciones parecen operar en el plano de la solidaridad y la confianza para una comprensión conjunta del conocimiento.

Existen otras clases donde el intercambio se hace a través del protagonismo de los alumnos, donde el enmarcamiento se hace débil. El docente ya no es el centro del discurso. Los alumnos intervienen espontáneamente expresando sus puntos de vista. Las conversaciones entre ellos adoptan la forma de discusión, con breves intercambios donde se oponen las diferencias de opinión y la orientación es defensiva, la relación entre los sujetos se da en un plano más competitivo que solidario, esta última nota caracterizaba a la conversación de forma acumulativa.

En la siguiente clase, la conversación de los alumnos que comienza siendo acumulativa se desliza hacia una conversación de discusión. La situación presentada transcurre después de que los alumnos han dramatizado un juicio, caratulado por los estudiantes como “Caso N° 1 Barra 95 Discriminación social-racial contra la sociedad”.

P.: -Nada más, lo dejamos así, para la sentencia colectiva... ¿ Sí...? Bueno, chicos, la idea... la, idea... era terminar con una conversación rápida a los efectos de que podamos decir cuál ha sido la vivencia de esta experiencia. Yo después quiero decir algo, pero me gustaría que ustedes digan, cada uno, qué es lo que han sentido cuando han tenido que plantear todos estos temas, cuando han discutido, cuando lo han planificado. Sí, sí, digan.

A.: -Bueno, creo que es un tema que en la realidad existe, se puede ver que hay diferencias, discriminaciones, pero el papel que nos ha tocado representar ahora a nosotros, teníamos que negarlo completamente porque si no, no iba.

P.: -Está bien (se ríe)

A.: -O sea que yo personalmente creo que sí existe, hay discriminación, pero... bueno, no lo hicimos de esa manera porque desde nuestro punto de vista, como defensa, lo teníamos que tomar así.

P.: -Muy bien, y alguien de la defensa ¿está convencido de que no existe?... Nadie. ¿Y los de la fiscalía están convencidos de que no existe discriminación racial?

A(juez): -Para qué, yo creo que sí ha existido el tema que sí hubo discriminación racial. También yo estoy convencido de que se ha avanzado en educación para que eso no

individualmente.

Conversación acumulativa: en la que los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro.

Conversación exploratoria: en que las parejas tratan de forma crítica pero constructivas las ideas de los demás. En Neil MERCER, Op. cit., 1997, p 116.

Se emplean aquí los términos de conversación de forma acumulativa y discusión con un significado similar al del autor.

sucedan. O sea, se está trabajando para que la discriminación social, que en un momento existió, no siga existiendo, es decir, que no siga existiendo. Hoy por hoy, por supuesto, yo tengo que decir que existe, pero que se trabaja para que desaparezca, sí; por algo van pasando generaciones y van pasando proyectos así, etapas de, por ejemplo, la educación tradicional, la nueva educación...

P.: -Bien

A(juez): -Yo pienso que el nuevo sistema, para mí se va perfeccionando en el sentido de que de la forma de trabajar, así en grupos. Yo pienso que eso les hace bien y eso, poco a poco, le va sacando un poco la discriminación, porque antes, yo me acuerdo, los chicos que... algún chico no tenía útiles o no tenía los elementos adecuados para trabajar y bueno... hacían grupo los que tenían por un lado y los que no tenían por otro lado. Eso sucedía en la escuela de antes, eso era lo real. Y bueno, los nuevos métodos con que se está trabajando ahora pienso que es eficaz, por el hecho de que se está trabajando más aula taller, se está trabajando una nueva ley de educación, se va a tratar de dar para que su niño salga con alguna profesión, y pienso que eso es positivo.

P.: -Sí... sí.

A.: -...estamos muy de acuerdo, en cuanto a defensa, en que muchas veces creo que en la educación de ahora se está favoreciendo eso a que una humanamente pueda no sentirse discriminado en la sociedad, o sea que no importa el color de piel o condición social o económica, o lo que fuere, para poder ser alguien en el día de mañana.

A.: -Pero quiere decir que...

A.: -Claro, pero que, o sea se está dando... dando en las escuelas creo, o sea una formación más humana en cuanto a ese aspecto. ¡Bah! Yo lo he podido ver en un grupo digamos.

A x.: -Profesor, lo que dice la compañera es algo real, porque no es que haya discriminación racial, ni social, por el color de la piel, sino, yo pienso que es un prejuicio que tiene en estos momentos la sociedad, por ejemplo ¡Ah!, sí, por ejemplo en el caso de... institución. Bueno, no porque acá es prima o conocida de la rectora, o sea... hay una preferencia, pero es una, un prejuicio, pero no hay una discriminación. Es decir, que eso parece que afecta... afecta a la comunidad que ve ese prestigio que tiene, pero eso no significa... ¿no es cierto? el error que comete una persona hacia otra que hace una discriminación. Es decir... pienso más bien que es... es psíquicamente algo equivocado ese pensamiento, de decir: "bueno, me han... hecho una discriminación". Me hicieron a un lado por esto, por otro, por mi color. Si no, pienso yo que más bien es un prejuicio... que uno piensa eso.

P.: -Entonces vos concretamente sostenés que no hay, este...

A x.: -No

P.: -Discriminación racial.

A x.: -No... no.

P.: -Sino que es un prejuicio.

A x.: -Es un prejuicio, porque, si bien es cierto,... en Estados Unidos han sacado este sistema, pero acá en la Argentina, no hay ninguno, al contrario, en la nueva reforma de la constitución el año 1974... inciso 22.

P.: -En la reseña de la Constitución Provincial.

A x.: -En la Constitución Argentina, elimina todo tipo de discriminación racial y social.

A.: (todos comentan a la vez lo expresado por la alumna)

P.: -Uno cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace.

A.: -...decir, por ejemplo, que es porque es prima de la rectora uno la mira mal, o la mira de distinta forma ¿Pero por qué uno la mira mal, o de distinta forma?. Porque esa persona se comporta de distinta forma ¿Por qué? Porque tiene preferencias, entonces está discriminando a los demás, a mí me parece ¿No?... No sé.

A y.: -Pero justamente, uno está para defenderse, yo me defiendo... la prima de "tanto" tiene "tanto"...

A.: (Hablan todos a la vez).

A f.: -Pero existe, en todo momento uno se defiende, se trata de igualar con los demás, ya sea socialmente, económicamente, pero existe, la discriminación existe, porque seguramente que a ella la va a tratar mejor que a la señora que barre, cuando vaya a visitar a la rectora, le va a servir café y todo lo que sea, pero si va la señora que hace la limpieza, no, la va a atender parada y listo. O sea que uno se trate de superar todos los días, de luchar para que haya una igualdad sí, pero que existe, existe.

A 2: -Yo pienso ¡Bah! Es una opinión mía, ¿No? que la discriminación racial, no es tanto racial, más que nada es económica - social, más que nada, es eso... un negro que tenga dinero, lo mismo lo van a hacer pasar, si hay una fila por ejemplo, para pedir una audiencia o algo, ese va a pasar primero y así venga otro que no tenga nada, de condición humilde, le hacen... o que venga mañana.

P.: -¿ Y si no conocen que tiene plata?

A 2: Más que nada toman en cuenta... el apellido, que tenga un buen apellido.

P.: -Bien ¿Alguien más quiere decir algo sobre lo que ha vivido con esta experiencia?

A v.⁶⁹: -En el caso, profesor, hubo un hecho concreto hace poco, en el inicio de clases, por ejemplo, que vino un chico para jardín turno mañana, padres que tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche porque algunos chicos ya se quedaban sin lugar para entrar, y sin embargo ya anteriormente a algunos... ya estaban anotados para jardín y los otros tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche para guardar el lugar, para poder anotar los chicos a la mañana...

⁶⁹ A v.: Alumno varón

A.: -Pero eso es algo que ocurre por la falta de escuela, porque eso se ve en todos lados que pasa, vas a hacer cola dos días antes.

A v.: Pero ¿Por qué hay tantos anotados ya...?

A.: -Porque eso generalmente es algo que yo he visto en todas las escuelas, que primero están los que tienen hermanos en los grados altos.

A v.: ...Eso no es una discriminación?

A.: (Varios contestan) -¡No!

A.: -Vos no podés dejar a un niñito que va a entrar a jardín que vaya a una escuela completamente alejada de donde va el hermanito.

A.: (Todos hablan a la vez, se corren sillas).

A.: -...tiene tanto deber o derecho de esos niños que puedan ir o no a la mañana... tiene una denuncia. Puede hacer una denuncia defendiendo que tu hijo, también siendo humilde puede y tiene los mismos derechos para poder ir al turno mañana, donde la directora hace la parte selectiva; entonces yo me puedo defender.

A.: (Hablan todos a la vez)

P.: - Ya nos pasamos diez, veinte casi, chicos. Yo simplemente quería decirles algo, quería hacer un comentario muy rápido. En general han trabajado bien, bien ustedes tres han coordinado muy bien las partes, la fiscalía y la defensa trabajó bien, cada uno defendió su tesis. La tesis de la defensa era que el problema era subjetivo y la tesis de la fiscalía de que es un problema real, que se ve en todos lados, por supuesto, bueno, creo que el veredicto reflejó un poco lo que se vive y tal vez, las dos partes tuvieron muy buenos testigos, pero bueno, había que elegir algo y eligieron tal vez lo que viven en la realidad. Y creo que cuando se les pidió que dieran un veredicto inmediato y demoraban (porque creo que esa ha sido la característica fundamental de todos los roles pues todos han tratado de vivir este... los testigos, entonces ellos en el veredicto han querido ser también justos). Entonces, porque han vivido y han tratado de dramatizar bien, este... se han identificado con ese rol, así que, por lo tanto, yo quería hacer varios comentarios, yo tenía así en forma puntual. Pero no podemos, este... están aprobados, práctico N° 1. Yo tengo aquí la lista. Y bueno, lo más rico es la conversación posterior. Desgraciadamente nos perdimos. Pero no podemos trabajar en otra clase más, así que yo realmente, para concluir les digo que la intención de esta experiencia ha sido que tengamos la posibilidad de vivenciar algo tan real, como son los problemas que atañen a la moral, a la vivencia cotidiana y que la ética simplemente trata de reflexionar sobre estos temas. Hemos querido partir de la realidad. Creo que lo hemos logrado, porque la fuente de inspiración permanente ha sido la realidad, los casos que ven, que viven que sufren. Así que bueno, ya en adelante vamos a tratar de hacer algo más reflexivo sobre esta vivencia ¿Si? Así que están aprobados, muy bien chicos realmente me siento muy contento porque Ustedes

(Aplausos de los alumnos)

Aparece en esta clase una integración del conocimiento cotidiano al discurso pedagógico, a partir del cual se puede afirmar la presencia de un conocimiento compartido desde el interés, la participación, la reflexión. Entonces la clasificación es débil, no hay una separación tajante entre la comunidad del discurso escolar y la de otros discursos localizados en otros ámbitos, fuera del Profesorado. Obsérvese ahora un pasaje del juicio:

A 1v.: -A partir de este momento va a comenzar el juicio 1/95, discriminación racial-social contra la sociedad.

A 2.: -Tanto el fiscal como la defensa tendrán diez minutos para la primera exposición y cinco minutos para la segunda; pueden usar menos tiempo pero no más.

A 3.: -Primero hablará el fiscal, luego la defensa. El interrogatorio de los testigos será alternadamente. Dispondrán de tres minutos para interrogar a sus propios testigos y tres minutos para interrogar a los testigos de la otra parte.

A 2.: -Luego de que todos los testigos hayan sido interrogados, tendrán cinco minutos de receso para que cada una de las partes preparen su argumentación final y cinco minutos para que la expongan.

A 3.: -Una vez hecha las argumentaciones finales el jurado decidirá si acepta o no las protestas que ocasionalmente le presente el fiscal o el defensor.

A 2.: -Cualquier otra variación en el tiempo, en los recesos, en los tiempos adicionales, serán decididas por el juez.

A 3.: -El veredicto será leído por uno de los jurados.

A 2.: -El juez hará un resumen del juicio y de los elementos centrales y retomará la decisión del jurado y en base a ella dictará la sentencia.

A 1v.: -Solicitamos al fiscal que exponga su tema.

A 5.: -La discriminación racial impulsada por el grupo de poder de piel blanca de nuestro medio es culpable de dividir la sociedad, alimentar el complejo de inferioridad a los que no son de piel blanca, marginar al sector obrero trabajador...

A 1v.: -Solicitamos a la fiscalía que proceda a exponer su punto de vista sobre el tema mencionado.

A 5.: -La fiscalía, en representación de la parte discriminada, acusa al poder de piel blanca... y basándonos en el art. 16 de la Constitución y en tres testigos... los cargos que ya se imputan...

A 1v.: -No tienen más que argumentar.

A 5.: -No.

A 1v.: -Solicitamos a la defensa que exponga...

A 6.: -Nuestro defendido ha sido acusado de los cargos que se han leído anteriormente y queremos demostrar que es inocente de todos los cargos que se le imputan, por lo siguiente: Vemos que existen chicos, pobres, ricos, blancos, negros, flacos, gordos, militares, civiles, lindos, feos, etc. Estos son datos que seguramente el señor juez tomará, por lo que consideramos la acusación falsa y provista de argumentos.

A 1v.: -Bien. ¿La fiscalía tiene algún testigo para...?

A 5.: -Sí.

A 1v.: -Pase el testigo del fiscal.

A 2.: -Testigo de la fiscalía, ¿jura decir la verdad y nada más que la verdad?

(20 minutos de clase)

A 8.: -Sí.

A 2.: -A continuación el abogado de la fiscalía interrogará a su testigo.

A 7v.: -Bueno, nosotros hemos encarado la parte de la discriminación social - racial en base a dos puntos bien destacados: uno es el sector educativo y el otro el sector obrero. En este caso la primer testigo va a hablar sobre todo de la parte educativa, si alguna vez ella fue objeto de alguna discriminación racial-social.

A 7v.: -¿Cuál es tu nombre?

A 8.: -Melina.

A 7v.: -Podés contarnos así, a grandes rasgos cuál ha sido el motivo en que vos te basás para decimos por qué vos fuiste objeto o víctima de la discriminación social-racial.

A 8.: -Bueno la... bueno, las maestras diariamente nos recriminan diciendo: "Les advierto que solamente voy a dar el trabajo con aquellos alumnos que tengan libro". Cuando hacemos un trabajo en grupo también, tiene más mérito el realizado con niños de buena posición social, donde la maestra se brinda más a aquéllos que tienen libros. Aparte de eso, nombra fundamentalmente tres o cuatro niños, según su posición social, y destaca la participación de Juancito, Pedrito que son de mejor posición económica.

A 7.: -La participación, vos ves... la participación, hablando siempre de la escuela donde vos estás, ¿vos ves que la participación es igualitaria? ¿Todos tienen los mismos derechos ya sea por ejemplo en la actividad recreativa, deportes o en la actividad teatral?

A 8.: -Fundamentalmente vemos, a veces, que hay niños con timidez, porque ahí se presentan generalmente los rubios, y vemos generalmente morochitos, negritos de color. Entonces el niño, en realidad todos quieren participar pero con la timidez de que seleccionan y a veces los chicos tienen ese miedo.

Ética

24/04/95

El conocimiento en el aula no está al margen de la sociedad. En esta clase aparece un juego de identidades sociales desde las socializaciones que tuvieron lugar fuera y dentro de la

escuela. De todos modos, los alumnos tienen identidades sociales que afectan su manera de actuar en el aula y la manera de actuar con otras personas. Y desde ahí se va elaborando el discurso en el aula. El armado y puesta en escena de esta clase dio la posibilidad a los alumnos de realizar una actividad conjunta y, en este sentido, la oportunidad de practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje, que en otras oportunidades se ve limitada casi siempre por el discurso dirigido del profesor.

La implementación de este tipo de actividades puede ayudar al desarrollo de la comprensión, especialmente porque está relacionada con los usos y valoraciones sociales. En este sentido, el conocimiento se define como situacional, según Verónica Edwards (1990), porque es construido en torno a lo que la realidad es para el alumno, ya que se establece una relación de interioridad con el mismo, en la medida en que se apropia desde cómo lo significa.

El conocimiento en el aula es un proceso que para tener éxito, según Neil Mercer, debe tener continuidad. Los diálogos que tuvieron lugar en esta clase se habían originado en la clase anterior en la que, si bien la iniciativa de esta dinámica grupal fue del docente, fueron los alumnos quienes seleccionaron la temática, a través de una votación por mayoría. Atrás quedaron otras problemáticas, como ser la corrupción, el aborto, la madre adolescente, la violación, la homosexualidad, el alcoholismo, la drogadicción, la infidelidad y el acoso sexual, temas todos propuestos por los alumnos.

La secuencia de las conversaciones en estas dos clases -que cronológicamente tienen lugar al principio del año escolar- se perfilan como formando parte de una manera de introducirse en el discurso de la nueva disciplina o discurso educado en el sentido de Neil Mercer, desde un conocimiento entendido como una construcción social, que es significado desde lo propio, a partir de utilizar el lenguaje de una forma que brinda oportunidades para una comprensión compartida del conocimiento.

El Dictado

Acción y efecto de leer un texto de manera expresiva, en voz alta, para que otros copien.

Prestemos atención a estas clases donde el docente dicta a los alumnos el contenido del tema.

P.: -Bueno, sigo ¿A quién ...?

A 4: -"la falta de producción y consumo de lo producido".

P.: -¡Ay! ¿Dónde estará eso?... y comprobar con producción respecto a la explotación de las fuentes de energía?

A. (varios alumnos): -No, no distribución.

P.: -. y consumo de lo producido (dicta) la importancia capital... es el factor económico y que tiene para la vida humana... ha impulsado... a algunos autores... a concentrar en la geografía económica... al ámbito de la relación humana...

Debemos considerar... a la realidad geográfica de tres maneras...: a) regional... es decir, el estudio preciso y limitado...de su espacio terrestre... región natural

A. (pocos): -¿"be"?

P.: -No, región natural.

Estudios Sociales y su Didáctica I

27/10/94

P.: -...La educación física es una rama de la educación general que por medio de actividades predominantemente físicas, actúan sobre el desarrollo corporal, intelectual. Y psicológico. En la escuela primaria abarca los siguientes aspectos: gimnasia, actividades atléticas... Bueno ¿ya hemos completado? punto aparte. Esto que hemos acá razonado, en el contexto, es, digamos, un fin de la Educación Física en la escuela primaria, lo que quisiéramos lograr. Luego de eso tienen...

A 1.: -Los objetivos pueden ser.

P.: -No, no, no es un objetivo. Ahora vamos a ver los objetivos generales y específicos...

Educación Física, Recreación y su Didáctica

20/04/95

La presencia del dictado en la clase demarca el contenido del discurso educativo. A pesar de que aparezcan diálogos en la clase, éstos, en general, giran alrededor de lo que se dicta. Por eso el dictado constriñe las posibilidades de lo que se comunica en las interacciones entre docente y alumnos, posibilitando un enmarcamiento fuerte del contenido.

La Tarea

Trabajo de estudio o investigación, individual o grupal que ha de realizarse en un tiempo determinado sobre algún tema, basado en ciertos criterios determinados por el docente.

Observemos el siguiente segmento de clase:

P.: -Yo quiero ya que elaboren un esquema... una ficha psicológica del chico de la... del primer ciclo, del segundo y tercer ciclo. ¿En qué aspecto?

A 3v: -¿ Qué edad dijo?

P.: -Bueno, sus juegos ¿Cuáles son sus juegos? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus características...? Si ustedes quieren hacer al revés, lo hacen al revés, porque las fichas las van a manejar ustedes. Yo voy a dar tal contenido, tal por ejemplo... voy a dar contenido, ustedes tienen que saber a qué ciclo pertenece ese contenido, a qué edad, de acuerdo a las fichas psicológicas y sociológicas. ¿De acuerdo? Yo, que sea... bastante mal con el tema del tiempo, todo el material que puedan llegar a tener...

Estudios Sociales y su Didáctica II

17/05/95

Examinemos otra clase, esta vez de Lengua:

P.: -...Bueno, si no les traigo para la próxima clase para que ustedes fotocopien el martes, si Dios quiere ¿no?. De todos modos les voy a dar. Supongamos que no venga, no les voy a dejar sin darles la bibliografía que necesitan. ¿Ustedes tienen la fotocopia de la literatura infantil?

A 2.: -Sí.

P.: -Bueno, les doy el temario para el parcial. Escriban las técnicas y procedimientos para redactar, descripciones, narraciones. Entre paréntesis escriban la estructura que posee. Hay que cumplir con esa estructura cuando redacten. ...Yo les doy el título para narrar. También les daré el punto de vista del narrador, o sea, desde qué punto de vista ustedes como narradores van a narrar un hecho ¿entendido? Con respecto a la descripción repasar los recursos expresivos elementales ¿no es cierto? que son la comparación, la personificación, la metáfora y las imágenes.

A 6.: -Profesora, metáfora, imagen.

P.: -Personificación, tienen que saber ¿no? Por supuesto que es elemental.

A 3.: -¿Esos son los más importantes?

P.: -Son los que... lo mínimo indispensable que tienen que conocer ustedes. que tienen que saber emplear y transmitir a los chicos ¿no?

Bueno, con respecto a la carta familiar eso van a tener que investigar ustedes porque el tiempo nos apremia y ya es imposible que yo... La estructura de la carta es muy fácil... Lo pueden investigar en el librito que tienen de gramática estructural de Cortina, o bien en el libro de Loprete. Si no lo consiguen se acercan hasta mi casa o...

A 6.: -¿Quién tiene los libros?

P.: -El de Loprete Nº 3 o bien en el librito que suelen manejar ustedes de Cortina también...

Lengua y su Didáctica I

09/11/94

En ambas clases es el formador quien selecciona el tipo de trabajo a realizar y detalla explícitamente el modo en que será tratado el tema. Por lo tanto, el control sobre lo que se comunicará en la clase está limitado por el tipo de tarea a realizar y por otra parte, como se observa en el segundo segmento, la clase de lengua, también lo está por el señalamiento del material bibliográfico a partir del cual se realizará la tarea. Se presenta en este caso un enmarcamiento fuerte del discurso, por los controles antes señalados.

Exploremos otra modalidad en la tarea , el trabajo grupal:

P.: -Los temas de historia.

A 6.: -Eso, profesora... los temas.

P.: -Bueno primer grupo.(Murmillos en voz alta)

P.: (Levantando más la voz) -Primer grupo (murmillos) Altamirano, Burgos y Sosa. Edades históricas.

A 9.: -¿De qué, profesora?

P.: -de historia... La Prehistoria.

A 6.: -Anoten el tema.

P.: -Pongan, La Prehistoria. Estoy dictando al grupo uno, la Prehistoria.

A 8.: -Profesora ¿Quién está en el grupo?

P.: -Altamirano, Burgos y Sosa.

A 8.: -No era yo profesora. (Se trata de...)

P.: -En el grupo ortográfico estaba.

A.: (Varios) -Ahora sí.

P.: -La Prehistoria. Edades históricas. La Prehistoria: concepto general. La Prehistoria americana.

A 9.: -La Prehistoria americana

P.: -Grupo dos.

A 9.: -¿Algo más?

P.: -¿Querés la yapa?

A 10.: -¿Quién es el grupo dos?

A 9.: -¿Para cuándo este grupo profesora?

A 3v.: -¿Cuántos son? ¿Cuántos trabajos son?

A.: -Mirá! Todos los que son. ¿De todos los trabajos vamos a sacar fotocopias?

A.: -Sí.

A.: -Bueno, avisáme cuánto es. Vos sacá la cuenta.

A.: -Falta el equeco.

P.: -Grupo dos: Sandón, Altamirano, Farfán y Tintilay. (Murmullos)

A.: -¿Es de acuerdo al programa?

P.: -Historia Argentina... conquista y colonización.

A.: -¿Quién es de ese grupo?

P.: -Sandón, Farfán, Altamirano y Tintilay. Antes y después de la Colonización, de la Conquista, perdón, antes y después de la Conquista. Cuidado que yo ahí quiero un cuadro sinóptico porque yo les iba a decir, antes de la Conquista hablo de los mayas, los aztecas e incas, (con énfasis) "lo más sintético", cuadro sinóptico: dónde vivió, en tal lado, qué costumbres tenían, tal. O sea, que se destaque una de otra y nada más.

Por supuesto que voy a tomar una costumbre incaica, por ejemplo que la reina coya se casaba con el hermano para mantener la pureza sanguínea. Por ejemplo, los primitivos habitantes...

El otro grupo: Gómez, Salinas, Mamani, Fernandez. ¿Puede ser?

A.: (Algunos pocos) -Sí

P.: -Primitivos habitantes de la República Argentina y únicamente la fundación de Jujuy. O sea, los primeros habitantes en un mapa. Buscan un mapa, y dicen, por ejemplo, "vamos a ver los guaraníes, las características más importantes"; sacan tres precisas, sacan las más importantes.

A.: -...los araucanos (en voz baja)

P.: -los araucanos, los mapuches. Incluso ahí van a ver las corrientes colonizadoras.

A.: -Poquito.

P.: -Las corrientes colonizadoras, la del norte, la del este y la del oeste.

A.: -Eso no va para nosotros.

P.: -Sí, entonces ahí tienen que poner la fundación de Jujuy, (Con énfasis) "nada más que la fundación."

A.: -¿Cuál? ¿La primera?

P.: -Sí, hay tres aunque sea dos. El grupo de Gutiérrez, Rojas y Aiquita: Las gobernaciones: la creación, causas y consecuencias de la creación del Virreinato del Río de la Plata.

A.: -¿Cómo? ¿Creación y causas?

P.: -Causas y creación del Virreinato del Río de la Plata. Época independiente. Digo independiente porque en Europa estaba la Revolución francesa y esas nuevas ideas llegan a América y se declara la Revolución de Mayo de 1810.

El otro grupo: Cari, Torino, Lamas y Díaz. La anarquía.

A.: -¿Cómo?

P.: -La anarquía. La época de la confederación. Nada más.

Churquina, Juárez y Fernández. Fernández ¿Dónde está esa mujer? ¿En qué grupo está esa mujer?

A.: -Profesora, ella estaba con nosotros y después se unió a Juárez y a Churquina.

P.: -Churquina, Juárez y Fernández: "los principales hechos históricos de Jujuy". O sea, la fundación... Todo desde la creación del primer asentamiento español en Jujuy, para tomar los movimientos que son fundamentales para la autonomía de Jujuy. Eso... (murmullos).

Estudios Sociales y su Didáctica I

27/10/94

Ciertamente los alumnos de esta clase saben con quiénes y qué tienen que hacer en su trabajo grupal. Hay un reconocimiento del contexto y de la forma de actuar en el mismo. En términos de la teoría de B. Bernstein (1998), los alumnos habrían adquirido las reglas de reconocimiento y las reglas de realización.

El formador se encargó de darles precisas instrucciones acerca de cómo realizar el trabajo. Por lo tanto, el contenido que se va a comunicar en las clases siguientes está perfectamente delimitado en distintas parcelas a cargo de diferentes grupos. Por lo cual volvemos a esta presencia de una comunicación fuertemente regulada.

Examinemos otro segmento donde el contenido se estructura sobre el eje de los trabajos prácticos a realizar. También aquí los límites del discurso aparecen claros en las consignas a contestar aunque en alguna de ellas se evidencia un poco de flexibilidad al dar lugar a la elaboración más personalizada por parte del alumno, pero las explicaciones del docente actúan reduciendo esa posibilidad.

P.: -Bueno, este... ustedes, me debían un trabajo práctico... han tenido sábado y domingo.
(los alumnos murmuran)

P.: -Habíamos hablado del esfuerzo compartido para hacer una promoción... así por ese motivo no vine el viernes, y ahora... así que... bueno, les voy a dictar esto para que...

A 1.: -Ahora o para...

P.: -No, no hoy si... de todas formas yo les voy a dictar el trabajo práctico número dos y esto sería el último práctico de la unidad uno, son dos prácticos... para que vayamos trabajando parejo. Porque también ustedes saben por qué no... permanentemente, haciendo un

seguimiento permanente y, por lo tanto, en reciprocidad ustedes tienen que cumplir los prácticos, por cuanto se da la fecha... Bueno, sería el trabajo práctico número dos.

(Dicta) Tema : las partes y las ramas de la pedagogía general

A 1.: -¿Cómo?

P.: -Las partes y las ramas de la pedagogía general (vuelve a dictar)

Uno: Defina Filosofía, Ciencia y Tecnología

(5 minutos de clase)

Dos: Compare los planteos de Manganiello y John Dewey en relación al tema Pedagogía Filosófica.

Tres: Elabore un folleto de publicidad de una escuela, en donde señale los caracteres esenciales de la didáctica y la organización y administración escolar. (Varios no siguen al docente y se atrasan en el dictado) ¿y la organización?

P.: -De la Didáctica y la organización y administración escolar. ... Manganiello, Ethel, "Introducción a las Ciencias , Editorial ..., puede ser Nassif también; "Pedagogía General"... Bueno esto no excluye otros libros que pueden comprar ¿no? Yo creo que tal vez haya dificultad para entender el punto tres ¿no? ¿no está claro?

A.: -(varios alumnos) No, no

P.: -¿El punto tres nada más?

A 1.: -El tres y ...

P.: -Sí, definan. Pueden sacar las características de la Filosofía, y hacer así como un paralelo. Pueden hacer... que es muy práctico. Entonces, si es posible, relacionen la Filosofía, la Ciencia y la Tecnología.

(10 minutos de clase)

Sobre todo eso, les pido que hagan una relación sobre ciencia y tecnología. Creo que la vez pasada hablamos... tienen, por lo menos, una idea , una orientación.

A 2v.: -Y con respecto a Filosofía.

P.: -También hemos hablado, así que tienen que profundizar un poco... los tipos de saberes. Entonces Ustedes vean qué... pero sobre todo traten de relacionar este tipo de saberes, la filosofía, la ciencia , tecnología.

Dos, bueno, es obvio, tienen que leer algo... de Manganiello y ahí bueno surge la relación a partir del trabajo intelectual de ustedes. El punto tres, bueno, pónganse en el lugar del directivo de una escuela, donde tienen que hacer una difusión de la escuela y en esa difusión utilizan un folleto, una cartillita como para mostrar al público en general, y en esa cartillita pongan los aportes de las ramas de la Pedagogía científica. No sé. Supongamos. No sé... la oferta educativa de la comunidad X de la escuela XX, San Ambrosio por ejemplo, es esto, el perfil del alumno en función de tales ramas de la Tecnología científica, que servirá para que el alumno sea competente en la profesión. No sé, de mecánico, eso se lo

dejo a la creatividad de ustedes. Simplemente tienen que leer sobre las ramas de la pedagogía científica, que serían la Psicología, la Biología, la... una serie de ramas, y lo consultan a esos libros que están abajo y a partir de esa información comienzan a inventar. Sé que ustedes son muy creativos.

A.: -(ríen)

P.: -Bueno, eso está claro ¿no? ustedes si quieren hacer un dibujito en el folleto. Y después en el punto cuatro, está claro las características de... y la organización y la administración escolar. ¿Alguna pregunta sobre el práctico número dos? Sí. ¿Cuál?

A 3.: -¿Cuándo hay que entregar?

P.: -Bueno. ¿Cuándo les parece bien?

A 3.: -Mañana

A.: -(todos los alumnos ríen)

A 3.: -La semana que viene, el lunes

A.: -el lunes (algunos contestan apoyando la propuesta del compañero)

P.: -¿Para el lunes?

A 2.: -Sí.

A.: -Sí.

Pedagogía

23/10/95

El docente ejerce un fuerte control sobre el tipo de tarea a realizar mediante afirmaciones como *“pero sobre todo traten de relacionar este tipo de saberes, la filosofía, la ciencia y la tecnología”* o, como en la consigna número tres, con sugerencias acerca del tratamiento de la posible respuesta : *“Pónganse en el lugar del directivo de una escuela ...”* El enmarcamiento fuerte del discurso está dado también en cuanto a la mención de los textos a consultar para responder al práctico aunque deja abierta la posibilidad de utilizar otros textos. Sin embargo en general para los trabajos prácticos el profesor los provee de las fotocopias correspondientes al tema. Por otra parte, las clases se desarrollan con la lectura de partes de textos fotocopiados también provistos por el docente, delimitando aún más lo que se puede y no se puede conocer en esta materia.

P.: -...ya queda poco tiempo. Yo había traído fotocopias para trabajar ahora. (Murmullo entre los alumnos). Habíamos hablado la vez pasada con respecto a la ciencia... la Pedagogía toma los contenidos por ejemplo, de la Psicología, de la Biología, de la Filosofía, y en la medida que penetran esos conocimientos en la esfera de lo educacional bueno, ahí sí forma parte del campo de estudio de la Pedagogía. Por otro lado, también cumple el otro requisito que es que tiene un método de investigación. Para eso había traído unas fotocopias, para que leamos, así en grupo, dejen cinco minutos para que hagamos un comentario, porque es

una sola hojita, nada más. De todas formas, yo no sé si Ustedes quieren invertir o gastar... lo trabajamos o quieren que también el próximo viernes lo traigamos leído y por lo menos ya le damos... ¿Qué prefieren?, ¿ahora o lo quieren hacer el próximo viernes?

A 4.: -Ahora, ahora.

P.: -Ya estamos en hora, yo llegué tarde por supuesto...

A 5.: -¿Cuántas hojas son?

A 3.: -¿Nos presta las hojas? ¿O qué?

P.: -Yo se las doy. Necesito que hagan cuatro grupos. Si...si no, lo dejamos.

A 4.: -Para el viernes lo traemos leído

P.: -Para el viernes. Yo les dejo una hojita a cada grupo...

A 4.: -Acá, a este grupo¿Son los mismos?

P.: -Claro, es el mismo autor, así que si alguien quiere buscar de otros autores también...

A 6.: -¿Este sí? ...

P.: -Este sí, vos tenés libro, entonces no te doy... métodos de investigación de la Pedagogía. Es lo que hicimos...

A 1.: -Yo no tengo libro así que me da una copia.

Pedagogía

23/10/95

Textos Orales Orientadores

Constituyen términos o frases expresadas con un énfasis que guía la atención del oyente hasta ciertos aspectos del contenido. El enmarcamiento es fuerte, la comunicación está muy regulada por el educador.

Prestemos atención al siguiente segmento de clase:

19:29 P.: -Yo... no me interesa porque estamos trabajando... recién comenzando ..., Nos dicen "el primer ciclo no es nada, no son... No, el primer ciclo para mí es importante... para algunos, no... Al contrario, grandes, ya saben..."

Fíjense, les aclaro, por ejemplo, hablando para que ustedes, tengan una idea... en base así los maestros de la primaria antes de mi tierra, han preparado, casualmente han preparado... la escuela ha preparado a los chicos en un tema de familia... Sabían que en cualquier momento supieran... los chiquitos tenían que saber todo, tal es así que a los siete u ocho años tenían hasta la nomenclatura de la sal, los chicos sabían poner inyección, los chicos sabían.... pero terrible! el chico sabía preparar los alimentos... en base a todo el... que hacía la maestra... No solamente para preparar alumnos, sino para preparar en un montón de actividades, porque si no, no tiene sentido, si no prepara al chico en contenidos para la vida... ¿No sé si me entienden? (Murmullos).

P.: -(en un grupo) Por eso yo insisto: el día que les toque. Ustedes creen que los chicos... ustedes creen que es broma... (los alumnos hablan entre sí)

P.: -...padres alcohólicos, son ladrones, tienen que ir a trabajar allí ¿Qué hacen?

(Murmullos)

P.: -Por eso yo voy a seguir con estos temas. Vamos a seguir con la parte psicológica aquí, ¿eh? O sea, insisto en la situación que les ha tocado trabajar a ustedes, lo que yo les he pedido a ustedes, la recopilación de datos. ¿Qué haría usted si tiene que enfrentarse a un grado donde usted me dice... hijo, los chicos son ladrones, cómplices de los padres, los padres de los hijos, tiene chicos alcohólicos, las mamás son alcohólicas y problemas de todo tipo? ¿Cómo van a empezar el año? Si ustedes se...

A 1.: -y... con una entrevista y derivándolo al psicólogo

P.: -¡Al grado!

A 2.: -Ahí había una especie de... donde todos chicos, la mayoría pasa de... ellos se iban integrando más al grupo. Los maestros no solamente...

P.: -Bueno, acá, vamos, para que vamos cerrando, entonces por qué no lo exponemos en general para que todos tengamos... nos enriquezcamos. Lo que a ustedes les tocó trabajar hoy. A ver.

A 2.: -Bueno, nosotros, en los barrios, en Jujuy. Había una escuela que se llama escuela "La Salle" que ellos ha propósito se han ubicado en el este barrio, llamado Islas Malvinas, como para integrar a esa gente, no civilizada, no era más la expresión como para...

Estudios Sociales y su Didáctica II

17/05/95

El uso de ciertas frases y el tono de voz (énfasis en algunas palabras) como por ejemplo:

"Fíjense"

"Yo insisto"

"Por eso vamos a seguir con esos temas"

"Bueno acá, vamos, para que vayamos cerrando"

expresadas en esta situación y el empleo de otras en las clases , como ser:

"¡Cuidado! Porque..."

"Yo necesito que ustedes digan..."

"Ustedes tienen que saber"

llaman la atención del estudiante hacia ciertos aspectos del discurso, orientando su significado. En este sentido las marcaciones en el lenguaje, en un significado atribuido por J. Bruner, les brinda un indicio a los alumnos para razonar. En consecuencia, generalmente estos textos se utilizan para captar la atención del receptor mediante el énfasis que se da tanto con el uso de determinadas vocales como por el tipo de entonación con que se presentan, estableciendo los límites de lo que es importante en el discurso y dando lugar a una regulación fuerte en las relaciones sociales. Por otra parte, además de una función expresiva, pueden tener una función conativa, es decir, actúan sobre el receptor intentando una reacción.

La Narración

Relato expresado en tono retórico investido de canonicidad, próximo al sentido común. Se aproxima a una categoría de discurso que por lo general concierne a la construcción y reconstrucción de hechos, ideas o hasta de sueños, temores y esperanzas desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones de la vida de alguien.⁷⁰

Observemos el siguiente segmento de clase:

P.: -Primero incorporaron su comunidad, es decir... y hacerles tomar conciencia de lo que están viviendo, porque quizás están en un mundo que ellos no... o sea... es como que no aceptan lo que están, o lo que ellos dicen es normal, y lo que dicen los sacerdotes quizás... que se les haga inmediatamente... Sí, el caso de los chicos alcohólicos es terrible, porque en Xo, por ejemplo, se van... a media mañana... cuando ... se van los de la feria... pero cuando se va toda la feria...y vuelven con un "mentoliptus" en la boca... y los chicos tiene nueve años. O sea, que son más independientes que nosotros... ¿Y cuál es el problema que tienen con el alcoholismo? Ustedes saben que el tema del alcohol... no es que sea o no, por supuesto, aceptado por la sociedad, pero el grave problema, que cada vez se nos adelanta más es el desarrollo del niño, sobre todo en la parte pubescente. Es un período que va entre la niñez y la pubertad. Es cuando se le empiezan a notar los brotes como en una plantita. Ustedes ven en un palito y no saben qué es; después saben que es una plantita, cuando le notan un brotecito ¡Ahá! Está creciendo dicen. Y lo mismo en los niños. Y si, alguien ingiere alcohol ¿qué sucede? Se corta ese equilibrio, es como... una cosa a determinada edad, otra cosa es a esa edad, porque hay una revolución de las hormonas. Al chico que ingiere alcohol se corta su crecimiento. Se corta el proceso evolutivo de esa hormona ¿Sí? ... el chico toma, el que tiene diecisiete años toma, por supuesto eso le hace mal ... no les voy a decir una cosa por otra ... No sé si me entienden. Que debemos conocer los temas, los debemos conocer, o sea, no hablar porque lo dice la televisión, porque lo dice un vecino. Nosotros tenemos que tener un conocimiento sobre los temas, más allá de lo personal. Insisto, como ustedes ya saben, que tienen que estar al día, actualizados...

Estudios Sociales y su Didáctica II

17/05/95

La recontextualización se hace a partir de la incursión de la profesora hacia otros contextos, cuyas características son, por un lado:

- a) Pertenecen a los ámbitos donde la misma tuvo una participación y pasaron a formar parte de su experiencia personal. El investigador Sigurmundsdottir (1998)

⁷⁰ El concepto de narración fue establecido a partir de los aportes de Jerome BRUNER (1995), (1996) y (1997) y de los investigadores de la narrativa en la enseñanza en Hunter McEWAN y Kieran EGAN (comps.), La narrativa en la enseñanza y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

dedicado a estudiar el papel de la narrativa en educación, establece la relación entre valores y narrativa, como instrumentos de interpretación del mundo. Al respecto afirma: *“Unos y otros tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa... Este principio es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero también son una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea”* (Gudmundsdottir, S. 1998: 59).

- b) Pertenecen a contextos cercanos en el tiempo y en el espacio a los alumnos. De este modo, habría una clasificación débil entre el discurso primario local (particularmente producido en la familia, grupo de pares, etc.) y el discurso instruccional que circula en el aula.

Sin embargo, el texto así recontextualizado no parece articularse con los marcos pertenecientes a teorías provenientes del contexto de producción científica. Más bien el discurso de la docente toma la forma narrativa, del sentido común. Aunque aparecen en dos situaciones referencias a investigaciones, éstas no se encuentran fundamentadas.

Por otra parte, algunas veces la narración se encuentra acompañada de otro tipo de discurso. Veamos el siguiente segmento de la clase:

La profesora dicta sobre los hechos geográficos y sobre la Geografía como disciplina. Explica las diferencias entre un geógrafo y un profesor de geografía, y el historiador y el profesor de historia.

P.: -...La Geografía tiene un sentido social, ahora el hombre enseña al niño que ya debe mentalizarse o ir creciendo o evolucionando, respetando a la naturaleza, o sea que la naturaleza no sea como una máquina de producir, sino que se respeten sus tiempos, se respeten... O sea, voy a explicar esto porque no sólo están desnutridos, están anémicos y, desgraciadamente ustedes saben que las personas desnutridas pueden tener un cierto grado de recuperación pero no se recuperan más... (ruidos). En una oportunidad se han talado tantos árboles en la zona de la Amazona (que es el pulmón del mundo). A raíz de eso está sufriendo su recalentamiento la tierra. Todo es un sistema, chicos. Todo tiene un circuito. No es que todo sea al azar, si no, no sé si Dios o alguien superior, pero este es un planeta tan bello, pero no está todo al azar. Tiene un sistema y tiene sus problemas. Vamos a ser más claros, un ejemplo más claro: no se puede tener un bebé ya. Se necesita todo un proceso de crecimiento que se da por etapas y que tiene que estar controlado. No se puede todo ya, ya, todo ya, no. Necesitan un tiempo, necesita un período, necesita transformaciones, cambios, etc. En cambio, el hombre aprende... con esa mentalidad

capitalista que todo lo quiere, la ambición, “quiero más”, se han olvidado de la naturaleza, se han olvidado de respetar.

A 1.: -Incluso hasta la vida humana.

P.: -Desgraciadamente es así.

A 1.: -...

P.: -¿Los bebé de probeta? No sé, yo creo que los bebé de probeta (algunos alumnos realizan comentarios sobre el tema).

P.: -Si es un sujeto (retomando el comentario de los alumnos). Eso es una falta de, es una invasión, es como que la ciencia está invadiendo un mercado, que por supuesto es discutible. ¿Cómo? (Alguien ingresa al aula e interrumpe la clase , buscando algo)

P.: -Bueno, sigamos. No sé, que estábamos diciendo que hay una invasión, a ver algunos aspectos ¿Por qué hablamos de invasión?

A 2.: -O sea, porque va contra lo natural en la vida por ejemplo.

A 3v.: -Haciendo injerto puede ser ¿a lo que vos querés llegar?

A 2.: -¿Cómo?

A 3v.: -Haciendo injerto.

A 2.: -Yo hablo de la fertilización “in vitro”.

P.: -Estamos hablando de la falta de respeto del hombre sobre su medio. Entonces ella dice que también ha invadido la parte humana. Bueno pero ya es un tema ético. Hay mucha gente que ha tenido bebé y que es feliz, digamos. Yo a veces digo que hay gente que parece ha nacido de un bebé de probeta porque no tiene cariño, no tiene respeto, no tiene nada... Bueno sigo ¿A quién...?

A 4.: -“la falta de producción y consumo de lo producido”.

P.: -¡Ay! ¿Dónde estará eso?... y comprobar con producción respecto a la explotación de las fuentes de energía?

A.: (varios alumnos): No, no distribución.

P.: -...y consumo de lo producido (dicta) la importancia capital... es el factor económico y que tiene para la vida humana... ha impulsado... a algunos autores... a concentrar en la geografía económica... al ámbito de la relación humana...

Debemos considerar... a la realidad geográfica de tres maneras...: a) regional... es decir, el estudio preciso y limitado...de su espacio terrestre... región natural

A.: (pocos) -¿ “be”?

P.: -No, región natural.

Estudios Sociales y su Didáctica I

27/10/94

En la clase aparecen distintas formas de recontextualización que dan lugar a discursos o contenidos instruccionales de distinta naturaleza: un discurso conceptual -de naturaleza lógica y categórica más próximo al contexto de producción científica del discurso- y otro narrativo basado en creencias y deseos más próximo al sentido común. En la clase, ambos discursos tienen lugar en diferentes actividades, el primero se produce en el momento del dictado y el segundo cuando la profesora lo intercala con los alumnos, en una especie de conversación más informal, desde una perspectiva referencial basada en el sentido común, a partir de la cual todo el mundo habla y conforme a lo que actuamos en la vida diaria. Es decir, en el dictado el discurso educativo aparece en términos de discurso especializado recontextualizado, en este caso el geográfico. Pero cuando el formador interactúa verbalmente con los alumnos desarrolla formas de lenguaje que percibe el mundo desde el sentido común, que no sólo se limita a expresar cómo son las cosas sino cómo deberían ser. De este modo, según Bruner, esta forma narrativa, que se encuentra investida de canonicidad, se "*centra en lo esperable y lo usual de la condición humana*", dotándola de autoridad y legitimidad. Pero también posee medios para dotar de significado a la excepcionalidad de lo habitual (Bruner, J., 1997: 158). Entonces, se podría decir que el lenguaje de la profesora en las conversaciones con sus alumnos adopta una postura moral y un tono retórico, propio de las interpretaciones basadas en el sentido común.

En este sentido, el contenido es enseñado por la docente a los alumnos a partir de dos formas: desde un discurso recontextualizado especializado; desde una disciplina y desde un discurso recontextualizado desde el sentido común, en el que éste forma parte también del contenido, por lo cual ambos discursos adquieren la misma legitimidad para los alumnos, al estar consignados por las reglas del dispositivo pedagógico, en el sentido atribuido por B. Bernstein.

Entonces se podría afirmar que también existe una coincidencia entre el discurso de la profesora y el de los alumnos, porque ella les habla de temas y en la forma en que pueden conversar con cualquiera en cualquier lugar, esto es, desde el sentido común, que es la forma de interpretación propia de la vida diaria, lo cual es aceptado por los alumnos. Se podría decir, por lo tanto, que los alumnos prefieren a esta docente porque les habla desde el sentido común (que es la vía más usual y accesible para la adquisición del conocimiento). De esta manera, este discurso se articula con la cultura no escolar proveniente de modos de vida cotidianos de la comunidad y sus códigos.

Recordemos, según lo analizado anteriormente en relación a los códigos de la comunidad de la cual proceden los alumnos, que el avance de una economía de características informales había generado entre los distintos vecinos interacciones de tipo directo, con predominio de lo narrativo, por lo cual habíamos conjeturado la presencia fuerte, en términos de Bernstein, de un código restringido.

Se podría suponer que esta forma de transmisión de contenidos contribuiría a que los textos que circulan en las aulas se mantengan dentro de un código restringido.

Entonces, si desde la narración no existen andamiajes que posibiliten a los alumnos desarrollar formas de lenguaje y pensamiento que orienten los significados hacia los códigos elaborados, (que les permita incursionar en otros contextos comunicativos más amplios y justificar sus producciones textuales en términos de discursos especializados recontextualizados), el discurso en las conversaciones entre docente y alumnos queda enmarcado desde el sentido común. En este sentido, esta forma de transmisión de contenido estaría proporcionando una lectura ingenua de la realidad, lo cual no favorecería la conciencia crítica del educando ya que no se discute con ellos la razón de ser de esos saberes.

Además, parece oportuno agregar a nuestro análisis de esta forma de transmisión de contenidos que hemos denominado narración -por la existencia de formas narrativas en el discurso- lo expresado por McEvan, H. (1998):

“Hay un lado oscuro del funcionamiento de la narrativa, que se muestra claramente en nuestra propensión a rendirnos ante el seductor poder de los mitos y las ideologías. Surge entonces la cuestión del contenido de la narrativa como una dimensión problemática en toda discusión acerca de la narrativa en educación, especialmente cuando los relatos se usan para distorsionar u ocultar otras perspectivas y para promover o legitimar un punto de vista, en detrimento de otros. Los posestructuralistas y los teóricos críticos se han esforzado en demostrar este poder de la narrativa para moldear nuestra conciencia y para dirigir las operaciones de nuestras instituciones educativas” (McEvan, H. 1998:17)

Por otra parte, si bien Bernstein considera al código restringido como elemental pero no inferior al código elaborado, este último es considerado por el autor como la llave que abre al mundo de las ciencias y a los saberes complejos necesario para la conquista de la hegemonía social. ¿No se estará contribuyendo a partir de esta forma de transmisión de contenidos a mantener a los alumnos en formas de codificación de la realidad basadas en el sentido común

y, por lo tanto, no se les estaría proporcionando también los medios que posibilitan la conquista de la hegemonía social?

La Receta

Consiste en sugerencias u orientaciones o indicaciones acerca de cómo realizar la tarea docente con los niños del nivel primario, abarcando diferentes dimensiones: didáctica, psicológica (en especial lo afectivo) y social. Está estructurado en forma narrativa.

Predomina una regulación fuerte de la comunicación en las interacciones de docentes y alumnos.

Esta forma de transmitir el contenido aparece más frecuentemente en las clases de los formadores que se desempeñaron o desempeñan como maestros en las instituciones de nivel primario.

La característica de una receta es que se trata de afirmaciones sobre el cómo proceder en la tarea docente. En este sentido, son de naturaleza pragmática, pero no aparecen sustentadas en el momento de la enseñanza desde ninguna teoría, es decir que no suelen aparecer acompañados de análisis sustentados en referentes bibliográficos. Más bien son fruto del acopio social del conocimiento⁷¹ y adquiridos en ocupaciones determinadas. Las recetas no son privativas de los formadores maestros. Sin embargo, los profesores que ejercieron o ejercen como docentes del nivel primario tendrían, en el sentido de Berger y Luckman, un acopio más abundante y específico del mundo del nivel primario por sus frecuentes actuaciones en él, al mismo tiempo que le resulta más familiar. Entonces el conocimiento de ese mundo se le presenta más integrado, más claro o natural y sabe lo que hay que hacer, porque posee esquemas o tipificaciones de experiencias que organizan de algún modo la actuación satisfactoria en el mismo, constituyendo así un conocimiento más próximo al sentido común. En el profesorado esas experiencias muchas veces se objetivan a través del lenguaje, especialmente por la conversación con los alumnos, convirtiéndose en contenidos que se transmiten a los mismos.

Por su parte, Gudmundsdottier, S (1998) haciendo referencia a la relación entre la forma narrativa y el pensamiento y la práctica educativa afirma:

“Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa... el mundo docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a

⁷¹ Sobre el significado de “acopio común del conocimiento” véase Peter BERGER y Thomas LUCKMANN, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1994, pp. 61-62.

través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones” (Gudmundsdottir, S. 1998: 61)

El origen de las recomendaciones es entonces la socialización profesional, en especial cuando se trata de profesores que ejercen o se desempeñaron como docentes del nivel primario. En este caso, los saberes que se adquieren por la experiencia en su rol de docente se convierten en contenidos enseñados en el profesorado. Al respecto afirma Paulo Freire (1997):

“El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta la curiosidad epistemológica del sujeto...”

Entonces, nos podríamos preguntar ¿esta forma de transmisión de contenidos no estará contribuyendo a la formación de un docente de tipo artesanal⁷²?

Angel Perez Gómez (1995), considerando el carácter inevitablemente ideológico, ético y político de toda intervención educativa, denuncia:

“La orientación conservadora implícita en el enfoque práctico-artesanal, por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores, y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y la cultura dominante.”

Observemos esta clase (Lengua y su Didáctica II) donde los alumnos están socializando un plan de clase con sus compañeros y el docente. Aquí las recomendaciones son más bien de tipo didáctico.

P.: -Fuerte

A 7.: -Establecimiento: Esc. N° 64 “Independencia”

Grado: 2do. A. Turno: Mañana.

Tema: Lectura.

Objetivo: - Lograr que el niño amplíe su vocabulario.

- Interprete oral y espontáneamente la lectura.

⁷² El modelo práctico artesanal concibe la formación docente como “el aprendizaje de un oficio que se adquiere a través de situaciones en las que el alumno/futuro docente se encuentra inmerso en prácticas guiadas por un docente “con oficio” o experimentado.

(...) Docentes expertos direccionan el aprendizaje estableciendo secuencias organizadas y sostenidas por ellos hacia niveles cada vez más avanzados”. En Ministerio de Cultura y Educación, La formación docente, República Argentina, 1998, p. 49.

- Adquiera espontaneidad en la expresión oral.
- Cultive la imaginación.

La actividad inicial: Hacemos la presentación de una lámina alusiva al tema y la distribución de copias de la lectura para cada alumno.

Bueno, ahora les va a leer la lectura "La Tortuga Sabia".

A 12.: -Era una tortuga que sabía todo: qué día empezaba la primavera, quién descubrió América, por qué el elefante tiene trompa, y muchas otras cosas más.

Sin embargo el día que cumplió cien años descubrió que no sabía su nombre, y se puso muy triste, tanto que empezó a llorar con grandes lágrimas. -¿De qué me vale saber tantas cosas -se dijo- si no sé cómo me llamo?

Su amigo el tortugo que había ido a visitarla y a festejar con ella su cumpleaños, quedó asombradísimo. Nunca había visto llorar a la tortuga. Pero cuando esta le contó el motivo, comprendió enseguida, y le aconsejó... ¿Por qué no te vas de viaje, tortuguita sabia? A lo mejor preguntando y preguntando encuentras a alguien que sepa decirte tu nombre -Así fue como la tortuga preparó su valija, y siempre llorando se fue por el mundo a averiguar su nombre.

Y aquí en actividades: Leer el texto en forma individual segunda lectura.

P.: -...en forma individual.

A 12.: -O sea cada

P.: -¿Cada uno de los chicos?

A 12.: -No, pero así en el banco, o sea, leerla... que ellos vayan empezando a leer ya, a deletrear. Después sería una lectura grupal con la maestra.

P.: -¿Qué lectura sería, si no es individual?

A 7.: -Silenciosa.

P.: -Lectura silenciosa ¿Sí?

A 8.: -¿Eso se puede?

A 6.: -Mucho murmullo hacen.

P.: -Murmullo.

A 6.: -Sí...

P.: -Siga, siga.

A 12.: -Interpretar oralmente la lectura guiada por cuestionario. El cuestionario sería:

¿Qué cosas sabía la tortuga?

P.: -Guiado por uno...

A 12.: -Cuestionario. Y el cuestionario sería...

P.: -O también a través de un cuestionario guía.

A 12.: -¿Qué cosas sabía la tortuga? ¿Qué otras cosas te imaginás que podría saber? ¿Qué le pasó el día que cumplió cien años? ¿Qué le aconsejó el tortugo? ¿Qué nombre le pondrías tú?

Otras actividades.

P.: -Bueno, escuchen bien; cinco no más tienen que ser las preguntas, porque si no es mucho para los chicos de segundo grado. Sí, allí tenemos que responder en forma oral. Está bien.

A veces le dan a los chicos para que respondan en forma escrita. ¿No es cierto? Mientras los demás trabajan en el pizarrón. ¿No es cierto? Eso les lleva una hora. Entonces no es solamente lectura, sino ahí es además de lectura, es clase de interpretación. ¿Está? Siga.

A 12.: -Otra de las actividades es que modifiquen el final del cuento.

P.: -En forma oral ¿No es cierto?

A 12.: -Sí, todo en forma oral. Elaborar dos oraciones, o sea que tienen que elaborar dos oraciones con la palabra tortuga.

P.: -¿Es elaborar en forma oral o escrita?

A.: (Algunos) -Escrita.

A 12.: -Eso escrito, lo demás es oral. Las oraciones escritas.

Dibujar alguna escena de la lectura.

Y otra de las actividades que hemos puesto es: dramatizar la lectura. Pero así... todo espontáneo, digamos ¿no? Alguno que se anime.

P.: -Siempre que sea con... en los grados bajos tiene que ser con la graficación ¿no es cierto?, de la lectura, y el chico dibuja muy lindo.

A 12.: -Sí, hemos puesto: "dibujar alguna escena de la lectura".

P.: -¿Y vocabulario?

A 12.: -No he puesto eso.

P.: -No, no era con vocabulario, pero sí puede salir. Atiéndanme un ratito.

A 12.: -Eso nos faltaría.

P.: -A veces, se trabaja con el vocabulario, y se van agregando nuevas palabras.

Yo recuerdo que había una maestra. Teníamos en la pared e íbamos colocando todas las palabras nuevas, para que se vayan... ¿No es cierto? Escribir en el pizarrón, en la pared, eso se les va grabando; entonces va incorporando el chico. Pero, si a nosotros en alguna escuela nos dicen: "no hay que poner nada en la pared". No hay dónde colocar nada casi como en ese momento quedó y los demás no asimilaban. Deberían recomendarles que todos los... iniciativa de poner esos listoncitos de madera. O bien paneles de telgopor, unos paneles de telgopor y en ese caso con el alfiler y ... poquito más y pega bien, y no se mueve, no lo dañamos. Mi hermana lo puso en unos marcos grandes de madera que van colocándose más arriba o paradito, trabajó con los chicos de... el objetivo está en los

colores fuertes y vistosos. Va quedándose. Hoy, por ejemplo, que hice evaluación de la acentuación de palabras, están todas las reglas que hemos visto, en todas las láminas. Entonces podían distinguir bien cuáles llevaban acento y cuáles no llevaban acento. Cuando yo les fui colocando, a través de una lámina, todas las ayudas que pusieron los chicos, todas las graves, todas las esdrújulas en distintos.... Entonces al chico se le va quedando dónde están. Entonces es una ayuda. Por ejemplo, ahora les digo: graves con tilde, graves sin tilde, entonces buscaban, entonces ahora les pide que escriban, actividades: "escribir tres palabras agudas, tres palabras esdrújulas y tres graves. De allí separar en sílabas las que tienen tilde". Pero les recomendaba que... y lo mismo se hace en una clase de lectura. Nosotros vemos una palabra nueva y la colocamos allí. Hace un rato la señorita decía tres palabras nuevas ¿no es cierto?, tres palabras nuevas. ¿Cuáles eran?

A 4.: -terrazza, confianzuda y empapada.

P.: -Y empapada. El chico no sabe que es empapada o tal vez lo sabe pero se le va. Pero si lo colocamos en la pared, se le va ir grabando y después ya... para ir formando otras oraciones va incorporando.

Otra forma de trabajar con el vocabulario que es, agregando al de la lectura, es tener un cuadernito, se van a anotar todas las palabritas nuevas. Las palabritas nomás, no el significado. Palabras nuevas, entonces. Se van anotando las palabras nuevas que el chico después va buscando.

¿Tercer grado? ¿No tiene más, no es cierto?

A 12.: -No, eso era todo.

Lengua y su Didáctica II

Observemos otra clase (Planeamiento) donde las recomendaciones son fundamentalmente de gestión institucional:

P.: -Bien, no porque no tienen ellos capacidad ni competencia para quedarse solos con los chicos ¿sí? ¿Qué haríamos en ese caso? Supongamos que yo tuve la suerte de que vino el profesor de Educación Física y quedé libre. ¿Qué hago?

A.: (Todos responden a la vez, pero ninguno toma la palabra)

P.: -Pero me tienen que decir, o voy y digo: "Yo me encargo de primero en esta hora".

A 16.: -Es como usted. dice, o sea que la postura del docente... ya tiene que pensar fundamentalmente en los niños.

P.: -Pero acá... porque acá lo tenemos que pensar y decidir al inicio de clase, de tal manera que no sea ninguna novedad. Si ya vimos que la Dirección pudo armar con algunos papás o con los maestros y demás... yo ya no digo nada. Pero si de pronto veo que hay niños que están por allá y no hay quién los atienda. ¿Quién debe decidir y dónde debe estar escrito? Está escrito en la planificación institucional. De pronto, todos deben seguir teniendo normal, pero hay que lograr acuerdos y hay que... En este caso, vamos a ir, nos vamos quedando libres. Entonces no me recargo, no se recarga el especial, los niños están atendidos y la

escuela sigue funcionando, ¿o no? Pero debe seguir un poco consensuado y bien de acuerdo. También pasa que a veces que son siempre los mismos, porque hay algunos que se enferman los lunes .(Los alumnos ríen)

Y eso es sabido; se enferman los viernes, porque, de pronto, el fin de semana quiere ser un poco más largo. Entonces también tenemos que estar avisados, que quizás los que nos vamos a recargar somos los mismos de siempre, ¿sí? Porque es medio casual, a veces, en las instituciones que los viernes hay más demanda de partes médicos, y los días lunes. Y si ustedes quieren, miran un poco lo que es la ciudad, y observan si es verdad o no lo que les estoy diciendo. Pero yo puedo tomarlo siempre para el otro lado. Bueno, si falta mi compañero, yo puedo ir viendo cuánto avanzamos en esos dos días o en esos cuatro días que de pronto estuvieron con su maestro. Y voy haciendo los aportes necesarios para los ajustes de la institución, porque el año que viene los chicos van a ser mis alumnos y debo ir buscando un lado positivo desde los aprendizajes, o no como una tortura o una carga. Porque si yo no me voy de la escuela y no me cambian de grado, vas en segundo y te tocaron los de primero y resulta que mi compañera faltaba los lunes y los viernes o los días de guardar. ¿No puede ir sabiendo el avance? ¿sí o no?

A.: (Muchos) -Sí.

Planeamiento

05/05/95

Detengamos nuestra atención en otra clase (Observación y Práctica II) en la que las recomendaciones se dirigen a las actuaciones como docente durante las interacciones con los alumnos- niños.

A 6.: -Por ejemplo, acá, en la escuela de Villa la Paz, con los chiquitos que entrevistamos, la mayoría vive con los padres, o tienen papá pero a lo mejor no viven con ellos. Sino que está en la calle, o sea: lo dejan a ellos acá, con la mamá y los hermanitos y el padre trabajan.

P.: -La mayoría de esos chicos son hijos de la calle. Entonces tenemos ahí los dos grupos: hijos en la calle e hijos de la calle. Los hijos en la calle por lo menos vuelven a la noche y duermen en sus casas, pero los de la calle no, los de la calle duermen, viven, comen, todo, en la calle; hay una gran diferencia. Entonces, los chicos se aferran a la maestra de una manera, porque es el único lugar donde sienten calorcito, son como perritos abandonados, donde sienten calorcito ahí se quedan.

Yo sé de un caso en la "ciento diez", la señora inspectora, la señora inspectora que ha tenido por mucho tiempo que darle de comer a varios porque no se le despegaban. Con esa situación, ejemplifico cómo ustedes. van a ver el estado de esas personas, la falta de afecto. Primero empiezan con el cariño; después empecemos, hablemos de la sociedad, porque la afectividad es básica, no se olviden de que la desnutrición no viene solamente por la falta de alimento; la desnutrición viene, principalmente, por la falta de afecto. Hay falta de afecto para con el niño, hay desnutrición. Hay desnutrición cuando un niño vive en medio de

edificios, todo el día sediento. En los chicos que viven en departamento tienen un alto porcentaje de desnutrición. Los chicos que viven en contacto con la naturaleza, no es lo mismo. En algún momento, una fruta, o algo consumen. Pero la desnutrición afectiva es lo que más nos preocupa a nosotros como docentes.

Observación y Práctica II

02/05/95

Veamos otra clase de Lengua y su Didáctica II.

P.: -¡Ahí está! ¿Saben qué pasa con nosotros? Que nosotros, para competir con otra escuela, llevamos a los mejores ¿no es cierto? a los que no tienen problemas, no a cualquiera. Pero cuando ya es algo interno parecería que el chico se siente mejor. Porque a quienes les cuesta más la lectura es a quienes tenemos que ponerlo a representar. Yo opté este año por ejemplo para hacer la dramatización con los chicos a los que nos les gusta. A aquellos que están en todas las fiestas, les dije: "No, ustedes están en todas las fiestas. Van a salir los chiquitos que no salen". Y un chico que, por ejemplo venía con la crítica de la maestra del otro grado. "Pero no tienen voz ¡Cómo los has elegido! La chiquita es muy dura". Se ponía nerviosa. Pero la segunda vez, ya me voy a mejorar maestro, sáqueme. Ya le gustó salir en la otra fiestita y decir más fuerte y estudiar el papel que le daba para que pudiera representar. Hay chicos que tienen condiciones ¿no es cierto?, entonces ellos salen y no tienen ningún problema, pero lo que tenemos que hacer es ayudarlos.

Y en el grado sí se pueden hacer estos concursos de lectura y están todos atentos. En el grado muy bien, porque parecería que en el grado el chico se siente familia y todo. Cuando ya estamos con el otro grado sin querer decimos "A ver fulano", para no quedar mal como docentes, a los mejorcitos llevamos y dejamos de lado a los otros que tendríamos que ayudar.

Sí ¿Qué más?

Lengua y su Didáctica II

Focalicemos otra clase de la misma materia en la que en las recomendaciones de tipo didáctico se encuentran también encargos acerca de las actuaciones más apreciables en las interacciones con el niño. Estas últimas aparecen condicionando las primeras.

A 14.: -¿Qué pasa, profesor, en sexto y séptimo grado que la maestra se intercambia, toca el timbre y una se va a otro curso?.

P.: -Bueno, allí es que tenemos que ver un día que no haya ese cambio. Yo en mi colegio por ejemplo tengo que la maestra le da todo el día según el tema toda la hora de lengua, toda la mañana digamos, en sexto y séptimo grado, entonces.

A 14.: -Se ponen de acuerdo entre ellas.

P.: -Claro, ya se ponen de acuerdo entre maestros. Y ustedes les dicen: -Este tema es así, si no, después ellos tienen que cortar. Pero los talleres de lectura tienen que ser toda la

jornada. Nosotros en el colegio tenemos un día de taller a la semana, un viernes, otro grado tiene un jueves. Entonces, de esa manera, nos facilitamos diccionarios, libros, y así, llevamos. Yo necesito libros de lectura, entonces tengo los días viernes taller de lectura, pido a las otras maestras para que el chico tenga variedad para elegir. Como decíamos, ¿no es cierto? Ya lo va conociendo y quiere otro nuevo. Entonces el de la otra maestra les gusta, entonces buscan allí nuevos libros, diccionarios, el papel afiche, o sea toda, toda la jornada para trabajar. Entonces el chico sale contento después de haber leído, después de haber hecho el trabajo. Entonces sí hace los trabajos.

En todas estas últimas semanas estuvimos en taller de lectura y el niño quedó contento. Quedó contento porque podía trabajar, después de haber leído una lectura. El chico podía expresarlo, les dije no solamente con dibujos, pero que sea un trabajo en conjunto, y después sale muy bien el trabajo. Les gusta a los chicos. En tercer grado a veces uno cree que no lo podrían realizar, el trabajo tiene que ser toda la jornada, inclusive no se da materia especial. Los chicos no salían al recreo, estaban toda la tarde ahí trabajando porque les gustaron los temas. Mirando hay temas lindos, era de la primavera, cómo podía hacer las carrozas, leer sobre la primavera y los chicos iban realizando los trabajos, y todo eso sería con fines de estudio ¿no es cierto?

Entonces ahora, a partir de allí, yo estoy tomando los temas para la acentuación, pero con todo el material que ellos elaboraron ¿no es cierto? Entonces les dejé, hubo algunos errores porque tenemos que dejar que el niño descubra. Entonces: "A ver acá las palabritas que vieron. A ver veamos acá". Y el chico dice: "Maestro acá hay un error". Y van y comparan con lo que estaba escrito en el cartel. Yo no les dije que ellos... Ellos solitos, después de haber escrito las palabras del vocabulario de lo que trabajamos, fueron a buscar en los carteles y ellos solitos. "Mire acá hizo mal". Una z de carroza, por ejemplo. "Acá carroza escribieron mal". Bueno, todos hicieron los carteles sobre carroza, había ese solo".

Sí ¿qué más? ¿Las actividades?

Lengua y su Didáctica II

La receta constituye una de las formas de transmisión de contenidos que puede propiciar la reproducción acrítica de prácticas de enseñanza, por cuanto el discurso instruccional se genera desde la carencia de reflexión teórica.

La Fórmula

Consiste en una serie de saberes acerca del modo de intervenir en situaciones de enseñanza pero, a diferencia de la receta, se sustenta en alguna teoría proveniente del discurso primario especializado.

Examinemos cómo en la clase de matemáticas en un diálogo con los alumnos la profesora va analizando el proceso por el cual es enseñado un contenido.

P.: -Entonces, ésta es la etapa preoperatoria ¿qué pueden decir ahora de la preoperatoria?.

A 1.: -Pasando por el período de aprestamiento se llega ya a... ya es más fácil para que el niño pueda separar lo real de lo imaginario, el material concreto le resulta más fácil.

A 2.: -En el período operativo ya adquieren la acción de reversibilidad ya que pueden...

P.: -Responde el estado inicial...

A 2.: -Claro.

A 3.: -Enseñan la suma con ...¡bah! aprenden la suma.

P.: -Y la resta ¿qué relación hace con la suma? vos dijiste reversibilidad.

A 3.: -O sea que se aprende dos más uno es tres y que uno más dos es tres o sea que poniéndolo al revés también está... O sea que dos más uno son tres y los tres le quita de nuevo tengo uno ¿No es cierto?

P.: -Entonces la resta no se enseña únicamente de una forma, sino de otras formas más como por ejemplo (pide un ejemplo)

A 3.: -¿Como inversa de la suma?

P.: -¿Cómo?

A 3.: -Se enseña como inversa de la suma.

P.: -Claro, pero también, por ejemplo, si yo digo, ¿dos más cuánto es cinco? faltando un dato más se puede llegar a la resta ¿no? Bueno cómo más, qué más puede decir sobre el preoperatorio...

A 3.: -El chico puede resolver situaciones problemáticas: mamá fue al mercado o me mandó al mercado con pesos... y un kilo de manzana, un peso y compró una docena de mandarinas a cincuenta centavos y ¿Cuánto gastó en total? y ¿cuánto me quedó? Aprende en el preoperatorio situaciones problemáticas.

P.: -Primero cómo tenemos que hacer en el preoperatorio cómo tenemos que trabajar en el operatorio.

A 3.: -Trabajar con material concreto.

P.: -Con mucho material concreto ¿después del concreto?

A 3.: -Al gráfico.

P.: -Al gráfico... vamos a trabajar con la característica como para fijar bien.

Matemáticas y su Didáctica I

31/11/94

En el curso de la lección se observa el empleo de un vocabulario conceptual específico, mediante el cual se establecen comprensiones conjuntas entre el docente y los alumnos. Además estas conceptualizaciones se usan así para la enseñanza.

En el caso de la lección seleccionada, los estudios sobre el desarrollo de la inteligencia, descritos por Piaget, son empleados como instancias que encuadran lo que un niño puede hacer o no, en términos de aprendizaje, y en relación con esto se conversa sobre las estrategias de enseñanza, por ejemplo de la resta.

Entonces, en el caso de la fórmula, la teoría funciona como un sistema teórico del cual se deducen conceptos y se enuncian los procedimientos y los recursos para intervenir didácticamente en las clases.

Resulta importante señalar dos supuestos relevantes en el empleo de la fórmula en la formación docente: por un lado, la existencia de un sujeto pedagógico universal (el niño) y por el otro, el hecho de que la teoría es el apoyo para bajar a terreno prescindiendo de cualquier consideración sobre el contexto sociocultural e institucional. En este sentido, la fórmula se constituye en un conocimiento con pretensión de validez universal para los futuros maestros. De este modo, se podría argumentar que existiría una clasificación fuerte entre el discurso primario especializado (ciencia, disciplina) y el discurso primario local.

El Modelo

Prototipo de clase sobre una temática específica presentada como ejemplo a los futuros maestros.

Examinemos el proceso por el cual las palabras del docente se convierten en indicaciones acerca de los procedimientos a seguir en una clase.

P.: -Vamos a comenzar a describir los factores abióticos, primero el agua. Y les voy a dictar una poesía y en base a esa poesía vamos a trabajar. Escriban (dicta)

En el arroyo, en el río
en el lago, en el mar
serenamente o con brío
siempre me podrás hallar.

El sol me susurra y cubre
Y su calor me evapora
y en una viajera nube
me convierte en buena hora.

Pero por más que me eleve
siempre otro viaje realizo
convertido en lluvia, nieve,
o en blanco y duro granizo.

Y el veloz regreso emprendo
pues me reclaman urgente
para seguir subsistiendo
todos los seres vivientes.

Bueno... ¿Qué hacemos primero? ¿Qué le pedimos al niño primero? Aunque no sea lengua pero... (algunos alumnos hablan en voz muy baja) ¿Qué estamos viendo, ahora? ¿Qué estamos...?

A 1v.: -Qué era el...

P.: -Que lo lea... lectura comprensiva... para que él pueda interpretar mejor esa lectura
¿Con qué vamos a ayudarnos? ¿Con qué vamos a trabajar? Qué le vamos a pedir que vaya extrayendo el alumno... las palabras que no entiendan.

A.: (Varios repiten con la profesora) las palabras que no entiendan el significado.

P.: -Entonces van a... las palabras que no... Vamos a comenzar por enseñarles cuáles son, cuál es la fórmula química del agua... coloco hidrógeno dos oxígeno uno y le digo que químicamente así se simboliza el...

A.: (Varios a la vez) -Agua.

P.: -Agua, si yo tengo que representarla ¿Cómo lo voy a representar? ¿Cómo lo voy a trabajar para que el alumno interprete ese H 2 O? ¿Qué es dos?, ¿dos qué?

A.: (Algunos responden)

P.: -¿Dos qué?

A 4.: -Dos átomos.

P.: -Dos átomos de hidrógeno y un átomo de... (Los dibuja en la pizarra)

A.: (Todos repiten con la profesora) -Átomo de oxígeno.

P.: -Oxígeno ¿Cómo están acá los átomos?, están....

A.: (Todos) -Separados

P.: -Están separados, esos átomos se tienen que unir para formar una unidad mayor que se llama molécula, en este caso cada molécula de agua, entonces graficamos los átomos unidos (los dibuja en la pizarra) dos hidrógenos y un oxígeno, esta es la fórmula química del agua, de una molécula de agua, cuando están separadas forman los átomos ¿Sí? pero al unirse forman una unidad mayor que es una molécula.

A 3.: -¿Ese sería el tercer paso profesora?

P.: -Sí (dibuja en el pizarrón) ¿Cuáles son las características del agua? Si yo les hago probar el agua o les hago... traemos un vaso con agua y yo pregunto ¿Cuál es el color del agua? ¿Tiene color el agua?

A.: (Todos responden) -No.

P.: -Entonces, si no tiene color, ¿qué ponemos?

A.: (Todos) -Incolora.

P.: -¿Qué quiere decir?

A.: (Todos) -Que no tiene color, incolora.

P.: (Escribe en el pizarrón) -Sin color... Si olemos el agua, ¿tiene olor?

A.: (Todos) -No.

P.: -Inodora, muy bien. Si la probamos, ¿tiene gusto? (escribe "inodora" en el pizarrón)

A.: (Todos) -No.

P.: -Es insípida, es sin sabor. (Escribe en el pizarrón) Ahora yo quiero que lean la poesía ustedes. Ustedes solos me van a decir cuáles son los estados en qué encontramos al agua en la naturaleza. Subrayan en la poesía dónde nos muestra un diferente estado del agua. A ver, la leemos todos juntos, Ya está ¿Han terminado de copiar? Dice: "En el arroyo, en el río ,en el lago o en el mar serenamente o con brío siempre me podrás hallar". ¿De qué hablamos ahí? Ustedes pónganse como chiquitos de primaria, no me salgan con estado líquido ¿Qué diría el alumno ahí?

A 3.: -Habla del río

P.: -Habla, ¿de qué? Habla del río ¿De qué más habla?

A.: (Todos contestan) -Del agua, del arroyo, del mar.

P.: -Subrayan arroyo, el mar ¿Cómo corre, cómo está el agua?

A.: (Varios contestan) -Serena.

P.: -Ahí dice que está serenamente o con brío... ¿Dónde está serena en estos ejemplos que hemos subrayados nosotros?

A.: -En el lago (todos)

P.: -En el lago.

A 3.: -En el arroyo.

P.: -Y en el arroyo, y dónde está con brío, ustedes han buscado esa palabra en el diccionario ¿Qué quiere decir con brío?

A 4.: -Con fuerza.

P.: -Con fuerza; muy bien ¿y dónde encontramos al agua así, con fuerza, torrentosa?

A.: (Varios contestan) -En el río , en el mar.

P.: -En el río, en el mar; bien ¿en qué estado se encuentra ahí el agua? En forma...

A.: (Todos) -Líquida.

P.: -Es el estado líquido ¿y en la casa dónde la encontramos al agua en forma líquida?

A.: (Varios contestan) -En la canilla.

P.: -En la canilla, muy bien. Me miran y me da no sé qué hablarles como a chicos, por qué no se ubican. Sigamos con la segunda estrofa. "El sol me susurra y sube y su calor me evapora y en una viajera nube me convierto en buena hora" ¿De qué nos está hablando ahí la poesía? ¡Chicos!, acá no se olviden que cuando ponemos líquido ponemos ejemplos, los ejemplos de la poesía y los de la casa, llevados a la realidad de ellos, lo que ven todos los días, ¿no es cierto? Bueno ¿De qué hablaba la segunda estrofa?

A 3.: -Se evapora.

P.: -De qué se evapora, subrayan muy bien, habla de una nube viajera ¿En qué estado está ahí el agua?

A 3.: -Gaseoso.

P.: -Gaseoso, muy bien, entonces en gaseoso ponemos como ejemplo la nube ¿En la casa?

A 4.: -Cuando hierve la pava.

P.: -También en la casa, cuando hierve la pava. Pero “por más, dice, que me eleve siempre, otro viaje realizo, convertido en lluvia, nieve o en blanco y duro granizo” ¿Y ahí que otro estado tenemos?

A.: (Todos) –Sólido.

P.: -Sólido ¿y cuáles serían los ejemplos del sólido?

A.: (Todos) – Granizo.

A 3.: -Granizo

P.: -Granizo ¿Qué más?

A.: -(Todos) –Nieve.

P.: -Nieve ¿Qué más? En la casa.

A.: (Todos) –Hielo.

P.: -El hielo, el picolé, muy bien. Vamos viendo y les estoy haciendo anotar todo esto porque yo les he dicho cómo van a rendir al final la materia... Ideas para formar los grupos y para poder exponer... una clase... Bueno, ahora mirando la poesía, para concluir con esto. Por supuesto que después vamos a hacer trabajos prácticos y vamos a dar... pero para seguir trabajando con la poesía... se puede aprovechar... del próximo paso que les voy a dar... Una vez que dibujamos. Todos ¿qué más podemos hacer? Y lo podemos dibujar... hay un tema que... y que se llama ciclo del agua en la naturaleza.

A v.: -Representar los diferentes estados del agua con material, con la experiencia.

P.: -Sí, sí una experiencia. Después vamos a ver... Pero como el chico se imagina que el agua viene, se va y nunca acaba, tenemos que darles el ciclo del agua en la naturaleza, porque es un ciclo, porque es como una rueda que nunca termina. ¿Entonces cómo llegamos nosotros a obtener el agua? ¿Cómo...? ¿Cómo se forman las nubes? Con pequeñas gotitas de agua, cuando la nube está tan cargada de estas pequeñas gotitas de agua no las puede sostener y se precipitan en forma ¿de qué?

A.: (Todos) -De lluvia.

P.: -De agua de lluvia... Y esa agua de lluvia ¿dónde cae?

A 4.: -En el río.

A 2.: -En el lago.

P.: -En los ríos, en los lagos, arroyos y, por fin, va a desembocar en el mar. Esa masa de agua que tiene el mar o el océano producen lo que se llama la evaporación. Al evaporarse el agua asciende de nuevo a la atmósfera, formando de nuevo las nubes, formando esas pequeñas gotitas de agua que forman las nubes y luego se reinicia el proceso de nuevo. Cuando las nubes no pueden volver a soportar el peso del agua, vuelve a precipitarse y puede caer en zonas muy frías, donde al tocar el suelo muy frío se congela entonces ahí... Cuando se precipita, a ese hecho, se le llama “precipitación” y a este proceso se le llama

evaporación. Entonces el ciclo del agua en la naturaleza tiene dos procesos. Precipitación y evaporación. Cuando cae, cuando se precipita... entonces se congela, se convierte en hielo y luego se produce de nuevo esta evaporación para volver a formar nubes y reiniciar toda la cadena. Por eso es un ciclo; por eso no se pierde ¿Entienden? Por eso sigue formándose el proceso.

Biología y su Didáctica

20/04/95

Se observa en primer lugar que la docente presenta desde el inicio, para enseñar el tema “los factores abióticos: el agua”, una propuesta determinada: partir de una poesía que da idea a los alumnos acerca de cómo proceder para desarrollar la temática a lo largo de la clase, aunque es la docente quien señala finalmente las secuencias e información didáctica. Por ejemplo, en el curso de la siguiente secuencia observamos:

P.: -Están separados; esos átomos se tienen que unir para formar la unidad mayor, que se llama molécula, en este caso la molécula del agua. Entonces graficamos los átomos unidos (los dibuja en la pizarra): dos hidrógeno y un oxígeno, ésta es la fórmula química del agua, de una molécula de agua. Cuando están separadas forman los átomos ¿sí?, pero, al unirse forman una unidad que es una molécula.

A 3.: -Ese sería el tercer paso, profesora.

P.: -Sí (dibuja en el pizarrón)

Por otra parte, resulta interesante señalar en el curso de esta lección lo siguiente: el interjuego forma parte de actuaciones, interrelaciones como una escena dramática del docente y los alumnos, por cuanto aparecen dos pares de roles: el formador y el alumno del magisterio y, por otro lado, el docente del nivel primario y los niños del nivel primario. Es decir, el profesor emite un mensaje dirigiéndose a los alumnos del magisterio: Bueno... ¿Qué hacemos primero? ¿Cómo le pedimos al niño primero?... Pero también se dirige a ellos como niños. Observemos, por ejemplo, el lenguaje que utiliza en esta sección:

P.: -Es insípida, es sin sabor (escribe en el pizarrón). Ahora quiero que lean la poesía ustedes y ustedes (señala hacia unos alumnos) me van a decir cuáles son los estados en que encontramos el agua en la naturaleza. Subrayar en la poesía dónde nos muestra un diferente estado del agua, a ver... la leemos todos juntos, Ya está ¿Han terminado de copiar?

Además, aparece la parte del profesor; un pedido expreso de actuar como niños del nivel primario. Observemos lo que dice a continuación del párrafo anterior del profesor Dice...

P.: ...en el arroyo, en el río, en el lago o en el mar, serenamente o con brío me podrás, siempre me podrás hallar "¿De qué hablamos ahí? Ustedes pónganse como chiquitos de primaria. No me salgan con estado líquido ¿Qué diría el alumno ahí?

A 3.: -Habla del río.

P.: -Habla ¿De qué? Habla del río ¿De qué más habla?

Entonces, en el modelo aparece una propuesta como ejemplo, cómo trabajar una serie de interacciones entre el docente y los alumnos en torno al tema, realizando las actuaciones ya mencionadas.

Otro de los aspectos presentes en el modelo es presuponer que este prototipo de clase es válido, independientemente de consideraciones contextuales, es decir espacio- temporales, y también del destinatario del mensaje, porque parte del supuesto de que podría funcionar sin considerar demasiado el sujeto pedagógico. Desde este punto de vista, se podría argumentar que existiría una clasificación fuerte entre el discurso primario especializado (ciencia, disciplina) y el discurso primario local.

De este modo, se va configurando un conocimiento acerca de la enseñanza en el nivel primario, a partir de una clase ejemplar con posibilidades de ser imitada por los alumnos en el futuro rol como maestros, pero en la cual ellos no participan formando parte en la creación o recreación de la misma con propuestas, sino que se la apropian a partir de la palabra del docente, quien les dice cómo van a proceder. Esta forma de transmisión de contenidos a semejanza de la receta, también supondría una formación docente de tipo artesanal porque está basada en el supuesto que la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la docencia se adquiere por observación, imitación y práctica dirigida por docentes expertos.

Ciertamente aquí nos encontramos con un enmarcamiento fuerte del discurso tanto instruccional como regulativo, puesto que se pautan tanto los contenidos conceptuales, habilidades como la forma en que se debe accionar en la clase.

Clases de Ensayo

Representación o prueba de actuar como maestro/s, desarrollando una determinada temática, antes de presentarse ante sus futuros alumnos.

Examinemos la siguiente secuencia donde un alumno o un grupo pequeño de alumnos actúan como maestros y sus compañeros coparticipan en esta función como niños de la escuela primaria.

22:20 P.: -Colaboren con los alumnos, no (la docente se sienta a un costado del aula) se rían, los van a tratar como alumnos de la escuela primaria.

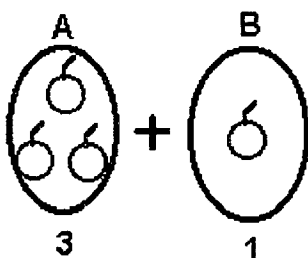
A d.⁷³.-Si se portan bien les voy a dar un premio (Reparte materiales a sus compañeros)

Ahora les voy a presentar a un señor que no conocen, a este señor se lo utiliza para aumentar, agregar. (Dos alumnas se paran y escriben en la pizarra el número tres y el uno separados el uno del otro)

A d.: pone el signo más de papel en la pizarra entre, los números que escribieron sus compañeras.

A.: (Se ríe) -¿Quién quiere pasar?

A d.: realiza el siguiente dibujo en la pizarra.



A d.: -¿Quién se anima a pasar a la pizarra? La profesora observa.

Matemática y su Didáctica II

03/10/94

Veamos otra clase:

A d.: -Vamos a hacer una clasificación. Este cuerpo se llama cono ¿Cómo se llama?

A.: (Varios) -Cono.

A d.: -¿Cómo es?

A.: (Varios) -Esfera.

A d.: -Cómo se llaman esos elementos?

A.: -Cuerpos rodantes.

A d.: -¿Cómo son sus caras?

⁷³ A d.: Alumno/os en el rol de docentes de nivel primario en las clases de ensayo.

A.: (Varios) -Curvas.

A d.: Curvas les voy a dar para trabajar en el (Muestra los elementos que tiene en sus manos) cuaderno. A ver el niño de rojo ven acá a ver si entendiste ¿Cómo es?

A 13.: -Redonda.

A d.: -Compruebe si puede rodar.

A 13.: - Hace rodar el cuerpo.

A d.: Proporciona un cubo de cartón.

A 3.: Trata de hacer rodar el cuerpo.

A d.: En el escritorio hace desplazar el cubo en diferentes formas. -Van a trabajar en el cuaderno alto. Coloquen la fecha como todos los días. ¿Qué día es hoy?

A.: (Varios) -Doce.

A d.: Escribe en la pizarra.

A d.: -¿Vamos a tener otra señorita?

A d.: -No.

A.: -¿Qué ha hecho Colón?

A d.: -Después vemos estudios.

Matemática y su Didáctica I

12/10/94

Vamos a otra clase:

La alumna encargada de la clase propone romper la organización espacial de la misma, entonces sus compañeros se sientan en círculo, (Eran unos pocos alumnos)

A d.: -Ahora todos son los niñitos de segundo grado. (Llegaron más alumnos)

A d.: (Dirigiéndose a esos alumnos) -Va a tener que ser en grupo. (La profesora que hasta el momento estaba sentada en el escritorio se para a un lado del aula y luego se sienta)

A d.: -Chicos, por favor atiendan. Vamos a aprender una cosa muy fácil, les voy a contar lo que me pasó el domingo pasado (Cuenta la historia). Vamos a aprender una nueva operación para resolver esa situación problemática. Les voy a repartir por grupo los elementos que trajeron a principio de año. (Reparte a cada grupo unos recipientes que contienen porotos)

A.: (Algunos dicen) -Muy lento.

A 1.: -Yo quiero dos cajitas señorita, ese niño se comporta como bobo.

A 2.: -Ese niño se está comiendo los porotos.

A 3.: -¿Quién me hace un collar de fideos?

Matemática y su Didáctica

26/10/94

Aproximémonos a otra clase:

A 1d.: -Después de que ellos observen bien las láminas, bueno, repartimos los globos y los revientan por grupo y que formen las palabras que están ahí dentro, y después que las pasen a escribir en el pizarrón.

P.: -¿Cómo van a reventar los globos?

A 4d.: -Póngalo en la silla y siéntese, pero uno por vez.

P.: -¡Uf!, ¡madre mía!

A.: (Algunos se ríen)

A 2.: -¿Ya?

A 1d.: -Ya.

A 4d.: -Uno por vez, uno por vez les digo.

A 1d.: -A ver quién gana a poner...

A.: (Todos hablan a la vez en voz alta)

P.: Los dos juntos... es más fácil.

A.: (Todos hablan en voz alta)

A 2d.: ...Aquí los de verde, que se junten, aquí los colores...

A 5.: -Acá, acá, acá.

A.: (Todos se ríen y hablan en voz alta)

A 6.: -Amarillo, amarillo.

A.: (Se separan en equipo por color)

A 7.: -EL azul ¿Quién tiene azul?

A 8.: -Bueno ¿quién tiene rojo?

A 6.: -Nadie...

A.: (Cada grupo comienza a reventar globos, los alumnos ríen cada vez que revienta un globo)

A 6.: -¿El que gana es? o ¿Cómo es?

A.: (Siguen las risas y siguen reventando globos)

A 8.: Se van las letras.

A 2d.: -No, tienen que formar...

A 1d.: -Tienen que formar, tienen que...

A.: (Siguen explotando globos, gritando hablando en voz alta y riendo)

A 1d.: -Para Nely ¿Quién ya formó la palabra? ¿Qué grupo?

A 5.: -Espere... (más globos reventados, mas gritos y risas)

A 7.: -Cualquier palabra.

A.: (Todos hablan a la vez)

A 7.: -Falta una letra parece.

A 3.: -¡Ya está!, ¡ya está!, ¡ya está!

A 1d.: -Pasen y escriban en el pizarrón.

A 6.: -¿Qué palabra tenemos que formar?

A 5.: -¿Con todas las letras o...?

A 6.: -A mí me faltan.

A 9.: -"Fósforo" tenés que poner.

A.: (Todos hablan a la vez en la actividad)

A 9.: -"Fósforo".

A 10d.: -¿Rojo?...

A 6.: -Después alfajor...

A.: (Murmullo)

A 10d.: -Rojo tengo alfajor.

A 8.: -"Caracoles"

A 3.: -"Fanta" (se ríe a carcajadas burlándose)

A 10d.: -Churquina también tiene la familia roja.

00:30: (Ruidos de mesas y sillas que se corren)

A 10d.: -Ahora entre todos vamos a leer las palabras que hemos formado.

A 4d.: -Bueno, a ver chicos.

A.: (Todos) -...mellis.

A 4d.: -Acá.

A.: (Todos) -fo-ca (silabea), te-ni-bre, o-so
(risas) co-do, al-fa-jo-res, fan-ta.

A 11.: -Señorita, en alfajores ha confundido la letra, señorita.

A 1d.: -¿Por qué?

A.: -Parece una e de imprenta, de acá ¿no?

A 10d.: -Y es una e de imprenta.

A.: -Imprenta minúscula.

A 10d.: -¡Ahá! (corrige el error) ya está, ya está.

A v.: (Todos) -O-fe-lia, fo-co.

A 11.: -Fa-mi-lia.

P.: -O sea, no interesa, el chico por ahí escribe... no interesa si escribe con letra de imprenta, imprenta mayúscula, imprenta minúscula, de carta, carta mayúscula, carta minúscula, lo importante es que si escribe con todo: letra de imprenta, mayúscula, si ya está en segundo o tercer grado, bueno, que escriba todo en imprenta mayúscula ¿no? no que

mezcle. Al principio es como que se acepta, pero no que mezcle, porque si va mezclando después tenemos el mismo problema que tenemos ahora en el terciario que no saben colocar los acentos, o los colocan mal o mezclan las letras, después por eso se aplazan... ¿Sí o no? ¿Seguimos? ¿Qué más?

A 4d.: -Después esto lo repetimos en grupo (muestra) tienen que formar con las sílabas el nombre del dibujo.

A 7.: -¿Qué más señorita?

A 4d.: -Ahora todos los integrantes del grupo van a decir la palabra que han formado.

A.: (Un grupo) -fo-to.

A 10d.: -Fies...

A 3.: -Fiesta.

A 4d.: -A ver de nuevo.

A 10d.: -Fies-ta (en voz baja).

A 4d.: -Parece que no han comido chicas. Ustedes ¿no? a ver, de nuevo, más fuerte.

A.: (Todos se ríen)

A 12.: -Ya ha pasado la comida.

A 4d.: -Más fuerte.

A 12.: -Fies-ta (en voz más baja)

A.: (Todos ríen a carcajadas)

A 7.: -Fa- mi-lia (lee sola).

A.: (Todos ríen a carcajadas)

P.: -Eso es todo.

A 4d.: -Eso es todo.

Ortografía y Foniología

05/06/95

Veamos esta clase:

A 8d.: -Conocen esta letra chicos?

A.: (Varios) -No. (Risas)

A 8d.: -Ustedes cuando se van a su casa, ¿qué hacen?

A 10.: -Jugamos.

A 6.: -Jugamos.

A 3.: -Me voy a dormir a 8 m: ¿Con qué juegan?

A 9.: -¿Cómo juegan?

A 8d.: -¿Con qué juegan?

A 3.: -Con juguetes... yo tomo el té.

A 6.: -Yo no tengo juguetes.

A 3.: -Voy a ver la tele.

A 8d.: -Esto es juguete, miren.

A 6.: -¿De qué es, señorita ?

A 8d.: -Yo traje acá algunos juguetes... bueno, la idea es tener... mucho, ¿no?

A 3.: -Por eso yo tengo que... porque así preguntan los chicos.

A 8d.: -Bueno, después de tomar el té ¿qué haces después de comer? (Risas)

A 3.: -... Después de comer veo tele.

A 8d.: -Después?

A 3.: -Me voy a jugar. (Risas)

A 8d.: -¿Con qué juegan chicos?

A 3.: -Con piedritas, a la picadita.

A 6.: -Al elástico.

A 8d.: -Todos esos son juegos, y para escribir la palabra juego se necesita esta letra.
(Muestra el cartel con la letra)

A 3.: -Ah! yo "fuego" señorita.

A 8d.: -Está mal expresado niña... juego

A 3.: -¿Qué quiere decir expresado, señorita?

A 8d.: -Que está hablando mal. (Risas)

A 9.: -Mal hablada (Con tono burlón)

A 3.: -Está mal? Está mal? Está mal ? qué...

A 8d.: -...El fuego es la llama que está... en la cocina

A 3.: -Ahora sí, ahora sí entiendo.

A 8d.: -¿Ustedes vieron las revistas de los chicos, las revistas cómicas?

A.: (Varios) -No ,no ,no.

A 12.: -¿Qué revista?

A 10.: -¿Yo, revista? No.

A 8d.: -¿Ninguno, chicos?

A 9.: -No, mi mamá no me... (Risas)

A 10.: -...¡Qué mala que sos! (Risas)

Ortografía y Foniología

12/06/95

Finalmente examinemos este segmento:

A 1d.: -Le gusta siempre jugar como todos los chicos a muchas cosas, pero su mayor distracción era ver televisión, más los programas en que se veían muchos animales, muchos árboles. En día sábado estaba viendo la televisión y se asustó al ver una gran serpiente que salía de entre los arbustos y decía ssss (sonido).

A.: (Risas)

A 1d.: -¿Cómo decía a ver la serpiente?

A.: (Todos) -ssss (Sonido)

A 1d.: -Bueno, entonces ella se asustó mucho pero su mamá, Cintia, le dijo que no tuviera miedo, porque esa serpiente estaba muy lejos. Bueno, esa noche se fue a dormir, pero, bueno, sucedía que ella empezaba a soñar, que la serpiente estaba cerca de ella, que le hacía ssss (Sonido), mientras se le acercaba y se despertó pidiendo ayuda: socorro , socorro! y la mamá fue y le dijo bueno... y le contó el sueño. Pero la mamá le dijo que no tuviese miedo porque sólo era un sueño.

A.: (Todos ríen)

A 1d.: -Bueno, a ver ¿De qué se trata el cuentito?

A 2.: -De la víbora.

A.: (Comentario en voz baja)

A 3.: -Del susto.

A 4.: -Un sueño.

A 1d.: -¿Qué había visto ella?

A.: (Todos) -Una víbora, una serpiente...

A 3.: -Una víbora.

A.: (Todos ríen)

A 1d.: -¿Y cómo hacía la serpiente?

A.: (Algunos hacen el sonido) -ssss.

A.: (Una alumna comenta algo)

A 1d.: -No.

A.: (Algunos) -shshsh (sonido)

A 1d.: -¿Así hacía la serpiente?

A 3.: -No, ssss (hace sonido)

A 1d.: -Ah! bueno esta nueva letra, que vamos a ver, se llama la letra sss (sonido)

A.: (Alumnos) -Ssss (sonido)

A 1d.: -¿Cómo se llama?

A.: (Todos) -Ssss (Sonido)

Ortografía y Foniología

12/06/95

Observamos en esta secuencia la realización de diferentes actuaciones (docente o maestro, alumno) en los cuales se establecen pactos para su realización. Por ejemplo la profesora dice: “Colaboren con los alumnos no se rían...”

En las actuaciones donde el alumno hace el papel del maestro, adopta cierta fachada⁷⁴, que incluye ciertas posturas, tono de voz, el aspecto, el porte, hasta la vestimenta. Entre tanto los compañeros también adoptan la fachada del niño, que se manifiesta también en el tono de voz, la postura, el vocabulario, etc.

Es de destacar que en estas actuaciones los alumnos interpretan su papel de manera protectora, tratando de salvaguardar su actuación.

Por otra parte, en las clases de ensayos se observan más cambios en el escenario, porque los alumnos se desplazan más frecuentemente en el aula y también por la presencia del montaje en la representación de la clase: láminas, globos.

En las secuencias presentadas se manifiestan dos tipos de actuaciones del profesor a cargo de la cátedra. En la asignatura Matemática y su Didáctica el docente asume el rol de observador; se sienta a un costado de la clase, observa, es decir que no interviene en la clase de ensayo a pesar de que se hayan cometido errores conceptuales o didácticos por parte del alumno a cargo de la clase. En cambio, en la otra asignatura, Ortofonía y Foniatría, el profesor interviene cada vez que considera necesario realizar un señalamiento al alumno que interpreta el rol de maestro.

Observemos cómo estas diferentes actuaciones van acompañadas de dos formas distintas de evaluación de las clases.

Examinemos el primer caso: la clase de Matemática.

A d.: -Van a encerrar en un conjunto, con azul los cuerpos rodantes, con una fibra o lápiz de color azul los que tienen la forma de cuerpos rodantes si no tiene azul con otro color ¿con qué otro color podemos hacer los no rodantes?

A.: -Rojo

A m.: -Con negro no.

A.: -El armario ¿No queda, señorita?

A d.: -¿Qué forma tiene el armario?

A.: -Prisma.

A d.: -¿El portafolio tiene la forma?

⁷⁴ Para una relación amplia de los conceptos de “fachada” y “montaje”, véase Irving GOFFMAN, La presentación de la persona en la vida cotidiana, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.

A.: -Prisma.

A d.: -Y es un cuerpo...

A.: -No rodante.

A.: -Señorita ¿Vamos a tener en la prueba eso?

A d.: -Sí, pero así como les doy yo, en cuerpos rodantes y no rodantes. Como ya tocó el timbre vamos a ir al recreo.

P.: -Ahora voy a escribir en el pizarrón, ustedes van a escribir los aspectos positivos y negativos, van a hacer propuestas para superar las recetas. Se van a agrupar, y comiencen a agruparse de acuerdo a la inicial del nombre. (La profesora pasa por los grupos preguntando cuántos son, les da, de tres a seis minutos para que se agrupen y analicen)

La profesora solicita a los alumnos que pasen a la pizarra y escriban los aspectos positivos y negativos de la clase, si se repiten sugiere que no los repitan. Algunos alumnos escriben en la pizarra, otros se quedan en el banco y charlan. En la pizarra se observa escrito lo siguiente:

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Propuesta
- Voz adecuada	La motivación	Armar más grupos
- Utilización de materiales didácticos.	No se usaron todos los cuerpos geométricos	
De lo concreto pasa a lo práctico y luego a lo simbólico	No hizo deducir, faltó actividad final.	
Fijación del aprendizaje	Clase final expositiva.	

P.: -Si el vocabulario es específico tiene que utilizarlo, ella decía cómo se llama este elemento, y en realidad es un cuerpo. No hay que mezclar el vocabulario específico. Ha traído el material, pero, ¿qué ha pasado?

A.: -Manipulación de los cuerpos.

P.: -Si los chicos tienen que manipularlos, entonces lo que tenían que hacer los chicos es tocar las caras curvas, las caras planas, que toquen algo liso, plano, hacerlos tocar (La profesora sugirió que nombren las actividades de fijación)

P.: -Los chicos tienen que jugar mucho... ¿Qué otros aspectos positivos hubo? ¿Los hizo jugar a los niños?

A.: -Sí.

P.: -Aspectos negativos ¿Qué no supo decir?... ¿Cómo subsanar esto?

A.: -Preguntando.

P.: -Sí, preguntando directamente.

A.: -Sí dijo.

P.: -Sí dijo, pero no hizo deducir... parece que no hubo actividad final, si hubo, clase tradicional.

A.: (Hace referencia a la diferencia entre el pensamiento del niño y el de ellos) -Por eso, es decir, una clase tradicional engloba muchas cosas, toda la clase no fue tradicional.

P.: -Si toda la clase no fue tradicional ¿Qué quiere decir una clase tradicional? ¿Qué aspectos le parecen tradicionales?

A.: -...Todo el desarrollo parece la maestra es activa... más juegos no sólo al principio.

P.: (Aclara porque la clase es de primer grado) -Pero nosotros tenemos algo de chicos y debemos, tenemos que colaborar con la compañera... ¿Cómo son los niños de primer grado de acuerdo a la clasificación que hace Piaget?

A.: -Egocéntricos.

A.: -Ver el todo.

P.: -Ver el todo... después ver las partes, ya pueden ver las partes, y después ver las partes, como la cara . El alumno ya es capaz de abstraer... es un ciclo, partimos del cuerpo, lo desmenuzamos en partes y volvemos a los cuerpos. (La docente al final de la clase pide a las alumnas que van a dar la próxima clase que se queden)

La profesora, como se observa en estas secciones, guía el análisis en la clase con posterioridad a la realización de la misma, para ello utilizan dos categorías: aspectos positivos y negativos. Los alumnos, agrupados según algún criterio expresado por la docente, realizan el análisis y luego lo escriben en la pizarra. El trabajo grupal se realiza mediante los interrogantes de la docente, esto orienta a los alumnos hacia la reflexión sobre los hechos y la elaboración de propuestas superadoras. También tienen lugar algunas explicaciones o aclaraciones y recomendaciones por parte del profesor.

Esta forma de reflexionar y analizar las clases de ensayo en esta materia se convierte en habitual al efectuarse bajo el mismo formato cada vez que se llevan a cabo dichas clases.

Sin embargo, esta actividad al ser emprendida bajo el trasfondo de la habituación proporciona a los alumnos y al docente -en el sentido de P. Berger y T. Luckman (1994: 78)- una economía de esfuerzo, especializando la actividad, y libera datos definiendo paso a paso la situación, a la vez que les abre un espacio para pensar sobre la clase.

Además, esta manera de razonar mejor, al ser compartida por todos, (incluido el que dio la clase) les permite tener instancias de interacción que posibilitan el enriquecimiento del análisis. Se observa, entonces, un enmarcamiento más débil en las interacciones de la clase.

Examinemos el segundo caso: las clases de Ortofonía y Foniatría.

A 11.: -Señorita, en alfajores ha confundido la letra, señorita.

A 1d.: -¿Por qué?

A.: -Parece una e de imprenta, de acá ¿no?

A 10d.: -Y es una e de imprenta.

A.: -Imprenta minúscula.

A 10d.: -¡Ahá ! (corrige el error) ya está , ya está.

A v.: (Todos) -O-fe-lia, fo-co.

A 11.: -Fa-mi-lia.

P.: -O sea, no interesa, el chico por ahí escribe... no interesa si escribe con letra de imprenta, imprenta mayúscula, imprenta minúscula, de carta, carta mayúscula, carta minúscula, lo importante es que si escribe con todo: letra de imprenta, mayúscula, si ya está en segundo o tercer grado, bueno, que escriba todo en imprenta mayúscula ¿no? no que mezcle. Al principio es como que se acepta, pero no que mezcle, porque si va mezclando después tenemos el mismo problema que tenemos ahora en el terciario que no saben colocar los acentos, o los colocan mal o mezclan las letras, después por eso se aplazan... ¿Sí o no? ¿Seguimos? ¿Qué más ?

A 4d.: -Después esto lo repetimos en grupo (muestra) tienen que formar con las sílabas el nombre del dibujo.

A 7.: -¿Qué más señorita?

A 4d.: -Ahora todos los integrantes del grupo van a decir la palabra que han formado.

A.: (Un grupo) -fo-to.

A 10d.: -Fies...

A 3.: -Fiesta.

A 4d.: -A ver de nuevo .

A 10d.: -Fies-ta (en voz baja).

A 4d.: -Parece que no han comido chicas. Ustedes ¿no? a ver, de nuevo, más fuerte.

A.: (Todos se ríen)

A 12.: -Ya ha pasado la comida.

A 4d.: -Más fuerte.

A 12.: -Fies-ta (en voz más baja)

A.: (Todos ríen a carcajadas)

A 7.: -Fa- mi-lia (lee sola).

A.: (Todos ríen a carcajadas)

P.: -Eso es todo.

A 4d.: -Eso es todo.

P.: -Bueno, está bien, dentro de lo que hace al trabajo, está bien, sin embargo yo les hago las críticas para que no cometan errores cuando vayan a dar clases. La lámina tiene que ser grande y vistosa para que se vea desde el fondo. Las palabras, este, escritas ¿no?, allí en la lámina tienen que ser bien claritas, que yo las pueda ver desde el fondo, sino por ahí se pierden detalles. Esa lámina necesita más color.

La cuestión de los globos. Nunca den los globos antes de terminar una actividad, porque eso es objeto de que los chicos jueguen, se peleen, se digan : "no , yo no quiero celeste, no quiero celeste, quiero rosado", eso lo digo por experiencia, al último el globo, al último... porque si no se pierde el tiempo que ustedes lo podrían utilizar en otra cosa.

El trabajo de análisis y de síntesis que hicieron ustedes, por ejemplo, el formar palabras, necesita primero un marco concreto, el chico todavía está trabajando, está en el nivel perceptual, necesita un marco concreto, es decir ustedes. nos dieron globos y pidieron que armemos las palabras, bueno, tenían que haber dado recortes, armar las palabras, pegar en el cuaderno y recién pasar al pizarrón, porque si no el chico está en el pizarrón haciendo esto, y no sabe qué va a poner ¿Entienden? Bien, y si quieren hacer el trabajo de competencia, por ejemplo, con los globos, al último, siempre al final, el globo distrae mucho a los chicos, se pelean...

El trabajo está bien ¿sí?, pero hay otro error; no ha integrado a todos los alumnos, todos se tienen que integrar, las dos niñas de atrás. Lo mismo les puede pasar con dos o tres alumnos que no trabajan, ¿sí? en cambio, por ejemplo en el anterior todos han cantado. Hay que motivar de alguna manera ¿y saben por qué?, porque la música ayuda. Bueno, está bien.

Ortografía y Foniatria

05/06/95

Veamos esta situación:

A 8d.: -Bueno, esta es la... con esta letra se escriben un montón ¿Dónde está? ¿Conocen ustedes alguna otra que, aparte del juego y la..., tenga la misma letra?

A 3.: -Gigantes

A 3d.: -Gigante

A 4.: -...La niña... tiene el apellido con esa (risas) se escribe con la "g" (la pronuncia, no la nombra. Carcajadas)

A 10.: (Le dice "se escribe con esa". Carcajadas) -¿Has visto que te pillé ? (Carcajadas)

A 12.: -"Gente", señorita.

A 10.: -Se confundió, profesora (se ríe todavía)

A 12.: -No , pero yo lo decía a propósito.

A 10.: -No, pero ella dice "gente". (Risas, carcajadas)

P.: -Está bien.

A 7.: -No, pero palabras que empiecen con estas ja,je,ji,jo,ju, jirafa, gato.

P.: -No, esa no.

A 7.: -Jarra...

P.: -No, no, no, está bien lo que dice... vos tenés que solucionar el problema (dirigiéndose a A 8d. Carcajadas) ¿Qué va a hacer con ese "gigante"?

A 8d.: -No sé.

A 3.: -A ver dice como se pronuncia la g, la diferencia digamos...

A 8d.: -Pronunciando la palabra la podés...

P.: -A veces el chico se confunde se da cuenta...

A.: -(Todos hablan a la vez)

A 8d.: -Bueno chicos, ustedes la conocen a la ge,gi, ¿No? Ya la vimos en la clase anterior ¿Se acuerdan chicos?

A 10.: - No, no.

A 12.: -No. (Risas)

A 12.: -Ya la vimos señorita.

P.: -Vos lo que tenés que hacer es presentar el cuento, y a partir de ahí vas sacando material, porque si no esto se presta a confusión, vos tenés que estar segura de lo que vas a presentar, para que a partir de ahí puedas sacar justo aquella duda que te falta... como por ejemplo de... y eso confunde siempre, siempre. Lo mismo la "b" con la "v" corta, ce-ci, que-qui. Vos tenés que empezar con un cuento, y elaborar a partir del cuento todo lo que quieras trabajar o a través de un canto, ¿entendés? Bueno. No, no, no ,está bien, seguí, seguí, seguí, no te sientas mal, seguí.

A 8d.: -Bueno, yo voy a poner aquí algunas palabras que se escriben con la jota, esta es la "jota" ¿La conocen? ¿Ahora ya la conocen?

A.: (Varios) -Sí (silencio)

A 8d.: -Chicos, dibujen esta letra en el aire, todos.

A 12.: -La niña Andrea no dibuja.

A 10.: (Se ríe) -Me salió mal.

A 12.: -Borre, borre.

A 8d.: -En el pupitre con el dedo.

A 12.: -¿Cuál pupitre?

A.: -En el banco.

A 12.: -O en la mesa.

A 7.: -En el pupo dice la señorita (Risas).

A 8d.: -Ahora leo lo que escribí acá.

A.: (Todos silabea a coro) -Ji-ra-fa, co-ne-jo, ja-món, ju-gue-te.

A 8d.: -¿La diferencian a la "jota", chicos ?

A.: (Algunos) -Sí. (Otros) -No .

A 8d.: -¿Quién pasa ahora a encerrarla?

A.: (Un alumna pasa a encerrarla)

A 10.: -Eso es lo que siempre confunde.

P.: -Claro, por eso les digo yo que son excelentes los alumnos...

A 12.: -Somos , somos...

P.: -Y bueno ,pero ahí...

A.: (Murmullos)

A 13.: -Esta niña...

A 8d.: -Ella es la mejor alumna. (Risas)

A.: (Murmullos)

A 8d.: -Profesora... con la motivación...

P.: -Te ha faltado, has ido directamente a la estructura, por eso te ha pasado eso.

A 8d.: -Yo tenía un cuento, pero lo perdí.

P.: -...pero ahí está la improvisación del maestro. ¿Cómo lo ha perdido?

A.: (Murmullos)

P.: -Bueno ¿Sabés por qué te pasó eso? y bueno, está bien que te sacan de adentro del aula, porque cuando... te va a pasar, te puede pasar. Lo importante es que vos, que te ha pasado porque no estás segura, no está bien preparado el trabajo, cuando esté bien preparado, entonces cuando ella... qué es lo que va a hacer, a partir de ahí puede decir ¡Ah! pueden decir esto "pueden"... cuando ustedes saben bien una materia pueden hacer una relación entre una unidad y otra, cuando no la saben difícilmente puedan encontrar una le ha faltado la primera parte que es la motivación.

A 8d.: - La evaluación yo decía... así palabras ya que ellos...

P.: -...Si yo hago una evaluación , observo en qué actividad se han enganchado más. Lo volvés a hacer al plan de clase, bien pulidito ¿no?

A 9.: -¿Vamos a seguir con esto, profesora?

P.: -Sí ,vamos a seguir con esto, es decir con las letras, enseñanza de los fonemas desde el punto de vista fonológico, pero traten de ser más dinámicos ¿no?... un cantito, un trabalenguas , no se queden con lo que le dan en la escuela ¿sí?...

La profesora interviene, durante la clase, realizando aclaraciones y sugerencias sobre las actuaciones de los alumnos que representan el rol de maestro, por ejemplo: cuando un alumno pide palabras con la letra J, y uno de sus compañeros dice “gigante” y los otros contribuyen con sus ejemplos a generar intencionalmente una situación de confusión ortográfica entre las palabras que se escriben con J y las que se escriben con G.

La educadora interviene y dice a los alumnos que interpretan el rol de docente “no, no, no, está bien lo que dice, vos tenés que solucionar el problema ¿Qué vas a hacer con ese gigante?” Aquí, el profesor impele a este alumno a actuar para solucionar la situación que se ha generado durante la representación y el alumno se ve incitado a reflexionar en el momento que suceden los hechos.

Además, haciendo una lectura al análisis de la clase que se desarrolla durante la actuación y al término de la misma, en la que se evalúa el desempeño del/los alumno/s, a diferencia de la propuesta anterior la evaluación está a cargo del profesor, quien también realiza recomendaciones para superar algunos aspectos. Observemos este párrafo:

“El trabajo de análisis y síntesis que hicieron ustedes por ejemplo, el formar palabras, necesitan primero un marco concreto, el chico todavía está trabajando, está en el nivel de los alumnos, necesita un marco concreto, es decir ustedes nos dieron globos y pidieron que armemos las palabras, bueno tenían que haber dado los recortes y armar las palabras, pegar en el cuaderno, y recién pasar al pizarrón, porque si no el chico está en el pizarrón haciendo esto, y no sabe qué va a poner ¿entienden? Bien, y si quiere hacer el trabajo de competencia por ejemplo con los globos, al último, siempre al final, el globo distrae mucho a los chicos, se pelean con... El trabajo está bien ¿sí? pero hay otro error, no ha integrado a todos los alumnos...”

Entonces, a diferencia de los análisis de las actuaciones de la anterior asignatura (Matemática y su Didáctica 1), en Ortofonía los alumnos no participan con propuestas de modificaciones o con críticas para las clases de ensayo.

En el cuadro siguiente se presenta una síntesis de los análisis realizados:

Clase A: Matemática y su Didáctica I

Clase B: Ortofonía y Foniatría

	A	B
Actuación del profesor.	Observador	Evaluador constante
Actuación de los compañeros	Colaboradores	Colaboradores
Momento de análisis de la Clase	Posterior a la clase	Durante y después de la clase
Quiénes participan del análisis	Docente, alumnos	Docente

A pesar de las diferencias, ya enunciadas, entre ambas modalidades de clase de ensayo, se podría argumentar la existencia de una regulación más débil de los discursos que circulan en el aula.

Con respecto a la justificación de realizar esta forma de recontextualizar el conocimiento, el profesor de la clase A afirma:

“El practicar les hace bien porque aprenden a perder el miedo. Tienen terror al pasar al frente.”

Detrás de esta afirmación: *“practicar les hace bien”*, puede estar presente la concepción de que el ensayar, el ejercitarse, el intentar, es aconsejable para aprender. Entonces, la clase de ensayo se constituye en la formación docente en una instancia necesaria según la expresión del docente.

Exposición

Presentación individual¹ o grupal de un discurso para dar a conocer un tema.

En el ámbito de la formación docente, el contenido de gran parte de la exposición a cargo de los alumnos tiene características de ser relatado o presentado en función de su futuro rol como maestro. En este sentido tenemos diferentes tipos de exposiciones: planificación, experimentación y relato.

Planificación: Tipo de exposición en la que los alumnos dan cuenta de los planes o proyectos de clase.

Examinemos las siguientes secuencias donde los alumnos relatan la clase basados en una programación y observemos qué sucede con ellos.

P.: -¡Ahá! como un proyecto pedagógico ¿para todo el año o para un tiempo?. Bueno ahora nos va a contar.

A 9v.: -Digamos tres meses, "la golosina que nos gusta..." (lee).

P.: -Esa es como la imagen objetivo. ¿Sí?

A 9v.: -Digamos que sí.

P.: -Ahá.

A 9v.: -Bueno. (lee) "La descripción: a través del presente proyecto proponemos intensificar la relación de los niños con su entorno y lograr que los alumnos interactúen a través de experiencias directas con el comercio o con las instituciones que tiene él en el barrio, con un mínimo de duración de aproximadamente sesenta días hábiles. Se desarrollará en el aula y en el barrio y abarcará contenidos de las diferentes áreas con un enfoque globalizador y llevado a la práctica mediante un aula taller, digamos sería..."

P.: -Bueno, la metodología a usar sería la del aula taller.

A 9v.: -Bueno, después digamos ya la fundamentación del proyecto. Bueno, (lee)... "es importante relacionar al niño con el medio que lo rodea para que sea más feliz, para que el aprendizaje sea duradero y lo lleve a una mejor convivencia". El propósito digamos que llevaría este proyecto sería, esté...: (lee) "analizar críticamente con los padres, alumnos y vecinos la importancia de las normas de convivencia que llevan a una mejor relación con los miembros de una comunidad". Y bueno, después acá dice...

P.: -Eso es un propósito.

A 9v.: -Es un propósito.

P.: - Bueno ¿y dónde está lo pedagógico?

A 9v.: -(se ríe)

P.: - Vuelva a leer el propósito a efecto de que los demás participen y de pronto ver si se relaciona el propósito que se ha planteado con la fundamentación que se dio.

A 9v.: (Lee nuevamente) -"Analizar críticamente con los padres, alumnos y vecinos, la importancia de las normas de convivencia que llevan a una mejor relación con los miembros de su comunidad.

P.: -¿A ver, qué opinan? porque ellos dijeron que es un proyecto pedagógico.

Planeamiento

09/06/95

Examinemos lo que sucede en otra asignatura:

A 1.: -Pueden aplicar la clasificación para trabajar en actividades manuales o plásticas. Si recortamos de otra forma se puede armar una figura, en este caso de un cuerpo, la figura de un payaso puede tener muchas aplicaciones es decir , la clasificación del plano se puede utilizar en otros trabajos.

P.: -Me parece que no está muy bien entendido lo que significa fundamentar lo que yo hice, fundamentar es defender lo que quiero defender ¿Qué definiendo? ¿Qué es lo que pusiste? ¿che?

A 1.: -¿Cómo se forman los planos?, ¿para qué nos sirve?

P.: -Lo que yo pregunto, que...

A 2.: -Las figuras geométricas.

P.: -Figuras geométricas, ese sería el "qué" ¿para quién? ¿a quién va destinado?

A 1.: -A los niños.

P.: -¿A qué niños?, a ver ¿a quién?, ¿para segundo año?, primer año, cuarto y ¿para quién?

A.: -En tercer grado yo creo que ya...

P.: -Especificar bien para qué grado es... cómo, para qué, por qué llegó a eso.

A 1.: -Eso es lo que va a hacer el camino.

P.: -¿Tiene idea de eso? Me parece que ustedes no tienen claro al menos de lo que es una defensa, si yo no se para que es, no sé para quién es ,no se por qué lo hice, y no sé cómo llego a eso, no puedo defender lo que hice ¿Entienden? Habrá que responder a una serie de preguntas para que yo así tenga la respuesta, que la fundamenten y la defiendan.

A 1.: - Con su material, qué recursos...

Plástica

Veamos un segmento de clase en otra materia:

A 3v.: -Establecimiento... grado: cuarto, turno: tarde, maestro: Rubén.

A.: -(Varios) rien

A 3v.: -Tema : reglas Ortográficas NV

Objetivo: Deducir las reglas ortográficas NV y fijar las reglas ortográficas de palabras nuevas.

Actividad inicial

P.: -¡No! ¿Un solo objetivo?

A 3.: -Uno solo.

P.: -Yo les dije que podían ser tres como mínimo.

A 4.: -Hay dos profesor.

P.: -O más.

Lengua y su Didáctica II

25/10/95

Finalmente observemos otro segmento de clase en esta asignatura:

A 7.: -"Cuerpos ,materia , propiedades".

A 6.: - Ese es el tema.

A 7.: -Después, de material va cualquier cosa, lo que el chico puede traer por ejemplo.

P.: -.. cualquier cosa, de eso tiene que dar ejemplo.

A 7.: -Libro, botella.

P.: -Traigan lo que ustedes quieran por ejemplo, y los nombran.

A 7.: -Ladrillo, un pedazo de ladrillo, arroz, fideo, lo que puedan.

Cs. Física Química y su Didáctica.

16/06/95

Las exposiciones citadas consisten fundamentalmente en lecturas de programaciones de clase, que se intercalan con diálogos con el profesor y los compañeros.

Examinando las planificaciones realizadas por los alumnos se evidencian, entre las distintas asignaturas, variaciones que incluyen una selección de componentes, como así también cambia la secuencia de aparición de los mismos, e incluso se pueden apreciar diferentes concepciones en cuanto a la preparación de la clase, cuando hacen alusión al proyecto y a los planes de clase. Teniendo en cuenta esto, se deduce que circulan en el profesorado diversas instrucciones sobre cómo programar una clase, que se distribuyen en las materias y se recontextualizan según los criterios asumidos por el profesor de la cátedra, sin existir entonces un discurso convenido y compartido por el colectivo docente. Esta situación da cuenta de una clasificación fuerte entre las prácticas pedagógicas de los profesores con respecto al tema planificación en las diferentes asignaturas.

Al respecto afirma una alumna en la entrevista:

A.: -...Una forma, otra profesora nos definía de otra forma y otra forma y las tres formas: metas, objetivos y propósitos nos daban de diferentes formas, así que teníamos que estar atentos, qué profesora nos pidió un plan de clases, "a ella le gusta así"

Escuchá cómo le decíamos: "¡a ella le gusta así!" poníamos así porque si le poníamos ese mismo para otra profesora, venía y nos decía: "esto está mal", "esto es netamente tradicional" y a la otra no le parecía que era un poco constructivista. Nosotros teníamos que estar muy atentos a esa cuestión. Acordate cómo nos decía el profesor de matemática que hagamos los objetivos o digamos los propósitos y de acuerdo a eso hacíamos y ellos nos revisaban y después de eso recién exponíamos.

E⁷⁵.: -Pero y a eso ustedes lo leían de algún lado, como... había una fundamentación para hacerlo digamos de una forma, o el profesor les daba, o ustedes se guiaban con lo que el profesor les había dicho en la clase.

A.: -Nosotros con la profesora de planeamiento buscamos en un libro viejísimo formas de hacer objetivos y con ella hacíamos esos objetivos viejísimos, este... y con otra profesora; parece que ella había hecho un curso, que le dijeron que era así y nos trajo ahí una sola copia donde decía: "los objetivos para modelos son tal y tal". Entonces nosotros le preguntábamos "pero profesora cómo hacemos" porque ella nos daba las fundamentaciones así, en forma verbal nada más. No había algo donde diga "bueno los objetivos se formulan de esta forma". Solamente en Planeamiento que veíamos ahí, no recuerdo, el libro, que hay uno solo para formular objetivos pero es muy viejito, así que la mayoría nos fundamentaban en forma verbal.

E.: -En ese aspecto del objetivo y con otros temas, o sea, ustedes seguían la misma estrategias de decir: bueno, si este profesor dice de esta forma, o trata el tema de esta forma, o le gusta de esta forma...

A.: -Y no más era en los planes de clases en la formulación de objetivos, ahí es donde se nos presentaba "digamos... ese problema así del que uno prefiere tratarlos de una forma, otro de otra forma y después el contenido. Bueno, no otros contenidos; no, creo, que no habían otros: sólo en los objetivos, en cómo hacer los planes de clase, cómo hacer proyectos. Bueno cómo hacer proyectos este... hay un libro donde nos fundamenta los pasos a seguir todo. Ahí no había problema, pero en la formulación de objetivos, metas y de propósitos, ahí es donde sí había esa diferencia de profesores.

Experimentación: La exposición no se restringe a un texto oral o escrito, sino que también incluye acciones manipulaciones con materiales concretos, los cuales sufren cambios, como ser desplazamientos, transformaciones, etc.

Nos aproximamos a la clase y vemos:

⁷⁵ E.: Entrevistador

P.: -Y... tropismo o taxismo , la dirección hacia el estímulo puede huir o puede acercarse al estímulo. Si decimos: "foto" en este caso, el estímulo, ¿cuál es?

A.: (Todos) -La luz

P.: -La luz, entonces sin hacer esta experiencia hemos dicho que la lombriz de tierra huye de la luz, tiene un fototropismo espero respuestas.

A.: (Todos) -Negativos.

P.: - Negativo, ahora lo comprobamos con la experiencia ¿sí? bueno, a ver, las dos.

A 3.: -Nosotros aquí hemos traído un tubo fluorescente y abierto.

P.: - Presten atención.

A 3.: - Está abierto en una orilla y...

A 4.: -Los dos extremos.

A 3.: -Los dos extremos y éste. En cada extremo va una esponja húmeda y por dentro también están , va un cartón o papel negro y con dos están. Yo acá les he hecho dos ventanas, pero, no se va por la humedad ¿Lo ven ustedes?

A.: (Varios contestan) –Sí.

A 4.: - Acá está más clarito profesora.

P.: -O sea, ahí es cartón, ya están aprendiendo ¿ven? están mirando que si ponemos por fuera se puede apreciar mejor que si lo ponemos por dentro, pero de todos maneras, está bien.

A 4.: -Acá está por dentro ¿no?... por fuera

A 3.: -Claro.

P.: -Está bien; si eso han hecho las dos. Yo he puesto acá dos uncas y he controlado con la linterna Bueno, ahora porque la luz está más lejana, entonces no, la lombriz tiende a, bah, digamos que se traslada con facilidad.

P.: -¿Por qué se desplazará con facilidad? ¿hacia dónde se desplazará la lombriz?

A.: (Varios) -Contestan a la vez.

P.: - Hacia la humedad, o sea que el hidrotaxismo ¿Cómo será en el caso de la lombriz?

A.: (Todos) –Positivo.

P.: -Positivo ¿Cuál es el estímulo en este caso?

A.: (Todos) -El agua.

P.: -El agua, muy bien, o sea que busca el agua, la lombriz de tierra; primer punto: tiene hidrotaxismo positivo, acuérdense que esto no lo tenemos que explicar. Esto lo tenemos que ir haciendo y que el alumno vaya descubriendo como nosotros ya lo hemos visto ¿No es cierto? Y ellas lo están explicando directamente.

Biología

08/06/95

Examinemos otra propuesta de trabajo:

P.: -Bueno, escuchen nos habíamos quedado en la clase anterior ¿Se acuerdan que la alumna X hizo un crucigrama sobre aire, y ahora va a ver ciclos de agua en la naturaleza. De los temas ya vistos vamos a hacer las experiencia del ciclo del agua; lo vamos a explicar como los ciclos del agua en la naturaleza.

A.: (Trabajan en voz baja)

P.: -Atiendan. Bueno, a ver, comiencen ahí qué elementos van a utilizar, entonces ¿cuál sería el objetivo en esta actividad?

A 5.: -O sea que yo... el ciclo del agua en la naturaleza.

P.: -Bien, ése es el objetivo, explicar o demostrar el ciclo del agua en la naturaleza.

A 5.: -Bueno, para realizar este experimento necesitaría que se acercaran. (Los alumnos se acercan con sus sillas al lugar donde se llevara a cabo el experimento)

P.: -Escuchen, por favor.

A 5.: -Los elementos que utilicé para realizar este experimento como verán ustedes, el mechero, (al cual le puse alcohol de quemar, porque si le pongo querosén ¿no es cierto? se va a llenar de hollín el tubo de ensayo), y después... bueno, el hielo, el envase descartable... y una traba de madera, nada más. Yo... bueno, me he basado en esta experiencia, pero quiero que ustedes me digan qué es lo que observan.

Biología

08/06/95

Observemos lo que sucede en otra asignatura:

P.: - ¿Y después?

A 5.: -...Pedimos a los distintos grupos ¿no es cierto?, que elijan un objeto del aula y que demuestren que se cumple, por lo menos, una de las propiedades que... que ya mencionamos.

Pueden tomar una hoja de carpeta, una tiza y distintos objetos que ellos quieran tomar.

P.: -Y la evaluación después...

A 5.: -De la actividad de evaluación hemos pedido que representen gráficamente las propiedades de la divisibilidad, o sea que demuestren, las experiencias que ya han observado; que las hagan en forma gráfica y... nada más. Y luego hemos pedido, por ejemplo, para evaluarlos por grupo también, que cada grupo realice una experiencia para demostrar la propiedad de... o de impenetrabilidad. Tomarán como ejemplos las actividades realizadas en clase. Claro, a lo mejor lo puedan realizar con otros elementos, o sea una experiencia. O si consiguen bibliografía pueden consultar material bibliográfico que...

P.: -Bueno, muy bien, bueno, después... algunas cositas que tengan que... que no está bien...este... ¿Qué otro grupo tiene más o menos algo para explicar hoy? Después... la clase... bueno, a ver la chiquita... ¿Cuál es su tema señorita?

A 6.: - Estado de agregación de materia.

P.: - ¡Ahá!

A 6.: - Los cambios de estado que presenta.

P.: - ¡Ahá!

A 6.: - Nosotros acá vamos presentando los estados de fusión, de solidificación y de vaporización, pero hay algo (algo se cae)

P.: -Por supuesto que cuando hablan de estado de la materia... estado, si ustedes de los seis cambios que han visto, que ellos conocen o van a conocer, son tres los que van a ver ahora, porque si no, están convencidos de que ahí termina la cosa ¿No? Bueno.

A 6.: -Entonces, el propósito sería: describir los cambios de estado que experimenta la materia por efecto de la variación de temperatura.

P.: - ¡Ahá!

A 6.: -Bueno, los materiales: serían: un mechero, hielo, regla y agua.

P.: -Si, sigan nomás chicas.

A 6.: -Primero vamos a hacer el proceso de vaporización (prepara la experiencia) colocamos el... Bueno, había que echarle agua (dice en voz baja)

P.: -Ahí ...¡ Ay!, cuando empieza, a, se produce en este calor, y con toda esa lata se va quemar los dedos y va a soltar todo y se va a armar el lío ¿Por qué no han traído algo para sacar? aunque sea un pinche de ropa.

A 6.: -No lo trajimos...

P.: -Tiene que traer un pinche de ropa o una... con mango de plástico o un pinche de ropa que ser de madera con uno de los... que no... los dos piquitos, cortitos, en uno de las piquitos le ponen una paleta, ésa, de chupetín más larga, para que lo agarre más y puedan... ¿Qué piensan demostrar con eso ustedes?

A 6.: -La vaporización, una vez que se calienta el agua, comienza a evaporarse el agua.

P.: - ¿A evaporar? ¿Empieza a qué?

A 6.: -Se evapora.

P.: -¿Cómo? ¿Qué es lo que va a demostrarle? Bien la palabra.

A 6.: -Vaporización.

P.: -Entonces ¿Se qué...?

A.: (Todos) Se vaporiza (a coro)

P.: -¡Ah! maestra y habla mal, qué será de los chicos. (Risas de los alumnos)

P.: -¡Ay, ay, ay, ay! si así les enseñan a trabajar a los chicos. bueno, por ahora les voy a dejar que agarre con los... Bueno, explique nomás, la clase tiene que dar la perfectamente, no puede venir así... se van a quemar los chicos, va a saltar todo. tienen que venir bien preparados. Cuando ponen eso ahí, se supone que va empezar a...

A.: (Todos) -Vaporizar

P.: -A vaporizar ¿Por qué? Porque es?

A 6.: -Por el exceso de calor.

P.: -¿Qué pasa con el exceso de calor en el agua?

A 6.: - Calienta el agua y después.

P.: -¿Solamente la calienta? (Varios alumnos contestan uno, tras otro) -Hierve, hierve, hierve...

P.: -O sea llega al punto.

A.: (Todos) -De ebullición.

P.: -Más o menos a qué temperatura.

A.: (Todos) -100° C.

P.: -100° C ¿Dónde?

A 6.: -En todo el cuerpo de la masa.

P.: -Si, por eso... en la masa ¿Pero dónde es 100° C? ¿Cuándo hierve a los 100° C el agua?

A 6.: -Cuando ebulle.

P.: -Si, pero ¿dónde?

A 6.: -En el fuego.

A 2.: -En el fuego.

A.: (Varios) -En el fuego, en el fuego...

P.: -Pero ¿dónde?

A 2.: -En el fuego.

P.: -Dónde.

A.: (Todos ríen y comienzan a comentar entre ellos la pregunta)

P.: -Sí, hierve a 100° de temperatura ¿Pero en qué condiciones hierve a 100° de temperatura? ¿Ustedes están seguros de que hierve a 100°? ¿Ustedes han puesto alguna vez en la pava el termómetro para ver si es a 100°?

A 7.: -Acá...

P.: -Acá, ¿por qué acá así... dice es diferente?

A 6.: -Según la...

P.: - ¿La que?

A 6.: -La región.

P.: -¿Qué región?

A 6.: -Según la temperatura ambiente.

P.: -No, ¿Dónde hierve al agua a 100° C? ¿En qué condiciones? en condiciones normales de presión y temperatura ¿y dónde se da eso? en condiciones normales ¿Dónde se dan las

condiciones normales? ¿Dónde se dan las condiciones normales del ambiente? (Murmullos entre los alumnos)

P.: -...Que yo cuando les hablaba de que el peso, de la masa y cuando hablábamos de cual le convenía comprar... si la balanza de masa o la balanza de peso y todo; ahí hablábamos de las condiciones normales ¿Dónde encontraba condiciones normales? entre los alumnos.

P.: -A nivel del mar! (grita) en el nivel del mar, Mar del Plata, por ejemplo en la playa de Mar del Plata, ustedes ponen la pava para hacer el mate y tendrán que esperar que suba el termómetro a 100° C, pero acá, en Jujuy ¿A cuántos grados va, va? Cerca de 90° ¿Por qué?

A.: (Varios) -Por la altura, por la altura.

P.: -Por la altura, ¿por qué a mayor altura, mayor altura? A mayor altura ¿qué? ¿Cómo es la presión atmosférica con la altura? A mayor altura. (Los alumnos murmuran)

P.: -¿Cómo es la presión?

A 8.: -Mayor (Con voz muy baja)

A 2.: -Menor

A 8.: -Mayor

P.: -Menor presión atmosférica (en voz muy alta), A mayor altura menor presión atmosférica (baja poco a poco el volumen de la voz), no, la presión arterial. (Risas)

P.: -Si a ustedes les palpita el corazón por el efecto puna no significa nada, porque esa es presión arterial. Yo me refiero a la presión atmosférica. Le debería dar un palo por la cabeza a cada uno por no haber escuchado cuando hablé la clase pasada. La presión atmosférica varía con la altura; por lo tanto la temperatura influye en la ebullición. Bueno, sigamos, ebulle, pasa el estado, cambia de estado. (Una alumna contesta algo)

P.: -¡Ah! ahí está ni siquiera es gaseoso ¿Qué estado es?, ¿qué estado es?

A 6.: -Vapor

P.: -¡Vapor! ¿Por qué no pasa al estado gaseoso? ¿Qué diferencia hay entre un gas y un vapor? (Murmullo)

P.: -¿Se dan cuenta que cuando yo les digo que consulten la bibliografía para que ustedes sepan un poquito más que el alumno... ya tienen que leer bien todo el tema?

¿Cuál es la diferencia entre vapor y aire? ¿eh?; vapor y gas? (corrige) ¿Cuándo se habla de estado gaseoso y estado de vapor?. Ese estado que ustedes están hablando no es estado gaseoso. Yo diría estado de vapor. El agua pasa a vapor y forma una nube. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre gas y vapor? Diferencia entre gas y vapor, para la evaluación pido eso ¿eh? en el examen final también.

A 6.: -El vapor contiene partículas de agua, pequeñas partículas de agua...

P.: -Pequeñas gotitas de agua en suspensión ¿Y el gas?

A 6.: -El gas no.

P.: -Ejemplo de gas.

A 6.: -Nitrógeno.

P.: -Nitrógeno, aire... oxígeno, aire es el más conocido. ¿Si?, éstos son gases y el otro vapor, ¿okey? Sigamos, hasta ahora..., sigamos

A 6.: - Después... de fusión

P.: -...De fusión ¿Cómo va a demostrar la fusión?

A 9.: -Colocamos un trocito de vela.

P.: -(tose) Un trocito de vela no, porque los chicos van a creer que lo único que pueden poner es una vela. Colocamos un sólido cualquiera, por ejemplo, un pedazo de cebo ¿Qué hace?

A 9.: -Al calentarse se va derritiendo y...

P.: -La palabra derretir es un término muy... ¿Qué se hace si lo ponen ahí? Hablen en términos físicos. Un sólido, cuando se pone a temperatura ¿Se...?

A 6.: -Funde.

P.: -Se funde. Una sola persona parece que ha leído algo de Física; se funde, por eso se llama fusión. Muy flojo el grupo... sigamos.

A 6.: -El otro es "solidificación", el pasaje del estado líquido al sólido por disminución de temperatura.

P.: -Por disminución de la temperatura ¿Cómo lo comprueba?

A 9.: -Sí, al enfriarse la vela, entonces la...

P.: - Usted dice que el proceso inverso es enfriado, para que lo que estaba fundido vuelva a solidificar. Flojo el grupo, conceptos mal sabidos... y algunas cositas no recordaron de que yo les dije que tiene que ver... presión, con la temperatura... Porque para hablar de cambios de estado tienen ya que hacerle ver al chico... que tal si al chico ella le dice -Porque va a pasar al estado de vapor poniendo, este a... a calentar el agua... que cuando llegue al punto de ebullición pasa el estado de vapor, que es más o menos a 100°. Entonces el chico va a ir a su casa, va a conseguir un termómetro, supongamos que tenga la curiosidad, pone y a 92° o 93°, hierve. Entonces va a decir: "Ve lo que la maestra me ha dicho y acá no", "Señorita llegué a mi casa hice esto, esto y esto y no hirvió a los 100°" ¿Qué le van a decir? ¡Ah! me olvidé de decir que a la altura que estamos si ustedes se van por ejemplo... ¿Ustedes no sabían que en las...por ejemplo del Tibet nunca, jamás en su vida han comido guiso? ¿Por qué? Porque no pueden hacer hervir el poroto y el garbanzo, porque ahí no llega, el poroto y el garbanzo se cocinan arriba de los casi 100 grados, si no, no se cocinan, y allá el agua llega a hervir a los 70°- 80°. No llega a 100, Entonces no hierve el poroto, no lo cocina, y así no pueden cocinar, Algunas comidas, algunas comidas no las pueden hacer nunca, porque la temperatura no alcanza. Cuando hace cambio de estado, no alcanza a lo que necesita ese material o ese elemento para cocinarse ¿De qué necesitan entonces en esos lugares para salvar la situación? ¿En qué cocinan?

A 6.: -A leña.(Risas)

A.: -(Risas)

P.: -Cualquier combustible que usen estamos en lo mismo. El agua va a hervir a los 70°
¿Qué necesitan usar?: ¡Uf! No se casen nunca con un tibetano porque no... ¿Qué necesita?

A 7.: - La olla a presión

P.: -La olla a presión ¡ay! qué cosa!... Bueno, chicos este grupo de regular para abajo, así que todos estos conceptos los manejan bien ¿eh?... las ollas, sí, las ollas esas que venden ahí... la olla a presión es...

A.: (Todos hablan en voz alta)

P.: (Grita) -¡La próxima clase, los otros que no han explicado hoy para que después puedan exponer con tranquilidad todos los que ya... (lo dice gritando) (Todos hablan más alto todavía. La profesora habla con alguien. Hablan fuerte, ríen)

Ciencias Física Química y su Didáctica

09/06/95

En estas exposiciones se manifiestan conductas de observación de hechos guiados y, como ya se mencionó anteriormente, de acciones con los objetos o animales, con el propósito de conocer algo sobre ellos. El resto de la clase básicamente asume el rol de observador y el docente interviene realizando recomendaciones sobre el uso de materiales y aclarando conceptos. La regulación de la comunicación es alta, registrándose así un enmarcamiento fuerte de las interacciones en clase.

El docente, especialmente en estas clases, hace referencia a conceptos científicos en las interacciones con los alumnos y espera que ellos también lo hagan en sus exposiciones. Además no sólo cuenta la definición formal de estos conceptos, sino también las ejemplificaciones que él propone aceptar por parte de los estudiantes. Es importante destacar el énfasis que el educador pone en el uso de las palabras provenientes del contexto de producción científica.

Un constructo teórico puede derivarse de manera directa de la observación. La concepción de ciencia que se pone en evidencia en este tipo de actividades corresponde al Positivismo, el cual supone que las teorías científicas son inferidas a partir de datos por medio de una lógica inductiva. Observemos lo que afirma el docente “*Acuérdense: esto no lo tenemos que explicar, esto lo tenemos que ir haciendo y que el alumno vaya descubriendo, como nosotros ya lo hemos visto ¿no es cierto?*.” Por otra parte, la experiencia se realiza con el objeto de verificar una teoría, por ello el formador expresa: “*Ahora lo vamos a comprobar con la teoría*” y agrega “*que piensan demostrar con eso ustedes*”.

Al no haber evidencia de una justificación de este tipo de procedimiento, es decir, un análisis antes, durante o después de la acción, vuelve a aparecer la receta pero investida del ropaje de la ciencia. El conocimiento se constituye sin fisuras. Todo aparece armónico e incuestionable si lo afirma la ciencia. De este modo, la recontextualización del discurso pedagógico se realiza basándose en la metodología inductivista correspondiente al paradigma positivista del conocimiento.

Sin embargo se sabe, a través de los trabajos de filosofía de ciencia actuales, que el trabajo científico comienza siempre con una conjetura, y que los datos, y la observación se realizan a partir de la misma. En efecto, la observación sin supuestos o hipótesis sería completamente imposible ya que el número de cosas que se pueden observar sería ilimitado y siempre es preciso partir de una idea inicial acerca de lo que debe observarse. Por otra parte, entre la observación y la formulación de conjeturas se encuentra una creación por parte del que las formula y este hecho fundamental suele desconocerse en estas exposiciones.

Relato: Las exposiciones de los alumnos se transmiten en forma de un informe descriptivo y atomizado sobre una determinada temática.

Veamos lo que ocurre en esta oportunidad:

P.: -¿Qué significa esa actitud de mezclar lo religioso y sus creencias? ¿Qué creían los incas? Responde una alumna expositora.

La profesora comenta sobre nuestra cultura. Las estudiantes continúan desarrollando el tema siempre mirando a la docente.

P.: -¿Dice algo? Están pidiendo ¿Qué? Las alumnas que exponen contestan. Una alumna se acerca a ellas. Suena el timbre. Interviene una alumna que llegó tarde a las 19.40.

P.: -¿Por qué...? Contesta una estudiante.

P.: -No (Responde) Las alumnas que exponen siguen hablando. Otra alumna interviene.

P.: -¿Se repite año a año ese homenaje? Las alumnas expositoras contestan.

P.: -Bien (Se ríen)

P.: -A ver esa lámina. Expliquen la lámina Gabriela, no has hablado.

A 2.: -Recién llego yo.

P.: -Ya veo.

Ciencias Sociales y su Didáctica I

10/10/1994

Aquí, el discurso que se transmite es frecuentemente el resultado de la asignación de temas específicos por parte del educador a los grupos (constituidos para la ocasión o no). Así,

lo que se transmite en el relato forma parte de un contenido que se divide en partes, las cuales se reparten para ser presentadas en clase. El ritmo de la misma se liga, entonces, a los turnos para la exposición.

De este modo, el relato contribuye a la atomización de los contenidos y se encuentra muy generalizado en las clases.

Además, suele manifestarse como una lección oral, a partir de la cual el docente realiza preguntas al grupo para reconceptualizar el contenido, o sea, dirigidas a inducir al alumno a efectuar nuevos modos de contemplar o categorizar el tema. Sin embargo, son poco usuales las invitaciones a elaborar o interrogantes tendientes a reflexionar sobre lo que se comunica. Aparentemente, el interés del docente está unido al desarrollo de los temas del programa, donde no parece haber tiempo para su discusión.

Capítulo Quinto

Concepciones subyacentes a las formas de transmisión del contenido

En el conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en el profesorado, subyacen ciertas nociones, referencias, concepciones o siguiendo a Liliana Sanjurjo (1994) “*supuestos básicos subyacentes*”⁷⁶ que afectan tanto la selección como la organización del contenido específico que se transmite, esto es, su recontextualización. Estos son variados y heterogéneos y van definiendo diferentes situaciones en el transcurso de la formación de los alumnos. En este trabajo se seleccionaron sólo algunos que aparecen como más pertinentes para comprender las experiencias formativas de los alumnos y los que son posibles describir actualmente.

⁷⁶ Para Liliana Sanjurjo los supuestos básicos subyacentes tienen que ver con representaciones individuales y sociales que se fueron construyendo a través de complejos procesos. Estos hacen referencia a concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué es el niño, el adolescente, entre otros. Para profundizar este concepto ver Liliana SANJURJO. Maria Teresita VERA Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1994, cap. 1.

Concepciones acerca de los estudiantes del magisterio

Examinemos cómo el cuerpo docente define a los alumnos.

Docente A:

“Los trabajos prácticos de los alumnos del profesorado para la enseñanza primaria son de mongólicos. En cambio los del profesorado de matemática son hermosos.” (Adjudicó este hecho al entrenamiento mental que les brinda la matemática).

“Yo aquí me siento a mis anchas, los alumnos trabajan solos.”

Docente B:

Una docente afirma que una alumna de segundo año en el examen final desconocía las figuras geométricas y otra no sabía el significado de la sustracción. Expresa que los alumnos desconocen los conceptos básicos.

Docente C:

Antes de comenzar la clase una docente realizó algunos comentarios, entre los cuales manifestó que los alumnos actúan como estudiantes del secundario.

Docente D:

Entrevista a la profesora

E.: -y ...ahora contame, en el Profesorado ¿Cómo trabajas?

P.: -Hummm... ése es otro tema... nulos.

E.: -Vos tenés ...eh... Didáctica de Ciencias Sociales ¿Así es?

P.: -Sí, Didáctica de las Ciencias Sociales... pero doy las mismas didácticas que en el secundario, porque están nulos, y en los exámenes desaprueban porque no saben qué es el Éxodo Jujeño, yo hago hincapié en lo suyo ¿Me entendés...

E.: -¡Qué interesante! ¿y vos ves este tipo de respuesta en los chicos más grandes? Supongamos en el Profesorado, ¿Por qué decís que están más nulos?

P.: -Por los años, porque muchos... ¿sabés qué? No es que dejan el secundario y entran al profesorado, sino que se embrutecen porque la mayoría son mamás solteras con sus historias personales. Entonces eso las anula.

E.: -Claro, y vos ¿cómo le organizabas el programa para ellos, que van a ser docentes, como trabajas con ellos?

P.: -En primer año yo les daba contenido puro, todo conocimiento y en segundo año conocimientos y didácticas, algunas didácticas también de Historia, Cívica... Bueno, yo te voy a dar de la experiencia. Es triste, todos quieren ser por supuesto, todos quieren seguir. Hay un grave problema en el profesorado, No sé si soy yo... bien, pero no hay materiales, este Ruido, yo te puedo decir, yo tenía una colección de libros, no tengo nada, porque nadie me ha devuelto, porque no hay ¿me entendés? no hay...y desgraciadamente, cuando vos pedís en cooperadora yo, vos no sabés lo que yo me voy gastando personalmente, pero no como ahora. Por ejemplo, yo mañana tengo que preparar una, yo no quiero ir el lunes, porque yo tengo que preparar el material y no tengo plata. Vos le pedís a los chicos, los chicos no te traen, por pedirles diez centavos para una prueba, les piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá, les voy a pedir de Historia, no te traen. Yo para traer un mapa... saquen fotocopia no más y el que es habilidoso, seguro que lo ha hecho o lo calcan en el curso, el mapa está, no sé a qué precio pero, el mapa está.

E.: -Está bien.

P.: -O sea el tema, de la... vos no sabés también ¿no? es muy relativo por supuesto no todo es así al extremo, no es una cosa extrema, porque los pendejos también cuando van a hacer una fiesta tienen, no todos, pero tienen ¿viste?... algo... Por eso te digo: "medio relativo". En el profesorado también es relativo, pero, bueno, en el profesorado, viste, que se gasta mucho.

E.: -Y decime, en el profesorado, ¿hay muchos problemas en tu asignatura? ¿había mucho índice de deserción?

P.: -¿Sabés cuál ha sido el índice, el más triste que he visto en el profesorado? La falta de lectura. "Lean", Yo les hacía leer, se morían de risa ellos yo decía van a leer los carteles desde su casa hasta el profesorado, ...

Y antes de que me olvide de las del... del profesorado, de las chicas del profesorado, la falta de lectura, la falta de lectura, en general, ¿me entendés? eso, eso me gustaría que lo pongas, la falta de cultura general, no tienen idea. Ellos dicen que "mis parientes son los incas", pero ¿sabés por qué se los hago entrar por todos los poros? Les doy poemas, les doy cuadros sinópticos, hacen investigaciones y yo trabajo también en el profesorado con muchos fenómenos sociales de la realidad, para ver si les podés abrir el "coco" como dicen, porque mirá, es una falta total de cultura...

Esa falta total de cultura; no tienen idea de dónde están sentadas; por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago todo sobre cultura coya, ¡no! sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas; este... bueno: "vos vas a trabajar... este grupo va a trabajar con el carnaval, hacen la investigación, dan la clase; vos vas a trabajar con la historia de la Virgen de Punta Corral; vos vas a trabajar..." Todo eso, que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago, como te digo, entrar por todos lados, porque es lo de ellos ¿viste?.

A lo largo de este trabajo, se encontraron referencias a los alumnos del magisterio por parte de los formadores similares a los aquí citados. A partir de los mismos se puede decir por

un lado, que los formadores se quejan por la formación con los que llegan la alumnos al profesorado: “*desconocen los conceptos básicos*”; “*están nulos, ... no saben lo que es el Éxodo Jujueño*”; “*falta de lectura ... falta de cultura en general*”. Por otra parte también se lamentan por la calidad de sus producciones como estudiantes “*los trabajos prácticos son de mongólicos*”; y también se sienten desesperanzados por las carencias de tipo económicos de los alumnos “*vos les pedís a los chicos, los chicos no te traen, por pedirles diez centavos para una prueba, les piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá, les voy a pedir de Historia, no te traen, Y... para traer.....*”.

Todas estas referencias que porta el colectivo docente sobre sus alumnos revelan una imagen negativa, pues aquellos son considerados como carentes de capital económico y cultural.

Más aún, desde otro punto de vista, la investigación de Berta Liliana Alvarez⁷⁷ ¿Quiénes no serán maestros? llevada a cabo en un Profesorado para la Enseñanza Primaria situado en una localidad muy próxima a la zona donde se realizó este estudio, analizó las representaciones de los formadores (1996) como “*la posibilidad de contribuir a la explicación de teorías y creencias que sostienen los docentes acerca del fracaso escolar*”, arribando a algunos planteos interesantes que nos amplían el horizonte de la cuestión analizada. Quizá convenga aquí citar algunos supuestos que sostienen los formadores enunciados en dicha investigación; los mismos serían:

- La resistencia a aceptar las situaciones de fracaso como producidas por y en un marco de trabajo docente e institucional;
- Tendencia a considerar que el alumno –en este caso el adulto- es el que deserta y debe asumir sus propios fracasos;
- Determinismo en las explicaciones que dan cuenta del fracaso como consecuencia de las carencias económicas, de las condiciones socioculturales de un grupo de alumnos a quienes “*no les da*” para ser maestros.

Da la sensación de que existiría cierta semejanza entre las concepciones y creencias de los docentes de ambos profesados con respecto a sus alumnos.

⁷⁷ Berta Liliana ALVAREZ es docente de la institución donde se llevó a cabo la investigación “¿Quiénes no serán maestros?”. Investigación subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy (96-97). Presentada en el Seminario “Ser docentes en Jujuy” Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Octubre 1998.

Sin embargo, estas concepciones no son privativas de estos formadores. En la investigación realizada por Davini y Alliaud (1995) sobre el perfil de los estudiantes del magisterio afirman que a lo largo de su investigación muchos directores protestaban por la formación con la que venían los estudiantes de magisterio.

“Las chicas vienen con una preparación muy pobre..., cambió el alumnado. Las materias que más recursan son Lengua y Matemática, sobre todo Lengua. Las chicas tienen muchas carencias. No tienen hábito de lectura, tienen mala ortografía.”(Davini y Alliaud, 1995: 46).

Se observan, entonces, ciertas coincidencias en los planteos de los docentes de Bs. As. y Jujuy sobre los futuros maestros.

Indagando específicamente sobre las características de los alumnos que cursan el profesorado se encontró que en el año 1995, los docentes del área pedagógica de la institución realizaron un diagnóstico del grupo de ingresantes a los profesorados, existentes en el Instituto: Profesorado para la Enseñanza Primaria, Profesorado de Matemática e Informática, aplicando una encuesta sobre habilidades de estudio. Los resultados fueron desalentadores, porque para ambos grupos de alumnos el promedio fue bajo. Estos alumnos fueron encuestados en cuanto a su organización del estudio, técnicas de estudio y motivación para el estudio.

En cuanto a la escolaridad previa, y aplicando un cuestionario a algunos alumnos, elegidos al azar, se pudo saber que la mayoría no había hecho un bachillerato de especialidad docente; los títulos corresponden a: Técnico Metalúrgico, Perito Mercantil y Bachiller; muy pocos habían realizado un bachillerato con Orientación Docente.

Teniendo en cuenta el mismo cuestionario, se detectó que los alumnos habían escogido la carrera por falta de otras oportunidades educativas en la zona; sólo una mencionó una razón relacionada con la docencia: “Por hacer de los niños buenos ciudadanos para formar un mundo mejor para ellos y sus semejantes”. En cambio el resto no parece haber estado motivado para hacerlo sino que la oferta educativa de la zona no le ofrecía otras posibilidades.

En efecto, en las cercanías del lugar sólo se encuentra otro Instituto con un profesorado para la enseñanza primaria, que también cuenta con una carrera técnica, en otra localidad

próxima se encuentra otro Instituto de Enseñanza Superior, con un profesorado de Nivel Inicial y una carrera de Técnico: Técnico Superior en Cooperativas y Mutuales⁷⁸.

Entonces, a la falta de una adquisición escolar acorde con la carrera se agrega una elección forzada por la carencia de otras oportunidades educativas, lo cual probablemente influye en los logros escolares de los futuros maestros.

En cuanto al origen social de los alumnos del magisterio un docente afirmaba: *“Nuestros chicos son hijos de gente humilde; son chicas madres solteras. Vienen varones de la escuela de adultos, no vienen hijos de profesionales”*.

Por otra parte, en una entrevista ya citada examinemos lo que expresaba la profesora: *“no es que dejen el secundario y entren al profesorado, sino que se embrutecen porque la mayoría son mamás solteras con sus historias personales... yo no quiero ir el lunes, porque o tengo que preparar el material y no tengo plata. Vos le pedís a los chicos, los chicos no te traen, por pedirles diez centavos para una prueba, les piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá, les voy a pedir de Historia, no te traen, Yo para traer un mapa, saquen fotocopia nomás y el que es habilidoso seguro que lo ha hecho o lo calcan en el curso, el mapa está, no sé a que precio pero el mapa está.”*

A pesar de las carencias materiales, uno de los formadores reconoce que los estudiantes realizan algunas veces las acciones pertinentes para contar con los recursos necesarios para trabajar en clase.

Por su parte, la otra docente dijo que al profesorado no asisten los hijos de profesionales. Al respecto, si volvemos a retomar los resultados del cuestionario ya mencionado observamos que los alumnos provienen de hogares cuyos padres sólo llegaron a tener instrucción primaria y, en la mayoría de los casos, incompleta.

En cuanto a la afirmación realizada por estos docentes sobre el hecho de que sus alumnas son madres solteras no se cuenta con información al respecto. Sin embargo, analizando información recabada en el cuestionario se supo sobre el estado civil de los alumnos que son casados, y otros son solteros, y que solamente los primeros tienen hijos y los segundos no los poseen. Es decir, según lo expresado por los mismos, no se encontró ningún caso de “madre soltera”. Pero esto no significa que esta situación no se presente en el alumnado.

⁷⁸ En la actualidad, como ya se aclaró en apartados anteriores, todas estas instituciones localizadas en la zona tabacalera conforman una sola institución.

Al indagar sobre la situación laboral de los estudiantes, hay estudiantes que trabajan en actividades como: comerciantes, empleada administrativa, empleada de comercio, un grupo significativo realiza actividades laborales en el hogar, como ama de casa; y sólo unos cuantos se ubican en el grupo “no trabaja”, es decir, se identifican como estudiantes. Por esto, se puede afirmar que la mayor parte de los alumnos del magisterio, en este grupo, trabaja a la par que estudia.

Considerando la investigación ya mencionada de Davini y Alliaud, en cuanto al tema de la situación laboral, se podría decir que en este caso se observan situaciones análogas. Las personas que siguen la carrera docente trabajan a la par que estudian. Los mencionados autores afirman que la condición de “alumno trabajador” no es nueva, si bien pudo verse acentuada en los últimos años. El magisterio es una carrera frecuentada mayoritariamente por mujeres. El hecho de encontrar alumnos que trabajan, puede atribuirse, siguiendo a Davini y Alliaud, al aumento generalizado a nivel mundial de las tasas de actividad femenina. Y desde la década de los setenta por cambios en las tendencias del empleo, que se asocian a modificaciones del tipo socio cultural y también a la reestructuración recesiva iniciada a mediados de los setenta que llevó a las mujeres a buscar trabajo remunerado para sostener la caída de los presupuestos familiares.

A partir de este análisis se podría decir que existen grupos importantes de alumnos que trabajan ya sean casados o solteros. Por otra parte, otra característica que se podría encontrar es la de alumnos casados con hijos, lo cual significa que los estudiantes de magisterio asumen otras responsabilidades fuera o dentro del hogar, además de estudiar. A esto se agrega, en algunos casos, la crianza de los hijos.

Entonces, si consideramos que el aprendizaje insume tiempo para apropiarse de los conocimientos, en la situación de los alumnos descrita anteriormente el empleo del mismo para actividades relacionadas a su carrera es limitada.

Observamos el uso del tiempo relacionado con las actividades de estudio, en uno de los grupos antes descriptos: casado -ama de casa- con hijos.

“Nosotros, desde primer año constituíamos grupos de personas que vivíamos cerca o que podíamos tener más o menos los mismos tiempos para estudiar. Nosotros como teníamos ya niños, entonces nos organizábamos a la siesta más o menos. Y nos reuníamos cuatro, a veces tres, a veces cinco. Hacíamos los trabajos prácticos. A veces nos turnábamos para pasarlo en limpio, pasarlo a máquina o en computadora. Y cuando estudiábamos para rendir

los finales, también nos reuníamos en grupo, pero a veces, en horarios que no les convenía a algunas chicas. A otras sí. Bueno, nosotros, por los niños, nos reuníamos un ratito a la mañana, un ratito a la tarde para ver los conceptos que no nos quedaban claros, para intercambiar ideas y después ya estudiábamos por separado.” -afirma una alumna-

Cabe destacar que además de pertenecer a este grupo, esta estudiante se encuentra ubicada en el grupo de “aplicadas”, es decir, de los que cumple con las tareas propuestas por los formadores.

Es importante observar que en algunos casos, a pesar de las restricciones en el empleo personal del tiempo para el estudio, se generan ciertas estrategias que les permiten subsistir en la carrera.

Por último, se puede sostener, por el momento, que los futuros maestros, desde su ingreso, cuentan en la carrera con un soporte precario para mantenerse y egresar de la misma. Este soporte se constituye por:

- 1- Carencias de capital económico.
- 2- Carencias de capital cultural.
- 3- Trayectoria escolares no directamente relacionadas con el magisterio.
- 4- Motivaciones extrínsecas a la carrera docente.
- 5- Limitaciones en el empleo de tiempo para el estudio.

Esta situación que padecen los estudiantes como puntos de partida, se ve agravada por las creencias o concepciones negativas o condenatorias por parte de los formadores.

Las referencias de los formadores, ya expresadas, pueden ser simplificadas de la siguiente manera:

“nulos”: tabla rasa o papel en blanco.

“comportamiento de alumnos del secundario”: irresponsables, inmaduros.

“mongólicos”: lentos para el aprendizaje.

Todas estas creencias, de algún modo afectan la recontextualización del discurso, influyendo en la selección, organización y ritmo del mismo en el contexto comunicativo del aula:

Observamos el caso del docente D:

...pero doy las mismas didácticas que en el secundario, porque están nulos, y en los exámenes desapruban porque no saben qué es el Éxodo Jujeño. Yo hago hincapié en el suyo ¿Me entendés? Yo por ejemplo como te decía en primero y segundo año los Mayas, los Incas, los ñempacho... pero yo no les voy al cuento de que todo es lindo. Yo ya les busco los cuentos, les armo las clases, para que ellos vean la importancia que tienen los incas... Yo he viajado tanto..., que para mí los panoramas son abiertos; en cambio para ellos son cerrados ¿entendés? Para ellos no hay mundo como su tierra no sé si me entendés.

Entonces el otro día, el otro día, mira ahí te doy un ejemplo, para que vos veas cómo uno se esfuerza. Yo estaba dando un texto: La descripción del mar y ellos seguían escribiendo, bla, bla, bla, seguía la clase linda. En una de éstas se para una y dice - "¿Usted alguna vez ha ido al mar?" Sí, le digo "¿Y qué se siente?" y me tenían locos ¿qué se siente...?

..., yo en primer año trabajo con la partes de conocimientos, o sea, tenés que saber sí o sí; y tenés que explicar todo, que es la historia y empezar a hablar, hablar, hablar, ...

...En primer año yo les daba contenido puro, todo conocimiento y en segundo año conocimientos, didáctica, algunas didácticas también de Historia, Cívica ... Y tenía una colección de libros. No tengo nada, si es apunte, no tengo nada, por que nadie me ha devuelto, por que no hay ¿Me entendés? No hay ... yo tengo que preparar el material y no tengo plata Vos le pedís a los chicos, los chicos no te traen: aunque les pidas diez centavos para una prueba, les piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá, les voy a pedir de Historia, no te traen...

...de las chicas del profesorado, la falta de lectura, la falta de lectura en general, ¿me entendés? Eso... eso me gustaría que lo pongas, la falta de cultura general No tienen idea. Ellos dicen que mis parientes son los incas, pero sabes porque se los hago entrar por todos los poros, Les doy poemas; les doy cuadros sinópticos: hacen investigaciones y yo trabajo también en el profesorado con muchos fenómenos sociales de la realidad, para ver si les podés abrir el "coco" como dicen, porque mirá, es una falta total de cultura... Esa falta total de cultura, no tienen idea de donde están sentadas. Por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago todo sobre cultura coya, ¡no! sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas; este Bueno, vos vas a trabajar... este grupo va a trabajar con el carnaval, hacen la investigación, dan la clase; Vos vas a trabajar con la historia de la Virgen de Punta Corral; Vos vas a trabajar... todo eso, que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago... como te digo, entrar por todos lados, porque es lo de ellos ¿viste?."

En principio entonces, la comunicación del discurso educativo se organiza, como hemos observado en los párrafos citados, sobre ciertas opiniones acerca del alumnado que orientan la forma en que se ordenan y presentan los conocimientos manifestados en los prácticas cotidianas.

Sin embargo, resulta importante destacar que en los educadores, como se evidencia en el caso del profesor D, aparecen otras concepciones que dan sentido a su experiencia,

desarrollando lo que consideran una práctica apropiada. En efecto, los formadores, como agentes activos en la orientación de los significados del discurso, adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos en sus actividades docentes. Ese cuerpo está relacionado con ciertas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre otras. Volviendo al caso del profesor D, se observa cómo su opinión acerca de la enseñanza aparece justificada por las características del destinatario del discurso. Y al mismo tiempo se expresa una concepción del aprendizaje.

Por último, en conclusión, volviendo sobre el tema de las concepciones que portan los formadores acerca de sus alumnos en palabra de Sancho y Hernández (1993:94) *“lo interesante sería en qué fundamentan la formación que llevan a cabo y qué concepciones guían su actuación, así como la coherencia entre éstas y la práctica de formación que realizan”*.

Concepciones acerca de los niños o estudiantes del nivel primario

En el proceso de transmisión de contenidos aparecen en el discurso del profesor otros sujetos pedagógicos, además del alumno del magisterio. Este, a diferencia de aquél, no siempre tiene una presencia fácticamente real, puede aparecer en términos de referencia, concepciones o creencias. Lo cierto es que, tanto los futuros maestros como los formadores, frecuentemente se refieren a él. Es más, se realizan actuaciones en la clase donde aparece en escena representado por otros, ¿quiénes son sujetos? Son los estudiantes de nivel primario o los niños.

Observamos en los siguientes segmentos cómo los textos que se van produciendo en las clases guardan relación con el estudiante del nivel primario:

Los alumnos que tenían que exponer el tema "El niño de ocho años" faltaron. Entonces, la profesora da unas fotocopias del perfil del niño de ocho años (según Arnold Gesell). Los estudiantes leen en grupo las copias proporcionadas por la docente. Esta les indica que transcriban las características que aparecen en el texto sobre el pizarrón, una alumna ejecuta la orden.

A 1.: -...Que no le agrada que le digan lo que debe hacer.

P.: -...Entonces podríamos poner, "No acepta sugerencia y normas".

Se escriben en la pizarra las características en base al comentario de los alumnos y las aclaraciones del docente.

A 1.: -Se están adecuando al mundo, al mundo social, también espera elogios.

P.: -¿Qué más?

A 1.: -No depende de las mamis, primero está la relación con los padres.

Sienten admiración por los padres.

P.: -¿A qué edad dependía de la maestra?

A 1.: -seis... siete, años.

P.: -No solamente dependía de la maestra en lo afectivo así vamos a ver.

A 3.: -La inquieta mentalidad lee de ocho años de intensa actividad en nuevos territorios.

Esta tendencia expansiva... existe un interés casi universal por el recién nacido, el origen de la vida, la procreación y el matrimonio.

P.: -Esos son los temas que nos interesan fíjense cómo van caracterizando rasgos sobresalientes del niño que centra todo en la expansividad y en la valoratividad.

Todo cae interés que el niño muestra: ¡Ah! al principio no sé si se dan cuenta con quién el autor relaciona al niño de ocho años ¿a quién les parece?

A.: (Todos a coro) -Al de cuatro.

P.: -Y se acuerdan cómo era el cuatro. Era el niño que bullía en energía física; el chico peleador... no sé qué ver con el niño de siete años que vive para adentro, retraído; el niño de 8 años vive para afuera ¿sí? está aviso...

A 4.: -Tiene profesora, facilidad para llorar.

P.: -¡Ah! exactamente. Si, el niño de ocho años tiene facilidad para llorar, llora amargamente.

A 4.: -Yo: "puse es llorón", pero no sé cómo.

P.: -Es llorón Graciela.

A 1.: -Y las lágrimas surgen a la menor provocación.

A 7.: -Vive llorando por cualquier cosa.

P.: -Oh! si.

A 7.: -Tengo un vecinito de la misma edad en la vereda de enfrente que... yo el otro día venía de la casa de mi tío. Yo tengo que doblar, y doblé así (indica con la mano) y yo lo asusté porque estaba con un palo y hacia como que disparaba, Cuando me vio a mí se quedo así (quieto) pero yo pasé y seguía disparando.

P.: (Ríen con las alumnas y luego habla) -Tiene interés por el dinero, es dramático, dramático porque todo lo dramático es una cosa muy linda...

La profesora fija cómo recuperar la clase el día sábado de 8:30 a 11 y la fecha del parcial para el 14 de noviembre... Afirma que el parcial abarca el período sensorio-motriz, la representación simbólica y articulada y el niño de ocho años.

P.: -El sábado verán el niño de seis, diez, once, doce años y Piaget.

A 8.: -Algunas niñas dice, se les pone la piel de gallina, en el contacto físico con los varones y también se deleitan revolcándose en el suelo con los varones en el juego.

Se quedan indefensas ante un ataque de risa, o algo así ¡ah! No entendí bien profesora me parece muy elevado.

P.: -No, lo que pasa es que... claro, la naturaleza es sabia.

A 8.: -Y estas niñas dice, las que se... , juegan muchos así están ante el juego sexual colectivo y a su vez necesitan mayor...

P.: -Orientación, claro. Lo que sucede es que el sexo en los niños, está latente.

¿Qué quiere decir "latente"? Quiere decir que siempre está presente nada más que está sublimado por distintas actividades, como pueden ser las actividades intelectuales.

En el niño de ocho años, se subliman las actividades sexuales debido a la actividad intelectual. ..Bueno, miren, el otro día en un curso les comento muy linda la información que expusieron, hay que ver, generalmente nosotros relacionamos a Freud que es el que habla un poco de todas las partes sexuales .Creemos que toda la investigación de Freud ha sido basada en el placer, pero en el placer físico creemos, o la energía sexual y no el placer está presente en todo momento en el hombre, nada más que esta disfrazada ¿está claro? ¿Y

cuándo brota toda la sexualidad? En la adolescencia pero ahí también esta sublimada ¿o no es sublimada? es sublimada por la sociedad, por la moral.

P.: -No la guerra... porque es muy importante la vida escolar ¿cuáles son las características de tres años ? (La clase continúa entre las lecturas de los alumnos y el comentario de la docente)

P.: -Al chico de ocho le gusta la escuela. No le gusta faltar. Comparte el niño le cuenta todo a la madre Al niño de ocho le gusta la escuela.

Psicología

31/10/94

P.: -Entonces ésta es la etapa preoperatoria ¿qué puede decir ahora de la etapa operatoria?

A 1.: -Pasando por el período de aprestamiento se llega a... ya es más fácil para el niño que pueda separar lo real de lo imaginario. El material concreto le resulta más fácil.

A 2.: -En el período operatorio ya adquiere digamos la acción de reversibilidad ya que pueden.

P.: -Responder método inicial.

A 2.: -Claro.

P.: -Según la planificación anual, los tema que ustedes tienen que ver ahora en el parcial ...tenemos en total seis unidades. ¿no? En total, seis unidades pero este parcial ha quedado : etapa del pensamiento intelectual en el sentido aragetiano y como vamos a relacionar estos estudios con la matemática.

Ustedes a principio de año van visto, una parte ¿qué parte han visto... recuerdan? Ahora vamos a hacer un repaso ¿Qué etapa han visto?

A 4.: -La prenumérica.

A 5.: -¿El aprestamiento?

P.: -El aprestamiento... el aprestamiento ¡no! hay dos etapas en la primaria, la preoperatoria y la operatoria propiamente dicha. Bueno, eso vamos a repasar entonces.

La operatoria no hemos visto todavía, la preoperatoria si. Luego tenemos la aritmética en segundo grado, la numeración hasta la unidad de cuarto orden, diferencia, casos de adición y sustracción problemas y ejercicios de repartición y repetición el mecanismo operatoria que se emplea de base para cumplir el mecanismo de la multiplicación y de la división en tercer grado multiplicación y división por dos.

Matemática y su Didáctica I

31/10/94

A.: (Murmullo) -El niño de Piaget

P.: -¿Cómo les ha ido? ¿Han mejorado las notas? ¿No han mejorado?

A 1.: -Ahora le cuento...

P.: -¡Ah! ¡que bueno! Averiguó ¿A dónde...?

A 1.: -Acá...

A 2.: -A todos los profesores, a los futuros profesores de la primaria.

P.: -Ah! (se ríe)

A.: (Los alumnos también se ríen)

P.: -¿Se adhieren los futuros profesores?

A 2.: -Ah! le he tenido que...

A 3.: -...Ahora usted nos da el título. (Risas de A)

A.: (Risas)

A 2.: -Dice que seriar es ordenar chico, mediano o grande.

A 3.: -¿Dónde profesora?

P.: -Pequeño, mediano, grande.

A 2.: -Por ejemplo, en jardín se usa mucho en jardín.

P.: -Nada más.

A.: (Varios a coro) -No, no.

A 2.: -Se usa mucho, pero no quiere decir que se deja de usar en la primaria...

P.: -¿A ver? volvé a decir lo que dijiste.

A 2.: -Que no.

P.: -Se usa mucho en jardín... (Deja incompleta la frase)

A 2.: -En el jardín de infantes, porque al chico, por ejemplo, le dicen ordenar ...pequeño, mediano y grande, o sino de grande, pequeño y mediano (corrige), mediano y pequeño y el ya...

P.: -...Ese ordenamiento tiene dos maneras diferentes porque hay dos criterios ahí, le diría de mayor a menor o de menor a mayor.

A 2.: -Ascendente y descendente.

P.: -¿Qué operaciones de pensamientos tiene que realizar el chico ahí?

A 2.: -De relación.

A 4.: -De reversibilidad.

P.: -¿Estará en condiciones el niño?

A.: (Varios) -No, no, no.

A 10.: -...en algo... o entienden algo...

P.: -Lo hacen mecánicamente, no han ... conocimiento todavía, todavía. ah! ¿cuando aparece la reversibilidad?

A 1.: -A los siete años y...

A 3.: -Según Piaget...ocho años.

P.: -ocho... fíjense que esto le estamos pidiendo a los 5, le esta pidiendo la maestra de jardín , lo está haciendo hacer mecánicamente, porque mecánicamente el niño si lo hace, pero no porque ha construido la... ¿eh? ¿y clasificar que es?

A 2.: -Clasificar dice que es clasificar por colores, por tamaño, forma etc.

P.: -Ah! es distinto ¿y a ustedes le parece que la clasificación para que le sirve al niño?

A 2.: -Para diferencia.

P.: -Para hacer diferencia ¿para qué más?

A 4.: -Para comparar.

P.: -Para comparar ¿para qué más? todas esas son operaciones del pensamiento: comparar, relacionar, observar, pero no observa de la misma manera el que lee que el no lee, hay diferentes niveles de observación.

A 2.: -En la clasificación también separa ¿no?

P.: -Separa ¿para qué separa?

A 2.: -Para dividir, para, para seleccionar.

P.: -...¿Y para eso qué tiene que establecer el niño?

A 2.: -¿Comparación?

P.: -Compara el niño, sí; quiere decir que puede separar, puede decir, Bueno, éste es el rojo, éste verde, el otro amarillo. Hace, hace diferencias... ¿Y para poder hacer diferencia, ¿qué hace? Establece relaciones de colores, y hay ... relaciones, relaciones... ¿Qué hace doña Aidé allá? no la había visto. Aydeé: buen día-

A.: (Risas)

P.: -¿Y para qué le serviría a los niños estas operaciones... cuando ya estén en 5º grado por ejemplo ¿se volver a usar o no?

A.: (Todos) -Sí. Volverá.

P.: - ¿En qué operaciones matemáticas ?

A 5.: -Seriar...

P.: - Seriar y de clasificar.

A 5.: -De Matemática.

P.: -De Matemática ¿Y para qué operación?

A 5.: -...Para dividir.

P.: -Para dividir... ¿para qué grado?

A 5.: -En 4º.

...

P.: -Supongamos que tenemos un maestro que piensa en estos de aprender me llenen de cosas que el niño las memorice y las repita mecánicamente ¿qué tendremos que hacer con ese maestro? Entre todos ¿Compartir esa postura?

A 4.: -Tratar de que cambie, que cambie.

P.: -Le digamos que sigo con ese librito ¡ah! Bueno ¿qué va a cambiar? ¿qué es lo que debería cambiar? si vos decís, que tenemos que tratar de que cambie ¿Qué tendría que cambiar?

A 4.: -La práctica, la forma de enseñar pero para esto primero tiene ¿qué? saber la teoría.

P.: -Pero los otros colegas piensan que, por ejemplo, el niño es un sujeto que piensa, que siente, que tiene conocimientos anteriores, que sobre ellos hay que trabajar.

¿Será una postura más nueva, más actual, más actual? o será una postura que ya está vieja, está permitido que hay que dejarla.

Entonces qué le vamos a decir: "Mirá comprate este verso", porque este ya no sirve?

A 4.: -El docente tiene que darse cuenta de que el niño puede construir el conocimiento no darlo.

P.: -¿Cómo hacemos para que ese compañero cambie o comparta nuestra postura?

A 2.: -Convencerlo desde la teoría. O sea darle, hacer que el... poner en práctica la nueva forma de enseñar digamos y hacerle ver al otro, al colega, que con esa forma el niño también aprende y es lo más adecuado.

P.: -Le vas a mostrar desde la clase o cómo? Didáctica.

Planeamiento

09/06/95

A 8.: -Era como vos dijiste.

A 7.: -No, pero, por ejemplo (otros tratan de opinar al mismo tiempo) ponerse de acuerdo con los maestros y los otros especiales y bueno,... otros... qué sé yo para que ellos tomen las clases que ...música, dibujo y que luego el día que vos tengás... música, tome ese horario para... que tengo también actividades...

P.: -En las otras secciones ¿ven todas las cosas pequeñas que parecen pequeñas y que por ahí tienen muchísima importancia? Y cuando entramos a planificar las debemos analizar cuidadosamente, y cuando damos un poco la opinión para consensuar, no debo de pronto entorpecer los intereses de los otros. Sobre todo, el de los niños, porque el niño, cuando tiene Educación Física está esperando Y además viene con todo su uniforme, listo para tener Educación Física, pero mira si nosotros hemos acordado que si ha faltado allá, eso ida al grado tenga todo el día Educación Física, o en la mitad de la mañana Educación Física y la otra mitad de la mañana Música, por decir algo. Y que los otros que vinieron con todo su equipo se van a quedar esperando, y ¿cómo les explicamos a ellos? Que de pronto, no van a tener gimnasia, porque unos de los maestros no vino y entonces le dejamos a ellos sin Educación Física ¿se dan cuenta? Siempre vamos pensando primero en los niños, porque ellos vienen preparados para las actividades que ya saben que van a tener... saben que tienen gimnasia; trajeron las cuentas para hacer los collares, y no podemos decir que de

pronto .Hoy no van a tener manualidades, porque resulta que la señorita va a atender primer grado, que no vino su maestra ¿sí?

A 7.: -¿Y qué pasa cuando por ejemplo falta la/los maestro especial Yo, por ejemplo, una maestra... ¡otra vez faltó el de Educación Física y ahora los tengo yo que banca sola ¡Así!

Planeamiento

05/05/95

P.: -...Fíjense al niño lo que le gusta es las incógnita ...la historia... Le encanta a él que Ustedes les cuenten un cuentito, una narración breve...

Anoten, bueno ponemos (dictado). Los niños disfrutan de las narraciones que excitan su imaginación, que sean vivas y, a la vez, de los cuentos, historias con curiosos personajes,... personajes, si viven distintos, si están comprometidos en luchas (explica) que a ellos los apasionan, los apasionan las luchas... (dicta) Les gustan los buenos y los malos, los héroes y traidores. El niño se emociona con sentimientos simples, lo pintoresco y lo dramático... porque todo esto lo indica en la historia propiamente dicha y en el pensamiento histórico.

A.: -¿Puedo sacar un banco?

P.: -Sí. (Dicta) Les interesa la vida real, los modos de vivir, los aviones, una diligencia, los coches, las chozas de los indios, los palacios y las casa modernas.

Entonces hasta acá quedó claro ¿sí?...

El chico de la escuela primaria, el chico el primer "el chico del primer ciclo", lo que él necesita es la identificación... que se identifique y compare. Porque hasta tercer grado él se da cuenta de por qué Sarmiento ha creado la escuela, qué escuela ha formado Sarmiento...

Estudios Sociales y su Didáctica I

25/10/95

P.: -Bueno, acá, vamos. Para que... vayamos cerrando. Entonces porque no lo exponemos en general, para que todos tengamos nos enriquezcamos. Lo que a ustedes les tocó trabajar hoy. A ver.

A 2.: -Bueno, nosotros... en los barrios de Jujuy había una escuela que se llama escuela La Salle que ellos a propósito se han ubicado en el barrio llamado Islas Malvinas, como para integrar a esa gente no civilizada, no era más la expresión... como para integrarlos a la Iglesia, este... aportarles datos o como...

P.: -¿Cuál era la situación de ellos?

A 2.: -Era una situación... ¿De los padres o de los niños?

P.: -De los padres ¿Cómo son los padres?

A 2.: -Los padres, habían... alcohólicos, Tanto la madre como el padre y los hijos. Habían chicos de séptimo grado que tenían once años y ya tenían un grave grado de alcoholismo, Este, otros que eran hijos de padres muy agresivos. Ellos, como usted explicaba, ellos, lo que veían en su casa, se manifestaba así en el recreo, en todo momento.

P.: -Es muy difícil, es muy difícil... es lo que vive en el ambiente donde... la escuela... puede ser... en la plaza o algún lado, en su barrio, lo más cercano, y no como un niño ya de doce, trece que se aleja de todo, busca otro horizonte; ellos entonces ellos imitan. Entonces ¿Qué hacemos con un niño alcohólico? Por ejemplo...

A 2.: -Ellos eran derivados al... había un gabinete pedagógico.

P.: -...Desgraciadamente hoy, aunque no sé si voy a quedar bien o no, con el permiso de ustedes, parece que los chicos mandan. Entonces los chicos mandan a los grandes, parece que los hijos mandan a los padres. Entonces, yo, en medio de la familia, de la crisis familiar, la crisis... de determinada pareja con su familia, es... como no saben el concepto ni de pareja, ni de familia, ni de autoridad....

El caso de los chicos alcohólicos es terrible, porque en esta zona, por ejemplo, se van... a media mañana... Cuando... se van los de la feria... pero cuando se va toda la feria... y vuelven con un mentoliptus en la boca... Y los chicos tienen nueve años, o sea que son más independientes que nosotros. Y ¿Cuál es el grave problema que tienen con el alcoholismo? ustedes saben que el tema del alcohol, no es que sea o no, por supuesto aceptado por la sociedad, pero el grave problema, que cada vez se nos adelanta más al desarrollo del niño, sobre todo la parte pubescente, o sea en la niñez, pubescencia, pubertad, adolescencia. El tema de la pubescencia, es un período que va entre la niñez y la pubertad, es cuando se le empiezan a notar los brotes en una plantita; ustedes ven un palito y no saben qué es, después saben que es una plantita... Cuando le notan un brotecito "Ahá esta creciendo" dicen, y lo mismo los niños. Y si alguien ingiere alcohol ¿Qué sucede? Se corta ese equilibrio, se corta el equilibrio, es como... una cosa a determinada edad, otra cosa es a esa edad porque hay una revolución de hormonas, que al chico que ingiere se le corta el crecimiento, se le corta el proceso evolutivo de esa hormona. ¿Sí?

...

A 3.: -No profesora, por ejemplo, quizás nuestros padres también se han asustado, con alguna cosa cuando éramos niños, pero nosotros no vivimos lo que hay hoy por ejemplo: un niño ahora ve televisión y está mirando cualquier dibujito y cambia de programa y están pasando, alguna película o alguna cosa que, a lo mejor, nosotros no lo vimos.

P.: -Sí, pornografía, dígalos.

A 3v.: -Que en nuestro tiempo no las veíamos. Entonces, yo pienso que hoy los padres también tienen que adecuarse, no asustarse cuando el niño le pregunta alguna cosa, Y si lo está viendo todos los días en la televisión. O a lo mejor lo ve en la calle mismo, cosas así graves o...

P.: -¿De qué? ¿De qué? Porque no han cambiado los chicos. Los niños, los estudios dicen que no han cambiado los niños, Cuidado ¿eh? ¡mucho ojo!... pero lo que, inclusive. Miran pobrecitos a veces obligados; pero les quiero decir que los chicos no han cambiado... con toda su belleza, con todo su amor, su belleza... No todos piensan como usted, sería ideal; pero la mayoría de las veces se piensa de una manera como decir "No a mí nunca me va a

pasar", es como si yo nunca voy a tener, o sea mi hijo jamás va a tener un problemita no, entonces, por eso, los niños son más pícaros... El chiquito manda ¿Por qué? Porque los padres están ahí impulsándolo, el chico tiene que saber que... del mundo y acá el que manda. Por lo menos uno que mande, uno, pero como no están en todo el día, se sienten mal. Entonces, quiere decir que hace lo que quiera el chico. No, entonces, el tema sexual es un tema de autoridad, incluso de respeto. Bueno otro punto y cerramos. ¡Ah! No, yo quiero para, yo quiero ya que elaboren un esquema... una ficha psicológica del chico de seis, del primer ciclo, del segundo y tercer ciclo. ¿En qué aspecto?

Estudios Sociales y su Didáctica II

17/05/95

A través de la organización y las prácticas formativas se presentan diversas nociones, referencias, informaciones sobre el niño o el alumno del nivel primario que no sólo subyacen en las mismas, sino que son parte importante del contenido que se transmite en el Profesorado. En consecuencia, estas referencias no son privativas de una asignatura como Psicología Evolutiva, donde aparecen en forma explícita en el programa y son desarrollados durante el año escolar; por el contrario, tienen lugar en las clases de otras materias.

Las concepciones transmitidas sobre el niño son heterogéneas y tienen diferente naturaleza, por cuanto algunas responden a algunas teorías como la Psicología Genética o el Psicoanálisis. Otras parecen provenir de algunas lecturas sobre investigaciones referidas al tema y otras más bien forman parte del sentido común de formadores y alumnos. En el caso de los educadores, pueden tener origen en la socialización profesional, estas últimas (provenientes del sentido común y la socialización profesional), suelen ser más frecuentes en las clases.

Concepciones acerca del rol docente

Muchos de los formadores hacen referencia en sus clases a cómo tiene que proceder el estudiante de magisterio en su futuro rol como maestro.

Veamos los siguientes segmentos de clase:

P.: -Todo docente tiene que saber folklore. Les estoy dando la danza más simple...

La profesora da la consigna de marcar el ritmo con el cuerpo.

P.: -No tienen que tener miedo ni vergüenza, lo mismo pasa con los chicos.

Música

P.: -...Acuérdense que yo siempre les digo, chicas que siempre tenemos que conocer la personalidad del niño para saber planificar....

Psicología Educativa y Evolutiva

30/10/94

P.: -Vamos a comenzar con las objetivas

(Escribe en la pizarra)

Esto no lo van a enseñar a los chicos, pero ustedes deben saber como docentes más que los chicos. Tendrán que saber la oración compuesta para no pedir esta oración.

Lengua y su Didáctica I

11/10/94

P.: -Bueno ¿Cuáles son las conclusiones a las que ustedes han llegado? O sea, de acuerdo con este diagnóstico, ustedes me dicen qué decisiones han tomado, o ustedes van a decir: Bueno ese problema del chico es un problema de los padres, que lo solucione la Dirección. Yo sigo con mi planificación, que a mí me gusta. Doy la clase que a mí me encanta,... ¿Qué decisión vamos a tomar? ¿Qué actitud? Aunque sería más cómodo. ¡Cuidado! Porque tampoco vamos a ir a los extremos de querer dejar de ser docente (con énfasis) por ser Asistente Social. Quizás nosotros no solucionemos, pero lo que a nosotros nos interesa, es conocer al chico y ver como voy a... porque no van a pretender ustedes que si yo quiero que el chico tenga hábitos, o sea, que alguien que tiene que tener las manitas limpias para... que si el niño tiene que participar, es, realmente, tiene que compartir con ella el mismo ábaco. Las habilidades que puede adquirir en... a medida que pasa el tiempo. No se si me entienden. Pero los hábitos no, los hábitos desde el primer... ¿Saben qué son los hábitos? ¿No? Sí...Entonces, tienen que tener en cuenta, tienen que tener en cuenta si ustedes todo... y no van a creer que las cosas, la van a solucionar todo ya en un mes, tienen todo el año (tose) para incorporar ¿Si? Por eso yo pregunto qué decisión han tomado ustedes.

A 3v.: -Profesora, yo creo que en el, en el ejemplo que ella da, en lo que sucede en esa escuela, creo que tendrían que destacarse dos puntos ¿No? Lo que es la escuela y lo que es el barrio.

P.: -¡Ahá!

A 3v.: -Y el rol que tengo yo como docente y hasta dónde yo puedo llegar, es decir, la posición del docente, yo creo que va en la cuestión áulica del establecimiento, creo que... (ruidos) proyectar todo en base a eso y dejar lo que corresponde a la familia, a la asistente social (ruidos). Y si yo voy a trabajar con el alumno ése, que tiene ese problema, yo voy a proyectar todo lo que este a mi alcance para reemplazar todo ese problema que pueda tener en la casa, como usted dice con hábitos de reformar día a día , crearles hábitos para que, de alguna manera, ¿no?. Yo creo que no va a cambiar el pensamiento así, de un día para el otro, de él o la situación que él trae incorporada muy internamente; pero con hábitos creo que se va abriendo otro panorama.

P.: -Todo lo que sabe , fundamentalmente lo tenemos que preparar, como... comenzaba a ver el tema de todas las características psicológicas y sociológicas ¿Qué necesita un niño de seis años? ¿Qué cosas necesita? ¿Sí? Como persona dentro de una comunidad ¿Sí? y como persona en si, dentro de un grado. Entonces, yo tengo que ver , de acuerdo al grado fisiológico. Porque hay chicos, hay grupos que tienen problemas , que... que pueden. Bueno yo voy a elaborar proyectos... entonces no puedo... no puedo... ¿Por qué? Porque voy a terminar hablando sola y los chicos por un lado, y yo por el otro. Eso es lo que yo quiero que Ustedes tomen conciencia, me entiendan de una vez que no es así nomás. O sea, estoy de acuerdo con Ustedes en la medida ¿Sí? en eso... si. Pero también si Ustedes van al fondo van a terminar lo mismo, de nuevo fuera ¿Me entienden? Por más que Ustedes quieran... Ustedes tienen que saber la realidad, de esa situación comunitaria, del rol de su escuela, y qué van a hacer con esos chicos. Porque yo les digo que enfrentarse con esos chicos, por más que usted diga : Lo que pasa del portal de la escuela para afuera... que se las arregle la asistente social, usted se va a dar... usted se va a querer volver loco, va a decir ¡Cómo puede ser que una personita de seis años me haga esto!

O como hace diez días se tomó una decisión en cuarto grado: mándate a mudar a la casa. ¿Por qué? Porque hay dos o tres, vamos a decir, que están en otra, que son chicos totalmente adelantados, que... que piensan como una chica de 13 años, pero yo... además estaban las madres que tienen sus nenas... se quería morir ¿Por qué? Porque se han llevado dos o tres... dos o tres días fuera de la casa, usted sabe, una madre ¿usted qué hace...?... la maestra ha dicho... No, lo que tendría que haber hecho ella es haber hablado un momento con esa familia y haberles pedido... Han ido a buscar para ver... teléfono, bueno... La maestra , una de acá, también participó, ayudando todo, porque no sabíamos qué hacer... la decisión de llevarse a otras tres... Entonces, no se si me entienden, insisto...no podemos vivir alejados de la realidad, entonces yo insisto en que Ustedes digan: Bueno, yo tengo este panorama: En base a eso, qué hago yo en el aula? Pongo mis reglas en juego, y vamos a ver si los chicos...: mira hijito , como yo les digo a mis alumnos, (de cualquier edad), yo quiero esto, esto, esto y las cosas... esto, esto, esto; las reglas de juego, recuerden las características psicológicas del niño, de cualquier parte, de cualquier parte del mundo... Si uno observa... persona, usted necesita por sus reglas de juego: a mí me gusta

dormir temprano... ¿Sí? Sus reglas... que todos necesitamos ... la convivencia en paz. Entonces, los niños deben aprender a convivir con el maestro y el maestro debe convivir con los alumnos. Entonces, y en base a esa convivencia, la base de la comunicación, entienden. usted para poder realizar un proyecto, usted puede trabajar con la persona que usted quiera, o sea... la que usted quiera, pero usted tiene que tener todo el panorama claro, porque si una regla, una norma, no está clara... Bueno, ¿Otra forma? ¿Otra conclusión? Pero está bien lo que usted dice, pero cuidadito, porque no son los tiempos para decir: trabajo... cinco años trabajando con los chicos de Lengua, (porque yo daba lengua en el profesorado; entonces trabajábamos con los chicos de otra manera, hacíamos diagnósticos... a medio módulo, trabajábamos en lengua, preparábamos... para los chicos). Hoy no es así. ¿Y qué sucede?, que yo no puedo vivir como docente, no puedo vivir aislada No sé si me entienden. Porque yo no estoy trabajando con computadoras, estoy trabajando con niños. Entonces, si viene un niño, le pasa algo, dentro de un grado. Yo soy el responsable. Me guste o no. Supónganse que Ustedes digan: no me interesa. Ustedes al llegar a su casa, yo les puedo asegurar que no van a poder dormir. Por eso no están los tiempos como están ahora. La situación familiar, social, económica, no están los tiempos para decir: Yo no hago nada. Yo he querido dar una clase la otra vez, queríamos hablar sobre otros temas con los chicos y, los chicos dos horas no me han llevado el apunte, para nada. ¿Qué les pasa? No profesora... qué pasó con el perro Santillán, Por qué no nos explica... la profesora de... dice que no vemos eso... nosotros queremos saber... ¿Qué tenía que hacer yo? Dar mi clase ¿y hablar sola? Una alumna contesta en voz baja...

P.: -Tengo que explicar, deducir, que... tomar, que tenemos que tener en cuenta. Bueno ya está? Sigo, se quedó tranquilo... Yo hablo desde el campo humanista, somos seres humanos, por eso es que pido. Bueno, terminemos ¿Otro más? Pero en realidad al sistema, al tema ¿lo entienden? ¿Por qué no me contestan? Si o no. Estoy hablando sola yo aquí.

A 4.: -...en grupo, llegamos a la conclusión, a la conclusión que llegamos es que el niño de nuestra comunidad se caracteriza por ser activo, solidario, afectuoso, comprensivo, sano; igualmente, no es del todo buena su comunicación con la familia y le interesa su ambiente. El niño demuestra su personalidad, sobre todo en la escuela, a veces en forma agresiva y otras veces retraído.

P.: -Bueno, perfecto , hasta ahí nomás. ¿Qué es lo primero que van a decir en la reunión de padres...?

A 4.: -¿De padres...?

P.: -Supónganse que tiene, después que usted ya tiene ese diagnóstico, todo el primer punto... ¿Qué van a decir primero? Señores padres, se ha notado, de acuerdo al diagnóstico realizado aquí en la escuela, hay una falta de comunicación, reflexionen, piensen, reflexionen y queremos un cambio aquí en la escuela . Primera regla de juego.

A 4.: (Contesta en voz baja)

P.: -¿Qué es la comunicación? ¿Para qué sirve? ¿Por qué necesitamos la comunicación? ¿Y por qué no solamente...? Vamos a ver si los padres, ...Seguro que nos van a sacar el cuero. No importa a Ustedes no les interesa, si Ustedes.. todas las cosas, No, Ustedes vayan a lo concreto, vayan al grado ¿De acuerdo? Entonces de acuerdo a ese informe en la primera parte, falla la comunicación... entre padres e hijos. Entonces, tenemos, ya saben que los padres viven en ese entorno. Entonces, ustedes van a hablar con ese lenguaje ustedes van a levantar el nivel, si Ustedes saben que los padres son bien preparados... Si ven que son pobres, que ¡ah! la mayoría no saber leer y escribir, hablemos a lo gaucho ¿Sí o no?

A 4.: -Sí.

P.: -Y van a decir que las cosas acá tienen que ser de esta manera...

A 5.: -Como maestros... comenzaríamos conversando con los padres para conocer la realidad... de cada alumno, pedir informes a la maestra anterior..., recurrir si es necesario a la asistente social o al gabinete pedagógico y, en base a eso, planificaríamos los contenidos y las actividades a realizar respetando la personalidad de cada alumno.

P.: Supónganse que los padres les digan: No, pero mi hijo no me hace caso... no, no, no me hace caso. ¡Ah! ¿Por qué no hace caso? Investigaremos, haremos un diálogo, un coloquio... Entonces, Ustedes ya saben, se plantan... ¡Chicos! Hablándole no como a niñitos, porque ellos se sienten grandes: Chicos, acá la que manda soy yo. Entonces, ellos ya saben que la autoridad es su señorita, y que yo insisto porque la señorita tienen cosas bellas... Y lo que dice la señorita es ley, entonces si lo que dice la señorita es ley, es ley no solamente en el grado, es ley en casa, en todos lados: entonces, señores aquí la que manda soy yo. ¿Qué significa? Que yo doy la última palabra... democrático, sí, bueno, levanten la mano, Pero que se, "cuidado", que el que levanto la mano sea porque está comprometido por el "sí" o por el "no", Entonces qué vamos a ver ...Y saben que pueden pasarla bien... disciplina de vida, hay hábitos... sabe... sabe bien lo que va hacer. Y va a pensar bien que es lo que puede hacer; no sé si me entienden. Entonces, Ustedes no van a vivir momentos críticos. Después... después... después ellos... van a llegar a fin de año, ellos van a... Ustedes van a querer hacer otra cosa... No, no usted... Pero lo que Ustedes han sembrado esos primeros tiempos...¿De acuerdo?

Yo lo que quiero es tratar... en el Norte, en varias partes del Norte, la maestra da las tres primeras clases; las da a los padres, o sea, en base en base al diagnóstico, si... verdaderamente la maestra le da la clase a los padres, los padres están "educados", vamos a decir entre comillas, o preparados para todo el año. Y aparecen más durante todo el año; aparecen a buscar la libreta o a confirmar "sí" o "no". Y esto es estupendo, y esto no está escrito en ningún lado. ¿Me entienden? ¿Sí? Bueno yo quiero para la próxima. No sé si alguien quiere agregar algo. Entonces, esto ya finaliza. Cuidado, que yo también otra cosa importante que es lo... relacionar, es la parte psicológica y sociológica ¡Ahá! Estamos, entonces dentro de los cánones o normas psicológicas y sociológicas de acuerdo a la edad del niño.

Hace rato no sé si Ustedes han preguntado ¿Por qué estamos hablando así? ¿Por qué yo...? ...con los chicos del año dos mil. Les aclaro, los chicos del año dos mil, son niños hasta los siete años, ocho años. Porque las mujeres menstrúan a los ocho o nueve años, la nueva generación, y eso es un estudio que se ha hecho en la Universidad de psicología de Tucumán hace tres o cuatro años... en varios colegios de toda la provincia de Tucumán, uno de Salta y uno de Jujuy. Colegios... se ha trabado muchísimo... Una de las causas fundamentales es que, en el adelanto menstrual, Ustedes no se olviden del cambio que produce en el ser humano, en la mujer ¿Por qué? Porque es como que está preparada para ser madre. No se asusten porque todo tiene un límite, es muy serio, es muy delicado el tema. Hay que tomarlo con muchas pinzas, bien delicadito es. Porque, no sé si biológicamente, está así la cosa Pero ¿cómo está esa niña psicológica, sociológica y mentalmente... Entonces, necesito que Ustedes se vayan incorporando a estos nuevos cambios, que hay en esta nueva generación ¿Por qué? Porque una de las causas es la alimentación, otra de las causas es la revolución de hormonas debido a la cantidad de...generación. La alimentación habla por ejemplo de la cantidad de productos químicos que consume, por ejemplo, envasados,... por supuesto que depende del lugar en que vive la alumna; depende la estimulación pero, en general, para toda la sociedad. O sea antes se decía "pubescente" los niños que iban de los nueve a los doce años. En la actualidad no, se dice pubescente siete, ocho a los nueve, diez, once ya no es púber, es como que se han adelantado las edades. Esto lo tienen que saber bien clarito, porque Ustedes tienen que enfrentarse con un grado ¿No es cierto? ¿Qué van a hacer? Salir corriendo... Tienen que saber que aparte de hablar con la chica, hablar con los padres y decirles que es lo que está pasando ¿Sí? Y preparado muy bien las cosas. Tampoco yo... estoy.... un tercer ciclo, ese tercer ciclo, polimodal que van a tener gente de entre trece, catorce, quince, dieciséis porque dicen que nos van a dar los profesores pero hasta ahora, lo que tenemos más confirmado es que lo van a dar los maestros porque pertenece a los grados. Entonces, todo este tipo de cosas nuevas, que para Ustedes sonarán raras; pero no es rara, es una cosa normal ¿Por qué? Es una cosa normal porque yo sé... son cosas que se dan. No sé si me entienden. No censurar, sino incorporar otros datos; significa que para que a mi va a ir ayudando y solucionando y colaborando con mis alumnos y con mis clases, que es importante que lo sepan. ¿De acuerdo? ¿Alguien quiere hacer alguna pregunta? ¿Sí?

A 3v.: - Profesora ¿Por qué hace rato dijo que nosotros nos asustamos los padres...?

P.: -¿Nosotros qué?

Estudios Sociales y su Didáctica II

17/05/95

Se manifiesta en los segmentos citados cómo los educadores expresan sus ideas o concepciones acerca del docente, generalmente de manera normativa a modo de instrucciones verbales.

En relación a este tema, José Manuel Estevez (1997) afirma que las investigaciones en la formación inicial primaria tienen como resultado que dicha formación se caracteriza por unas concepciones enormemente idealizadas, y por una escasa formación práctica para enfrentarse a la realidad de la enseñanza. El autor cita las investigaciones de Honeyford, 1982; Gruwerz, 1983; Vonk, 1983; Veeman, 1984; Bayer, 1984; Martínez, 1984; Vera, 1988; Huberman, 1989; las mismas afirman que los futuros docentes de primaria son formados con una imagen idealizada del buen profesor que se constituye en norma; un modelo de lo que el profesor debe hacer, de lo que el buen profesor debe pensar y de lo que el buen profesor debe ser. De tal manera que la identidad profesional que se desarrolla en este período es de tipo superyoica, es decir, de tipo ideal y normativo. Como consecuencia, los futuros docentes al enfrentarse con la realidad, observan que en la práctica real de la enseñanza no responden a los esquemas ideales en los que se les ha formado.

Capítulo Sexto

Estructura de la experiencia formativa

El Profesorado organiza la actividad diaria con pautas diferentes de otras instituciones, sin embargo, retoma algunas de las relaciones que caracterizan a otros contextos de trabajo y a la vida civil de la sociedad. En efecto, en ellas tienen lugar relaciones sociales configuradas a partir de modos o formas particulares de interacción que norman la participación de los alumnos y regulan la comunicación de los contenidos insertados en un tiempo y en un espacio. De esta forma, también los usos del tiempo y el espacio configuran la experiencia formativa dentro de diferentes estilos de relación entre docentes y alumnos.

Estilos de relación entre docentes y alumnos⁷⁹

I) *-Las relaciones entre docente y alumno se realizan desde una modalidad no autoritaria. Aparece un estilo seductor. El profesor tiene más acercamiento con los alumnos, ellos lo llaman “profé”. Por su parte, el docente utiliza frecuentemente las frases de tipo “nosotros” o expresiones como esta: “Le damos un minuto más a Gonzalez. Te damos unos minutos más. ¿Sí?” para remarcar que han tenido experiencias conjuntas y acuerdos compartidos. El vínculo docente-alumno es bueno. Hay una aceptación mutua y una relación de afecto positiva. Hay intentos por parte del docente de acercar el conocimiento al grupo, a través de interrogantes que llevan a la reflexión, a la discusión y a la búsqueda del consenso. Se podría hablar de que en algunas clases se establece una mediación, entablándose una relación ternaria entre docente-conocimiento-grupo. Aparece un tipo de trabajo que valora el discurso del alumno, lo cual es reconocido por los mismos.*

En la utilización de técnicas grupales, como en la clase del juicio en Ética, donde aparece un despliegue de la creatividad de los alumnos que marca una disminución de la centralización del docente, emergiendo relaciones más horizontales, con interacciones sin interpelaciones señaladas por parte del docente. Sin embargo, en otras clases, el conocimiento aparece como posesión del docente o depositado en el texto, pero en las relaciones interpersonales entre docente y alumno aparece una tendencia hacia la descentralización del saber-poder como propiedad del docente.

El docente se dirige fundamentalmente a los alumnos como estudiantes del magisterio.

Veamos un párrafo donde se entabla un diálogo entre el profesor y los alumnos. Después de un comentario del texto de Inés Aguerrondo “La escuela del Siglo XXI”

P.: -...ahora se están dando las condiciones para participar.

A 4.: -Si el docente deja participar, usted pide opinión, pero no todos los profesores son así.

P.: -Ustedes presionaron.

A 5.: -Nadie presiona.

P.: -Uno puede presionar, preguntando, leyendo... de modo de ir construyendo... va siendo participativo.

A 5.: -En el caso de la Profesora de Lengua, es esto y esto, y listo.

P.: -...si cambiamos de actitud, para ser democráticos insisto hay que cambiar de actitud.

⁷⁹ Los estilos de relación docente fueron elaborados tomando como referencia la tipología realizada por Marta SOUTO en su informe de investigación denominado “El antigupo”.

En el diálogo transcrito, se presenta una situación donde emerge la posibilidad de manifestar el tipo de comunicación y relación que se entabla entre este docente y sus alumnos. Allí también, mediante sus expresiones, los estudiantes ponen en evidencia el poder del docente y su posibilidad de dar o no, de disminuir la asimetría de la relación pedagógica. Por otra parte parece existir una aceptación de esta regla de juego por parte de los alumnos con otros docentes donde la relación es dual, donde no hay una relación ternaria y la asimetría es muy marcada. Ante esta actitud el profesor les sugiere un cambio. Pero quizás eso no sea suficiente.

II) *-El estilo se aproxima bastante al democrático. Se favorece la discusión, se orienta la toma de decisiones por el grupo y se intenta lograr el consenso. Procura el acercamiento al grupo clase utilizando expresiones como "nosotros". El vínculo docente-alumno es bueno. Hay una aceptación mutua y una relación de afecto positiva. La comunicación se establece en un clima de mutuo respeto.*

El docente se dirige generalmente a los alumnos del magisterio, haciendo notar que se trata de sujetos que se están formando como docentes. Así lo expresan las interpelaciones a los estudiantes dirigidas a la búsqueda de respuestas a situaciones, sobre todo didácticas, en el nivel primario. Si bien en las clases de ensayo representan el rol de niños, existe antes de la actuación un pedido explícito de actuar como tal.

Observemos los segmentos de las siguientes clases:

P.: -Colaboren con los alumnos, No se rían. Los van a tratar como alumnos de la primaria.

03/10/94

P.: -Vamos a trabajar con las características como para fijar ¿vino Rondó?

31/10/94

P.: -Les voy a pedir la máxima colaboración: si están trabajando con otras materias las guardan...

Esta escena tiene lugar durante el análisis de una clase de ensayo:

P.: -Los chicos tienen que jugar mucho ¿qué otros aspectos positivos hubo? ¿los hizo jugar a los niños?

A.: (Varios) -Sí.

P.: -Aspectos negativos ¿qué no pudo deducir? ¿cómo subsanar eso?

A.: -Preguntando.

P.: -Sí, preguntando.

A.: -Sí, dijo.

P.: -Si, dijo, pero no supo, hizo deducir. Parece que no hubo actividad final.

P.: -Pero nosotros tenemos algo de chicos. Tenemos que colaborar con la compañera.
¿Cómo son los chicos de primer grado? ¿Se acuerda de la clasificación de Piaget?

A.: (Varios) -Egocéntrico.

A.: -Ver el todo.

P.: - Ver el todo; después ver las partes.

12/10/94

III) *-El poder está centrado en el docente.* El liderazgo es más bien autoritario. El vínculo predominante es el de dependencia; el alumno queda sujeto a lo que el profesor pauta.

Examinemos los siguientes segmentos de clase:

P.: -Petisa, tenés que estudiar, si no no sé yo (la alumna pasa al pizarrón y escribe en la pizarra)

P.: -Vos no estudiás ¿no, petisa? ¿pensás rendir lengua?

A 4.: -Sí.

P.: -Tenés que dedicarte un poquito.

25/10/94

P.: -La profesora entrega los trabajos prácticos.

P.: -J, María ¿así es? Bien.

A 2.: -Ugarte, también.

P.: -Mamaní ¿Dónde está? Esa chica falta mucho. A ver, están bastante bien esas descripciones.

04/11/94

P.: -La profesora entrega los trabajos prácticos y expresa: "¿quién le puede entregar a este niño?"

A.: -¿Estos libros?

P.: -Los tiene que leer querido.

A.: -Para el final.

P.: -Si pueden leerlos en clase.

A.: -Mala.

P.: -¿Por qué mala?, Tienen que prepararse. Vamos a ver... tienen hasta las diez menos diez. (La profesora da una consigna para realizarla en grupo)

P.: -A ver lo que han hecho, no tienen que ser tan negligentes. ¿Por qué son así?. A ver lo que han hecho.

A.: - Usted dijo que podíamos hacerlo en grupo.

P.: -Va, pero ni siquiera han escrito (Un alumno lee el trabajo grupal)

P.: -En ése... ¿Qué oración compuesta incluiste ahí? ¿Qué tipo de coordinación incluiste ahí? (Un alumno lee; el profesor aprueba) Bien. Corregí no puede ser así. Continúen lo traen mañana (se acerca un grupo) lean lo que han hecho.

A.: (Unos alumnos leen lo que han hecho)

P.: -La narración no está hecha en primera persona. No puede cometer ese error, lo han hecho en grupo de cinco... (se acerca el grupo)

A.: -El título.

P.: -Crean el título.

A.: -No me sale nada.

P.: -Espero que no te ocurra en el examen. Tienen que estudiar, chicos.

11/10/94

Frente a esto, los alumnos actúan con sumisión, acatando lo que establece el docente. El control de la tarea se establece en forma constante, y a veces en forma individualizada.

Expresiones como “¿quién le puede entregar a este niño?”, “tienen que estudiar chicos”, entre otras, establecen un tipo de relación más próxima al trato con alumnos de niveles inferiores del sistema (niños-adolescentes) que con adultos. Se percibe entre los alumnos una actitud humilde, y de respeto y sumisión. Esto marca una diferencia notable con el trato, desde la profesora hacia los alumnos, la que acentúa aún más la asimetría, tanto más cuando se dirige a ellos con cierto matiz peyorativo al usar expresiones como “petisa” (al dirigirse a una alumna). Si bien es cierto que generalmente, el tono quiere ser familiar, se percibe (proxénicamente) una subestimación respecto de los alumnos.

En clases de otra asignatura, el liderazgo autoritario aparece en algunas oportunidades con un vínculo un poco agresivo, desvalorizante, con tono irónico y burlón.

Aproximémonos al aula:

P.: -¿Qué piensan demostrar con eso ustedes?

A 6.: -La vaporización, una vez que se calienta, el agua comienza a evaporarse.

P.: -¿A evaporar? ¿Empieza a qué?

A 6.: -Se evapora.

P.: -¿Cómo? ¿Qué es lo que va a demostrarle? Bien la palabra.

A 6.: -Vaporación.

P.: -Entonces ¿Se qué...?

A.: -(a coro) Se vaporiza.

P.: -¡Ah! Maestra y habla mal , que será de los chicos, risas...

P.: -¿Cómo es la presión atmosférica con la altura?

A mayor altura... ¿Cómo es la presión?

A 8.: -Mayor (en tono muy bajo)

A 2.: -Menor.

A 8.: -Mayor.

P.: -Menor presión atmosférica (con voz muy alta), a mayor altura menor presión atmosférica (baja poco a poco el volumen de la voz), no la presión arterial.

A.: -Risas.

P.: -Si a ustedes le palpita el corazón por el efecto puna, no significa nada, porque ésa es la presión arterial. Yo me refiero a la presión atmosférica. Les debería dar un palo por la cabeza a cada uno por no haber escuchado cuando hablé la clase pasada...

Se dan cuenta que yo les digo que consulten la bibliografía para que ustedes sepan un poquito más que el alumno, ya tienen que leer toda la materia.

09/06/95

Miremos otro segmento de clase de la misma materia:

A 1v.: -Un pedazo de madera.

P.: -No, un pedazo de madera ¿en base a qué? Entonces cualquiera que va a encontrar en el monte. No, no todos van a estar de acuerdo. Puede ser una medida hecha de cualquier material pero... ¿en base a qué? ¿Cuál ha sido el parámetro universal de la medida? ¡Ah, Dios mío!

Imagínense ustedes que tiene que ser de algo que todos estemos de acuerdo. ¡El mundo! No hablo... acá de Salta, Tucumán, Jujuy, no. Todo el mundo, lo... en todo el mundo ¿Qué puede ser? ¿No se imaginan? ¿Ni un cachito así se imaginan? ¿No? ¿Nada? Nada ¿Nada?... ¡Ah por Dios! ¿Ustedes van a recibirse de maestras? Ni en veinte años se tendrían que recibir ¡No tienen ni idea de cuál es la matemática que nombra los puntos con letra minúscula de carta!... Realmente hoy todo el día cartón lleno, bingo, lota, quini seis, todo junto.

Chicos se tienen que poner las pilas y empezar a recapacitar sobre estos temas. No saben nada. Eso quiere decir que voy a apuntar en el parcial a estos temas. Tienen que saber esto porque lo aplicamos muchísimo.

29/09/95

Veamos otra clase de la misma materia:

P.: -¡Ah! Seguimos teniendo fideo, una molécula de fideo. No me haga que en seguida la agarre de los flequillos, una molécula de fideo.

A 19.: -No cambia la composición.

P.: -Claro, no cambia ¿Cuándo va a cambiar, señora?...

La docente se dirige a sus alumnos en diferentes términos, algunas veces de forma más formal y distante como cuando dice: “ustedes” o “señora”, “señorita”. Otras veces emplea expresiones más afectivas como “chicos, tienen que...” que tienen lugar dentro de la misma clase.

Los alumnos, ante este estilo de relación, algunas veces caracterizada por el tono agresivo de las expresiones, responden con expresiones festivas, se ríen dentro del aula, pero fuera de ella expresan disconformidad, solicitando más explicaciones sobre los temas por parte de la docente.

IV) *-El estilo es predominantemente paternalista*, o sea que los docentes se manifiestan comprensivos, considerados, protectores, afectuosos, sin llegar a ser blandos ni condescendientes. Es el más frecuente entre los formadores del Profesorado.

El conocimiento está depositado en el libro o en el docente. Es usual que los textos u otros materiales de estudio sean provistos por los educadores a los alumnos en calidad de préstamo, pero no es privativo de estos docentes ya que en los otros estilos esta acción también aparece.

Aproximémonos a la siguiente clase:

P.: -El sábado verán el niño de seis, diez, once y doce años y Piaget.

(Un alumno pregunta si esos temas irán en el parcial. La profesora responde que depende de cómo den los grupos)

P.: -Conquístenmen.

31/10/94

Veamos al mismo docente en otra materia el año siguiente:

P.: -Bueno chicos; por lo que veo han tenido tres horas libres. Ahora tienen conmigo y después con la profesora de planeamiento, así que profesoras tienen, no se quejen. Bueno, ¿Se acuerdan que ustedes tenían un trabajito?. O sea que estos días que estaba faltando, no fue para que ustedes se tomaran unas vacaciones en la materia. Si no que ustedes tenían que hacer una visita, una entrevista ¿sí?

Supongo que habrán aprovechado, porque, ya que falté dos viernes ¿se acuerdan o no se acuerdan? parece.

A.: (Todos) -No, no.

P.: - ¿Se dan cuenta? Nosotras perdemos porque no somos hombres parece.

A.: (Todos) -No, profesora.

P.: -Pero, entonces demuéstrenme que ustedes me han tenido en cuenta, más ahora miren que estamos en la fiebre de las campañas políticas, con todo el asunto de las galletitas.

Para recibirlos con tal de que les den votos, ustedes les hacen la entrevista, ellos responden cualquier cosa ¿se acuerdan ahora de cuál era el trabajo?.

A 1.: -yo, por ejemplo fui y es difícil encontrar a los dirigentes. Digamos, se encuentra siempre una señora que dejan para el comité y ella no sabe nada, incluso no tenían panfletos...

P.: -Hoy justamente ocuparon el segundo día... Todos dejaron para último momento eso. Nadie más, ¿nadie más hizo nada? anotado ¿no? para que vean cómo son. Ay, chicas, miren... Les aseguro que si venía el guapo de Masachesi ¡Qué oportunidad para acercarse al candidato hermoso que tenemos en el radicalismo!

A 2.: -Profesora, este fin de semana viene Palito Ortega.

A.: (Algunos) -Claro (Se ríen).

Otro día:

A.: (Los alumnos murmuran)

P.: -Chicos, por favor.

A.: (Murmulllos, gritos)

P.: -Me han vuelto a decepcionar como alumnos. Y ahora nunca más les presto nada, porque ¿se acuerdan que el lunes pasado les comenté? Yo presté a este curso unas fotocopias encuadernadas de teoría del aprendizaje, ¿sí? La presté al grupo ustedes, pero me la devolvieron y después yo no sé qué pasó que alguien me volvió a pedir. Resulta que como ando con la cabeza así, reuniones de clase. No me acuerdo a quién le... la cuestión que no la pedí, pero ya hace dos semana de cuando la presté.

Alguno vino, aprovechó la situación de que uno no sabe a quien se la prestó y se la guarda. Entonces, ahora les digo que yo no voy a volver a prestar ni una fotocopia, nada más, y yo siento que por un culpable o una culpable paguen todos. Así que ahora voy a trabajar con la biblioteca ¿está claro?. Apuntes voy a dejar en la biblioteca. Ustedes se las arreglan; sabrán cuándo lo van a fotocopiar; ahora, entonces, voy a dejar en la biblioteca.

05/05/95

La relación docente-alumno es buena, de aceptación mutua. El trato expresa cierta confianza y afectividad entre los mismos. Son frecuentes los roles de tarea, como por ejemplo los que tienen lugar en las clases de ensayo o en las exposiciones. El control es usualmente por grupos.

Observemos los siguientes segmentos de clase:

P.: -...Así son todos igualitos, esto para que vayamos fotocopiando ¿Sí? Tienen que ser todos iguales. Yo les digo de cuánto (cuenta), de diez medidas digamos medidas. Diez renglones por las seis.

A 3.: -¿Cómo?

P.: -De siete de alto por diez de largo ¿no es cierto?, sería un rectángulo. (Murmullos)

P.: -¿No tienen una cinta? (Murmullos)

P.: (Dicta) -Tercero. Claro... es un rectángulo, entonces diez centímetros por siete ¿Por qué? Para que después ustedes puedan fotocopiar los dibujos. Que estén bien hechitos, bien bonito con birome negra, puede ser sin colores, porque si no cuando se fotocopia... Escúchenme, escúchenme chicos. Digo al dibujo lo hacen con birome negra.... Yo voy a traer las láminas ¿no es cierto? Yo las voy a tener el día que haya un examen, entonces yo les traigo la lámina ¿sí? ...¿Podemos continuar?

A. (algunos): -Sí, sí, sí.

P.: -Recuerden lo que estuvimos diciendo el otro día, el trabajo íbamos a explicarlo ¿sí?... Estuvimos diciendo en el apunte y haciendo las aclaraciones debidas ¿Podemos continuar? ¿Listas, niñas? ¡Ah! Atiéndame el grupo. Voy diciendo, ustedes ¿sí? Por favor. (Murmullos) Les decía que si estaba claro en cuanto al trabajito. Les dije, porqué les dejaba las medidas esas, para que sean todos iguales... Primero les voy a dar las letras porque si no después me voy a olvidar y van a quedar algunos alumnos sin... El grupo de la señorita Altiaga, que son cinco señoritas.

A. (Alumnas del grupo): Seis.

P.: -¿Seis son?

A. (algunos): Sí.

P.: -Y bueno... Es i-a-m-e-o...

A 3.: - ¡Oh! (se queja) Nos toca el comienzo, profesor.

P.: -Estas serían una para cada integrante del grupo, Por eso...

P.: -Faltaría el grupo de las niña Vaca, Pérez... Pérez.

Atiéndanme acá, la "Q" siempre va acompañada de la "U", porque todavía el chico si no no entiende, después ya lo vamos a ir explicando.

A 3.: -Ah (se lamenta), Nos ha tocado lo más horrible.

P.: -Siempre acompañada ¿sí? Y en el gráfico le vamos colocando... Luego el grupo de Griselda.

A 6.: -Sí.

P.: -Ellas son las seis. A ellas también le vamos a hacer... No, a ellas les voy a hacer cinco también, como a las otras niñas.

A 6.: -Jota – Pe.

P.: -Si ésas.

A 6.: - on las más feas (Murmullos)

P.: -Entonces vamos a dar a otro grupo más difícil... Esto es para el grupo de la señorita Mamaní Rosa, Echenique, Paredes, Flores, Sánchez, ¿es más difícil, no? (Murmullos).

A 6.: -Para la Z.

14/06/95

Son diferentes los términos por medio de los cuales los educadores se dirigen a sus alumnos: “ustedes”, “chicos”, “señorita”, “jóvenes”, “niños”, “niñas”. Observamos cómo éstas se pueden intercalar en diferentes momentos de la clase.

Por otro lado, se presentan situaciones, particularmente en las clases de la asignatura citada, donde por momentos el formador interpela a sus alumnos llamándolos “niños”... “niñas”, por ejemplo dice: “calladitos, niños”, o emplea diminutivos como “calladitos”, “igualitos”, “hechito”, los cuales son más frecuentes en el nivel inicial y en menor medida, en el primario. Estas situaciones suelen tener lugar en las clases donde el educador es, al mismo tiempo, maestro en la escuela primaria, por lo cual estas expresiones serían el resultado de su socialización profesional⁸⁰, las cuales se emplean inconscientemente en los diálogos con los alumnos del profesorado.

Además existen otras situaciones en las clases donde los educadores se dirigen a los estudiantes del magisterio expresamente como niños, especialmente cuando un contenido es recontextualizado para el nivel primario. Allí los estudiantes tratan de actuar como niños. También en las clases de ensayo se observa este tipo de actuación.

Examinemos el siguiente segmento de clase:

P.: -Inodora, muy bien, si la probamos ¿tiene gusto? (escribe inodora en el pizarrón)

A.: (Todos) No.

P.: -Es insípida, es sin sabor (escribe en el pizarrón). Ahora yo quiero que lean la poesía ustedes, ustedes solos me van a decir, cuáles son los estados en que encontramos al agua

⁸⁰ A este respecto, resulta de interés considerar el análisis efectuado por Marcela Andreozzi acerca de la socialización profesional: “Según Berger y Luckman (1968) puede considerarse a la socialización profesional como un caso particular de socialización secundaria, al proceso por el cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados a partir del ejercicio de su rol en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales “saberes” permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto del desempeño, cuya apropiación posibilita internalizar un “submundo” inicialmente vivido como extraño y ajeno”. En Marcela ANDREOZZI, “El impacto formativo de la práctica” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V, N° 9, 1995, p. 21. En otro texto, Marcela Andreozzi agrega que adentrarse a tales “submundos” implica la adquisición de una serie de códigos y significados articulados en esquemas de acción e interpretación que intervienen en los modos de “hacer representar” social, construyendo los “rudimentos de un aparato legitimador”. En Marcela ANDREOZZI, “Sobre residencias, pasantes y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N° 13, 1998, p. 35.

en la naturaleza. Subrayan en la poesía donde nos muestra un diferente estado del agua A ver, la leemos todos juntos, Ya está ¿Han terminado de copiar? dice: "En el arroyo, en el río, en el lago o en el mar serenamente o con brío siempre me podrás hallar" ¿de qué hablamos ahí? Ustedes pónganse como chiquitos de primaria, no me salgan con "estado liquido" ¿Qué diría el alumno ahí?

A 3.: -Habla del río.

P.: -¿Habla de qué? habla del río ¿de qué más habla?

A.: (Todos contestan) -Del agua, arroyo, el mar.

P.: - Subrayan arroyo, el mar ¿cómo corre, cómo está el agua?

A.: (Varios contestan) -Serena.

P.: -Ahí dice que está serenamente o con brío... ¿Dónde está serena en estos ejemplos que hemos subrayados nosotros?

A.: -En el lago (todos)

P.: -En el lago.

Participación

a) ALTO CONTROL:

Examinemos cómo se plantea la participación en este segmento de clase.

P.: -¿Qué más?

A 1.: -No depende de la mami. Primero está la relación con los padres. Sienten admiración por los padres.

P.: -¿A qué edad dependía de la maestra?

A 1.: -Seis o siete años.

P.: -No solamente dependía de la maestra en lo afectivo. Acá vamos a ver cómo, funciona el rol de la maestra y con los padres, sobre todo, porque hay diferencias ¿No es cierto? En la relación con los padres siente, sobre todo, celos por la madre, en la relación padre-madre. Bien... había otra.

A 1.: -Exigen atención.

P.: -Y sobre todo de la madre. Me decían por ahí un comentario de que la madre de un niño de ocho años siempre me está diciendo que él la persigue, que quiere estar con ella.

Exige atención de la madre, porque la maestra ya no, es menos importante...

A 1.: -Controla las actividades y tiene conciencia de grupo.

P.: -Controla las actividades y tiene conciencia de grupo. Y justamente se da con lo que estábamos hablando.

A 2.: -Después también dice que comienza a edificar parte de su propia disciplina.

P.: -¿A edificar parte...?

A 2.: -De su propia disciplina.

P.: -Bien....

P.: -...Porque dice que es llorón, ante la menor provocación llora.

A 7.: -Viven llorando de cualquier cosa.

P.: -Oh, sí.

A 7.: -Tengo un vecinito de la misma edad en la vereda del frente que... Yo el otro día venía de la casa de mi tío. Yo tengo que doblar, y yo doblé así (indica con la mano) Y lo asusté porque estaba con un palo y hacía como que disparaba, cuando me vio a mí, se quedó así, quieto, pero yo pasé y seguía disparando.

P.: (Ríe con las alumnas) -Después dice tiene interés por el dinero, es dramático, dramático porque todo lo dramatiza. Es una edad muy linda. Es un grado muy lindo dramatiza los personajes; para que de pronto le sirva el desarrollo de su personalidad...

En esta clase aparecen interacciones donde el docente dirige, controla, comenta y aprueba las respuestas. Constituye la forma típica de relación que define situaciones escolares mediante la cual se negocia la apropiación del conocimiento⁸¹.

Por otro lado, las preguntas del docente corresponden al tipo "test" o preguntas de respuestas sabidas. Además, lo que proponen los alumnos desde su contexto comunal es el "seleccionado e integrado con el tema desarrollado". Como se aprecia en este segmento, los aportes de los alumnos sólo sirvieron para ilustrar los conceptos tratados. Por lo tanto, se trata de comunicaciones donde las interacciones están controladas por el docente, es decir, el discurso educativo se presenta con fuertes límites.

b) BAJO CONTROL:

Prestemos ahora atención a otra clase con una propuesta de participación diferente. La misma tiene lugar después de la dramatización de un juicio.

P.: -Entonces, vos concretamente sostenés que no hay, este...

A x.: -No

P.: -Discriminación racial.

A x.: -No, no.

P.: -Si no que es un prejuicio.

A x.: -Es un prejuicio, porque, si bien es cierto,... en Estados Unidos han sacado este sistema, pero acá en al Argentina, no hay ninguno, al contrario, en la nueva reforma de la constitución el año 1974... inciso 22.

P.: -En la reseña de la Constitución Provincial.

A x.: -En la Constitución Argentina, elimina todo tipo de discriminación racial y social.

A.: (Todos comentan a la vez lo expresado por la alumna)

P.: -Uno cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace.

A.: -...decir, por ejemplo, que es porque es prima de la rectora uno la mira mal, o la mira de distinta forma ¿Pero por qué uno la mira mal, o de distinta forma? Porque esa persona se comporta de distinta forma ¿Por qué? Porque tiene preferencias, entonces está discriminando a los demás, a mí me parece ¿No? No sé...

A y.: -Pero justamente uno está para defenderse, yo me defiendo... la prima de tanto tiene tanto... (Hablan todos los alumnos a la vez).

⁸¹ Investigaciones realizadas por Courtney B. CARDEN (1991) sobre "El discurso en el aula" en los Estados Unidos y de Elsie ROCKWELL sobre (1980) "El contenido formativo de la experiencia escolar" en México dan cuenta de esta forma básica de participación de docentes y alumnos en la experiencia escolar.

A f.: -Pero existe, en todo momento no se defiende, se trata de igualar con los demás, ya sea socialmente, económicamente... pero existe, la discriminación existe, porque seguramente que a ella la va a tratar mejor que a la señora que barre. Cuando vaya a visitar a la rectora, le va a servir café y todo lo que sea, pero si va la señora que hace la limpieza, no. La va a atender parada y listo. O sea que uno se trate de superar todos los días, de luchar para que haya una igualdad sí, pero que existe, existe.

A 2.: -Yo pienso ¡Bah! Es una opinión mía, ¿no? que la discriminación racial, no es tanto racial, Más que nada es económica-social, más que nada, es eso... Aún negro que tenga dinero, lo mismo lo van a hacer pasar, si hay una fila por ejemplo, para pedir una audiencia o algo, ése va a pasar primero y así venga otro que no tenga nada, de condición humilde, le hacen ... o que venga mañana.

P.: -¿Y si no conocen que tiene plata?

A 2.: -Más que nada toman en cuenta, el apellido, que tenga un buen apellido.

P.: -Bien ¿Alguien más quiere decir algo sobre lo que ha vivido con esta experiencia?

A v.: -En el caso, profesor, hubo un hecho concreto hace poco, en el inicio de clases, por ejemplo, que vino un chico para jardín turno mañana, padres que tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche anterior porque algunos chicos ya se quedaban sin lugar para entrar. Y sin embargo, ya anteriormente a algunos... ya estaban anotados para jardín y los otros tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche para guardar el lugar, para poder anotar los chicos a la mañana...

A.: -Pero es algo que es por la falta de escuela, porque eso se ve que paso en todos lados. Vas ha hacer cola dos días antes.

A v.: -Pero ¿Por qué hay tantos anotados ya...?

A.: -Porque eso generalmente es algo que yo he visto en todas las escuelas , que primero están los que tienen hermanos en los grados altos.

A v.: -...¿Eso no es una discriminación ?

A.: (Varios contestan) ¡No!

A.: -Vos no podés dejar, a un niño que va a entrar a jardín que vaya a una escuela completamente alejada de donde va el hermanito.

A.: (Todos hablan a la vez, se corren sillas).

A.: -...Tiene tanto deber o derecho de esos niños que puedan ir o no a la mañana... tiene una denuncia. Puede hacer una denuncia defendiendo que tu hijo, también siendo humilde puede y tiene los mismos derechos para poder ir al turno mañana, donde la directora hace la parte selectiva. Entonces yo me puedo defender.

A.: (Hablan todos a la vez)

P.: -Ya nos pasamos diez, veinte casi chicos. Yo simplemente quería decirles algo. Quería hacer un comentario muy rápido. En general, han trabajado bien, bien. Ustedes tres han coordinado muy bien, las partes, la fiscalía y la defensa trabajó bien, cada uno defendió su

tesis. La tesis de la defensa era que el problema era subjetivo y la tesis de la fiscalía que es un problema real, que se ve en todos lados. Por supuesto, bueno creo que el veredicto reflejó un poco lo que se vive y tal vez, las dos partes tuvieron muy buenos testigos, pero, bueno, había que elegir algo y eligieron tal vez lo que viven en la realidad, y creo que cuando se les pidió que dieran un veredicto inmediato y demoraban porque creo que esa ha sido la característica fundamental de todos los roles, pues todos han tratado de vivir este... los testigos... entonces ellos... el veredicto... han querido ser también justos. Entonces, porque han vivido y han tratado de dramatizar bien, este... se han identificado con ese rol, así que por lo tanto, yo quería hacer varios comentarios, yo tenía así en forma puntual. Pero no podemos, este, están aprobados, práctico nº 1. Yo tengo aquí la lista. Y bueno, lo más rico es la conversación posterior, desgraciadamente nos perdimos. Pero no podemos trabajar en otra clase más, así que yo realmente, para concluir, les digo que la intención de esta experiencia ha sido que tengamos la posibilidad de vivenciar, algo tan real, como son los problemas que atañen a la moral, a la vivencia cotidiana y que la ética simplemente trata de reflexionar sobre estos temas. Hemos querido partir de la realidad. Creo que lo hemos logrado, porque la fuente de inspiración permanente ha sido la realidad, los casos que ven, que viven que sufren o se benefician. Así que... bueno, ya, en adelante, vamos a tratar de hacer algo más reflexivo sobre esta vivencia ¿Sí? Así que están aprobados. Muy bien chicos, realmente me siento muy contento porque ustedes... (Aplausos de los alumnos)

Ética

24/04/95

Evidentemente, en esta clase las interacciones entre el formador y los estudiantes de magisterio se realizan desde intervenciones diferentes de las empleadas en la clase de Psicología. Las relaciones son más horizontales y el control del discurso no es marcado por el docente, lo cual abre el espacio para la participación de los estudiantes. Aparecen también más referencias al medio socio-cultural seleccionadas por los alumnos, lo cual permite el acercamiento entre el contexto comunal y el escolar.

El Tiempo

a) SECUENCIA Y RITMO:

Hay un tiempo programático ligado a las evaluaciones de prácticos y parciales. La secuencia y ritmo de la clase se manifiesta muy ligada a los trabajos prácticos que los alumnos deben realizar, formando parte de los requisitos para aprobar las materias promocionales que se encuentran explícitamente normadas en el Reglamento del Nivel Terciario que rige en el Profesorado, donde se expresa que los alumnos en las materias promocionales, como es este caso de Pedagogía y Ética, deben aprobar el cien por ciento de los trabajos prácticos y parciales de cada unidad con una calificación no inferior a siete. Además, el profesor debe realizar un seguimiento exhaustivo del desempeño de sus alumnos. En las materias con examen final, en cambio, los parciales se aprueban con una nota no inferior a cuatro, al igual que el examen final. En cuanto a los trabajos prácticos y asistencia, el porcentaje requerido para regularizar es inferior a las materias promocionales. Sin embargo, puede suceder que el profesor que opta por hacer su materia con régimen promocional, considere a los alumnos no promocionados como regulares.

Así desde el Reglamento, el contenido aparece fuertemente enmarcado. En la clase se vive una temporalidad escolar, dada por la secuencia de los trabajos prácticos y parciales. Las previsiones hacia el futuro se ligan con la preparación de los prácticos, el cierre de las clases se une a menudo con indicaciones para el próximo práctico.

Observemos esta clase:

P.: -...Bueno, fijemos la fecha. Entonces este viernes hacemos la evaluación y trabajamos preparando los prácticos. El práctico este lo podrían comenzar tal vez este lunes. Digo el lunes que viene y lo terminamos el viernes, porque no creo que un módulo alcance para la autoevaluación y eso. Podemos charlar, bien, así que comencemos entonces este práctico. ¿Eh? O sea, el grupo uno. No sé cuáles son. Este lunes, el lunes que viene y terminamos el viernes, por supuesto la semana que sigue ¿no? Ya el... en octubre . Este lunes es treinta.

A 3.: -¿Qué dijo?

P.: -Lo terminaríamos el viernes tres (ruido de sillas) El práctico el día treinta del diez (lo escribe en el pizarrón), como así también el día tres del once el práctico (escribe en la pizarra). Hoy terminamos el práctico, el único práctico, sí o sí lo tienen que aprobar. Luego, que ahí ya sería, ya vamos viendo. La idea es que nos dé el tiempo como para aclarar todos los temas ese día viernes... martes, y ya nos queda el día diez, el primero... el lunes seis será tal vez para rever alguna cosita nada más y el día diez ya hacemos la evaluación de la

unidad cuatro (escribe en la pizarra), la unidad cuatro, y el día, yo les daría la respuesta el lunes trece y el día diecisiete. No se hasta cuando hay clases hasta el diecisiete ¿no?. El día diecisiete hacemos recuperatorio (escribe en la pizarra), recuperatorio. Ahora para los que están haciendo con examen final, el día diez es parcial. Avisen a los que están haciendo examen final, porque algunos ya no han... el parcial sería de los que nos queda, el día diecisiete sería el recuperatorio del parcial. Creo que si nos ajustamos bien a esa fecha vamos a andar bien.

Si bien hay un tiempo programático, interno a lo escolar, también el discurso pedagógico se relaciona con un tiempo histórico real, lo cual permite contextualizarlo. El profesor toma los datos del transcurrir actual y también toma los aportes que traen los alumnos de sucesos cotidianos fuera de la escuela. Como en la siguiente clase:

P.: -...tienen alguna expresión acá en América, porque no se presentan casos, expresiones de modernidad, incluso hasta en la Edad Media ¿Por qué imprescindible? Porque hay gente, observar el poder del Estado, como sería. Estaría reservado para unos cuantos, sería una especie de herencia de dignidad para un sector. Y entonces hay que tomarlo medio con pinzas, o sea que no estamos viviendo acá en América una situación como esa. Hay expresiones, pero no, no representan a una cultura postmoderna para... lo relaciona con la sociedad post-industrial... estén.

A 5.: -Yo, para mí, de acuerdo con lo que leí ahí, no sé si interpreto mal, pero el "shopping" es tomado como dentro ¿no es cierto? de esa cultura postmoderna, como lo práctico ¿no es cierto?; que vos vas y no perdés tiempo, que tenés todo a mano, y la cultura del consumismo ¿no es cierto? Y como en América siempre copiamos un poquito de todo y tratamos de traer ¿no es cierto? porque, porque tenemos el shopping, por ahí no tenemos otras cosas más esenciales ¿no es cierto?, que nos mejorarían la vida, que nos mejoraría el status ¿verdad?, como buenos servicios, como... Pero siempre tratamos de copiar rápido el "boom" de otro lado, ¿no es cierto?

P.: -Claro, y además es uno de los caracteres que contiene a todos, todos, a pesar de que es una idea de una vida, muy particular, una vida económicamente alta, pero contiene todo, todos; a pesar de que es una idea de una vida, muy particular, una vida económicamente alta, pero contiene todo, pueden ir, lo que pasa es que acá, pero sí por ejemplo podemos observar distintas intenciones, como el tema... sexual porque hay gente que sale, y va, Tiene la necesidad de comprar, por ejemplo dice acá en Rojas, en este libro, es tan... de tres o cuatro pilares que están unidos por un hilo conductor, que es el materialismo, planteaba el consumismo, estén, después la permisividad y la... Bueno y eso sexualidad también. El consumo, por ejemplo este libro también sería de apoyo para trabajar el concepto de la T.V., la T.V., la adicción de la T.V. y el saping, Que también se ha producido como una especie de adicción, de querer manejar toda actuación. Ahora con ese bendito control remoto, es tan... queremos y eso se torna en una adicción, de querer manejar toda

situación sin manejar nada, querer ver todo sin ver nada (los alumnos hablan mientras el profesor explica)

P.: -Lo que yo veo en los chicos también, ustedes ven en todos lados hay, y uno por ejemplo acá hace una muy especial y uno lo vive. Cuando uno entra a un video, todo juego de luces, los sonidos y ve ahí a chicos metidos en el juego, en donde... la... Y hay una impresión que... bueno, todo eso que tiende a entretenerlo, a pasar el tiempo y un niño menor de edad que es incontenible.

A 5.: -Como es la T.V., como es todo ¿no es cierto?

P.: -Claro, es lo que come naturales y livianos, por ejemplo ese chicle Bazooka , están...

A 4.: -Los edulcorantes.

P.: -Claro, toda la comida sin grasa, lo que no tiene sustancia, como son comidas livianas no tienen sustancia, entonces se pensó, se pensó al hombre también sin sustancia humana, está hueco de valores... ¿Y cuáles son las reacciones de...?

A 5.: -Y uno lo nota en lugares así pequeñitos ¿no?, no hay una calesita , no hay teatro para chicos, pero está lleno de videos. Yo me fui hace dos semanas a Humahuaca, unas calesitas pequeñas, no hay nada más para los chicos que video juegos, están. Es, es, es impresionante.

P.: -...por toneladas...

A 4.: -Como que ha perdido importancia ¿no? ya el básquet...

A 5.: -Entretenerlos nada más para que no piensen en otra cosa.

P.: -Bueno, entonces... allá con tal motivo vayan creando la propuesta ¿si?

Pedagogía

30/10/95

b) RITUALES

En las clases donde el contenido gira alrededor de la exposición de un grupo de alumnos previamente preparados, las mismas generalmente se organizan en función de actividades, como ser: el ritual de la toma de asistencia por el profesor, la interpelación al grupo o grupos que exponen (en otros esta interpelación es tácita por designación de turnos anteriormente pautados), y el desarrollo de las exposiciones. Lo cual señala los límites de la participación en la clase y, de alguna manera, otorga una cierta prioridad al discurso desarrollado por el grupo expositor, el que es frecuentemente controlado por las intervenciones del docente, a través de preguntas "test", afirmaciones declarativas y afirmaciones directrices⁸². De esta forma, los

⁸² Para ampliar, los conceptos de "afirmaciones declarativas" y "afirmaciones directrices", véase a Courtney B. CAZDEN, El discurso en el aula, Barcelona, Paidós/MEC, 1991, p.51.

significados del discurso están continuamente enmarcándose y el control del mismo continúa llevándose a cabo por el docente. Tomemos como ejemplo la siguiente clase:

Ingresamos tarde diecinueve y veinte. (Horario oficial de entrada 19 hrs.) Había pocos alumnos, a excepción de otras clases estaban presentes los de primero primera y primero segunda.

Horas: 19:20.

P.: -Pregunta sobre la guía que van a dar los alumnos. Dirigiéndose al observador dice: "Vas a escuchar todo cultura".

(La docente espera que lleguen más alumnos. Los alumnos permanecen sentados en sus bancos. Pareciera que el grupo que tiene que dar la clase está ausente. Un alumno se acerca a la profesora y muestra su trabajo.)

A 1.: -Fíjese si está bien.

P.: -Bueno, pero ¿Qué función cumple el coquena? Habíamos dicho que cada clase una enseñanza ¿Qué es lo que usted quiere decir?

A 1.: -El objetivo está ahí.

P.: -Bueno. Hoy tienen que dar. ¿Ha traído alguna lámina?

A 1.: -No.

(Hablan sobre el coquena)

Horas: 19.30.

(Ingresa un alumno al aula).

P.: -Vamos a comprimir el tema. Tenemos poco tiempo. La Regente y la Coordinadora me pidieron la hora (Hay en la fecha una exposición de Plástica).

(Dos alumnos llevan una maqueta al frente de la clase)

P.: -¿Qué tema van a dar?

A e.: -La Pachamama.

(La profesora toma asistencia. Un alumno está ausente)

P.: -Bueno, yo le pongo ausente.

(La profesora continúa tomando asistencia. Las alumnas empiezan con el tema. Una expone sobre el significado y el origen de la Pachamama)

P.: -¿Quiénes fueron los incas? ¿Se hizo toda la vida este homenaje?

A e.: -Sí.

P.: -¿Por qué se conserva este homenaje?

A e.: -...

P.: -¿Qué significa Pachamama?

A e.: -Madre Tierra.

P.: -Ah.

El docente marca el ritmo de la clase de acuerdo con criterios que no se relacionan con el discurso a desarrollar sino más bien por otros intereses, como ser requerimientos institucionales (como el caso anteriormente citado) o del docente con respecto al uso del tiempo. Sin embargo, como se observa en esta clase, los alumnos indirectamente inciden en el ritmo de la clase manifestada en un “ tiempo de espera”, por la presencia de pocos alumnos y su ingreso tardío en diferentes momentos de la misma.

Observemos en esta misma clase el proceso por el cual la docente extiende los límites de su duración, excediendo el tiempo cronológico oficial de la misma:

P.: -...podemos continuar.

A e.: -¡Oh profesora! Quedan cinco minutos.

P.: -No importa. Yo me voy a quedar. No hay lámina. No importa...

A e.: (Se excusa)

P.: -No importa. Sigamos, sigamos.

(El alumno comienza a hablar sobre el Misachico, mirando a la docente.)

P.: -A ver la palabra.

A e.: -Así dice.

P.: -No dice “es así”.

(Ingresa una alumna a las 20.15 horas. Los alumnos continúan exponiendo el tema. La docente interviene con preguntas, aclaraciones y ampliaciones sobre el tema en cuestión. El resto de la clase, la mayoría, escucha. Otros, al final de la clase, dialogan en voz baja. Suena el timbre. La clase continúa)

Este proceso de extender la clase no constituye un procedimiento propio de esta docente, sino más bien, forma parte de una modalidad recurrente de estructurar el tiempo informalmente en la Institución. Las clases frecuentemente dan comienzo quince o veinte minutos más tarde de lo señalado por el horario oficial; se extienden diez o quince minutos, tomando el horario del recreo y vuelven entonces a comenzar quince o veinte minutos más tarde, dentro de un contexto de un horario de tipo mosaico igual al de nivel secundario. Otras veces, por la extensión del tiempo de la clase se produce el cambio de profesores sin que los alumnos tomen el recreo. Estas formas de organizar el tiempo son tácitamente aceptadas por

los docentes y alumnos de la Institución. Aunque en algunos docentes, como en esta profesora., se establecen controles sobre el tiempo cronológico del ingreso a la clase.

P.: -En mis horas de clase no hay problema en que entren y salgan. Pero son visitas y resulta molesto... (Pregunta al alumno si trabaja)

A.: -Si.

(Otros alumnos expresaron , Nosotros llegamos a las 19 horas)

P.: -Yo lo voy a anotar.

Estudios Sociales y su Didáctica I

11/10/94

c) EL TIEMPO, EL CONTENIDO Y LAS ACTUACIONES:

En cuanto a la relación entre el tiempo, el contenido y las actuaciones de los sujetos, existen dos tipos de situaciones:

1- *El contenido se orienta hacia el presente en la situación actual de la clase*, el docente y los alumnos actúan como sujetos pedagógicos del nivel superior, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del Profesorado.

P.: -Ahí quedamos, de ahí partimos (dicta) Cada hecho folklórico tiene tres características principales: primero, es anónimo. (Explica) Fíjense ¿Por qué se llama hecho folklórico? ¿Y por qué anónimo? ¿Por qué decimos "Ah, es anónimo, es folklórico" Es algo que está arraigado al pueblo ¿Por qué? Porque siempre se transmite de generación en generación....

A 3v.: -Leyenda.

P.: -¡Ah, hombre! (dicta) Tuvo en su origen un autor o iniciador, pero, con el tiempo, el pueblo la hizo suya, enriqueciéndola y transformándola, y, por lo tanto, el nombre del autor se fue perdiendo en el tiempo. A ver un ejemplo. Algo que es conocido en el pueblo, dentro del lenguaje popular, algún refrán de pronto o alguna frase que es una comparación. Parece como si fuera... que es común. Cualquier frase o cualquier refrán, inclusive la copla.

A 4.: -Cuando el río suena, agua lleva.

P.: -¡Ahá! ¡Perfecto! Fíjense.

A 5.: -Más vale pájaro en mano...

2- *El contenido se orienta hacia el futuro*. Los alumnos son interpelados por los formadores como futuros maestros exponen u organizan su discurso actuando como docentes del nivel primario en situación de enseñanza, el resto del colectivo de alumnos actúan como niños del nivel primario. Veamos el siguiente segmento de clase:

P.: -¿Cómo trabajarían el nivel perceptual?, la percepción... traer, hacer las cosas con.

A 6. -Láminas ilustradas, así.

A 10. -Sería más que todo, por ejemplo una quesera... un pedacito de queso o qué más... o lo presentamos al ratoncito Roque, o sea ...con el nombre del ratón Roque, queso y...

P.: -¿Y cómo trabajarían el nivel perceptual auditivo? Auditivamente ¿Cómo trabajarían el sonido?

A 6.: -¿Cómo le enseñaríamos a pronunciar la " Q" (la pronuncia, no la nombra)...

A 8d.: -¿Conocen esta letra chicos?

A. (varios): No (risas).

A 8d.: -Ustedes cuando se van a su casa ¿qué hacen?

A 10.: - Jugamos.

A 6.: - Jugamos.

A 3.: -Me voy a dormir.

Ortofonía y Foniatria

05/06/95

El Espacio

La característica más sobresaliente en cuanto a infraestructura es que la mayoría de las instituciones de nivel Superior No Universitario de la provincia de Jujuy no cuenta con un edificio propio. Por lo tanto, lo comparten generalmente con establecimientos de nivel primario, como es el caso de la institución donde se realizó la investigación. Este problema requiere un esfuerzo de adaptación que hace que las instituciones destinadas a la enseñanza superior organicen su actividad cotidiana adaptándose a los espacios preexistentes, no previstos, ya que originalmente los edificios fueron construidos con otros fines: para el funcionamiento de escuelas primarias. De este modo, son muy restringidas las posibilidades de modificación o ampliación de los espacios de acuerdo con sus necesidades. Además, también se comparte el mobiliario. Esto hace que los jóvenes o adultos sufran incomodidades corporales, por cuanto las sillas y mesas están diseñadas para niños. Así, las experiencias educativas de los futuros docentes encuentran limitaciones desde su ingreso al sistema formador.

Se forma a adultos en lugares destinados a niños. Entonces el espacio de este nivel no es considerado como tal. Desde lo más concreto que es lo físico, sólo existen lugares permitidos para funcionar y otros son negados porque son exclusivos de otra institución.

En cuanto al agrupamiento, al alumno ingresante a primer año se le asigna un grupo, así, en el futuro, se le tomará asistencia por materia, ya sea en primero primera o primero segunda. Aparentemente, no existen criterios explícitos para distribuir a los alumnos en un curso o en otro. Con respecto al segundo año, sólo hay una comisión, por lo tanto los estudiantes que regularizan y aprueban cierta cantidad de materias de acuerdo con el plan de Estudios y reglamento del nivel Superior No Universitario cursan el segundo año.

Tanto en primero como en segundo año hay alumnos recursantes. Esto genera ciertos efectos en la ocupación de las aulas y la movilidad dentro de ella. En efecto, en algunas materias con gran número de recursantes las aulas están más completas y disminuye la posibilidad de desplazamiento dentro de ellas. En cambio, cuando la cantidad de recursantes es menor el espacio es más amplio, obviamente, y más flexible para trabajar. Asimismo, la existencia de recursantes provoca continuos traslados de un curso a otro, por lo cual el número de alumnos varía de una materia a otra.

Sin embargo, en cuanto a los desplazamientos dentro del aula se observa una mayor frecuencia durante las clases de ensayo y en menor medida, durante las exposiciones grupales.

En general, los estudiantes tienden a sentarse en filas espontáneamente, como resultado de su socialización escolar en otros niveles educativos, donde internalizaron pautas que dejaron huellas en el modo de utilizar el espacio áulico. Otro de los efectos de la internalización de esas normas, se manifiesta en el hecho de que los alumnos, durante las exposiciones, tienden a fijar su mirada en el docente, expectantes de alguna señal evaluativa por parte del mismo. Algunas veces esto sucede, en cambio en otras ocasiones el educador les solicita dirigirse a sus compañeros.

En algunas clases, como por ejemplo Didáctica o Ética, a pedido del educador suelen ubicarse en semicírculo. Otras formas de agrupamiento dentro del aula tienen lugar por vínculos afectivos o por pertenencia a un mismo grupo de trabajo.

Por otra parte, el docente participa de los sectores ocupados por los alumnos, generándose una proximidad física con ellos en el transcurso de la tarea. Por lo tanto, no se evidencian espacios privilegiados en la mayoría de las clases observadas.

Cuarta Parte

Conclusiones y Propuesta

Capítulo Séptimo

A modo de cierre: formulaciones primeras

A lo largo de esta investigación se ha tratado de describir cómo los contenidos que se transmiten en las aulas del profesorado estudiado responden a ciertas formas que los regulan, y que en términos de Bernstein serían:

- Reglas de distribución: orientan los significados del discurso, cuyos principios son la clasificación y el enmarcamiento.
- Reglas de recontextualización: generan los significados del discurso.
- Reglas de relación: regulan los significados del discurso en la relación pedagógica.

En otro nivel de análisis, estaríamos hablando de reglas instruccionales -que regulan la secuencia y ritmo de transmisión de un contenido- y de las reglas regulativas, que ordenan las relaciones entre docentes y alumnos en el aula.

Desde el currículum formal hemos observado cómo al establecerse una clasificación fuerte desde el Plan de Estudios, los contenidos se caracterizan por conformarse en categorías atomizadas, fragmentadas y desarticuladas.

Hemos visto también el hecho de que, a pesar de que en el plan de estudios y en los programas se proponga un contenido que debe ser transmitido, esto no ocurre así en el aula. En efecto, siendo las instituciones educativas, y especialmente el aula, espacios donde confluyen las dimensiones macro y microsociales, es allí donde tiene lugar la conformación de determinados contenidos, estructurados a partir de relaciones sociales con diferentes estilos, configurados por cierta lógica de interacción que los inserta en un tiempo y en un espacio. De esta manera, resulta importante considerar que el contenido no se difunde de manera homogénea y uniforme, sino que cambia al adoptar diferentes **formas en la transmisión**. Estas formas de transmisión se definen como *los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen los principios de clasificación y enmarcamiento*.

Las formas de transmisión del contenido que esta investigación ha identificado son: la **conversación**, el **dictado**, los **textos orales orientadores**, la **tarea**, la **narración**, la **receta**, la **fórmula**, el **modelo**, las **clases de ensayo** y las **exposiciones** (planificación, experimentación y relato).

- La conversación: Plática de una o varias personas con otra u otras. Hablan de cosas que tanto ellos como los oyentes saben que sucedieron en el pasado y se espera que sucedan en el futuro. Suele formar parte de una conversación más extensa, armada sobre experiencias compartidas del pasado sin necesidad de hacerlas explícitas porque ya se da por sentada alguna comprensión. Representa una de las formas más frecuentes de difusión de contenidos en el aula.

La conversación de tipo acumulativa y de tipo discusión otorgan opciones para la participación y el protagonismo de los alumnos en el aprendizaje y, al mismo tiempo, posibilidades de transmitir una visión del mundo, cuyos significados están más cerca del espacio y tiempo locales.

- El dictado: Procedimiento a través del cual se expide un discurso para que otros lo escriban. Constituye una de las formas de mayor control del contenido que se transmite.
- Los textos orales orientadores: Constituyen términos o frases expresados con un énfasis que guía la atención del oyente hacia ciertos aspectos del contenido. Favorecen el enmarcamiento fuerte del discurso.
- La tarea: Trabajo de estudio individual o grupal que ha de realizarse en un tiempo determinado sobre algún tema, basado en criterios predominantemente centrados en el profesor. Participa firmemente en la vigilancia (control) del contenido que circula en las clases.
- La narración: Relato expresado en tono retórico investido de canonicidad, próximo al sentido común. Puede aparecer intercalado con el dictado, aportando a la vigilancia fuerte de las prácticas comunicativas. Favorece la articulación del contenido con otros contextos sociales (provenientes de la vida cotidiana y sus códigos), pero queda limitado al sentido común.
- La receta: Constituye sugerencias o encargos acerca de la manera de cómo realizar la tarea docente con los niños del nivel primario. Esta forma abarca diferentes dimensiones: didáctica, psicológica (en especial lo afectivo) y social. Su naturaleza es pragmática; no se sustenta en referentes teóricos provenientes de los discursos primarios especializados. Suele presentarse más frecuentemente en las clases de los formadores que se desempeñaron o desempeñan como maestros en las instituciones

de nivel primario. El origen de las recomendaciones es, entonces, la socialización profesional o el acopio social del conocimiento (sentido común).

- La fórmula: Consiste en una serie de saberes acerca del modo de intervenir en las situaciones de enseñanza, pero, a diferencia de la receta, se sostiene en alguna teoría proveniente del discurso primario especializado. Presenta al contenido desde una visión universal.
- El modelo: Prototipo de clase sobre una temática específica presentada como ejemplo a los estudiantes del magisterio. Aparece como una forma genérica sin consideraciones contextuales.
- Las clases de ensayo: Representación o prueba de actuar como maestras/os, desarrollando una determinada temática antes de presentarse ante sus futuros alumnos. Los demás estudiantes actúan como niños del nivel primario. Posibilita el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes.
- Las exposiciones: Presentación individual o grupal de un discurso para dar a conocer un tema. Proporciona mayores oportunidades para una interacción entre pares dentro y fuera del ámbito institucional.

Existen diferentes modalidades de exposición, las mismas son las siguientes:

- *Planificación*: planteo de planes o proyectos de clases.
- *Experimentación*: exhibición de temas que incluye acciones o manipulaciones con materiales concretos que sufren cambios, como ser desplazamientos o transformaciones; suele tener lugar generalmente en las clases vinculadas con las ciencias naturales.
- *Relato*: transmisión de un tema en forma narrada dando explicaciones sobre un tema.

Distribución y transmisión

A partir del análisis de cómo se distribuye el contenido en las aulas, a través de ciertos modos de comunicación que van regulando las interacciones entre docentes y alumnos y que constituye el “cómo” de la transmisión, se puede afirmar que el contenido se encuentra fuertemente controlado. El *dictado*, los *textos orales orientadores*, la *tarea*, la *narración*, la *receta*, la *fórmula* y el *modelo* contribuyen al enmarcamiento fuerte de dicho contenido. En estas formas, la selección, secuencia y ritmo del contenido (discurso instruccional), orientan los significados del discurso. En este sentido, se podría suponer que la vigilancia fuerte de las prácticas comunicativas se corresponde con una clasificación fuerte del plan de estudios; a pesar de que –aunque en menos casos– también se observan en dichas prácticas controles más débiles. No obstante, podríamos afirmar, a partir de la observación de los usos del tiempo y el espacio en las diferentes formas de transmisión de contenidos, la presencia de un enmarcamiento más débil en el discurso regulativo. Por ejemplo, los profesores son flexibles con los horarios de ingreso al aula, los horarios de entrada y de salida a las clases no siempre se corresponden con el horario oficial.

Entre las formas de enmarcamiento del discurso regulativo se destacan las que, haciendo abstracción de la situación real, preparan a los alumnos para un encuentro futuro con niños. Estas formas aparecen especialmente en las *clases de ensayo*, la *fórmula* y en algunas *exposiciones*. Los estudiantes adoptan la fachada de “chicos” a solicitud de los formadores. Esta situación ya ha sido denunciada como “infantilización” y como “secundarización” en la formación docente. Al respecto de esto, los críticos insisten en la necesidad de recordar que el sujeto de la formación es un adulto (Diker y Terigi, 1997: 220).

La *conversación* de tipo acumulativa y la de tipo discusión son las pocas expresiones en las que la interacción entre pares otorga más opciones para la participación y el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes dentro de la clase, posibilitando una relación significativa con el conocimiento. Las *clases de ensayo* y las *exposiciones* también generan instancias de mayor protagonismo de los estudiantes. Sin embargo, sobre todo en las exposiciones anteriores al desarrollo de las mismas, suelen hallarse prescripciones en cuanto al “qué” se tiene que tratar y también al “cómo”. Durante el desarrollo de las exposiciones y de las clases de ensayo se observan con frecuencia intervenciones evaluativas, tendientes a indagar si se posee o no la información pertinente. A pesar de ello, estas instancias implican, por un lado,

que el proceso de difusión y de apropiación del contenido se realiza también fuera del ámbito de la institución y en la relación alumno-alumno, y no siempre en la relación docente-alumno.

Por otra parte, vinculado a la transmisión del contenido, cabe destacar el hecho de que muchos de los textos de estudio (libros, fotocopias, folletos, revistas, etc.) que circulan en la institución son proporcionados por los educadores a los estudiantes. Para entender esta situación, es necesario ubicarse en el contexto institucional y social en el que la clase tiene lugar en términos de oportunidades de acceso a los textos de estudio. Las instituciones educativas son lugares con sus propias formas de conocimiento, sus formas de utilización y sus relaciones específicas. En este sentido, el profesorado se encuentra en una ciudad donde no existen bibliotecas u otros centros que cuenten con bibliografía de nivel superior. El sitio con más probabilidades de contar con esos medios, es la capital de la provincia, situada a 35 km. de esa ciudad. Con respecto a la institución, la misma no cuenta con libros actualizados ni suficientes para cada una de las materias que se dictan en el Profesorado, tampoco con personal estable dedicado a la tarea de biblioteca y, si existe la figura de este personal, es temporario y en ocasiones sin horario fijo de trabajo. A todo esto se agrega el hecho de que el estrato socioeconómico del cual proviene la mayoría de los alumnos es de escasos recursos.

Con respecto a la utilización de las fotocopias como el material de uso frecuente de estudio en el Profesorado, se advierte durante las entrevistas y en las observaciones mismas que, al no haber suficientes libros en el Instituto, las copias circulan especialmente en la época de los parciales y para la realización de trabajos prácticos. Estas fotocopias se distribuyen por los diferentes grupos como material de estudio al igual que los trabajos prácticos.

A la fragmentación de un plan de estudios con una clasificación fuerte –del tipo currículum agregado o de colección- según la conceptualización de B. Bernstein (lo cual significa una categorización fuerte entre los contenidos y su consiguiente segmentación), se suma el hecho de que los contenidos que circulan en el profesorado son portados a través de las copias de fragmentos de texto. Por lo tanto se podría afirmar que la fragmentación del discurso pedagógico desde el Plan de Estudios se refuerza por la forma y el tipo de texto que circula entre los alumnos como material de estudio, en un contexto social e institucional con escasez de recursos, lo cual acentúa el enmarcamiento fuerte del discurso pedagógico. Por otra parte, este hecho, concede mayor control al educador del contenido que transmite, ya que los alumnos tienen muy pocas posibilidades de acceder a la diversidad del conocimiento si no es a través de los textos que son provistos por el docente.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre los contenidos que se transmiten en el Profesorado y los que predominan en otros contextos sociales, se podría afirmar que las formas de transmisión de contenidos donde más se evidencia ese contacto son: la *conversación*, la *narración* y la *receta*. En efecto, éstas brindan más posibilidades de transmitir una visión del mundo, cuyos significados están más conectados con el espacio y el tiempo locales. Es decir, en el discurso transmitido a través de estas formas subyace, en términos de B. Bersntein (1998), una clasificación débil entre el conocimiento escolar oficial y conocimiento cotidiano.

La *conversación*, en este sentido, se convierte en la instancia privilegiada que permite a los sujetos incluir saberes locales a partir de la necesidad de dar cuenta de lo que se dice en el aula y de la mayor posibilidad de expresarse en sus propios términos.

La *narración* es la forma de transmisión de contenidos que en forma narrativa, desde una postura y un tono retórico, propio de las interpretaciones basadas en el sentido común, constituye, en los términos de Geertz (1994) , “*el conocimiento local*” más común. Sin embargo, si bien este contenido se articula de esta manera con otros contextos sociales, provenientes de la vida cotidiana y sus códigos, facilitando la adquisición de conocimiento, no existen andamiajes que posibiliten a los alumnos desarrollar formas de lenguaje y pensamiento que orienten los significados hacia los códigos elaborados. La posibilidad de que los alumnos puedan incursionar en otros contextos comunicativos más amplios y justificar sus producciones textuales en discursos especializados, evitará que el contenido, en las interacciones entre docente y alumno, quede limitado al sentido común.

En cuanto a la *receta*, cuya fuente principal es la socialización profesional, seguida del sentido común, desarrolla formas de lenguaje que perciben al mundo como cosa y no sólo se limita a expresar cómo son las cosas sino cómo se puede operar con ellas: la receta es pragmática. En este sentido, le sugiere al alumno cómo debe proceder en la clase desde un contexto cercano en el tiempo y en el espacio. Esta forma pretende un acercamiento desde el lenguaje al mundo de la escuela primaria, pero ocurre que hay carencia de recontextualizaciones sobre la base de los discursos primarios especializados; así se obtura la posibilidad de otras miradas, de otras perspectivas sobre el tema. Es decir que el contenido puede adoptar las características de dogma, porque no es reflexionado ni cuestionado, sólo se lo acepta, se da por establecido, puesto que “las cosas son así”.

Ciertamente, el análisis de estas formas de transmisión inclina a pensar que posiblemente se aproximan más a los saberes socialmente construidos en las prácticas

comunitarias de los alumnos. Resulta relevante, para sostener este argumento, detenernos en la indagación del mundo social del cual provienen los estudiantes del profesorado en procura de aproximarnos a algunas formas de codificación de la realidad social provenientes del campo de la producción, cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo a la vez que producen y reproducen las relaciones de clase de una sociedad.

En relación a esto, habíamos visto como en esa comunidad, históricamente, los sectores populares se subordinaron a otros con mayor poder -primero a los patrones y luego a los políticos- a través de relaciones clientelísticas. Esta forma de pensar y hacer de la gente expresa una clasificación fuerte en la sociedad jujeña donde predominan relaciones paternalistas, de subordinación y dependencia no exentas de contradicciones y conflictos. En efecto, la gente ha ido generando sus propias estrategias frente a la crisis y a la falta de empleo. Es así como a lo largo de la década del 80 hubo un importante aumento de trabajadores por cuenta propia en la economía jujeña, según los datos del Censo 91. Esta situación ha generado un tipo de economía de características informales que ha ido provocando interacciones entre los distintos vecinos de una comunidad de tipo directa, cara a cara, con predominio de lo narrativo, propio de lo que B. Bersntein (1990) denomina código restringido.

En relación con las otras formas de transmisión de contenidos, si bien la *fórmula* posibilita la recontextualización a partir del contacto con el discurso primario especializado, presenta al contenido desde una visión universal en la que se establece una clasificación fuerte entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano. Aquí predomina un discurso muy especializado, esta situación otorgaría una posición de relativo poder y privilegio para el que lo posee y otra, mucho menos favorable, para el que no la posee. Con el *modelo* pasa algo semejante a la fórmula porque el formador presenta a la clase como un prototipo genérico sin consideraciones contextuales. En ambos casos, en la *fórmula* y en el *modelo*, el contexto original donde se produjo está frecuentemente ausente y, en este sentido, no facilita la comprensión de lo que se transmite.

Cuando se habla de contexto (Mercer, N., 1997: 80) no sólo se refiere a objetos físicos, sino a aquellos aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la interpretación de lo que se dice. Las cosas que están alrededor del aula sólo son contextuales con respecto a la conversación, si las personas que están hablando las utilizan o responden a ellas de alguna manera, o sea, si están presentes explícita o implícitamente en la conversación, en el discurso

desarrollado en una clase. Lo que decimos en un momento dado dentro de un diálogo crea los fundamentos del diálogo de la siguiente. Este hecho significa tener en consideración los contenidos distribuidos en anteriores clases de la misma asignatura y poner en consideración y discusión los tratados en otras. Es más, un contenido en el que el contexto está presente se recontextualiza conteniendo, a su vez, elementos que se encuentran en los contextos de producción primaria local.

Desde este punto de vista, la *fórmula* y el *modelo* como formas de transmisión de contenidos no ofrecen oportunidades disponibles para un acercamiento a los discursos del contexto comunal, produciéndose así un aislamiento entre el contenido que se transmite en el profesorado y dicho contexto. En consecuencia, ambos transmiten una imagen de la realidad que existe con independencia del sujeto y cuya verdad es incuestionable, provocando una obturación para el acceso significativo al conocimiento.

El *dictado*, la *tarea* y los *textos orales orientadores* constituyen las formas donde el contenido se transmite siguiendo criterios, secuencia y ritmo mayormente centrados en el profesor, a partir de un ordenamiento de los turnos de participación de los alumnos. Es así que la recontextualización del discurso, en estos casos, se presenta muy regulada. Este hecho es aceptado por los alumnos, quienes parecen estar de acuerdo con ellos, en un contexto de escasez de medios (bibliotecas, textos, recursos económicos) y de tiempo, para acceder al conocimiento.

Las *clases de ensayo* y las *exposiciones* proporcionan mayores oportunidades para una interacción entre pares, posibilitando una construcción del conocimiento, en la que los andamiajes pueden establecerse entre los mismos alumnos a partir de la lectura de los textos y las conversaciones entre ellos. Pero resultará necesaria la contribución del profesor para guiarlos en la incursión hacia otros contextos del discurso, sin caer en deformaciones o desarticulaciones entre el contexto de producción primario del discurso (local o especializado) y lo que se transmite en las clases.

Por otra parte, con respecto a las clases de ensayo, un profesor expresa "...*aprenden a perder el miedo. Tienen terror al pasar al frente*". Teniendo en cuenta esto, no podríamos preguntar:

¿Cuál es el origen de esta afirmación?

¿Cuáles son las evidencias que lo avalan?

¿Por qué los alumnos pueden experimentar terror cuando pasan al frente?

Si, efectivamente, existieran evidencias del pánico del alumno al dar una clase, cabría analizar si las clases de ensayo constituyen una propuesta válida para ayudar al alumnado a superar esta situación o si se podrían proponer otras formas. Sin embargo, para resolver esta problemática tendríamos que conocer y reflexionar sobre su origen: socialización escolar, institución formadora, cuerpo docente, personal, etc. Además, y sobre todo, cabría investigar si la clase de ensayo, tal como se ha analizado en este estudio, realmente constituye una estrategia que favorece al estudiante de magisterio en su práctica docente.

El reflexionar sobre estas cuestiones nos podría aportar en el camino de desnaturalizar los hechos sociales y pensar que, si bien siempre las cosas se hicieron de esta manera, no quiere decir que son válidas. Por ejemplo nos podríamos preguntar: ¿qué ocurre con la recontextualización del contenido en las clases de ensayo?, ¿cuáles son los aportes de las clases de ensayo en la práctica pedagógica?, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas de las clases de ensayo en la formación docente?, ¿son realmente necesarias las clases de ensayo como instancia previa al ingreso a los espacios áulicos?

Recontextualización y comunicación

Ahora bien, las formas y el contenido de la transmisión en el aula están ligados a las concepciones que se tiene de los adquirentes, esto es, los alumnos. En relación a esto, hemos analizado que los estudiantes del magisterio cuentan con un soporte precario para mantenerse y egresar del Profesorado; el mismo está constituido por:

- carencias de capital económico,
- carencias de capital cultural,
- trayectorias escolares no directamente relacionadas con el magisterio,
- motivaciones extrínsecas a la carrera docente, y
- limitaciones en el empleo del tiempo para el estudio.

También hemos realizado algunos análisis de cómo esta situación se ve agravada por las creencias o concepciones negativas por parte de algunos formadores. Así, las concepciones tanto negativas como positivas afectan la recontextualización del discurso influyendo en la selección, organización, secuencia y ritmo del mismo dentro de un orden regulativo de las relaciones entre docentes y alumnos, las que también se ven influenciadas por estas concepciones.

Se observa una enseñanza basada fundamentalmente en la transmisión de contenidos, justificada en las consideraciones sobre los alumnos como “nulos” o “vacíos” a los que hay que llenar de contenidos. En relación a esto, en las materias que incluyen las didácticas especiales se observa una carencia de análisis sobre la recontextualización de temas disciplinares en ámbitos de nivel primario y un aumento de una transmisión de contenidos disciplinares. Pero también se ha observado la ausencia de aquélla, dejándola librada a los alumnos, lo cual resulta desventajoso para los mismos, al no contar con la guía del docente en un aspecto fundamental para su futuro rol, por cuanto su trabajo se relacionará fundamentalmente con el conocimiento y su recontextualización. Cabe aclarar que este aspecto no fue objeto de un estudio profundo, por lo tanto este tema requiere de un análisis aún mayor.

Muy unido al tema anterior está la existencia de conceptualizaciones sobre el sujeto pedagógico del nivel primario, cuyo origen es diverso; algunos remiten a teorías provenientes del discurso de producción primario especializado, otras a la socialización profesional y otras

al sentido común. En este sentido, las recontextualizaciones del discurso dirigido al mencionado sujeto pedagógico también tiene que ver con las conceptualizaciones sobre este. Cabría analizar en posteriores investigaciones los fundamentos sobre la forma y el contenido de este discurso recontextualizado en la formación docente inicial.

Por otra parte, las formas de transmisión de contenidos tienen lugar en la relación pedagógica de la cual se examinó que existen diferentes estilos: seductor, democrático, autoritario y paternalista. En una situación en la que se manifiestan concepciones negativas sobre el alumnado, se observa que el estilo predominante es el paternalista. Así, si bien el colectivo docente parece suponer la falta de habilidades y destrezas en los estudiantes como saberes necesarios para la adquisición de conocimientos relacionados con la carrera, la actitud tomada por gran parte de los formadores es de protección y consideración. Otros, más bien, expresan agresiones simbólicas; muy pocos se aproximan a un estilo democrático. Es más, el poder está centrado en el docente como poseedor del conocimiento, la experiencia (o destreza), y el control.

Además, en la relación pedagógica hemos observado cómo el uso del tiempo está ordenado fuertemente por el docente, quien conduce cronológicamente lo que se transmite a través de la regulación del contenido en un tiempo considerado como progresivo y acumulativo. De este modo, el futuro se liga a anticipaciones sobre lo que se tiene que hacer, en términos de trabajos prácticos o parciales. En un contexto donde el tiempo es escaso, tanto para la transmisión como para la adquisición de contenidos, el ritmo es fuerte.

En este sentido, cabe destacar que, según Basil Bernstein, el currículum académico, si es que va a ser efectivamente adquirido, requiere de dos sitios de adquisición: la institución educativa y el hogar. Es decir que los contenidos no pueden ser adquiridos totalmente en el tiempo empleado en la escuela. Es por eso que el autor afirma que el ritmo de adquisición es tal que debe ser suplementado por un tiempo pedagógico oficial en el hogar de manera que éste debe proveer un contexto pedagógico para hacerlo efectivo. Si consideramos que, por un lado, los alumnos provienen de estratos sociales bajos y por el otro, gran parte de ellos trabaja, "de puertas adentro" (como ama de casa) o fuera del hogar, podemos afirmar que no existen espacios adecuados y que las oportunidades en el empleo del tiempo para actividades de estudio son reducidas; bajo estas condiciones puede no haber un segundo sitio de adquisición de los contenidos.

Por otra parte, tampoco el Profesorado brinda un espacio apropiado que posibilite tiempos para el acceso al conocimiento al no contar, por ejemplo, con una biblioteca con

horarios que respondan a las necesidades de los alumnos. Es más, la característica más sobresaliente de las instituciones formadoras de docentes en la jurisdicción es la de no contar con un espacio propio para su funcionamiento, limitándose así desde el espacio también las experiencias educativas de los futuros maestros. En consecuencia, los estudiantes de magisterio se encuentran con grandes desventajas en términos de oportunidades de incurrir en textos que los informen, que enriquezcan el caudal informativo y formativo para la adquisición y asimilación del discurso educado. Así, habría que considerar el ordenamiento de los tiempos y de los espacios, desde la institución formadora, para generar alternativas que contribuyan a mejorar aspectos de la práctica cotidiana que tengan una mayor incidencia en las posibilidades de acceso de los alumnos.

Con respecto al rol docente hemos observado cómo el mismo atraviesa a todas las asignaturas, aún sin estar insertado en el currículum oficial con espacio propio o como eje transversal. Sin embargo, todos los educadores hacen referencia a él transmitiendo más bien una imagen idealizada y normativa, cuyo origen pareciera estar (porque no fue analizado en profundidad) más basado en el acopio común del conocimiento (por el sentido común) y la socialización profesional que en fundamentos provenientes del discurso primario especializado. En este sentido, es conveniente tender a una estrategia que logre la articulación de lo empírico con lo teórico en cuanto a lo que del rol profesional del docente se espera.

A lo largo de este trabajo hemos tratado de interpretar las prácticas comunicativas desplegadas en las formas de transmisión de contenidos desde la perspectiva de los principios de clasificación y enmarcamiento que distribuyen el discurso pedagógico conformando las conciencias y las situaciones que a partir de allí se suscitan. Hemos destacado la presencia de un discurso fuertemente enmarcado, lo cual supone prácticas comunicativas con controles altos especialmente en el discurso instruccional. También hemos analizado cómo el discurso es recontextualizado y cómo subyacen reglas jerárquicas en su comunicación, dentro del discurso regulativo y, dentro del discurso instruccional reglas de secuencia, ritmo y criterios imbricados de sentido común, configurando así las prácticas en las clases del profesorado. Ahora hace falta una nueva mirada que nos oriente para intentar la construcción de una propuesta para la formación docente inicial, y es a esto a lo que nos dedicaremos en el apartado siguiente.

Capítulo Octavo

La Propuesta: bosquejando algunos rumbos

Desde la perspectiva de este trabajo, concebimos a la didáctica como intervención, como acción estratégica instalada en el dispositivo pedagógico de tal forma que promueva formas de transmisión de contenidos transformadoras de las prácticas docentes.

A partir de aquí, no podemos soslayar la necesidad de avanzar en algunas propuestas de cambio en la formación docente. Para ello consideramos necesario tomar algunos aspectos analizados en la presente investigación para a partir de ellos delinear algunas aristas a fin de comenzar a elaborarlas.

La cuestión de la:

Existencia de formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el discurso sostenidas en el sentido común.

puede suscitar algunas reflexiones y debates.

Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo recuperar las formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el conocimiento desde el sentido común, de tal manera que lo construyan avanzando desde un código restringido a otro elaborado?

En principio, se parte de considerar al conocimiento como relacionado con las condiciones históricas de su producción. El hombre construye el conocimiento sobre la base de los códigos que ha adquirido. *“El conocimiento está en estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a las personas de maneras múltiples y diversas.”* (Lave, J., 2001: 29).

Por otra parte, el conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser enseñado y aprendido adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de aquella que puede encontrarse en su génesis. En este proceso intervienen, como ya lo habíamos señalado desde la perspectiva de Bernstein, las reglas de recontextualización que transforman un discurso primario producido en el “campo de la producción discursiva” en un discurso secundario o discurso pedagógico perteneciente al “campo de la reproducción discursiva”. En otros términos, la recontextualización es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación espacial los unos con respecto a los otros para su enseñanza y aprendizaje.

Uno de los hallazgos más interesantes del trabajo investigativo es que **hay formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el texto pedagógico desde el sentido**

común: en especial la *narración* y la *receta*. Ellas a su vez se relacionan con la forma de codificación predominante en la comunidad, es decir con el código restringido.

Nuestra hipótesis de trabajo considera que circularía en las aulas un discurso pedagógico basado en la construcción narrativa de la realidad, esto es, interpretaciones provenientes del sentido común, cuyos orígenes pueden estar en el contexto de producción primaria (comunal, familiar), la socialización profesional y la biografía escolar. De esta manera, los sujetos construyen el conocimiento desde una visión narrativa de la realidad, sin poder transformar los hechos en datos significativos. No han incorporado significativamente categorías, con las cuales podrían llevarlo a cabo.

En efecto, es muy probable que la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa. (Brunner, J., 1997: 140). Sus principios son liberaciones inmediatas de la experiencia y no reflexiones deliberadas sobre ésta. Como analizamos en nuestras observaciones, la narración es la forma de transmisión de contenidos realizada en forma narrativa, propio de las interpretaciones basadas en el sentido común. Sin embargo, si bien este contenido se articula de esta manera con otros contextos sociales provenientes de la vida cotidiana y sus códigos, facilitando la adquisición de conocimientos, no existen andamiajes que posibiliten a los alumnos desarrollar formas de lenguaje y pensamiento que orienten los significados hacia los códigos elaborados.

La socialización profesional, constituye uno de los orígenes de una de las formas de transmisión de contenidos denominada receta. Esta desarrolla formas de lenguaje que perciben al mundo desde el sentido común, que no sólo se limita a expresar cómo son las cosas sino cómo deberían ser: la receta es pragmática. De este modo da lugar a una práctica docente acrítica caracterizada por la persistencia de esquemas de acción reproductores de las biografías escolares y de la socialización profesional.

Algunos datos que también testimonian la presencia del sentido común en la formación del profesorado provienen de una investigación iniciada en 1994 (contemporánea a esta investigación) por profesores de la Provincia de la Pampa preocupados por mejorar la formación del profesorado⁸³. En la misma se postula que las interpretaciones de los registros

⁸³ La investigación de la Pampa fue diseñada por las Profesoras María Graciela DI FRANCO y Liliana KAMINSKY, que articularon en la tarea interdisciplinaria a los Departamentos de Formación Docente y de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. La dirección de la misma estuvo a cargo de la Doctora en Ciencias de la Educación Vilma Pruzzo de Di Pego. Véase Vilma PRUZZO de Di Pego, La Transformación de la formación docente. De las Tradicionales Prácticas a la Nuevas Ayudantías, Buenos Aires,

de observación de los alumnos del profesorado se hacían basados en una narrativa centrada en verbos del comportamiento ajustada a lo anecdótico. Se evidenciaba la ausencia de categorías didácticas y el centramiento en los detalles referidos a la disciplina y al orden. Los alumnos observaban desde el sentido común, donde predominan interpretaciones ligeras elaboradas sobre la base de teorías ingenuas, que reproducían las biografías escolares. Un dato significativo es que estos registros de observación de los alumnos de la universidad, se contrastaron con otros grupos de estudiantes del profesorado de Institutos Superiores, tanto de la Pampa como de Santa Fe constatándose las mismas características y limitaciones ya analizadas (Pruzzo de Di Pego, Vilma, 2002: 200-204).

Como vemos, hay algunas coincidencias en los análisis de las investigaciones, por lo cual es relevante el hecho de que el conocimiento en las clases del profesorado se recontextualice sobre el sentido común y que, entonces, se construya un conocimiento acrítico y reproductor de rutinas escolares.

Es cierto, y esto puede ser así porque creemos que el conocimiento se despliega en sistemas de actividad de las personas que se vinculan de manera diversa y heterogénea, por la posición social, los intereses, motivos... y ellas, según Jean Lave (2001), improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos (interacciones) como amplios (sociales-históricas). Por otro lado, los significados están muy relacionados con las preocupaciones y perspectivas locales.

Por supuesto, también es cierto que puede haber prácticas pedagógicas descontextualizadas que, situadas en una concepción de mundo real monista, recontextualizan el conocimiento desde el privilegio de un lenguaje técnico, científicista y universalizante, independiente de las consideraciones contextuales. Al respecto, hemos tenido la oportunidad de observar en esta investigación, cómo en algunas de las formas de transmisión de contenidos (sobre todo en la fórmula y el modelo) se evidencia la presencia de este tipo de recontextualización del conocimiento.

En efecto, en la fórmula la teoría funciona como un sistema formal del cual se deducen conceptos y se enuncian los procedimientos y los recursos para intervenir didácticamente en las clases. Habría en la misma dos supuestos muy importantes: por un lado la existencia de un sujeto pedagógico universal (niño) y, por el otro, que la teoría es la herramienta para definir situaciones en clase prescindiendo de cualquier consideración acerca del contexto

institucional o sociocultural. En cuanto al modelo representa un prototipo de clase, descontextualizado, es decir, independiente de consideraciones espacio-temporales y también del destinatario del mensaje. La misma se muestra como una clase ejemplar, pero en la cual los alumnos no participan formando parte en la creación o recreación de la misma con propuestas, sino que se apropian a partir de la palabra del docente, quien les comunica cómo van a proceder.

En ambas formas se produce un conocimiento derivado de una clasificación fuerte entre el contexto de producción primario discursivo, constituido por discursos primarios especializados (ciencias, disciplinas) y discursos primarios locales, acompañados por un enmarcamiento fuerte de la comunicación, cuyo efecto es el aislamiento y la deslegitimación de la comprensión situada de los alumnos.

Hasta aquí hemos tratado de contrastar las formas de transmisión de contenidos considerando el proceso de recontextualización del discurso pedagógico. Intentamos mostrar cómo estas formas pueden recontextualizar el conocimiento sólo desde el relato, la anécdota, es decir desde el sentido común, generando una formación docente de tipo artesanal. Pero también hemos mostrado cómo en el otro extremo pueden producir un conocimiento descontextualizado, donde se despoja al contenido de significaciones contextuales propiciando una formación docente racionalista y académica.⁸⁴

Ahora bien, si partimos del supuesto, siguiendo a Bruner, de que cualquier dominio del conocimiento de más alto nivel supone, abarca, hace más poderosa y precisa una caracterización de nivel más bajo, podríamos pensar en considerar al sentido común, al discurso narrativo, como un aspecto muy relevante en la configuración de las clases del profesorado, no para aislarlo o negarlo sino para tenerlo en cuenta, pues nuestra forma más común en la que organizamos nuestra experiencia y conocimiento es en términos de la forma narrativa. Por otra parte, siguiendo a Ewan, H. y Egan, K. (1998: 15):

⁸⁴ Según, María Cristina DAVINI (1995): la tradición académica en la formación docente se distingue por dos cuestiones básicas:

- "lo esencial en la formación docente y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes."

Además, según destaca la autora esta tradición es un producto de la racionalidad positivista en la cual se funda, desde la creencia de la neutralidad de la ciencia y la adopción de una postura de desvalorización del conocimiento pedagógico. Y agrega que basados en esta tradición existen indicios preocupantes en proyectos reformistas de una "sola nota", dejando "inalteradas las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela"

En María Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995 (b), pp. 28-35.

“El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. La narrativa es una “descripción densa” en el sentido en que usa la frase Clifford Geertz (1973)”.

Por otra parte, McEwan, H. y Egan, Kieran (1998) han resaltado el “giro hacia la narrativa” en educación, considerando que la narrativa es una capacidad humana fundamental, por lo cual el papel que tiene en la educación merece una especial atención.

Y es aquí donde se focaliza nuestra propuesta de intervención pedagógica en la formación docente, rescatando tanto los aportes de experiencias e investigaciones en el campo de la formación docente como las construcciones propias en el campo de la didáctica de nivel superior, cuya producción no es individual sino el fruto de un trabajo compartido con colegas comprometidos con la educación.

Antes de presentar la propuesta consideramos pertinente para esta oportunidad citar la respuesta de Maria Saleme de Burnichon cuando se le preguntó: “¿Cuál cree que es el principal problema de la formación docente?”:

“El docente es un profesional que dejó de pensarse como tal y se piensa sólo como trabajador. Esto es una cosa a la que ha sido inducido sabiamente, pero además con una contradicción flagrante. Una contradicción que no es del docente, sino de quienes han determinado cómo tiene que ser ese docente: liviano, donde sus recursos teóricos sean los manuales y no las fuentes. Hay un montón de cosas que no sabe, y no porque no esté en condiciones de saber, sino porque se le privó del saber...” (Maria Saleme de Burnichon, 1997: 92)

Estimamos que la propuesta que a continuación presentamos es eso, una apuesta a formar docentes que no se queden con conocimientos particulares, locales y/o pragmáticos sino, por el contrario, conocimientos sólidos con posibilidades de generarles el acceso a otros horizontes pero con los pies en la tierra.

Abordamos primeramente las características del conocimiento del sentido común, para luego pensar algunas estrategias para ir desde un código restringido a otro elaborado. Considerando que las instituciones educativas comunican discursos, gran parte de la tarea consiste en usar el lenguaje dentro de un código elaborado, para representar ideas, interpretar experiencias, formular hipótesis, formular problemas y resolverlos. Apoyados en los antídotos clásicos de Bruner y con los aportes de otros pensadores con análogas preocupaciones se

presentan algunas alternativas de acción. Finalmente, enunciarnos una propuesta pensada y trabajada con sujetos de aprendizaje de nivel superior de la región (nivel superior universitario) que esperamos pueda dar algunas luces en la tarea de formar docentes.

Para ayudar en la lectura de la misma formulamos algunos interrogantes a modo de pistas para recorrerla.

¿Por dónde empezar a pensar?

Partimos de reconocer el discurso narrativo propio del sentido común, su forma de construcción, sus características más sobresalientes. Vivimos en un mundo de relatos (según J. Brunner la construcción narrativa de la realidad es demasiado habitual y automática para ser accesible a una fácil inspección), por lo cual sería aconsejable que los docentes y alumnos del profesorado pongan en consideración que esta forma de construcción del conocimiento es la más fácil y habitual de todas y que la presencia de una recontextualización del discurso pedagógico basado en el mismo es más frecuente de lo que se podría pensar. De este modo, ambos deben saber reconocerlo para darse cuenta si es ése el lugar desde donde legitiman sus conocimientos en el aula. “*Los maestros viven de relatos*” afirman Ewan, H y Egan, K (1998). Además, agrega Gudmundsdottier, S. (1998) “*La estructura narrativa caracteriza además las maneras en que los maestros experimentados saben acerca de la enseñanza*”.

El problema es, entonces, tomar conciencia de lo que hacemos con nuestro sentido común, nuestra biografía escolar o nuestra socialización profesional en las clases del profesorado. Cabría entonces la siguiente pregunta: ¿cómo juegan estos saberes en la recontextualización del conocimiento en el aula?

La búsqueda de respuestas a esta pregunta nos invita a otra:

¿Cómo pasar de la construcción narrativa de la realidad a una más consciente y más conceptual?

A) Para ello proponemos como estrategia didáctica los **antídotos clásicos** citados por J. Brunner (1997) que son: el contraste, la confrontación y la metacognición.

EL CONTRASTE.

El contraste puede entenderse como “*la oposición o diferencia notable entre personas o cosas*” (Lexipedia Británica, 1999:538). En sus formas más sencillas puede ser escuchar dos explicaciones contrarias pero igualmente razonables o analizar cómo dos sujetos podrían ver suceder los mismos hechos y realizar interpretaciones diferentes de los mismos. Este

mecanismo -comenta J.Brunner (1997)- es muy empleado por novelistas, dramaturgos y cineastas para “despertar la conciencia”.

Vamos a referirnos ahora a una experiencia realizada en la Provincia de la Pampa, se trata del Dispositivo de Análisis de las clases (DAC) creado por el equipo de investigación mencionado anteriormente para facilitar los procesos de observación y reflexión sobre las prácticas y que reemplazan las tradicionales “observaciones de clase” enriqueciendo las posibilidades de análisis de la realidad áulica.

Ahora bien, el DAC podría ser considerado como un dispositivo que incluye como uno de sus mecanismos el contraste. Si observamos esta experiencia, podemos notar que los profesores pampeanos estaban preocupados porque *“los alumnos observan desde el sentido común, sin haber incorporado significativamente las categorías didácticas, con las cuales conseguirían recabar “datos significativos”, acciones, a los efectos de la interpretación posterior de los registros”* (Pruzzo de Di Pego, Vilma, 2002: 200). Por otra parte, se advierte que los registros de las observaciones tradicionales se centraban en los comportamientos del orden y la disciplina. Los análisis de los mismos estaban llenos de slogans que calificaban a la enseñanza como “tradicional” y “conductista” con un sentido despectivo y desvalorizante, pero sin sustentos argumentativos. Evidentemente, en estos registros y análisis habría una reproducción de las biografías escolares.

Entonces, los investigadores pampeanos incluyen en el DAC lo que Edith Litwin denominó *“las buenas configuraciones didácticas”*, las cuales fueron conceptualizadas por la autora de la siguiente manera:

“entendemos la configuración didáctica como la forma peculiar que asume la enseñanza de determinados contenidos en un entramado de distintas dimensiones que permite su identificación... son aquellas que evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento...” (Edith Litwin, 1995: 13 - 14).

El DAC incluye entre uno de sus tres elementos lo siguiente: “ la marcación sobre el texto escrito de la desgrabación, de las buenas configuraciones didácticas” (Vilma Pruzzo de Di Pego, 2002: 205) .

Este hecho significó, según comentarios de la directora de la investigación, un impacto en los alumnos, pues las marcaciones pusieron en marcha numerosos interrogantes que los obligaron a una inmersión en la teoría.

En otros términos, podríamos decir que el empleo de este dispositivo resultó una buena acción estratégica que logró desatar un cambio en la perspectiva de análisis de las clases, lo cual provocó la necesidad de examinar la teoría para sostenerse en los análisis. En efecto, los estudiantes, al no centrarse en una mirada censora, al desplazarla desde los aspectos negativos de la práctica observada -los aspectos disciplinarios, la comunicación acotada, la pobreza de vocabulario, etc.- hacia las buenas configuraciones de la clase, adquirieron una nueva mirada para otorgar significado a lo observado, de modo reflexivo y fundamentado.

Consideramos ahora que este dispositivo de análisis también podría ser válido para el examen de las clases de ensayo en el profesorado o en la Residencia, puesto que favorecería la observación basada en categorías didácticas y aportaría elementos para la discusión cooperativa entre los alumnos sostenida en argumentos relevantes para su formación docente.

Quizá convenga ahora abordar las configuraciones didácticas de Litwin, como formas particulares de la enseñanza que incluyen el contraste como una estrategia para favorecer la comprensión de los alumnos. Si las observamos con mayor detenimiento, es posible encontrar en ellas cómo está imbricada la contrastación para favorecer el análisis y la reflexión de los temas en clase.

Veamos, resulta interesante en este tema una configuración denominada por la autora como "*secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición*" donde la abundante ejemplificación y diferenciación, los abordajes y las buenas resoluciones con un tema en controversia y sobre el cual el educador toma partido, caracterizan a la misma. El docente se opone a algo y toda la clase sirve para dar cuenta de los fundamentos de su oposición.

Resulta importante señalar, según los conceptos vertidos por la autora, que en este tipo de configuración la oposición da cuenta de un debate actual en el campo disciplinar y que este posicionamiento implica una propuesta ética que determina que, frente a algunos contenidos, el docente asume una posición de compromiso y fundamentalmente de batalla. "*La oposición no es dogmática sino problematizadora; la oposición en la buena enseñanza es crítica y analítica*" (Litwin, 1997: 112-113).

Otro ejemplo de cómo se imbrica la contrastación en el abordaje de las temáticas en clase desde diferentes ópticas, extraído también del análisis de las configuraciones didácticas, lo constituye la denominada "*Secuencia progresiva no lineal con pares conceptuales antinómicos*", donde en todo el transcurrir de la clase se van planteando posiciones antinómicas respecto de los conceptos. En algunos casos -señala Litwin- se trata de planteos

contradictorios o de aristas distintas del mismo problema; en otros, responde a escuelas teóricas diferentes o a conceptos que interesa contraponer para su distinción. (Litwin, 1997: 115).

Reconocemos que es posible identificar otras configuraciones donde se incluye el contraste como una modalidad para propiciar la comprensión de los alumnos, por lo cual la razón de la selección de estas configuraciones no agota ni excluye que hubiera otras configuraciones que incluyan el abordaje de los temas de esta manera, ni que puedan haber en la enseñanza otras además de las analizadas por Litwin.

LA CONFRONTACIÓN

Siguiendo con los antidotos contra el conocimiento automático, ubicuo y transparente nos ocuparemos ahora de la confrontación. Bruner afirma que la confrontación es una medicina fuerte pero peligrosa, cuyo ingrediente activo es la expectativa frustrada, porque muchas veces se descubre que una versión de la realidad choca contra la versión de otras personas. Además, narraciones en conflicto pueden requerir la resolución quizás apresurada o coactiva de la misma, y en ocasiones también puede estar acompañada de iras y resentimientos que no ayudan a la toma de conciencia del tema en cuestión.

No obstante, la confrontación sigue siendo una estrategia potente para despertar conciencias, donde el conflicto debe ser tratado y no negado.

En este punto, el DAC se nos presenta como una herramienta que pone en juego la confrontación por varios motivos:

- Uno de ellos es el hecho de que este dispositivo incluye reuniones plenarias donde se discuten los argumentos por los que ciertas secuencias de las clases son consideradas buenas configuraciones didácticas, es decir, hay confrontación de distintos puntos de vista.
- Otro podría ser el hecho de que el dispositivo incorpora la confrontación entre la primera producción basada en la observación y la realizada a través del DAC en forma de informe retrospectivo individual.

La confrontación da lugar a la reflexión cuando comparan sus propios puntos de vista sobre la misma clase, y la discusión posibilita que una interpretación ligera se reformule fundada en argumentos. Por otra parte, el análisis de la práctica se nutre de la teoría que es

convocada cuando, ante los puntos de vista discordantes, lo observado es resignificado a través de la discusión y la búsqueda argumentativa en las fuentes teóricas.

LA METACOGNICIÓN

La otra vía de acceso para hacer consciente la construcción narrativa de la realidad es la metacognición. En efecto, J. Bruner (1997) afirma que la metacognición convierte argumentos ontológicos sobre la naturaleza de la realidad en argumentos epistemológicos sobre cómo conocemos. Su objetivo es la generación de formas alternativas de concebir la creación de la realidad.

David Perkins y Robert Swartz definieron cuatro niveles de metacognición: el tácito, el consciente, el estratégico y el reflexivo, los cuales están incluidos en la propuesta de Perkins denominada metacurrículum. (D. Perkins, 1997: 104).

Ciertamente, la metacognición considera, entre otros aspectos, la organización conceptual de los contenidos. En la formación docente los dos grandes ejes que usualmente se consideran como objeto de conocimiento son los contenidos científicos propios de la disciplina a enseñar, por un lado y, por otro, los saberes pedagógicos necesarios para la función de la enseñanza.

Beatriz Bruce (2001) señala que a los dos ejes mencionados anteriormente como constitutivos de la formación docente habría que sumarles la reflexión filosófica sobre esos mismos saberes como necesaria. Porque la consideración epistemológica acerca de los conocimientos evita la reproducción mecánica e inconsciente de los mismos. A través de los procedimientos de la metacognición se puede pensar sobre los propios conocimientos, criticar los mismos, dudar acerca de ellos, etc. La reflexión epistemológica no está dirigida a saber más, sino a saber de otro modo.

Al respecto, Castorina (1995) hace una división del estudio del conocimiento de dos maneras: una estática y otra dinámica. En la primera lo importante es considerar la estructura. Lo que corresponde a una visión clásica del conocimiento, es decir, una mirada lógica. Le interesa la búsqueda de criterios de justificación del conocimiento. Es un conocimiento estático porque no le incumbe su historia. Más bien tienen un espíritu de fundamentación. Esta sería la posición de los positivistas que creían en la unificación de las ciencias por el método compartido. Ese método es el inductivo que tiene el carácter de ser universal y es el único válido para alcanzar el status científico del conocimiento. De esta forma, el positivismo se convierte en una teoría reduccionista del conocimiento. Por otro lado, está la perspectiva

dinámica del conocimiento que le interesa la historia de la producción del conocimiento. Corresponde a las modernas y actuales desarrollos de la filosofía de la ciencia, que tiene ya no una mirada lógica del conocimiento sino histórica.

Entonces, dos son los aspectos fundamentales que se presentan como posibles contenidos de reflexión sobre la ciencia:

- Comprensión de la ciencia como producción social e histórica.
- La estructura lógica de la ciencia.

El primero nos interesa no sólo porque rompe la visión estática de la ciencia sino por sus vinculaciones con la construcción narrativa de la realidad, es decir, con el sentido común desde dos perspectivas de análisis.

El primero considera que el proceso de creación de la ciencia es narrativo. Como han señalado todos los historiadores de la ciencia de los últimos tiempos, los científicos usan todo tipo de apoyos e intuiciones y relatos y metáforas que les facilite la tarea de conseguir un modelo especulativo para entender la realidad. Al respecto, Gerald Holton⁸⁵, historiador de la ciencia, comenta que desde los tiempos más tempranos los científicos se han apoyado precisamente en la narratividad para ayudarse usando metáforas, mitos y fábulas a lo largo del camino. Por lo cual nuestra sugerencia, coincidiendo con Bruner, es presentar a la ciencia desde la visión de proceso dinámico, histórico y social. Y esta es la narrativa, principal forma de codificar la realidad, por lo cual los estudiantes se aproximarían más comprensivamente a la ciencia.

Tampoco podría faltar como objeto de conocimiento en el campo de la formación docente el avance de la filosofía de la ciencia en el aula, pero desde otro punto de vista.

¿Qué ocurre? Como se expresó anteriormente, en los últimos años en el ámbito de la filosofía de la ciencia se pasó de un análisis estático, basado en la lógica de los conocimientos científicos a uno dinámico por el cual se estudió el progreso en las ciencias. Aparecieron así las teorías de Kuhn, Lakatos, Laudan, etc. quienes propusieron modelos de cambios históricos en el conocimiento científico.

⁸⁵ Gerald HOLTON En James Bryant Conant, *Harvard Case Histories in Experimental Science*, 2 vols. (Cambridge: Harvard University Press, 1957) (Citado por Jerome Bruner, *La Educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997, p. 144).

Entonces ahora se afirma que en la enseñanza de las ciencias, lo que se debe cambiar no es sólo la metodología, sino básicamente los conceptos. Más específicamente el sistema de conceptos, la visión del mundo diferente a la del sentido común.

Basados en las teorías filosóficas actuales, los didactas tienen la idea de que la filosofía de la ciencia nos muestra que lo que cambia son grandes miradas sobre el mundo. Por lo tanto, lo que se cambian son paradigmas, en el lenguaje de Kuhn, poblaciones de conceptos según Toulmin, es decir sistemas de intervención sobre el mundo. Lo que se busca es llevar al alumno desde sus conceptos intuitivos de la visión del mundo cotidiana hacia una visión del mundo articulada en la forma de teoría científica. En las palabras de Castorina (1995) "*Es un parangón en el cambio conceptual en la ciencia y el cambio conceptual en la cabeza del alumno*". Según el autor esta consideración es criticable.

Por otro lado, desde hace años investigadores del Centro Interdisciplinario de Estudio sobre el Aprendizaje y Desarrollo en la Educación (CIRADE), están abocados a la investigación de las condiciones de los alumnos (saberes matemáticos, científicos, morales y sociales) y en la elaboración de modelos de intervención didáctica con el fin de procurar una modificación de los conocimientos.

Pero estas investigaciones, en las que participan didactólogos de diferentes disciplinas, se basan en otros conceptos además de los que puede proporcionar la filosofía de las ciencias. Estos son: obstáculo epistemológico en el proceso de elaboración de saberes (Bachelard, 1938), de conflicto socio-cognitivo y significaciones sociales que intervienen dentro de esta elaboración (Doise, Mugny y Perret-Clemon, 1976; Gilly et Roux, 1986), nociones de contrato didáctico (Brousseau, 1983, 1986), transposición didáctica (Chevallard, 1985) y representación social (Moscovici, 1976, 1984; Jodelet, 1984). Estas indagaciones centran su análisis en los fenómenos de enseñanza y aprendizaje.

Estos trabajos desarrollados en diversas disciplinas constituyen nuevos programas de investigación, que pueden fundamentar una nueva manera de pensar las intervenciones pedagógicas, en la manera de tratar los conocimientos previos de los alumnos -uno de sus orígenes es el sentido común- para hacerlos evolucionar hacia un saber más conceptual.

Recordemos que a través de esta investigación hemos analizado cómo el sentido común puede estar presente en los procesos de recontextualización del conocimiento, especialmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ahora, como parte de la propuesta acerca de la reflexión metacognitiva para el profesorado, interesa la organización conceptual de las

mismas. Este es el sitio apropiado para considerar dos aspectos importantes en el acceso al conocimiento de las Ciencias Sociales como son el lenguaje y las nociones temporales y espaciales.⁸⁶

El Lenguaje:

En cuanto al lenguaje, en la enseñanza de las Ciencias Sociales resulta importante considerar que el hecho de que los alumnos utilicen la misma terminología correspondiente a las teorías provenientes de las Ciencias Sociales no significa que el significado sea el mismo. Por otro lado, el educador debe considerar la complejidad alcanzada por las disciplinas sociales, las cuales plantean dificultades en el aprendizaje por parte de los alumnos y desafíos en su enseñanza para los docentes.

Veamos, en la enseñanza de las Ciencias Sociales se emplean términos técnicos que tienen uso frecuente, no técnico en el lenguaje cotidiano (Camilloni y Levinas, 1989: 9). En efecto, en el aprendizaje del lenguaje científico de las Ciencias Sociales los alumnos suelen utilizar términos que ya utilizan en su vida cotidiana pero con un significado no técnico. Tal es el caso del equívoco uso de *historia* o *histórico* por el pensamiento y lenguaje comunes. En la opinión de Julio Aróstegui (1989) esos términos, el sustantivo y el adjetivo “historia” e “histórico”, en el sentido común tienen un referente como realidad pasada, cerrada y conclusa. Así, afirma el autor que “histórico” será un acontecimiento pasado, pero también en el lenguaje común es “histórico” algo sucedido inmediatamente antes, presente o en curso, al que se le atribuye una gran importancia o supuestas consecuencias como goleadas, inundaciones, declaraciones históricas. Por otra parte, a lo “singular”, “insólito” o “único” también se le concede ese atributo. Además también la expresión “historias” hace alusión a “cuento”, “mentira” con un sentido metafórico, irónico o burlesco. Aróstegui piensa que dichos significados deberían ser desterrados de la investigación y la enseñanza históricas.

Como lo habíamos señalado antes, actualmente se piensa que en la enseñanza de las ciencias lo importante es que el alumno cambie del sistema de ideas propios del sentido común a otro relacionado con las ciencias. Pero las investigaciones psicológicas actuales sobre el pensamiento formal han señalado que la mayoría de los sesgos en la resolución de tareas complejas tienen su origen en un aspecto fundamental del razonamiento humano que consiste en la tendencia a verificar las posiciones propias sobre un fenómeno y a ignorar la

⁸⁶ Estos dos aspectos el lenguaje, y las nociones temporales y espaciales fueron desarrollados en un trabajo personal “La enseñanza de las Ciencias Sociales y el sentido común”. Trabajo final presentado en el seminario “Didáctica de las Ciencias Sociales I”, a cargo de la Prof. Alicia W. de CAMILLONI, Maestría en Didáctica.

información que las contradice (Carretero, Pozo y Asensio, 1989: 23). En efecto, a partir de las investigaciones realizadas es posible pensar que estas posiciones, que constituyen “*teorías implícitas*”, previas a la nueva información, obran como obstáculos ya que los jóvenes resuelven inadecuadamente los problemas formales a raíz de su influencia. En este sentido, un contenido cuyo sentido sea diferente del que adquiere el sentido común será más difícil de comprender que otro.

Además resulta importante destacar los datos que nos proporciona la Psicología Social, que afirma la dificultad en los seres humanos de cambiar actitudes sociales y políticas, lo cual también podría ser válido para los contenidos históricos dado su componente ideológico y político.

Sin embargo, la línea de investigación sobre ideas previas cuenta con mayores aportes empíricos en el ámbito de las Ciencias Naturales que en el de las Ciencias Sociales, y es difícil extrapolar los datos referidos a las características de las concepciones de las primeras a las segundas. No obstante, a partir de las indagaciones sobre el tema se puede afirmar que los alumnos también tienen ideas alternativas sobre los conceptos en Ciencias Sociales, Castorina (1993), Carretero y Limón (1995).

Si bien la investigación psicológica ha dado algunas respuestas a las dificultades de los alumnos en el acceso al conocimiento de las Ciencias Sociales -las que deben ser consideradas por los educadores que se dedican a su enseñanza- tampoco hay que olvidar que desde el punto de vista epistemológico las Ciencias Sociales presentan algunas problemáticas, tanto para los docentes en cuanto a su enseñanza como para los alumnos en cuanto a su aprendizaje, debido a la particular estructura epistemológica de sus contenidos.

Las Ciencias Sociales o Humanas se caracterizan por la falta de unanimidad, no sólo en cuanto a su método sino también en cuanto a su rango de ciencia. Díaz y Heler plantean tres posiciones divergentes en cuanto a la problemática de las Ciencias Sociales: a) se las niega como ciencias; b) se las acepta pero se les exige que adecuen su método al de las Ciencias Naturales; c) se las acepta como ciencia teniendo en cuenta su problemática específica o no se entra en la discusión. Las dos primeras posiciones tienen como modelo de actividad al método experimental de las Ciencias Naturales. La tercera posición le otorga el rango de ciencia y hasta es posible encontrar quienes aceptan la posibilidad de que no sean ciencia., por ejemplo Lacan (Díaz y Heler 1998: 157).

En relación a la presencia de una pluralidad de métodos y esquemas conceptuales en las Ciencias Sociales, resulta relevante plantear la existencia, en el seno de las mismas de la tensión entre procedimientos analíticos (legaliformes) y hermenéuticos (interpretativos), los cuales responden a dos lógicas diferentes en el ámbito de la investigación. Habermas afirma al respecto que *“en el esquema de avance del conocimiento de las Ciencias Sociales alternan procedimientos analíticos-causales e interpretativos; pero siempre el conocimiento termina en la elucidación de un sentido, de una significación práctica...”* (Habermas, 1988: 94).

En consecuencia, en las Ciencias Sociales y en las ciencias en general, no hay hechos puros. Los hechos se explican o interpretan y seleccionan según las teorías que sustentan a las mismas. En el caso de la Historia, *“los hechos que selecciona un historiador marxista no son los mismos que tiene en cuenta otro investigador de la Escuela de los Anales o de Historia de las Mentalidades”* (Carretero, 1995: 24).

Esta situación plantea ciertas problemáticas en el uso del lenguaje de las Ciencias Sociales y, en relación a esto, la comprensión conceptual. Un mismo concepto puede tener significados diferentes en las distintas Ciencias Sociales e incluso dentro de una misma disciplina porque responde a distintas teorías y, aún más, dentro de una misma teoría para distintos autores (Camilloni, 1995). Por otra parte, Carretero (1989: 16) afirma que probablemente el cambio más importante que se ha producido en las Ciencias Sociales en los últimos diez años corresponde a la introducción de unos contenidos lo suficientemente complejos. Así, se ha pasado de explicar unas Ciencias Sociales de carácter anecdótico y personalista, repletas de fechas, nombres y datos, a otras más acordes con la situación actual de las disciplinas. Sin embargo, como hemos observado en la clase de Ciencias Sociales ya presentada, aún persiste en las aulas el carácter anecdótico y personal en su enseñanza.

Por otro lado, el hecho de que algunas conceptos provenientes de las Ciencias Sociales estén instalados en el saber popular, crea la posibilidad de que los alumnos puedan estar familiarizados con dichas conceptualizaciones, pero no significa que los significados atribuidos a las mismas se correspondan con las teorías de origen. Esta situación también plantearía la necesidad de que los educadores pongan en marcha estrategias tendientes a discriminar los conceptos, o reemplazarlos por otros más rigurosos y precisos, más próximos al contexto de producción del discurso científico. Pero es importante que el alumno advierta su confusión conceptual y logre atribuir significado a los conceptos en términos de situar a los mismos en estructuras conceptuales más amplias, donde el término adquiera su sentido particular (Camilloni, 1995: 17).

Otro de los problemas que sugerimos como objeto de reflexión es la teoría de lo cercano y lo lejano aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta parece pertenecer más al sentido común que al conocimiento científico de las mismas. Analicemos cuáles son los orígenes de dicho supuesto y sus repercusiones en el campo de la enseñanza.

Las Nociones Temporales y Espaciales:

El sentido común no sólo se encuentra instalado en el ámbito comunitario o familiar sino que también está presente en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Examinemos un párrafo de la entrevista realizada a la docente a cargo de la clase presentada anteriormente donde presenta las razones por las cuales justifica su intervención docente:

"Sí, Didáctica de las Ciencias Sociales... pero doy las mismas didácticas que en el secundario, porque están nulos, y en los exámenes desaprueban porque no saben qué es el Éxodo Jujeño, yo hago hincapié en lo suyo. ¿Me entendés? Yo como te decía en primero y segundo año los Mayas, los Aztecas y los Incas, los empacho... pero no voy al cuento de que todo es lindo, yo ya les busco los cuentos, les armo las clases, para que ellos vean la importancia que tienen los incas....

Esa falta total de cultura, no tienen idea de donde están sentadas, por eso, yo el primer año, cuando doy cultura, yo les hago elegir todo sobre la cultura coya, ¡no! sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas, este bueno, vos vas a trabajar ...este grupo va a trabajar con el carnaval, hacen investigación, dan la clase; vos vas a trabajar con la historia de la Punta Corral; vos vas a trabajar... quiero que me traigas todo sobre la "Pacha" "Pachamama"; vos vas a trabajar sobre el "Equeco", después van exposiciones, todo eso; que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago entrar por todos lados, porque eso es lo de ellos ¿viste?"

Los párrafos presentados nos muestran el sentido común instalado en las concepciones sobre la enseñanza, se trata de la importancia asignada a lo local o cercano. Según Luis Alberto Romero (1996: 47) tal planteo se basa en dos supuestos: el primero es que los alumnos conocen mejor lo más cercano, y de allí pueden pasar a lo más distante; el segundo, que es bueno conocer el medio en que se va a vivir, y es conveniente acentuar la constitución de una identidad local, provincial o regional.

Por otra parte, entre los autores más recientes que preconizan la propuesta didáctica de partir desde lo cercano o inmediato, citados por Camilloni (1995), se encuentran: L. Verniers (1930), quien prioriza la historia local; M.L. Debessé- Arviset (1973), quien propone enseñar la geografía a partir del medio donde vive el niño; Jean- Neal Luc (1981), quien propone la iniciación al método histórico a partir de documentos originales; Patrick Baley (1985) y John

Bale (1987), quienes apoyándose en teorías de Piaget y colaboradores creen necesario que el niño comience por el estudio de la realidad local.

Sin embargo, alguno de ellos como por ejemplo Jean - Noel Luc (1981) advirtió sobre el hecho de considerar lo local como un medio pedagógico en la formación intelectual del niño, es decir, considerarlo como un punto de partida pero no quedarse en él. En relación a esto Luis Alberto Romero (1996) afirma que el referirse a la realidad inmediata es útil e importante para la motivación del conocimiento o como disparador de preguntas. Pero él tampoco está de acuerdo en centrar el conocimiento en lo cercano. La teoría de lo cercano y lo lejano, para Romero, está más próxima al sentido común que a la elaboración científica. Si bien la enseñanza basada en lo inmediato se justifica en el nivel inicial, pasada esta etapa el autor considera inconveniente que el estudiante en Historia quede pegado a la inmediatez cuando el conocimiento de las otras disciplinas se remonta a niveles mayores de abstracción.

Por otra parte resulta interesante cuestionarse acerca de lo que señalaba Camilloni (1995) sobre si lo "cercano" y lo "inmediato" tiene la misma extensión y composición para los niños de hoy que para los niños de otras épocas, cuando la radio, la televisión, viajes y visitantes extranjeros han contribuido a que el panorama que se le presenta al niño se agrande rápidamente. De este modo resulta útil preguntarse acerca de las relaciones entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje informal ya que las relaciones entre ambos no pueden ignorarse ni simplificarse.

Por su parte Clifford Geertz argumenta que la indiferencia por otras culturas que permitía una cierta integridad cultural ya no es tal , ya que cada vez más agobiados por este pequeño planeta, todos parecen estar interesados en los asuntos de los demás. Hoy, afirma el autor, "el mundo va pareciéndose más a un bazar kuwaití que a un club de caballeros ingleses". Para Geertz vivimos más y más en un profundo collage:

"No se trata sólo de los telediarios, donde asesinatos en la India, bombas en el Líbano, golpes de Estado en África y tiroteos en Centroamérica aparecen entre desastres locales, a duras penas más comprensibles, y van seguidos de graves discusiones acerca de los modales de los japoneses... Se trata también de la enorme explosión de la traducción, buena, mala e indiferente, de y a lenguajes -tamil, indonesio, hebreo y urdu- considerados anteriormente marginales y recónditos; la migración de cocinas, vestimentas, mobiliario y decoración...; la aparición de temas de gamelan en el jazz de vanguardia, de mitos indios en novelas latinas e imágenes de revistas en pinturas africanas. Pero sobre todo, se trata de que la persona que nos encontramos.... en la oficina de correos puede venir de Argelia tanto como de Auvernia.

Ni siquiera los parajes rurales, donde las semejanzas suelen más estar atrincheradas, son inmunes.

...Les milieux son todos mixtes. Ya no conforman Umwelte como solían hacer” (Geertz, C., 1996 : 89/90).

En este sentido, una realidad local no tiene la clave para su comprensión y explicación, especialmente cuando se vive en un “collage”. Por otra parte, obstruir las asimetrías entre yo y lo que piensan o pensaron diferente de nosotros no contribuirá a edificar la identidad. El conocimiento de las asimetrías, es decir, entre lo que creemos y sentimos y lo que creen y sienten los otros, posibilitará localizar dónde nos situamos nosotros en el mundo y saber qué es lo que deseamos para nosotros.

A partir de considerar que los estudiantes construyen sus nociones temporales históricas sobre las nociones temporales sociales que ya poseen, podríamos suponer que estas creencias pueden actuar como obstáculos epistemológicos en la enseñanza, especialmente si existe un enmarcamiento fuerte -en el sentido de Bernstein- entre el discurso de reproducción y el discurso proveniente del medio comunitario y familiar, considerando la gran resistencia al cambio que provocan conocimientos disímiles a las ideologías y valores que se sustentan. Por otro lado, una enseñanza ligada a lo inmediato, próxima al sentido común, no garantiza la construcción de una visión crítica de la realidad al quedar ligada a las creencias. Es decir, una enseñanza de este tipo no ayuda a que el alumno tome distancia de las mismas. Aróstegui afirma que una experiencia individual adopta un sentido histórico a través de un sentido objetivador, necesita de una descentración previa, en el sentido de Piaget, de un análisis objetivo. Entonces resulta necesario, en la enseñanza y el aprendizaje, diferenciar la narración, de carácter dogmático y canónico, propio del sentido común de la percepción y comprensión científicas.

En cuanto a las nociones espaciales y temporales se abordó el cuestionamiento de centrar la enseñanza en lo cercano, y también la falta de unanimidad en cuanto a la interpretación de este concepto, lo cual plantearía repercusiones distintas en su instrumentación en el currículum y en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la discusión sobre este tema en el colectivo docente resultaría necesaria, sobre todo si se piensa que el supuesto de enseñar a partir de lo inmediato en el tiempo y en el espacio se encuentra instalado en el sentido común de los educadores. También podría ser planteado como un contenido a ser trabajado con los alumnos en clase.

Aportes de la Metacognición:

Hemos analizado algunos ejemplos de conocimientos metacognitivos, los cuales formarían parte de lo que David Perkins (1999) denominó metacurriculum. Este no supone un agregado a las asignaturas, sino que se funde con la enseñanza habitual de la materia, ampliándola y enriqueciéndola. En este sentido, la finalidad es contribuir a mejorar la comprensión del alumnado a través de un aprendizaje reflexivo. Para ello Perkins propone instalar una cultura de aprendizaje reflexivo en las aulas. “Ello depende de la manera en que los docentes les hablan a sus alumnos, los alumnos les hablan a sus maestros y los alumnos hablan entre sí. Y hablar, no significa, en este contexto, no sólo emplear un vocabulario, sino tener en cuenta el estilo y la finalidad del vocabulario”. (Perkins, D 1999: 114). En términos de Basil Bernstein, estaríamos hablando de considerar en las aulas tanto el discurso instruccional como el regulativo. De esta forma, los alumnos, como los niños que aprenden la lengua de origen, aprenderían porque las cosas que les enseñan tienen su justificación y sus valores dentro del contexto de comunicación. En otras palabras, les permiten hacer cosas que tienen sentido y que se valoran en el contexto.

En este sentido, desde otro punto de vista, consideramos oportuno mencionar los aportes de otra investigación llevada a cabo por Luis C. Moll y James G. Greenberg denominada “Creación de zonas de posibilidades, combinación de contextos sociales para la enseñanza”. Los autores señalaban lo siguiente: “*Nos basamos en la idea de que todo hogar es realmente, un ámbito educativo cuya función principal es la de transmitir el conocimiento que mejorará la supervivencia de sus integrantes. Los contenidos y formas de esta transmisión, las zonas de desarrollo próximo domésticas, si se quiere...*” (Mooll y Greenberg, 1993: 172).

Entonces, resultará interesante investigar los contenidos y las formas de transmisión de contenidos del hogar del que provienen los estudiantes, como así también los de su comunidad, para analizar el potencial educativo de estas actividades domésticas. Desde este punto de vista, no sólo resultará de interés conocer los contenidos de las prácticas o actividades socioculturales de las familias y la comunidad sino las formas en las cuales éstas se llevan a cabo⁸⁷. De esta manera, se podrían emplear para apoyar las prácticas de enseñanza

⁸⁷ En la investigación llevada a cabo por Luis C. MOLL y James B. GREENBERG desde un análisis etnográfico se buscó conocer la transmisión del conocimiento y habilidades entre hogares de una comunidad hispánica de Tucson. Ahora bien, encontraron que estas familias agrupadas comparten o intercambian lo que han denominado fondos de conocimiento. Greenberg (1989) se ha referido a los fondos de conocimiento como un “manual de funcionamiento de la información y las estrategias esenciales que necesitan los hogares para mantener su bienestar” En Moll y Greenberg, “Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza” en Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993, pp. 371/399.

en la formación docente dando lugar a una recontextualización con contenidos significativos a partir de una combinación de contextos sociales de enseñanza. Cuando se alude a contenidos se hace referencia tanto a los discursos instruccionales como a los regulativos a fin de proporcionar más oportunidades a los estudiantes para aprehender los pensamientos y reflexionar sobre ellos.

Ciertamente, hay muchas maneras en que la metacognición puede contribuir a la formación docente. Una de ellas, a la cual nos referiremos ahora, es la denominada por su autora -Edith Litwin- narrativa metaanalítica o la desconstrucción de la clase en la clase de didáctica. La misma constituye, siguiendo a la autora, una buena configuración didáctica. Y es una de las configuraciones que proporciona un tipo de análisis que considera a la clase como objeto de conocimiento desde un segundo plano de análisis, puesto que consiste en la reconstrucción de la práctica docente. *“El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea implica rever esas dimensiones, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos...”* (Edith Litwin, 1989: 80-83).

En relación a esto, si recordamos una de las formas de transmisión de contenidos, en la clase de ensayo era posible encontrar algunos análisis de la clase que se aproximarían al tipo metacognitivo. Sin embargo, se podría argumentar que los análisis que allí tenían lugar no eran suficientes para reconstruir la clase, puesto que, por ejemplo: a) en muchas ocasiones las interpretaciones eran realizadas sólo por el docente; b) el análisis era de tipo evaluativo donde se señalaban los errores de los alumnos; c) se reducía el espectro de las dimensiones a analizar dado que se consignaban sólo los aspectos positivos y negativos observados; d) no se trataba de indagar acerca de las razones que justificaban la toma de decisiones acerca de la propuesta de enseñanza; entre otras.

Quizás, entonces, importe buscar formas de análisis metacognitivos donde la función del análisis sea ejercida por todos, recuperando la voz de los alumnos. Se trabajaría sobre narrativas distintas, incorporando tal vez la confrontación. De esta manera, se brindará la oportunidad a los estudiantes de avanzar en su comprensión de la clase recuperando sus propios esquemas de interpretación. No obstante, no se deberá perder el sentido didáctico de este tipo de análisis, porque el mismo favorece reflexiones de cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza.

Otro aporte significativo de la metacognición sería por ejemplo su puesta en marcha en la reconstrucción de formas de transmisión de contenidos donde predominaría el conocimiento proveniente del sentido común o la socialización profesional como ser la receta y el modelo. Conviene aquí además agregar que estas formas de conocer provenientes del contexto laboral suponen un conocimiento en el cual *“las demandas de sus tareas daban forma a sus propios procesos de resolución de problemas, cómo pensaban y especialmente cómo formulaban sus problemas”* (Bruner, 1997: 169).

Es interesante señalar el aporte de Bruner a la comprensión de cómo existe un tipo de conocimiento en el trabajo cotidiano que está constituido por *“rebus”*⁸⁸, es decir, entendemos haciendo algo que no está en las palabras. El conocimiento de lo que hacemos en el trabajo está integrado por habilidades que informan a la acción pero que no son teorías. Es decir, los instrumentos y las ayudas definen nuestro trabajo y dan forma a nuestro pensamiento, lo cual ya fue manifestado por el mismo Vygotsky. Pero además suponen -según Bruner- formas implícitas de afiliarnos a nuestra cultura, que van más allá de lo que sabemos de forma explícita. Es decir, implican convencionalización y distribución, esto es, cultura. En otras palabras, incluyen reciprocidad con el otro que comparte la cultura y también prácticas que van más allá de lo individual, prácticas cuya operación depende de su distribución comunal.

Y lo interesante para señalar aquí, manifestado por Bruner, es que sólo podríamos mejorar nuestra habilidad en el trabajo si devolvemos el conocimiento teórico a la habilidad. *“El conocimiento sólo ayuda cuando desciende a los hábitos”* (Bruner, 1997: 171). Consideramos que el conocimiento que aportaría la reflexión metacognitiva tendría que poder reconstruir esas habilidades, pero teniendo en cuenta las herramientas, instrumentos o las cosas que estarían involucradas en dicha habilidad para poder interpretarlas. Esto es así porque operamos en estrecha unión con nuestro entorno físico, social y simbólico.

Entendemos que la práctica docente está formada por habilidades propias de la tarea de enseñar, pero también en ella juega un rol fundamental el pensamiento del profesor. Ese pensamiento está formado por integrado por supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas producto de un proceso de formación y socialización. La actuación del profesor está guiada por su pensamiento y por habilidades que informan la acción.

⁸⁸ Jerome BRUNER señala que: *“Rebus en su sentido clásico deriva del latín res, y denota cómo las cosas, más que las palabras, pueden controlar lo que hacemos”*. Para ampliar el significado del concepto véase Jerome Bruner, Op.cit., 1997, cap. 8.

Por otra parte, los tres procesos (reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción), desde los planteos de D.Schön (1992), componen el pensamiento práctico. *“No son independientes; suponen procesos de complejización progresiva; se exigen y complementan”* (Poggi, 2001:34) constituyéndose en la materia prima del conocimiento que se pone en juego tanto en la acción profesional como en la reflexión que ella misma provoca.

Sin embargo, las dificultades que tienen los educadores para relacionar pensamiento y acción se relacionan con la escasa actividad reflexiva y metacognitiva que realizan los alumnos de los profesorados y los docentes en servicio, tal como fuera observado en el presente estudio, y coincidiendo con algunas investigaciones realizadas en el país por Liliana Sanjurjo (1998), Viviana Pruzzo de Di Pego (2002), quienes resaltan el peso de la biografía escolar y la socialización profesional en la práctica docente. Además, destacan el valor de un trabajo elaborativo y constructivo para transformar esas teorías que están fuertemente arraigadas en los sujetos y que son difíciles de modificar.

Al respecto, Marcela Andreozzi (1998) aporta que las pasantías, residencia y prácticas de ensayo permiten -en proceso de formación en la práctica⁸⁹-, entre otros aspectos, analizar las acciones realizadas y sus efectos en un tiempo diferido.

“La reflexión sobre la acción pasada permite confirmar o disconfirmar la estructura de suposiciones en las que se basó el diagnóstico “in situ” de los problemas. Y al mismo tiempo, en la medida en que se adopte un enfoque clínico en la formación, (...) ampliar el campo de análisis a la comprensión de aquellos factores subjetivos que se han puesto en juego en los fenómeno de implicación” (Andreozzi, Marcela, 1998: 35).

Por su parte, Liliana Sanjurjo (2002) afirma que las prácticas y/o residencias constituyen un momento importante dentro de la socialización profesional. A su vez, señala que las investigaciones llevadas a cabo en relación a este proceso muestran que cumplen una función reproductora si no se llevan a cabo procesos de negociación, interacción y reflexión. Desde este punto de vista, Sanjurjo -en coincidencia con diferentes autores- encuentra a la metacognición de sumo interés para la práctica docente, pero agrega que quizás sea éste el aspecto menos explorado hasta el momento en la enseñanza, descuidado en los programas de formación docente como por los propios educadores. Sin embargo, este concepto es

⁸⁹ Marcela ANDREOZZI define la formación en la práctica como “un proceso a partir del cual el sujeto va construyendo -y no sólo asimilando- aquellas “formas” que le permiten alcanzar un desempeño eficiente y éticamente orientado”. Marcela Andreozzi, Art. cit, 1998, pp. 33/43.

considerado por la autora como un instrumento clave para la comprensión de complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente durante la residencia:

“(...) resolver situaciones problemáticas como por ejemplo, asumir paulatinamente proyectos pedagógicos, incluyendo la residencia docente, constituyen estrategias fuertes de formación profesional, porque favorecen procesos metacognitivos” (Sanjurjo, Liliana, 2002: 34).

Por las razones que acabamos de explicar, los procesos reflexivos y metacognitivos se han constituido en un eje de fundamental importancia para la formación docente. El estudio de la toma de decisiones de los alumnos cuando dan clase, detectar situaciones problemáticas, evaluar acciones para resolverlas, cómo usar la información para un contexto determinado, dar cuenta de los procesos de planificación, entre otros, podrían constituirse en procesos de elaboración de conocimientos que permitan a los educadores y alumnos avanzar desde los conocimientos rutinarios acrílicos, hacia la toma de decisiones más fundamentadas.

Por lo que a esta descripción se refiere, hemos brindado el desarrollo de una propuesta con respecto a cómo ayudar a los estudiantes del magisterio a construir un conocimiento desde su codificación de la realidad, predominantemente narrativa -basada en el sentido común, la biografía escolar y la socialización profesional- hacia otra con categorías más conceptuales basados en los antidotos clásicos de J. Bruner: el contraste, la confrontación y la metacognición, es decir, brindándoles la posibilidad de realizar un texto con una clasificación débil entre su contexto de producción primaria local y el contexto de reproducción secundario, dando cuenta de sus posibilidades pero también de sus limitaciones.

A esto agregamos como importante para la formación docente el valor del saber de los docentes, y coincidimos con McEvan, H (1998) cuando afirma:

“Los enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos “objetivos” dirigen su atención sólo hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión” (McEvan, H. 1998: 241).

Se pasa a desarrollar ahora una propuesta de trabajo llevada a cabo en el ámbito de la formación de profesores de nivel superior universitario, la cual se podría considerar como relevante, en algunos de sus aspectos, para la formación de profesores del nivel superior no universitario, puesto que se trata de la formación de educadores y además porque se aborda una propuesta desde la concepción de un sujeto de aprendizaje de nivel superior. No obstante,

es preciso también señalar que existen diferencias en los procesos históricos de formación docente entre ambos subsistemas –universitario y no universitario-, los cuales han llegado a formar parte de su prácticas curriculares e institucionales. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre ambos consideramos como válido nuestro intento de brindar futuras orientaciones en la formación docente superior no universitaria desde una experiencia en la formación docente universitaria, entendiéndolas como parte de un proceso de cambio orientado al futuro.

B) Hacia la construcción de una alternativa de intervención didáctica en la formación de los docentes.

Nos gustaría presentar ahora una propuesta de intervención didáctica que se bien tuvo su origen en el trabajo cotidiano en el aula universitaria, se presenta como un camino de reflexiones críticas, de búsqueda y construcción más que de fundamentos permanentes para la enseñanza en el nivel superior. Básicamente, se la podría describir como una especie de dispositivo de configuración de las clases de nivel superior, el cual concibe al programa como hipótesis de trabajo en el sentido que usa la frase Susana Barco (1992), con un abordaje de los contenidos en espiral y en forma integrada: ejercicios, trabajos prácticos, consultas, parcial y autoevaluación.⁹⁰

Esta opción fue el resultado de un estilo de trabajo que se fue construyendo como equipo de cátedra de la materia Didáctica de Nivel Medio y Superior correspondiente a la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (Plan 1987), en la Universidad Nacional de la Provincia de Jujuy, y que posibilitó la emergencia de una propuesta de innovación didáctica. Esta se fue convirtiendo en una alternativa de formación profesional que si bien se inició en la materia mencionada fue posteriormente aplicada a la cátedra de Intervención y Orientación Pedagógica e Institucional a partir del año 2002, pues el equipo se hizo cargo de la misma como extensión de la materia Universidad y Formación docente en el año 2001; ambas asignaturas pertenecen al plan de estudios en vigencia (Plan 1997).

Se trata de una experiencia co-producida, puesto que es el fruto de una construcción compartida con la profesora adjunta de la cátedra Universidad y Formación Docente, Dolores Fernández de López, y que contó con la colaboración de las pasantes Paula Daniela Caucota y Verónica del Carmen Murillo, cuyo rol como ex-alumnas de la cátedra y posteriormente.

⁹⁰ Esta propuesta fue presentada en las Primeras Jornadas del Norte Argentino “Prácticas y Residencia en la Formación Docente” organizada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, octubre de 2003.

pasantes de la misma, nos permitió un diálogo permanente con la propuesta y, al mismo tiempo, propiciaron alternativas de superación.

Hemos adoptado un estilo de trabajo que se aproxima a un dispositivo de enseñanza en el sentido que plantea Marta Souto (1999). Ello significa pensarlo como un artificio técnico pedagógico que combina lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el deseo, etc. Para nosotros significa también trabajar con el aprendizaje dialógico recuperando las voces de los sujetos. Así, este dispositivo es pensado como un analizador que despliega significados posibles donde la función del análisis es pensada por todos, a través de un trabajo estratégico y por lo tanto combinatorio de alternativas para el aprendizaje y provocadora de relaciones interpersonales y de experiencias de aprendizaje compartidos.

Fundamentalmente a través de esta iniciativa creemos haber recuperado la voz, la palabra de nuestros alumnos procurando romper con los denominados por Flecha (1998) “muros antidialógicos” instalando la confianza en sí mismos y brindándoles la posibilidad de tomar decisiones y hacerlos cada vez más responsables de sus procesos de aprendizaje. Particularmente durante el año 2003, la posibilidad de contar con pasantes que fueron alumnas de la cátedra nos permitió la reconstrucción de este proyecto de innovación a partir de sus procesos reflexivos desde dos narrativas diferentes: como alumnas -desde el relato y la reconstrucción de sus vivencias en dicho rol- y, ahora como ex-alumnas, en su rol como pasantes en la materia Orientación e Intervención Pedagógica e Institucional con una nueva mirada respecto de las clases, pues participaron en los procesos de toma de decisiones para la enseñanza.

De este modo, la reflexión sobre el quehacer de la clase -desde reflexiones teóricas y las prácticas a través de miradas diferentes- nos brindó una nueva lectura sobre la misma, mostrando además la coherencia entre la práctica de la enseñanza y los principios que la guían. Suponemos que para comprender las prácticas hay que pensarlas como un proceso histórico sobre las interacciones entre pensamiento y acción.

Desde el punto de vista del empleo de la narrativa en educación y particularmente en la formación docente, coincidimos con McEvan, H. (1998) cuando afirma:

“...Como el raciocinio práctico se refiere tanto a los fines como a los medios, la acción de entender las prácticas requerirá de nosotros que contemos historias acerca de cómo se han desenvuelto estas y con qué propósito. Para su caracterización cabal, las prácticas requieren descripciones de acciones corrientes y usos del lenguaje, situados en el contexto de

los relatos históricos que ayudan a explicar cómo las prácticas han alcanzado su forma actual (McEvan, Hunter, 1998: 254).

A este respecto, cabe destacar que el avance en esta línea de trabajo fue posible porque intentamos realizar nuestra tarea docente desde el supuesto de considerar al educador como un “profesional reflexivo”, “investigador de su propia práctica”. Este enfoque se fue construyendo desde Stenhouse (1987), a fines de la década del '70, al cual también se sumaron las conceptualizaciones de Elliot (1990), Giroux (1994), Schön (1992), Zeichner (1993) para citar algunos de los que más aportaron a esta temática.

En esta línea, el aporte de Stenhouse sobre el concepto del profesor como investigador nos permitió adoptar una actitud investigadora sobre la propia práctica como una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad. Desde este planteamiento, asumimos que el profesor puede actuar como teórico, creando sus teorías desde la práctica. El currículum, en cuanto expresión de su práctica, es el elemento que se reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción.

Volviendo a la propuesta de trabajo, las clases se configuran a partir de un tejido donde se imbrican y combinan las estrategias que favorecen la toma de conciencia acerca del discurso narrativo proveniente de la biografía escolar, la socialización profesional o el sentido común.

Ahora bien, si partimos del supuesto -siguiendo a Bruner- de que cualquier dominio del conocimiento de más alto nivel supone, abarca y hace más poderosa y precisa una caracterización de nivel más bajo, podríamos pensar en considerar al sentido común, al discurso narrativo, como un aspecto muy relevante en la configuración de las clases, no para aislarlo o negarlo sino para tenerlo en cuenta. Porque coincidimos con Ewan, H y Egan, K. (1998) cuando expresan:

“Es conveniente recordar que todo el conocimiento que tenemos ha sido obtenido en el contexto de la vida de alguien, como un producto de las esperanzas, los temores y los sueños de alguien. Al centrarnos en la narrativa en educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículum, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas pueden brindarnos significado y realización” (Ewan, H. y Egan, K, 1998: 10).

Pensamos que esta forma de discurso está presente en la biografía escolar y la socialización profesional que muchas veces actúan en la configuración de las clases tendiendo

a la reproducción de modelos internalizados. Y entonces habrá que pensar cómo ayudar a nuestros alumnos a construir un conocimiento más consciente y más conceptual. En este camino, proponemos como parte de nuestra estrategia los antidotos clásicos citados por Bruner (1997) contra ese pensamiento inconsciente, pragmático e ingenuo que son: el contraste, la confrontación y la metacognición. Estos se imbrican en las configuraciones de las clases, práctica y teoría se resignifican ante los puntos de vista discordantes, de la reflexión, la discusión y la búsqueda argumentativa en las fuentes. Además, desde el punto de vista del giro narrativo en la educación, habrá que pensar cómo recuperar el saber de los docentes, su vida rica interior, reconociendo que está informada por narrativas.

Desde esta perspectiva, el programa se organiza alrededor de ejes temáticos a partir de una propuesta donde se propicia una clasificación débil entre teoría-práctica. Las diferentes modalidades de trabajo: ejercicios, trabajos prácticos, consultas, parcial y autoevaluación pretenden, en una suerte de movimiento espiralado, realizar un proceso dialéctico donde la práctica sea una instancia permanente de teoría, generadora de conocimientos y construcción de procesos de aprendizaje.

Partimos de considerar la propuesta de cátedra como un proyecto socio-político-cultural que orienta una práctica educativa escolar articulada y coherente e implica una planificación flexible, sujeta a modificaciones.

Las primeras clases se dedican a la discusión de la misma, tarea en la que emergen los intereses, límites y posibilidades de los conocimientos que poseen los alumnos. Sin embargo, al recuperar la voz de nuestros alumnos a partir del relato de nuestras actuales pasantes, pudimos conocer que *“en aquella ocasión –como alumnas de las Cátedras- esta oportunidad de construcción de una propuesta de trabajo, no fue experimentada de manera propicia...”*, por lo cual es muy probable que la biografía escolar se haya puesto en juego en ese momento como resultado de su trayectoria escolar previa limitando su participación en la construcción de la propuesta de trabajo:

“A lo largo del transcurso de nuestra carrera se convirtió en una práctica habitual que al iniciar el cursado de una asignatura no se nos consultase sobre la propuesta a desarrollar por los profesores, de forma tal que pudiéramos cuestionar y valorar las modalidades que adquiriría el desarrollo de la asignatura, tanto en lo que hace a la metodología como a los contenidos y la evaluación. El rol de alumnos implicaba sólo cumplir y respetar lo que previamente determinaban los equipos de cátedra, nos situábamos ante propuestas ya

acabadas, frente a las cuales no se presentaban espacios de discusión acerca de lo que considerábamos que podría enriquecer nuestro aprendizaje.”

Ciertamente, esta situación nos ha resultado particularmente significativa para realizar una reflexión crítica de nuestro trabajo en clase, a la vez que nos invita a desarrollar en la clase un trabajo de mayor involucramiento de los alumnos con el mismo.

Por otro lado, nos interesa generar un proyecto que forme al alumno como “*profesional a través del currículum*” (Lucarelli, E. ,1998) integrando la teoría y la práctica, desde esta perspectiva consideramos la construcción del rol profesional como un eje integrador/articulador de nuestro dispositivo.

Ciertamente, este proyecto se sostiene desde un enfoque de la complejidad que considera al proceso educativo desde un análisis multirreferencial, desde el entrecruzamiento continuo de los distintos componentes humanos y materiales, de la confrontación y complementariedad entre ellos, para lograr un proyecto común.

Considerando la idea del aula como una realidad compleja, cambiante y singular teñida de incertidumbres, pero apostamos que buscar la articulación teoría-práctica facilitará la formación del futuro egresado en su rol profesional, concebimos el trabajo en clase organizado alrededor de ejes temáticos a partir del desarrollo de una propuesta teórico-práctica.

Durante el desarrollo de la misma y de acuerdo con su dinámica, hubo instancias que llevaron a cabo las docentes coordinadoras con aportes de carácter teórico, instalando -según la temática- una configuración de clase usando el contraste, con la participación de todos los integrantes de la cátedra –incluido las pasantes, otras en las que fue necesario promover discusiones y debates acerca de fundamentos teóricos, en las que predominó la confrontación; en tanto que en otros momentos se forjó una dinámica en pequeños grupos en la que solicitaron asesoramiento e información apropiada para la realización de su tarea. También hubo momentos de puesta en común de lo producido en los ejercicios, en los trabajos prácticos para, a través de un movimiento de análisis y síntesis parciales, reflexionar sobre lo realizado; buscar apoyos teóricos que iluminaran la tarea, momentos de reflexión crítica sobre lo realizado, propiciando instancias metacognitivas; para reiniciar la producción desde una visión integradora, que permitiera superar la producción previa.

A continuación describimos más detalladamente la acción estratégica que nos permitió comenzar a caminar por una propuesta de aprendizaje compartido, al mismo tiempo que

posibilitaba la generación de procesos de construcción de significados a partir de la reconstrucción de los saberes ingenuos provenientes de biografía escolar o de la socialización profesional:

- Los ejercicios son tareas que favorecen el acercamiento a cada temática. Constituyen actividades que despliegan los estudiantes para poder operar, en un determinado nivel, con las estructuras conceptuales que conforman los contenidos del programa.
- Los trabajos prácticos tienen el carácter de tareas integradoras parciales de las temáticas analizadas en cada unidad. Se pretende que estas contribuyan a la objetivación, tomando en cuenta las significaciones del educando, pero en relación a colaborar en sus elaboraciones en aras de permitirle evolucionar como sujeto capaz de desarrollar una actitud científica.
- Las clases de consulta, comprendidas en la enseñanza tutorial, apuntan a la búsqueda y resolución de problemas, a la confrontación de teoría y práctica que los alumnos comparten con los docentes en un marco de actividades de estudio independiente como alumnos de nivel superior que administran su tiempo.
- Los parciales son considerados como instancias de integración y de confrontación del proceso de aprendizaje grupal con el aprendizaje individual. En otras palabras, la evaluación sería una síntesis integradora personal de lo trabajado en las instancias anteriores.
- La autoevaluación como una tarea metacognitiva, donde el alumno reflexiona sobre sus propios procesos de aprendizaje, sobre los modos de plantear la enseñanza como de los vínculos establecidos, entre otros aspectos.

Nuevamente retomaremos la voz de los sujetos pedagógicos que, en distintos roles, fueron actores de este proyecto. Las voces son miradas retrospectivas –como alumnos- o actuales –como egresados, pasantes-, son el rescate de narraciones en pos de la posibilidad de vislumbrar una alternativa en la formación profesional. Se trata de llevar adelante una acción en la que profesores, graduados y alumnos enseñan y aprenden de la teoría y de la práctica.

“Es en el marco de las cátedras de Universidad y Formación Docente y Orientación e Intervención Pedagógica Institucional que surge como novedad la posibilidad de valorar desde una reflexión compartida con las docentes, las actividades y contenidos que se

desarrollarían y las características que asumirían nuestros trabajos y, en definitiva, el proceso de aprendizaje.

La propuesta de innovación metodológica que se impulsa y concreta en las cátedras mencionadas cumple con varios de sus objetivos, ya que como alumnas egresadas sostenemos que fue posible la reconstrucción del conocimiento, la relación teoría-práctica, y la realización de un aprendizaje basado en el diálogo y la reflexión entre alumnos y docentes. (...) La articulación e integración de los diferentes momentos de la metodología empleada, como ser los ejercicios, los trabajos prácticos, los parciales, las instancias de evaluación y autoevaluación, se apoyaban en diversos fundamentos teóricos que daban cuenta de la complejidad e importancia de esta nueva forma de trabajo metodológico...”

En este apartado hemos intentado presentar una propuesta de formación profesional que se fue construyendo a través de un aprendizaje compartido en el equipo de cátedra, las pasantes y los alumnos.

Hasta ahora, hemos avanzado en un camino que posibilitó:

- forjar un equipo de cátedra que superara el modelo tradicional de la responsabilidad de los teóricos a cargo del titular o adjunto y los prácticos a cargo del jefe o ayudante, posibilitando la coordinación conjunta de proyectos y actividades, lo cual implica una clasificación débil entre los integrantes de la cátedra y también un enmarcamiento débil de las interacciones;
- poner en permanente tensión la propuesta, interpretando que una teoría que prescribe la acción se transforma en tecnológica y mecánica, mientras que las reflexiones y propuestas de los alumnos llevan a un mayor compromiso con la tarea;
- proponer acciones estratégicas que posibiliten un proceso permanente de análisis, valoración, revisión y reformulación de los aspectos orientados al aprendizaje del rol y el reconocimiento grupal de las capacidades de todos fomentando la autoconfianza en los alumnos.

No cabe duda que crear alternativas de transformación es un proceso público y cooperativo. En este sentido, queremos terminar esta presentación con una síntesis provisoria que abrirá nuevos procesos de análisis a partir de la narrativa de las pasantes.

“Actualmente, al situarnos como pasantes dentro de una de las cátedras, hemos entrado en contacto con mayor profundidad y detenimiento con los fundamentos y finalidades de la propuesta de innovación metodológica, y así logramos llevar a cabo una reflexión sobre sus efectos en el desarrollo de las clases. Y al estar involucradas desde el rol de docentes, llegamos a comprender las incidencias reales que dicha innovación tiene en las prácticas concretas, y la importancia de lograr, junto a los alumnos que están cursando la asignatura, una reflexión crítica que permita valorarla como una herramienta de trabajo que favorece no sólo nuestro aprendizaje como alumnos, sino también como profesionales de las ciencias de la educación”

Por último, este trabajo es parte de un proceso de reflexión crítica, sus resultados nos permitirán reajustar y reformular la propuesta porque pensamos que siempre podemos mejorar. De tal modo que no damos por terminada esta producción, sino que la ponemos a consideración de los aportes que otros puedan hacer con el fin de perfeccionarla.

C) Acerca de las reglas de relación y el discurso regulativo.

Tenemos que plantearnos una importante cuestión, y es que -siguiendo a Basil Bernstein- el discurso instrucción está inserto en un discurso regulativo, lo cual nos invita a pensar sobre las interacciones entre docentes y alumnos en la formación docente.

En relación al alumno, debemos agregar a partir de otras líneas de investigación que las concepciones de los adultos no están exentas de distorsiones. Es más, Carretero y Limón (1995) plantean la necesidad de prestar atención no sólo a los niveles educativos más bajos, sino también a aquellos en los que la instrucción ha dejado su huella con el fin de determinar tanto la evolución del conocimiento de los alumnos como los efectos de la instrucción. Por ejemplo, en el trabajo de investigación de los profesores de la Pampa, ya mencionado, Vilma Pruzzo de Di Pego (2002) comenta que en la interpretación de los registros de investigación de los alumnos del Profesorado los docentes eran vistos como conductistas. Y agrega *“hemos percibido que los primeros análisis de los alumnos fundados en la observación, están cargados de prejuicios que consideramos fruto de errores posinstruccionales (producto de una estrategia instruccional incorrecta). Los calificativos que algunos alumnos emplean para desestimar autores, tareas y evaluaciones parten de la desvalorización sin fundamentos esclarecedores de épocas y tendencias teóricas”*. El prejuicio se evidencia al utilizar los adjetivos “tradicional” y “conductista” acompañando a la enseñanza con una valencia negativa, un sentido despectivo; estos términos son empleados a los fines de la

desvalorización, aún sin sustentos argumentativos (Pruzzo de Di Pego, Vilma, 2002: 209/210).

Como moraleja de este ejemplo resulta lo importante de que el docente se plantee que sus alumnos del profesorado pueden tener ideas deformantes, y entonces sería aconsejable que pudiera discriminar en el discurso de sus alumnos lo siguiente: a) las teorías originales, las cuales constituyen hipótesis sobre el mundo social; b) las informaciones; c) las representaciones sociales y prejuicios provenientes del sentido común; y d) las ideas deformantes provenientes de la instrucción. Sin embargo, conocer estas ideas no significa sólo considerarlas desde un trabajo diagnóstico y después introducir los nuevos contenidos independientes de los mismos; sino que es indispensable un trabajo conjunto. La búsqueda argumentativa es un trabajo constante, a través de la reflexión, la discusión y la búsqueda cooperativa de fundamentación.

De este modo, es posible incluir como una de las condiciones para llevar adelante esta propuesta el considerar al aprendizaje como un aprendizaje dialógico, desde la idea de pensar en un diálogo igualitario. Para llevarlo adelante resulta necesario establecer ciertas condiciones para su puesta en marcha, como ser las consideradas por Ramón Flecha (1998) a manera de pasos fundamentales como ser: la autoconfianza interactiva, entendida como el reconocimiento por parte del grupo de las capacidades ya demostradas en otros lugares; la transferencia cultural, interpretada como el descubrimiento de las posibilidades de demostrar la misma inteligencia cultural⁹¹ en el contexto académico; y creatividad dialógica, referida a la constatación del aprendizaje generado por aportaciones de las personas participantes.

No podemos dejar de citar aquí las palabras de Paulo Freire:

“Lo importante es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por insuficientes que sean” (Freire, 1990).

Ciertamente, se ha de notar aquí la relevancia de considerar las condiciones socio-históricas que tienen lugar en el desarrollo del dispositivo en el Instituto Formador, como un modo de aproximación a las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar. En los estudios de Bernstein, es conocida la importancia de los usos de

⁹¹ El concepto de inteligencia cultural es empleado por Ramón Flecha como un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas específicamente con referencia a la población adulta. Ver Ramón FLECHA, *Compartiendo palabras*, Barcelona, Paidós, 1998.

los códigos en la transmisión escolar. Los actos de enunciación ponen en juego determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y las fracciones de clases sociales. Asimismo, ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone para los hijos de clase trabajadora una desventaja de partida en la escuela. No obstante, no ha estudiado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la formación de docentes –especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora-. Quizá sea conveniente aclarar aquí que para Bernstein el análisis de la clasificación y el enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociolingüística, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

En síntesis, se propone un cambio tendiente a valorar al alumno como persona, y a su discurso como representante del discurso proveniente del contexto primario local cuyo tratamiento resulta importante en la formación docente para atender a las características o problemáticas de la región. Asimismo, sería importante que los alumnos vivencien las formas de transmisión de contenidos instalados en la escucha, la comprensión y no en depositaciones negativas de sí mismos o de su comunidad de pertenencia.

En consecuencia, será pertinente un cambio en las prácticas pedagógicas que incluyan al alumnado desde otro lugar que no sea el de subestimación y dependencia, tendientes a concretar una construcción colectiva del conocimiento a partir de relaciones más horizontales que allanen el camino para una mayor interacción entre pares. Esto podrá lograrse, por ejemplo, favoreciendo las conversaciones de forma exploratoria y de discusión, y también de intervenciones docentes que tiendan a favorecer más las argumentaciones y reelaboraciones de los estudiantes, o sea, que favorezcan la justificación de sus discursos utilizando los provenientes del contexto de producción primario especializado, y los de otros contextos sociales.

De no ser así, el dispositivo pedagógico tal vez tendería a reproducir formas de relación próximas al clientelismo que predominan en la región, porque según lo habíamos señalado siguiendo a la teoría de B. Bernstein el discurso de instrucción siempre se inserta en un discurso regulativo, creador de orden, relaciones e identidad.

Afirmar que el conocimiento y la práctica educativa están ideológicamente “sesgados”, significa, en los análisis de este autor, considerar que el “dispositivo pedagógico” no es neutral ni se adquiere en forma natural, es decir, se adquiere a favor de unos y en contra de otros contribuyendo a crear identidades sociales. A este respecto, es concepto de dispositivo

se centra en las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento.

En este estudio se optó por partir del terreno de las interacciones en el aula, más que de un enfoque macrosocial. Se estudia en una institución, partiendo específicamente de la cotidianeidad de los hechos del aula, como por ejemplo las expresiones que dan cuenta del contenido transmitido a partir de detalladas descripciones, sin olvidar que éstas tienen lugar en un contexto institucional y social del cual forman parte; por lo tanto, en cuanto inscriptas en estos contextos se tuvo en cuenta algunas de sus posibles vinculaciones.

Capítulo Noveno

Algunas consideraciones finales

Hemos partido del supuesto de la existencia de formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el discurso sostenidas en el sentido común, especialmente nos estamos refiriendo a la narración y a la receta. Entonces nos habíamos preguntado: ¿Cómo recuperar las formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el conocimiento desde el sentido común, de tal manera que lo construyan avanzando desde una estructura narrativa a otra analítica?

En la búsqueda de respuestas a esta pregunta nos planteamos:

- reconsideración del valor del discurso narrativo en el campo educativo, especialmente en la formación docente;
- si bien el discurso narrativo contribuye a la autocomprensión, puede también limitarnos en la formación profesional, a través de su poder de seducción, cuando se usan para distorsionar u ocultar otras perspectivas o también cuando contribuye a operar sólo desde el sentido común, la biografía escolar o la socialización profesional de forma rutinaria y acrítica;
- la formulación de algunas alternativas de trabajo con el empleo de los antídotos clásicos de J. Bruner como son el contraste, la confrontación y la metacognición, y el reconocimiento de algunas propuestas de intervención didáctica en el campo de la formación docente, ya que juntos alientan formas de recontextualización del discurso instruccional que orientan a los estudiantes del profesorado a avanzar hacia códigos elaborados;
- el valor del saber de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes, sus debates;
- el reconocimiento de los códigos a partir de los cuales interpretan la realidad tanto alumnos como docentes;

Todo este análisis centrado en el sentido común presente, como hemos visto, en algunas formas de transmisión de contenidos, nos hace reflexionar sobre el hecho de su accionar no sólo en el aprendizaje de los estudiantes sino también en las representaciones, percepciones y concepciones de los docentes, que se expresan en las intervenciones de los docentes en sus clases y nos advierten la necesidad de una vigilancia epistemológica, imprescindible en todo proceso de recontextualización del discurso pedagógico. Si éste es el resultado del procesamiento, análisis crítico y articulación de los significados producidos en o transmitidos desde otras instancias sociales, es decir, si se empalma con otros discursos, conectándose con

la cultura no escolar que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad, si se reconoce la relatividad, provisoriedad, complejidad y conflictividad de todo conocimiento, el discurso educativo se convierte entonces en una herramienta válida para ayudar a los alumnos a comprender y transformar la realidad y, en el caso de la formación docente, los futuros educadores adquirirán herramientas que posibilitará guiar a otros en el proceso de construcción del conocimiento no escolarizado.

Desde nuestra perspectiva, la educación, entendida como un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación, supone ciertos a priori históricos, es decir, ciertas condiciones de posibilidad. Las formas de la organización política, económica y social, las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos, el grado de conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos de vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción.

Actualmente, nos señala Lidia Fernández (1998) los cambios socioeconómicos desarrollados a partir del '89, con sus secuelas de desempleo y empobrecimiento, intensificaron la vivencia de un presente difícil de tolerar que provoca un incremento de explicaciones filtradas por contenidos fantasiosos y míticos.

Asistimos, en consecuencia, a un momento histórico donde se intensifica la enajenación de múltiples maneras. No obstante, es preciso destacar que en el sentido mendeliano⁹² se trata de una pérdida del poder colectivo y subjetivo sobre los propios actos.

Este fenómeno se relaciona con las circunstancias objetivas de explotación y exclusión de muchos sectores de la población y sobre todo con la activación de la autoridad internalizada, a través de mecanismos como la amenaza y la culpa.

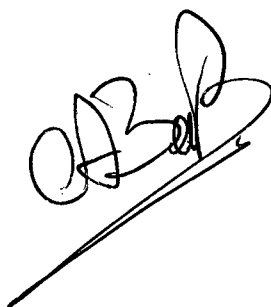
Este estado de situación requiere comprender la complejidad de los fenómenos institucionales a partir de alternativas teórico-metodológicas con un potencial explicativo para elucidar diferentes aspectos de esta dinámica en muchos casos naturalizada. Es necesario entonces, generar en el ámbito de la formación docente, especialmente en el proceso de recontextualización del conocimiento, una distancia crítica entre nuestras convicciones, y las exigencias de la situación, siendo consciente de la particularidad de nuestra reflexión

⁹² Resulta en este sentido importante considerar el concepto de "acto poder" de G. Mendel, el cual implica reconocer, el poder del hombre sobre sus propios actos que supone una conciencia crítica de sus conflictos y una disminución de su estado de dependencia. En Gerald MENDEL, La descolonización del niño. Barcelona, Ariel, 1974

tendientes a la comprensión de quienes somos, porque interpelamos a nuestra realidad a partir de nuestra experiencia. Queremos decir, que podemos recuperar lo mejor de ese trayecto de formación y preguntarnos ¿Qué podemos y necesitamos cambiar?

En síntesis, en las diversas situaciones en las que nos toca realizar intervenciones desde la Didáctica, el campo de lo institucional nos plantea la necesidad primera de recuperar nuestro acto como sujetos que desafían sus condiciones de enajenamiento, donde es necesario recuperar formas de organización para una mejor vida institucional, pues no hay que olvidar que existen dos cuestiones fundamentales que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización institucional. Por tanto, habrá que pensarla como intervención estratégica en la gramática que articula los principios de clasificación y enmarcamiento, es decir considerando las relaciones de poder y las formas de control, desde los códigos que portan los sujetos en las instituciones formadoras, porque estos principios regulan la orientación de los significados y sus formas de realización en las instituciones educativas conformando identidades sociales.

Probablemente este tipo de tarea requerirá además el establecimiento de acuerdos, el trabajo en equipo, una contención institucional; y fundamentalmente que el docente sea reconocido en su condición de intelectual. Es decir, un actor social que no se limita a ejecutar lo que otros deciden y proyectan, sino un profesional capaz de un hacer reflexivo y con un potencial de transformar a través de la práctica investigativa la realidad educativa.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and a long horizontal stroke at the bottom.

Bibliografía

- 📖 ACHILLI, Elena Libia (2001): **“Investigación y Formación Docente”**, Rosario, Laborde Editor, Colección Universitas. Serie Formación Docente.
- 📖 ALVAREZ, Berta Liliana (1998): **“¿Quiénes no serán maestros?”**, Seminario **“Ser docentes en Jujuy”**, Unidad de Investigación **“Educación, Actores Sociales y Contexto Regional”** Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy. (En prensa).
- 📖 ALVAREZ URIA, Fernando (1992) : **“Microfísica de la escuela”**, en Revista Cuadernos de Pedagogía, N° 203.
- 📖 ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura (comp.) (1998): **“Maestros. Formación, práctica y transformación escolar”**, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, Colección Educación, Crítica&Debate.
- 📖 ANDREOZZI, Marcela (1995): **“El impacto formativo de la práctica”**, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V, N° 9.
- 📖 ANDREOZZI, Marcela (1998): **“Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación”**, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N° 13.
- 📖 ARÓSTEGUI, Julio (1989): **“La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales”** en Julio Aróstegui Sanches y Otros, Enseñar historia: Nuevas Propuestas, Laia, Barcelona.
- 📖 BARCO, Susana (1992): **“Rescate de un olvido: los programas como construcción”**. Taller Institucional sobre Educación Superior y sus Perspectivas. Universidad de la Habana. Cuba.
- 📖 BARCO, Susana y PEREZ, Virginia (1997): **“La Intervención Docente, la Transposición Didáctica y el Conocimiento Escolar”** . Artículo utilizado en el marco del Programa de capacitación para docentes del Tercer Ciclo de EGB de la D; G; C. y E. Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento Base N° 1. Fundamentos.
- 📖 BEILLEROT, J. (1996): **“La formación de formadores”**, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 📖 BERGESIO, Liliana (2002): **“Ganarse la vida”**, Jujuy, Fundandes, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

- 📖 BERNSTEIN, Basil (1989): **“Clases, códigos y control I y II”**, Madrid, Akal.
- 📖 BERNSTEIN, Basil (1990 a): **“Poder, educación y conciencia”**, Barcelona, El Roure.
- 📖 BERNSTEIN, Basil (1990 b): **“La construcción social del discurso pedagógico”**, Bogotá, El Griot.
- 📖 BERNSTEIN, Basil (1994): **“La estructura del discurso pedagógico”**, Madrid, Morata.
- 📖 BERNSTEIN, Basil (1998): **“Pedagogía, control simbólico e identidad”**, Madrid, Morata.
- 📖 BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1994): **“La construcción social de la realidad”**, Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 BOURDIEU, Pierre (1979): **“La distinción. Critique sociale du jugement”**, Paris, Ed. De Minuit, (trad. en Taurus).
- 📖 BOTTA, Mirta (2002): **“Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción”**, Buenos Aires, Biblos.
- 📖 BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude (1986): **“El oficio de sociólogo”**, Madrid, Siglo XXI editores.
- 📖 BOURDIEU, Pierre (1991): **“El sentido práctico”**, Madrid, Taurus.
- 📖 BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, L. J. D. (1995): **“Respuestas. Por una Antropología Reflexiva”**, México, Grijalbo.
- 📖 BROUSSEAU, Guy. (1994): **“Los diferentes roles del maestro”**, en Parra y Sainz (comp.), **Didáctica de las Matemáticas**, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 BRUCE, Beatriz (2001): **“La importancia de la reflexión epistemológica en la formación docente”**. 1ras. Jornadas Regionales del NOA Instituto de Enseñanza Superior “José E. Tello”. Jujuy.
- 📖 BRUNER, Jerome (1995): **“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva”**, Madrid, Alianza.
- 📖 BRUNER, Jerome (1995): **“Desarrollo cognitivo y educación”**, Madrid, Morata.
- 📖 BRUNER, Jerome (1996): **“Realidad mental y mundos posibles,”** Barcelona, Gedisa.
- 📖 BRUNER, Jerome (1997) : **“La educación puerta de la cultura”**, Madrid, Visor.

- 📖 CALVÓ, Beatriz (1992): **“Etnografía de la educación”** en Revista Nueva Antropología, Vol XII, N° 42. México.
- 📖 CAMILLONI, Alicia R.W. de y LEVINAS, Marcelo L. (1989): **“Pensar, descubrir y aprender”**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 CAMILLONI, Alicia R.W. de (1994): **“Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales”** en Aisenberg, B. Y Alderoqui, S. (comp.), Didáctica de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 CAMILLONI, Alicia R. W. de (1995): De **“Lo cercano o inmediato a Lo lejano en el tiempo y el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano?”** en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IV, ° 6, Argentina.
- 📖 CAMILLIONI, A.; Davini, C. y otros (1996): **“Corrientes Didácticas Contemporáneas”**, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- 📖 CARR, W y KEMMIS, S. T. (1988): **“Teoría crítica de la enseñanza”**, Barcelona, Martínez Roca.
- 📖 CARRETERO, Pozo y ASENSIO (1989): **“La enseñanza de las Ciencias Sociales”**, España, Visor.
- 📖 CARRETERO, Mario (1995): **“Construir y Enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia”**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 CASTORINA, J. A.: Clases dictadas en 1995. Seminario **“El Conocimiento como Objeto de Estudio: distintas perspectivas teóricas”**, Maestría en Didáctica, Universidad Nacional de Salta - Universidad de Buenos Aires.
- 📖 CAZDEN, Courtney B. (1991): **“El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”**, Barcelona, Paidós/MEC. Temas de educación.
- 📖 CHAIKLIN, Seth y LAVE, Jean (comps.) (2001): **“Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto”**, Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 CHEVALLARD, Yves (1991): **“La transposición Didáctica”**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 DAVINI, María Cristina y ALLIAUD, Andrea (1995 a): **“Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio”**. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, Serie Investigaciones sobre Formación Docente.

- 📖 DAVINI, María Cristina (1995 b): **“La formación docente en cuestión política y pedagogía”**, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.
- 📖 DAVINI, María C. (1998): **“El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza”**, Buenos Aires, Miño y Dávila editores. Serie Investigaciones sobre Formación Docente.
- 📖 DE ANQUÍN, Ana (2004): **“Sobre las estrategias (enseñanza) para formar un profesor”**. Taller de Práctica y Residencia en la Formación Docente. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
- 📖 DECRETO N° 4278-G-85: Plan de Estudios para el Profesorado de la Enseñanza Primaria.
- 📖 DELVAL, Juan (1991): **“Crecer y Pensar. La construcción del pensamiento”**, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 DIAZ, E. y HELER, M. (1998): **“El conocimiento científico. Vol. I.”**, Buenos Aires, Eudeba.
- 📖 DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO, **“Lexipedia Vol 1”**, Estados Unidos de Norte América, Enciclopedia Británica Publishers, 1999.
- 📖 DIKER, Gabriela y TEREGLI, Flavia (1997): **“El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario”** en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IV, N°7.
- 📖 DIKER, Gabriela y TEREGLI, Flavia (1997): **“La formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta”**, Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de Educación.
- 📖 **DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA DE TERCER CICLO**, Versión 1.0, Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy, Jujuy, 1998.
- 📖 **Documento Lineamientos Curriculares para la Formación Docente**. Primera Versión. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Jujuy. Jujuy 1998.
- 📖 ECO, Humberto (1992): **“Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura”**, Barcelona, Gedisa, Colección Libertad y Cambio. Serie Práctica.
- 📖 EDELSTEIN Y RODRÍGUEZ (1974): **“ El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”** en Revista de Ciencias de la Educación 12.













- 📖 EDELSTEIN, Gloria y Coria, Adela (1995): **“Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”**, Buenos Aires, Kapelusz.
- 📖 EDWARDS R., Verónica (1990): **“Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico”**, Santiago de Chile, Publicaciones PIIIE.
- 📖 ENTEL, A. (1985): **“Escuela y conocimiento”**, Buenos Aires, Flacso.
- 📖 ESTEVE, J. Manuel (1993): **“Entre la cantidad y la calidad”**, en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 220, España.
- 📖 EZCURRA, Ana María (1992): **“Formación Docente e Innovación Educativa”**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 EZCURRA, Ana María (1994): **“La pobreza en Argentina”**, en EZCURRA, Ana María y otros, **“Ajuste, pobreza y consenso”**, Buenos Aires, Lugar Editorial, (En prensa) Investigación del Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).
- 📖 FERNADEZ, Lidia M. (1992): **“Análisis institucional y práctica educativa”**, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 📖 FERNANDEZ, Lidia M.(1993): **“Instituciones Educativas”**, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 FERNANDEZ, Lidia M. (1998): Notas de cátedra **“Sobre la idiosincracia de la escuela”**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 📖 FERRY,G. (1990): **“El trayecto de la formación”**, México, Paidos.
- 📖 FLECHA, Ramón (1998): **“Compartiendo palabras”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 FREIRE, Paulo (1990): **“La educación como práctica de la libertad”**. México, Siglo XXI.
- 📖 FREIRE, Paulo (1997): **“Pedagogía del Oprimido”**, México, Siglo XXI.
- 📖 FRIGERIO, Graciela y Otros (1992): **“Las instituciones educativas cara y ceca”**, Buenos Aires, Troquel.
- 📖 FORNER, Ángel (1993): **“Los maestros que vienen”** en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 220, España.
- 📖 GEERTZ, Clifford (1992): **“La interpretación de las culturas”**, Barcelona, Gedisa.

- 📖 GEERTZ, Clifford (1994): **“Conocimiento Local”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 GEERTZ, Clifford (1996): **“Los usos de la diversidad”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 GIROUX, H. A. (1994): **“Los profesores como intelectuales”**, Barcelona, Paidós/MEC.
- 📖 GLASER, B. and STRAUSS, A. (1967): **“El descubrimiento de la teoría de base”** (The Discovery of grounded theory) Traducción del capítulo V el método comparativo constante de análisis comparativo, Chicago Aldine Publishing Company, Materia Investigación y Estadística II, Ciencias de la Educación, Secretaria de Publicaciones del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.
- 📖 GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. (1988): **“Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”**, Madrid, Morata.
- 📖 GOFFMAN, Irving (1994): **“La presentación de la persona en la vida cotidiana”**, Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 GRUNDY, S. (1991): **“Producto o praxis del currículo”**, Madrid, Morata.
- 📖 GUBER, Roxana (1991): **“El Salvaje Metropolitano”**, Buenos Aires, Legasa.
- 📖 GUERRA SANTOS, M. Ángel (1993): **“La formación inicial”**, en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 220, España.
- 📖 HABERMAS, J. (1988): **“La lógica de las Ciencias Sociales”**, Madrid, Tecnos.
- 📖 HAMMERLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (1994): **“Etnografía”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 KEMMIS, S. (1993): **“El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción”**, Madrid, Morata.
- 📖 LINTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): **“Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”**, Madrid, Morata.
- 📖 LITWIN, Edith (1997): **“Las configuración didácticas”**, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 LUNDGREN, U. P. (1992): **“Teoría del currículum y escolarización”**, Madrid, Morata.
- 📖 MACHI, S. L. (1996): **“El caso del obrero temporario”**. Tesis de licenciatura, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy.

- 📖 MACHIAROLA, Viviana (2000): **“El currículum de la formación docente”**, Argentina, Educando Ediciones.
- 📖 MARC, Edmond y PICARD, Dominique (1992): **“La interacción social”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 McEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (comps.) (1998): **“La narrativa en la enseñanza y la investigación”**, Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 MEALLA, Ana María (1995): **“La construcción del espacio urbano en Perico”**. Tesis de licenciatura en Antropología, Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy.
- 📖 MENDEL, Gerald (1974): **“La descolonización del niño”**. Barcelona. Ariel.
- 📖 MERCER, Neil (1997): **“La construcción guiada del conocimiento”**, Barcelona, Paidós.
- 📖 MILLÁN AUSTÍN, Tomás R (http://www.geocities.com/tomaustin_cl/educa/libro1/cap6.htm), **“La educación desde los estudios culturales y sociales”**, Consulta realizada en Internet en Julio 2004.
- 📖 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1998): **“La formación docente”**, República Argentina.
- 📖 MINUJÍN, Alberto (1992): **“En la rodada, en Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina”**, Buenos Aires, Unicef-Losada.
- 📖 MOLL, Luis C. y GREENBERG, James B. (1993): **“Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza”** en Moll, Luis C. (comp.): **Vygotsky y la educación**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 MORIN, Edgar (1994), **“Epistemología de la complejidad”**, en D. Freid Schitman (ed.) **Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad**, Buenos Aires, Paidós, pp.421-442.
- 📖 MORIN, Edgard (1997), **“Introducción al pensamiento complejo”**. Barcelona, Gedisa.
- 📖 PEREZ RANZAS, A. R. (1993): **“Modelos de cambio científico”** en Moulines, Ulises (comp.): **La ciencia estructura y desarrollo**, Madrid, Trotta.
- 📖 PERKINS, David (1997): **“La escuela inteligente”**, Barcelona, Gedisa.

- 📖 POGGI, Margarita (2001): **“La formación de directivos de instituciones educativas”**, Buenos Aires, UNESCO.
- 📖 POPKEWITZ, S. Thomas (1988): **“Paradigma e ideología en investigación educativa”**, Madrid, Mondadori.
- 📖 PORLÁN, Rafael (1995): **“Constructivismo y escuela”**, Sevilla, Diada.
- 📖 PORLÁN, Rafael y otros (1995): **“Constructivismo y enseñanza de las ciencias”**, Sevilla, Diada.
- 📖 POZO, J. A.; SANZ, A. y Otros (1991) : **“Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la Psicología Cognitiva”** en Pozo, J. A., Sanz, A. y Otros Enseñanza de la Ciencia, Vol : 9, 1, ; pp. 83-84.
- 📖 PRUZZO DE DI PEGO, Vilma (2002): **“La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías”**, Buenos Aires, Espacio.
- 📖 PUIGVERT, Lidia; GOMÉZ, Jesús y FLECHA, Ramón (2002): **“Teoría Sociológica Contemporánea”**. Documento de trabajo. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- 📖 RAMOS, Yus Rafael (1993): **“Entre la cantidad y la calidad”** en Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 220, España.
- 📖 RASCO, J. y ANGULO, F. (1993): **“¿Qué profesorado queremos formar?”** en Cuadernos de pedagogía Nº 220, España.
- 📖 REMEDI, E. (1983): **“Supuestos en la identidad del maestro”**. Material para la discusión, México.
- 📖 RIGAL, Luis y otros (2000): **“La escuela en la periferia. Educación, democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984-1996”**, Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.
- 📖 ROCKWELL, Elsie (1984): **“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”**, Cuadernos de Investigación educativa, México.
- 📖 ROMERO, Luis Alberto (1996): **“Volver a la Historia”**, Buenos Aires, Aique.
- 📖 SACRISTAN, J. C. y A. I. PEREZ GOMEZ (1994): **“Comprender y transformar la enseñanza”**, Madrid, Morata.

- 📖 SALEME DE BURNICHON, María Esther (1997): **“Decires”**, Córdoba, Narvaja.
- 📖 SALORD GARCIA, Susana y VANELLA, Liliana (1992): **“Normas y valores en el salón de clases”**, México, Siglo XXI.
- 📖 SANJURJO, Liliana y VERA, Teresita (1994): **“Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior”**, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- 📖 SANJURJO, Liliana (2002): **“La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula”**, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- 📖 SANJURJO, Liliana y RODRÍGUEZ, Xulio (2003): **“Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar”**, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- 📖 SCHATZMAN, Leonard y STRAUSS, Anselm L. (1973): **“Field Research. Strategies for a Natural Sociology”**, Prentice - Hall, New Jersey (traducción de M. T. Silvert).
- 📖 SCHÖN, D. A. (1992): **“La formación de profesionales reflexivos”**, Paidós, Buenos Aires.
- 📖 SCHUTZ, A. (1972): **“Fenomenología del mundo social”**, Buenos Aires, Paidós.
- 📖 SCHUTZ, A. (1974): **“El problema de la realidad social”**, Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 SIRVENT, M. T. (1998): **“Notas del Taller de Metodología de la Investigación”**, Maestría en Didáctica, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- 📖 SOUTO, Marta (1990): **“Didáctica de lo grupal. Didáctica módulo 2”**. I.N.P.A.D. Ministerio de Educación y Justicia.
- 📖 SOUTO, Marta (1993): **“Hacia una Didáctica de lo grupal”**, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- 📖 SOUTO, Marta : **“El antigrupo”**. Informe de investigación. Buenos Aires.
- 📖 SPIELMANN, G. M. (comp.) (1997): **“Breve Diccionario Sirvent”**. Conceptos Básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales, Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.
- 📖 STENHOUSE, L., (1987): **“La investigación como base de la enseñanza”**, Madrid, Morata.

-  TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1995): **“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”**, Barcelona, Paidós.
-  VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando (1991): **“Arqueología de la Escuela”**, Madrid, La Piqueta.
-  VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992 a): **“Métodos cualitativos I los problemas teóricos – metodológicos”**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
-  VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992 b): **“El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos”** en Forni, Floreal H. y otros, **Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
-  VIGOTSKI, Liev. S. (1998): **“El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos”**, Buenos Aires, Almagesto, Colección inéditos.
-  WAINERMAN, Catalina y SAUTU, Ruth (comp.) (1998): **“La trastienda de la investigación”**, Buenos Aires, Belgrano.
-  WILLIS, Paul (1988): **“Aprendiendo a trabajar”**, Madrid, Akal.
-  WOODS, Peter (1989): **“La escuela por dentro”**, Barcelona, Paidós.
-  SCHLEMENSON, Aldo (1987): **“Análisis organizacional y empresa unipersonal”**, Paidós, Bs. As.
-  ZEICHNER, M. Kenneth (1993): **“El maestro como personal reflexivo”** en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 220, España.
-  ZEICHNER, K., (1995): **“Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”**, A. Coruña., Morata.
-  ZOPPI, Ana María (1998): **“La construcción social de la profesionalidad docente”**, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.

Anexo 1

Plan de Estudios

INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO: "RAUL SCALABRINI ORTIZ"

Avda. Santibáñez N° 1.400

PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

DECRETO N° 4278-G-85 (Julio 19 de 1985)

INSTITUTO: PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA (Validez Nacional - Ley Nac.
N° 19988/72 y Ley Prov. N°
2938/73)

NIVEL: Terciario

DURACION: Dos Años y un cuatrimestre

PRIMER AÑO

F.G.B. (1)	Filosofía General y de la Educación	4 hs.	.....
	Psicología Educ. y Evolut. (0 a 14 a)	3 hs.	.....
	Pedagogía General	3 hs.	.....
	Didáctica General	4 hs.	.....
	Introd. a la T. De Est. E Invest.	2 hs.	(seminario).....
F.T.E. (2)	Lengua y su Didáctica I	3 hs.	.....
	Matemática y su Didáctica I	3 hs.	.....
	Est. Sociales y su Didáctica I	3 hs.	.....
	Ed. Plástica y Manual y su Didác.	3 hs.	.....
	Ed. Musical y su Didáctica	3 hs.	.....
Residencia (3)	Observación y Práctica	6 hs.	.....

SEGUNDO AÑO

F.G.B. (1)	Política Ed. Y Legislación Escolar	2 hs.	.....
	Planeamiento Curricular	2 hs.	.....
	Ética y Deontología Profesional	2 hs.	.....
F.T.B. (2)	Lengua y su Didáctica II	3 hs.	.....
	Matemática y su Didáctica II	3 hs.	.....
	Estudios Sociales y su Didáctica II	3 hs.	.....
	Biología y su Didáctica	3 hs.	.....
	Ciencias Físico-Químicas y su Didác.	3 hs.	.....
	Ed. Física y Recreación y su Didác.	3 hs.	.....
	Ortografía y Foniología	2 hs.	.....
Actividades de Orientación	2 hs.	.....
Residencia (3)	Observación y Práctica	6 hs.	.....

TERCER AÑO (Un cuatrimestre)

Residencia 12 hs.

- (1) MODULO DE FORMACION GENERAL BASICA.
- (2) MODULO DE FORMACION TECNICA ESPECIFICA.
- (3) RESIDENCIA

ANEXO - DECRETO N° 4278 - G - 85.

1. PLAN DE ESTUDIOS

1.1. PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

AREA	ASIGNATURA	ASIGNACION HORARIA SEMANAL		
		1º	2º	3º
FORMACION GENERAL BASICA	Filosofía General y de la Educación	4	-	-
	Psicología Educativa y Evolutiva (0 a 14 años)	3	-	-
	Pedagogía General	3	-	-
	Didáctica General	4	-	-
	Política Educativa y Legislación Escolar	-	2	-
	Planeamiento Curricular	-	2	-
	Ética y Deontología Profesional	-	2	-
	Introducción a las Técnicas de Estudio e Investigación (Seminario)	2	-	-
FORMACION TECNICA ESPECIFICA	Lengua y su Didáctica I - II	3	3	-
	Matemática y su Didáctica I - II	3	3	-
	Estudios Sociales y su Didáctica I - II	3	3	-
	Biología y su Didáctica	-	3	-
	Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica	-	3	-
	Educación Plástica y Manual y su Didáctica	3	-	-
	Educación Física y Recreación y su Didáctica	-	3	-
	Educación Musical y su Didáctica	3	-	-
	Ortografía y Foniatría	-	2	-
	Actividades de Orientación	-	2	-
RESIDENCIA	Observación y Práctica	6	6	-
	Residencia	-	-	12
TOTALES		37	34	12

Anexo 2

Observaciones

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 1ro 1ra div.

Situación observada: Clase de Estudios Sociales y su Didáctica

Fecha : 11/10/94

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

El timbre sonó a las 19:05. Los alumnos estaban en la clase anterior (Introducción a las Técnicas de Estudio e Investigación). Habían 16 alumnos.

P: En mis horas de clases no hay problema que entren y salgan pero son visitas y resultan molestos... (La profesora preguntó a un alumno si trabaja , él contestó: sí).

P: "Yo lo voy a anotar" (Otros alumnos expresaron: nosotros llegamos a las diecinueve).

P: Ya los voy a anotar...(Tres alumnos - frente a la clase- exponen sobre la Virgen de Punta Corral. Se observa una lámina pegada al pizarrón)

P: ¿ Qué puede pensar un chico?

A e1: De eso va a hablar mi compañera. (Habla una de las alumnas expositoras)

P: Correctísimo (Interviene la docente ampliando y aclarando el tema)

P: ¿Cómo le explicamos al chico? (Refiriéndose a la historia de la Virgen)

A e3: ...Una Virgen con ropas blancas. (Las alumnas continúan relatando la historia con la intervención de sus compañeros)

P: Es muy subjetivo, nosotros lo entendemos creemos nosotros que somos católicos, apostólicos, romanos ¿Cómo explicamos qué es la virgen?

(Intervienen otros alumnos de la clase)

P: ¿Cuándo sucedió esto?

A e2: (Responde Ae 2).

P: Podemos decir , que la Virgen del Valle y de Punta Corral... ¿Qué le vamos a enseñar al chico ? perfecto la historia ¿ Quién es la virgen ? (un alumno murmura)

A: Es la madre de Dios.

P: Es la madre de Dios... es importante el respeto hacia Dios ¿Qué le van a enseñar al niño?

(La docente hace referencia a la aparición de la Virgen de Río Blanco)

P: Es muy subjetivo siendo la madre de Dios los chicos pueden decir, como mi mamá... ¿Qué pueden decir?... ¿Qué es la virgen para ustedes ? tenemos que explicar.

A e: Es la imagen de la belleza , la pureza es el amor.

P: ¿Se la venera o se la puede adorar? ¿No se la puede adorar?

A e: Se la venera. (Un alumno de la clase interviene hablando de la madre como instrumento de salvación)

P: Es ambiguo (el alumno continua explicando)

P: Son importantes los términos (refiriéndose a la adoración y veneración)... tenemos que ser concretos.

(Los alumnos expositores continúan explicando, tres alumnos siguen escribiendo desde el principio de la clase otra alumna detrás escucha no interviene)

P: Como le explicamos al chico una fe colectiva.

A e: Se trasmite de generación en generación.

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 1ro 1ra div.

Situación observada: Clase de Didáctica

Fecha: 26/11/94

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

A 1: Yo tomé el ejemplo de conjunto cognitivos donde los empleo a todos en forma ordenada.

P: Dejo cada ejemplo así lo vamos a... juntos, sino de que sirve que yo les corrija todo y ustedes no se enteren qué se ha hecho.

A 2: Yo tomé el ejemplo de los preconceptos que los niños traen a la escuela, por ejemplo del niño que traía a la escuela la palabra tripa... entonces el maestro...

P: ¡No se les ha ocurrido otra! Mirá que ella se acordó del lío del disk-jockey... y él mueve la tripa (se ríe).

A 2: Bueno, entonces, el docente le corrige que ese no es el término adecuado para referirse a... digamos... bueno que ese no es el término correcto. Le dice que no se dice tripa y a partir de allí el docente le empieza a explicar el aparato digestivo. Entonces, el niño cuando le dicen que no se utiliza esa palabra es como que se le crea un conflicto cognitivo, porque él ya tenía... sabe lo que... , ese era el término que él usaba siempre. Entonces, cuando el maestro le enseña el aparato digestivo y le dice que se dice intestino, el chico asimila la información y luego la acomoda de acuerdo al concepto que el tenía, Digamos que hace una articulación de los conocimientos Con... conecta esos conocimientos y entonces ya asimila, acomoda y ya se adapta a la nueva situación.

P: ¿Y cuándo ha organizado?

A 2: Luego... a ver... asimila acomoda, organiza.

P: Mmmm...

A 2: Organiza y recién se adapta.

P: ¿Cuándo a organizado? Ahí en el ejemplo de la tripa y el intestino.

A 2: Cuando él entiende que... por ejemplo cuando... él ya sabe que la próxima vez que se refiera a la tripa, va a decir intestino o sea que nosotros tenemos intestinos.

P: ¿Y el animal?

A 2: También.

P: ¿También tiene intestino? ¿Se llama intestino en el animal? (busca y se dirige a otro alumno) ¿Cómo se llama?

A 3: Intestino delgado y grueso.

P: En el hombre... ¿y en el animal?

A 3: También.

P: Y cómo están estudiando! cómo pide el niño cuando la mamá va a hacer loco. ¿Qué le pide al carnicero? .Deme una tripa. Digo deme un intestino grueso.

A: (Todos se ríen).

A 3: Tripa gorda pide generalmente la mamá.

P: ¡Oh! ¿Cómo dicen ustedes que eran iguales? Voy a la carnicería cuando voy a hacer loco y le digo deme dos kilos de intestino grueso (lo dice en tono de broma y se ríe).

A: (Otro alumno interviene)

P: ¿Así te dijo? y porque entonces en la vida cotidiana la gente común... y si ustedes dicen que es el intestino, ¿por qué piden tripa ? tripa gorda decimos y los chinchulines que se comen tan rico.

A 3: Intestino delgado.

P: Y va el papi el domingo y le dice: “Me da un kilo de intestino delgado porque voy a hacer chinchulines”

A: (Los alumnos se ríen)

P: A ver... ¿ Cómo es el lío ese?

00:05

A 3: Sería, la terminología científica podríamos decir que es el intestino delgado y la terminología rural...

P: Piensa en como va a cambiar la historia del niño para que el año que viene, cuando ya esté escolarizado, vaya y diga: “por favor ¿me da un kilo de intestino delgado?”

A 3: Por eso profesor... el niño va ha relacionar con lo que el ya... o sea, con lo que tenía.

P: El sigue diciendo tripa porque nosotros seguimos llamando tripa pero pido tripa gorda y pido chinchulines (con énfasis)

A 3: Sí, pero cuando se refiere por ejemplo a... cuando yo le pido que me explique el aparato digestivo no va a poner tripa.

P: Porque le hablo del humano pero ¿si le hablo de la vaca desde la vida?

A 2: Es lo mismo que por ejemplo...

A 3: Bueno pero, le podemos decir que se llama tripa... pero ¿el nombre?

P: El nombre, el lío es el nombre, el nombre que el niño maneja en el mundo cotidiano.

A 2: Es lo mismo que diga a un chiquito levanta un pie, y le digo a un perro, levanta una pata.

P: ¡Ah! levanta un pie, levanta la pata. Está bien.

A 2: Es distinto en el humano que en el animal.

P: En el animal ¿qué es?

A 2: Pata.

P: Pata , incluso cuando pide una pata de vaca , no le pide un pie para hacer una rica.

A 2: Una rica pata.

P: Una sopa , los enrollados, los matambres, los quesos.

A 3: Qué pasa si nosotros le decimos tripa y después el niño va a buscar en el libro no dice tripa.

P: Bueno ,ándate a buscar un libro con Deisy a biblioteca, un manual de séptimo grado.

A 3: O un libro de biología.

P: Un libro de biología.y ahí van a encontrar ustedes como dice en el libro.

A: (Los alumnos comentan que está cerrada)

P: ¿Está cerrada?... A ver , vení, sino anda con la portera y decile a la portera que te dé el manual que está en el placard blanco allá en el jardincito.

A 3: Sole...

P: Porque ustedes desde la exploración bibliográficas van a ver que dice para un chico de séptimo grado, por ejemplo, porque esto nosotros estamos trabajando con saberes cotidianos de los niños de allá afuera.

A 2: En el animal será patas delanteras y patas traseras y cuando uno va a la carnicería no va a pedir mano o pata o pie.

P: Y ¿cómo pide? manos , patas.

A: (Varios a la vez) mano, pie derecho, izquierdo.

P: Deme una mano te dicen... de adelante... o cómo piden ustedes.

A: (Risas y contestan) deme pata.

A 3: Profesor ese problema que decía ella a que chico... de que grado...

P: Eso le iba a preguntar ahora de que grado era el chico ese que de pronto , para quien el ejemplo que dabas , niño , edad grado.

A 2: ¿Cómo? (busca en su hoja) cuarto grado.

P: Cuarto grado.

A 2: Un chiquito de segundo o tercero no entiende , para no confundirlo tanto y no este complicado el tema tendría que decirle al chico cómo se llama el animal... del hombre, ya entonces cuando vaya a un grado mas superior va ha ir entendiendo mejor lo del intestino.

P: Cómo está constituidos el aparato digestivo.

A 4: Pero eso ya lo traen de la casa, porque yo me acuerdo que siempre me decía: - “mirá la pata la tiene sucia”- y mi mamá me decía: - “no se dice pata”, ella no es ningún animal para que voz digas eso .Eso se llama pies , así que sí le querés decir que tiene sucio el pie, decile así”. Solamente a los animales se les dice que tienen... y lo mismo con la panza y el estómago. Yo digo que desde la casa ya nos enseñan algo y el niño sabe.

00:10

P: ¿Y qué diferencia hay entre panza y estómago?

A 4: Y bueno ,dice ella a los animales se les dice panza y a las personas se le llama estómago.

P: ¿Y cual es el mondongo?

A 5: Es la panza.

P: ¿Y donde se dice mondongo?

A 5: En la carnicería.

A 3: ¿Cuándo está cocido?

A 6: Se dice picante de panza algunos van a comprar mondongo.

P: ¡Qué lío! ¿no? A ver... ¿A dónde decimos mondongo? Busquen nifitos y les muestra a sus compañeritos.

A 3. ¡Oh! Ese manual es de ahora, el de antes decía yo.

P. Averigüemos lo que dice al menos para séptimo grado de los animales y el aparato digestivo. (se dirige a A3 que volvió con el manual) Entonces, ahora vamos a confrontar con la bibliografía.

P: Mientras ellas buscan también va a salir ese lío de cuando es mondongo , cuando es panza,cuando pata ¿qué dice el libro?... porque nunca hacemos eso de confrontar con los textos ¿no? A ver ¿qué hiciste? ¿qué dijiste en tu evaluación? a modo de ejemplo.

A 7: No... no...

P: ¿No pusiste el ejemplo? Vos Mariela ¿qué pusiste?

A: ¿De conflictos? en el parcial anterior ¿si?

P: ¿Y en este?

A: No... no me dijo usted.

P: Si te dije... bueno ¿quién más tenía? Vos, a ver ¿qué pusiste?

A 8: Enseñanza de la división segundo grado.

P: ¿cuál sería el conflicto?

A 8: Para los chicos el conflicto...

P: Segundo grado , y ¿cómo comenzaba el conflicto?

A 8: A medida que ellos van... van desde que...

P: Concreto ¿ qué idea trabaja? de dividir o ¿qué con el material concreto ?

A 8: La idea de repartir.

P: ¿Están de acuerdo? (se dirige a la clase) El inicio de la división desde el repartir con material concreto.

A: Si porque es la inversa.

P: ¿De quién?

A: De la resta.

P: ¿De la resta?

A: De la multiplicación.

P: Aún tenemos líos con la matemática ¿no? Cómo hay en el conflicto.. Mírian le reparte... Yo quiero que me contés mas o menos como lo pusiste. Conflicto ¿qué significa según tu versión?

A 8: Problema que se le presenta al niño

P: Problema que se le presenta al niño.

A 8: Algo desconocido que...

P: ¿Cuál sería el paso siguiente? Contáme lo que pusiste

A 8: No me acuerdo, En este momento no.

00:15

P: Bueno pero contáme como te acordás. Te estoy pidiendo las ideas porque estoy tomando esta partecita para ver si realmente podemos ver, si realmente podemos ver la parte recuperatoria. Y si sumo con lo que está y dicen ustedes allá, es como podría dar como aprobada la situación. Pero si no me la podes contar y no la podes socializar, mientras vos pensás vamos a ver como es el problema ese.

A 3: Acá está el aparato digestivo en el animal.

P: ¿Qué animal es?

A 3: Una gallina.

P: ¿Qué dice?

A 3: Boca , faringe ,esófago buche , estomago ,intestino. También se llama intestino.

P: Y la vaca.

A: (Varios comentan) No está la vaca.

A 3: Cuando se habla de animales...

P: De los mamíferos , ¿qué dice?

A 3: Habla de... en los mamíferos el largo del intestino delgado, o sea, que también se llama intestino.

P: Muy bien, lo que quería es que ustedes confrontaran. Ante las dudas hay que confrontar con los textos, haber si es cierto. Aunque en la vida diaria el niño siga diciendo chinchulines y tripa gorda, pero debe saber que en los animales... después cuando sea grande , puede comprender y relacionar, tanto la vaca la gallina, el pavo o el perro tienen los mismos órganos ¿o no? se parecen . Todos comienzan por la boca ¿o no? . En el aparato digestivo toda la alimentación de los mamíferos se inicia en la boca Todos forman el voló alimenticio y siguen los mismos recorridos. Pero el niño en su casa... como puede tener una gallina que mata la mamá y le saca las

tripas y la mamá le dice que son las tripas y por eso viene a la escuela con la noción de que eso son tripa . Cuando ve el dibujito que está ahí (Indica el manual) , el dice “mirá las tripas” - Pero cuando aprende realmente el aparato digestivo sabe que son intestino delgado, grueso largo, corto... bien, a ver , ¿qué tenías vos?

A 8: Sopa .

P: ¿Que te ha pasado?

A 8: No llegue a los que usted estaba preguntando.

P: Encontraste la palabra.

A 8: No sé si están bien los mensajes. Me quedó una duda , ¿intercambio?

P: Y cual era según lo demás que tenían sopa ¿Qué palabra era? ¿Intercambio? ¿Quién?¿con quién intercambio? ¿ qué pusiste vos?... Porque tenías que explicar ¿Te acordas más o menos que pusiste? Si la escribiste es por que te acordas. ¿o no?

A 8: Relacioné con lo que usted decía... intercambio docente, alumno, el docente que enseña y el otro que aprende, también intercambio de conocimiento o la evolución del conocimiento , de prácticas entre compañeros y en el lenguaje también.

P: ¿ Qué en el lenguaje?

A 8: Yo decía en la evolución de cambiar tal palabra por otra...

P: Y que es eso de cambiar una palabra por otra ¿qué es lo que se intercambia? que es una palabra en este caso como lo planteas vos... ¿qué sería?

A 8: Que el recibe una palabra escrita pero de la maestra le da a él.

P: ¿Qué intercambias?

A 8: Por ejemplo, una mamá el niño decía mamá en cambio... la maestra le enseña a decir mamá, ya le enseña.

P: Y como es... ¿a dónde está el intercambio ahí? ¿ qué es intercambiar?

A 8: Me dan y yo le recibo otro, hay intercambio.

P: Es un ida y vuelta.

A 8: Si...

00:20

P: Digo yo... suponiendo que le doy esto-tomá- y ella me da ¿ dónde está ahí el intercambio? porque... como vos me decis parase que esto ¿no? (risas del docente) y ella a mi que me da.

A 9: Yo en esa palabra también tenía un poco de dudas Yo puse que el intercambio es la relación que se da entre el individuo y el medio ambiente donde el niño se desarrolla , podemos decir... Tiene que ver con... Las situaciones que el medio ambiente le impone al niño y la respuesta que el niño da a esa situación.

A 8: Claro .

P: Ustedes lo han visto así los que tienen ahí, los otros.

A: De acuerdo con la sociedad.

A 9: Los docentes en la escuela... los educan, los forman para después ayudar a la sociedad. Entonces sirven y sirven a la sociedad... que ya... ayuda a los demás.

P: Es como que vos venís a recibir para ir allá.

A 9: Claro.

P: Pero acá, ¿nada más que recibir?

A 9: No recibo , me formo este...

P: Mmm... (asiente) recibís ¿qué? (con duda de lo que escuchó)

A 9: Me voy formando.

P: Y ¿cómo se va formando? yo lo que quiero es llenar de significación cada cosa que vas diciendo A ver , ¿ cómo es que te vas? ¿ vas y volves? porque yo necesito que estés(se dirige a un alumno que va saliendo del aula). ¿Qué estamos haciendo ahora? ¿estamos pensando o estamos aburridos sentados? Están pensando seguro...(se escucha un murmullo) ¿y no estaremos intercambiando chicos?... ¿ sí o no ?

A: Sí (responde uno solo)

P: Y entonces es solamente esto que yo hacia ¿o no ? que está pasando con cada uno de ustedes. ¿no están tratando de acordarse qué pusieron , ¿cómo lo pusieron? ¿si hicimos o no hicimos lío? No están pensando, no están reflexionando o está vacía, no tienen nada mmm ¿Qué podrías decir vos en este momento?

A 9: Decir todo lo que me da la gana.

P: Nada más.

A 9: ¿Qué es un cambio de conducta?

P: ¡Cómo! ¿a dónde cambio la conducta?

A 10v: Es... puse... como significado.

P: ¿Vos pusiste como un cambio de conducta? El intercambio es un cambio de conducta pusiste.

A 9: Es un cambio de conducta por otra.

P: Ahá (asiente) y ahora después de lo que estamos diciendo que les parece... ¿era eso o no (silencio) un cambio de conducta? (pregunta a otra alumna).

A 2: No... va , yo puse que la...

P: No ,no... te pregunté como ella puso.

A 9: De hábitos ¿puede ser?

P: Si o no.

A 10 v: No.

P: ¿Por qué no? porque si decimos que aquí estamos intercambiando de opinión.

A 10 v: No se puede cambiar...

P: A ver... un poquito mas fuerte porque no te entendí.

A 10v: Que no le puede dar su conducta para que usted le pase su conducta...

00:25

P: Entonces ¿sería o no sería?

A 10v: No.

P: ¿Por qué no sería? ¿por eso que vos dijiste?

A 10v: Sí, por eso.

P: Yo no puedo cambiar de una conducta a otra Como que esta era la conducta y te la doy a vos me das otra . ¿se ve o no? Entonces si tendrías que repensar eso que pusiste ¿cómo dirías?

A 9: Entonces... un intercambio de conducta, digo de opiniones.

P: ¡Ah! de opiniones

A 9: De experiencia...

P: ¿Y que estamos haciendo ahora?

A: (Responden dos personas) pensando.

P: Estamos reflexionando ¿o no? si hay una reflexión no será que después tiene que haber una acción en cuanto poder decir otra cosa ¿o no? Esto que te pido a vos Si vos pusiste que era un cambio de conducta por otra , en que modelo te está dando un cambio de conducta que tiene que ofrecer el modelo didáctico.

A 2: En el tecnológico dice ella.

P: En el tecnológico dice ella. y esto del conflicto la asimilación... aparece en el tecnológico?

A: (Varios niegan con gestos)

P: ¿Qué está pasando entonces? ¿Qué ha pasado en el caso puntual de ella? ¿qué hizo?

A: Ha reflexionado ,ha modificado el concepto que ella tenía como cambio de conducta.

P: Esto es la distorsión que decimos nosotros. Por ahí... yo siempre les hablo hay una distorsión en el mensaje ¿por qué? porque ella lo ha pensado... tenía elementos que tenían que ver con la construcción del conocimiento y ¿en qué modelo hablamos de construcción?

A 2: En el integrador.

P: En el integrador , y estaba parada desde sus ejemplos ¿dónde?

A 2: En el tecnológico.

P: En el modelo tecnológico se contaminó uno con el otro ¿se ve o no? porque ¿quién dice que hay cambio de conducta? El tecnológico, y en cambio el otro hablaba del proceso y lo que encontraron las palabras que tenían que encontrar ¿con qué tenía que ver?

A 9: Con la Didáctica operatoria.

P: ¿Pero sobre que cosa puntual?.

A 10 v: Con Psicología.

P: Pero ¿para qué? , ¿qué aspecto?

A 2: ¿Conflictos cognitivos?

P: ¿Y que tiene que ver el conflicto cognitivo con quién?

A 10v: Con el niño.

P: Con el niño que... cuando el niño va organizando, cuando organiza ,se adapta , se equilibra ¿qué hace?

A: (Todos hablan en voz baja)

P: ¡Ay! Cómo tienen lío con esto, ¡Dios! ¡Dios! ¿qué ha pasado?

A 10 v: Ha superado.

P: Cuando supera, ¿qué hace?

A 10v: Hay un nuevo conocimiento.

A 9: Supera el problema.

P: ¿Hay qué?

A 2: Equilibrio.

P: ¿Hay que?

A 9: Un nuevo conocimiento.

P: Hay un nuevo conocimiento, una nueva estructura por lo tanto, está hablando ¿de qué? de la construcción del proceso por el cual se destruye un nuevo conocimiento ¿o no? Fijensen que si ustedes no aclaran esto de cómo es el proceso de construcción es imposible que un día logren... y lo miraron en la Psicología , ¿lo miraron o no? Ya estamos un poco , conmigo bastante se... supuestamente con la señora... es como que les tengo que recomendar que esto se lo tienen que aclarar para poder hablar de nuevo del tema.

00:30

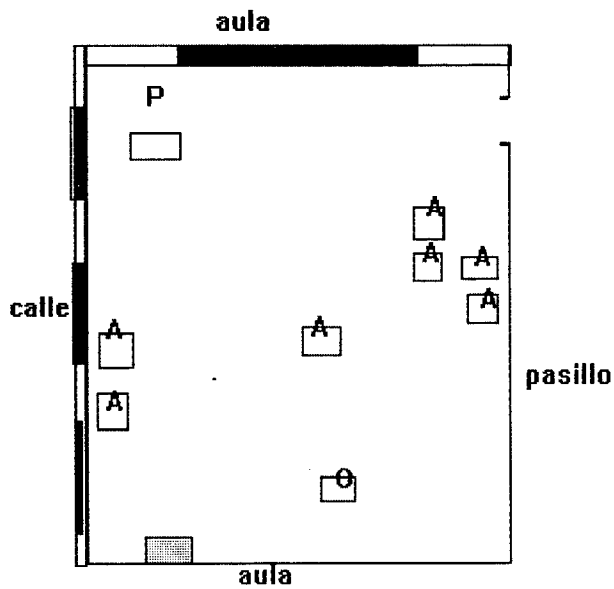
P: Porque si no entiendo lo que es un proceso ni sé que tiene que ver con la construcción de la nueva estructura del conocimiento . Cuando el chico ya se dió cuenta que la tripa era tripa , antes de venir pero que después era intestino en todos los mamíferos,aunque él vaya a pedir un kilo de tripa gorda, en el interior sabe que es intestino , porque sí le dice al carnicero “deme un kilo de intestino grueso que parecen dicen a la tripa gorda”... ¿O no? Ahora me marcho nos vemos el lunes o martes.

A: (Varios discuten)

P: Nos vemos el miércoles... yo no vengo todos los días...

00:32

Diagrama de Clase:



Referencias:

A: Alumnos

P: Profesor

O: Observador

Total de alumnos: 7

Hora: 00:10

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 2do año

Situación observada: Clase de Biología y su Didáctica

Fecha: 20/04/95

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

P: ...Vamos a ir viendo desde el simple... que cumplen las mismas funciones de excreción, de reproducción y demás, hasta formar un metazoo o multicelulares que ya tienen órganos y sistemas... en la evolución de los seres vivos en el tiempo. Vemos una gran variedad y una gran relación entre lo que es estructura y función. nosotros partimos de una unidad que es la célula, que ya les explique la clase anterior, a un conjunto de células que se unen para cumplir una determinada función por ejemplo. la función de respiración, por ejemplo la función de la digestión, por ejemplo la función de excreción ¿entienden?

Y en relación con lo que es la signatura, indagamos, hacemos muchas indagaciones, es una ciencia ¿porqué? porque necesita un estudio para conocerla tenemos que indagar y tenemos que conocer la historia de esta ciencia, la historia de sus conceptos , y eso nos da una...

Primero: percibir que existe un problema, encontrar un problema.

Segundo: ... formular una respuesta hipotética, es cuando nos dan un problema ¿que hacemos? pensamos en una posible respuesta ¿no es cierto? es lo que llamamos hipótesis.

Entonces con los datos que nosotros tenemos determinamos el mejor procedimiento para comprobar esa hipótesis que nosotros creemos tener ¿si? ¿cómo vamos a determinar eso? con una verificación de esos datos...

Tenemos que comprobarlo experimentalmente ¿si? ahora tenemos que hacer observaciones para poder verificar esa hipótesis, observamos, verificamos y experimentamos. Luego dice registrar, analizar, interpretar esos datos, o sea recopilación de datos. O sea, nosotros podemos salir con los chicos... séptimo grado, podemos salir al campo, recogemos los datos, recogemos por ejemplo si queremos hacer un terrario, si queremos hablar, enseñarles el tema de ecosistema, recogemos piedras, recogemos pequeños bichitos. Entonces cuando estamos en el aula separamos los que tiene vida y los que no tiene vida para poder hacer que el chico interprete que son los factores bióticos y abióticos. Por eso observamos y analizamos todo los datos que nosotros hemos traído ¿no es cierto? se supone que con esto estamos comprobando lo que ya dimos en la parte teórica, entonces salimos a realizar un trabajo de campo porque como les he dicho ya, en Biología todo es experimentación ¿si?

...Verificar los datos que hemos recogido ahora nos puede suceder dos cosas con esos datos que nosotros hemos analizados, hemos separados, que los datos nos demuestren las hipótesis, no significa que nuestro trabajo este perdido, sino ¿qué debemos hacer? volver al primer punto, saber si existe un problema y pasar inmediatamente a formular otra hipótesis, pero si los datos demuestran la hipótesis, dice acá en el punto número cinco, ustedes pónganlo ahí abajo, utilizar la hipótesis confirmada para formular una teoría que combine los datos obtenidos, a eso se llama conclusión porque nunca podemos dejar un trabajo con, por partes, esas partes, el punto uno, dos, tres, y cuatro luego hacemos una conclusión, que nos ha parecido a nosotros, si coincide lo que nosotros pensamos con la hipótesis... si la hipótesis no se ha confirmado, no desechemos el trabajo, volvamos a replantear una hipótesis pero si la hipótesis se ha confirmado hacemos una conclusión del trabajo.

Lo vamos a poner en práctica ahora cuando... (silencio prolongado)

Paso ya a ver... ya a describir lo que significa biología, Bio viene de , que significa vida y logia viene de logo que es el estudio o tratado. Dentro de la biología hay una ciencia muy nueva que es... ponemos a la ecología como una ciencia viene de... que significa casa o lugar donde habita ¿dónde habita quién?

A 1v: El hombre

P: El hombre, bien, el hombre, las plantas y los animales, todos los que tiene vida. pero ese hombre hemos dicho que no vive solo, no vive aislado, vive en relación o interrelación con el medio que lo habita, de ahí surge la palabra ecosistema, es a donde nosotros queríamos llegar.

Ecosistema entonces estudia al hombre en relación con el lugar que habita o interrelación con el lugar habita (dicta)

Atiendan un momento si nosotros hablamos del hombre, decimos que es un ser con vida ¿no es cierto? como los animales y las plantas que estudia la biología. Pero a la vez decimos en la definición que también está en relación con el lugar que habita, y en ese lugar por supuesto que hay cosas que no tienen vida, entonces de ahí nosotros empezamos a describir a los factores, los factores bióticos y los factores abióticos.

Entonces dentro de los factores bióticos lo ponemos por supuesto al...

A 2: Hombre

P: Al hombre, ¿Quién más tiene vida? aparte del hombre

P: Los animales y quienes más.

A: (Varios) las plantas

P: Y las plantas ¿y cuáles serán las cosas sin vida que el hombre necesita para subsistir?

A 2: El aire

P: El aire, el agua, el viento ¿qué más?

A 2: El sol

P: El sol, muy bien, el sol es importantísimo... para el hombre. y nosotros decimos en la definición que esas cosas están interrelacionadas o sea relacionadas entre si ¿eh? el inter significa entre ¿el hombre se relaciona con el aire para vivir, se relaciona con el agua para poder vivir y se relaciona con el viento? se relaciona con el sol acá podríamos seguir la lista ¿no es cierto? piedra, etc.

A: (A cada pregunta todos contestan si)

Los animales se relacionan con el agua, con el viento, con el sol y las plantas exactamente lo mismo, esta es una idea global, para que ustedes entiendan bien. Biotico, viene de bio, que significa vida, en cambio abiotico, ésta palabrita "a", esta letra significa no ¿eh? si hablamos de ríos, las cuencas... son las que no tiene desagüe, abiotico significa que no tienen vida. Entonces como haríamos para lograr que el chico esto, ya en quinto grado comienza con estos temas: factores bióticos y abióticos ¿cómo motivaríamos una clase para que el alumno pueda describirnos, pueda decirnos a nosotros cuales son los factores bióticos que tienen vida y cuales no, son los factores abióticos, piensen. En el trabajito que van a hacer de deber para la próxima clase ¿cómo podríamos, con qué lo podríamos motivar a los chicos para que saquen de ahí y vean cuales son los factores que tienen vida y cuales que no ¿qué haríamos nosotros? a ver

A 1: Lámina

A: Los demás hablan todos a la vez en vos baja

P: Una lámina, no necesariamente tenemos que traer una lámina de... sacarlos acá al jardín, sacarlo acá a la huerta o simplemente pedirles que ... una figurita, Y en ecosistema solamente, ¿puede ser terrestre?

A: (Todos) no

A 2: Acuático

P: Acuático, un ecosistema solamente puede ser natural? ¿cómo sería natural? demen un ejemplo de ecosistema natural ¿cuál sería natural? dentro de la naturaleza ¿pero cuál? un bosque, de una selva.

A 3: ¿De una laguna puede ser?

P: Esos son naturales, nosotros debemos conocer que los ecosistemas pueden ser naturales y artificiales ¿cuáles serían los ecosistemas artificiales? los creados ¿por quién?

A: (Varios) por el hombre

P: Un dique por ejemplo

A 1v: Un acuario.

P: Un acuario, miren que lindo, para motivarlos a los chicos con un acuario con las fotos o un vídeo donde le mostramos... tipo mundo marino y demás.

Entonces una vez que nosotros tenemos las figuras, van a pegar y cualquier figurita chiquita entonces que le hacemos, al chico, observar en esta figura, todo lo que tiene la figura, todos los que tiene las figuritas ¿no es cierto? entonces abajo hacemos una lista justamente en la que tengo que poner factores bióticos y abióticos. Entonces que de esas figuritas saquen que es lo que ven, una playa por ejemplo, cuales son los factores bióticos que vemos en la playa y cuales serían los factores abióticos que ven en la playa y ¿cómo hacemos esta interrelación? de la misma manera que yo explique esto, con flequitas por último, lo hacemos poner, de acuerdo a las figuras que ellos ponen, si es un ecosistema natural o si es un ecosistema artificial ¿entienden? ya han copiado eso.

Ustedes me dicen que en ecosistema natural esta dado en la naturaleza ¿si?... entonces esta dado en la naturaleza. En ese ecosistema natural dado en la naturaleza supongamos que hay pájaros, supongamos que hay árboles, supongamos que hay animales, y ese ecosistema esta relacionado con, o interrelacionado con lo que no tiene vida, el sol, el aire, el suelo que es tan importante para la vida de los animales y las plantas. A esto lo llamamos factores bióticos (escribe en el pizarrón) y esto le (escribe en el pizarrón) llamamos factores abióticos, ustedes me dicen que esto esta dado en la naturaleza, el hombre no ha creado nada allí, entonces por eso, esto se llama ecosistema natural (escribe en el pizarrón) pero si yo a este ecosistema le agrego, al ejemplo, lo que crea el hombre, una planta... escuelas por ejemplo.

A 1v: (Contesta pero no se lo escucha)

A 4: Avión puedo poner.

P: Avión, la iglesia,... etc., a eso se los llama componentes cultural. Entonces el ecosistema natural más lo que aumenta el hombre que es el componente cultural es lo que forma el ecosistema ¿qué será?

A 4: Artificial

P: Artificial, pero tiene un nombre más exacto por que ahí lo ubico al hombre, entonces es el ecosistema...

A 4: Humano

P: Humano... ¿entendieron? (silencio) ¿no saben si mañana hay paro?

A 4: Sí

P: Yo había entendido que... ¿no saben nada?... ¿sin asistencia es el paro?...

Vamos a comenzar a describir los factores abióticos, primero el agua yo les voy a dictar una poesía y en base a esa poesía vamos a trabajar escriban (dicta)

En el arroyo , en el río
en el lago ,en el mar
~~serenamente~~ o con brío
siempre me podrás hallar.

El sol me susurra y cubre
Y su calor me evapora
y en una viajera nube
me convierte en buena hora.

~~Pero por mas~~ que me eleve
siempre otro viaje realizo
~~convertido en~~ lluvia, nieve
O en blanco y duro granizo.

Y el veloz regreso emprendo
pues me reclaman urgente
para seguir subsistiendo
todos los seres vivientes.

Bueno,... ¿Qué hacemos primero? ¿Qué le pedimos al niño primero? aunque no sea
lengua pero...

A: (algunos hablan en vos muy baja)

P: ¿Qué estamos viendo, ahora? ¿Qué estamos...?

A Iv: Qué era el...

P: Que lo lea..., lectura comprensiva... para que el pueda interpretar mejor esa lectura ¿con qué vamos a ayudarnos? ¿con qué vamos a trabajar? Qué le vamos a pedir que vaya extrayendo el alumno... las palabras que no entiendan .

A: (varios repiten con la profesora) las palabras que no entiendan el significado.

P: Entonces van a... las palabras que no... Vamos a comenzar por enseñarles cuales son, cual es la formula química del agua... coloco Hidrógeno dos, oxígeno y le digo que químicamente así se simboliza el...

A: (Varios a la vez) agua

P: Agua, si yo tengo que representarla ¿cómo lo voy a representar? ¿Cómo lo voy a representar para que el alumno interprete ese Hidrógeno dos, oxígeno? ¿qué es ese dos? ¿dos que?

A: (Algunos responden pero no se los escucha con claridad)

P: ¿Dos que?

A 4: dos Átomos

P: dos Átomos de hidrógeno y un átomo de... (Los dibuja en la pizarra)

A: (Todos repiten con la profesora) Átomo de oxígeno .

P: Oxígeno ¿Cómo están acá los átomos? están...

A: (Todos) separados

P: Están separados, esos átomos se tienen que unir para formar una unidad mayor que se llama molécula en este caso cada molécula de agua, entonces graficamos los átomos unidos (los dibuja en la pizarra) dos hidrógenos y un oxígeno, esta es la fórmula química del agua de una molécula de agua, cuando están separadas forman los átomos ¿Si? pero al unirse forman una unidad mayor que es una molécula.

A 3: ¿Ese sería el tercer paso profesora?

P: Sí (dibuja en el pizarrón)

P: ¿Cuáles son las características del agua? Si yo les hago probar el agua o les hago, traemos un vaso con agua y yo pregunto ¿Cuál es el color del agua? ¿Tiene color el agua?

A: (Todos responden) No .

P: Entonces si no tiene color ¿qué ponemos?

A: (todos) incolora

P: ¿Qué quiere decir?

A: (todos) que no tiene color, incolora (escribe en el pizarrón)

P: Sin color..., si olemos el agua ¿tiene olor?

A: (Todos) No .

P: Inodora, muy bien, si la probamos ¿tiene gusto? (escribe inodora en el pizarrón)

A: (Todos) No

P: Es insípida, es sin sabor (escribe en el pizarrón). Ahora yo quiero que lean la poesía ustedes, ustedes solos me van a decir, cuáles son los estados en que encontramos al agua en la naturaleza. Subrayan en la poesía donde nos muestra un diferente estado del agua A ver, la leemos todos juntos, ya está ¿han terminado de copiar? dice: En el arroyo, en el río, en el lago o en el mar serenamente o con brío siempre me podrás hallar ¿de que hablamos ahí? ustedes pónganse como chiquitos de primaria no me salgan con estado líquido ¿Qué diría el alumno ahí?

A 3: Habla del río

P: ¿Habla de que? habla del río ¿de qué más habla?

A: (Todos contestan) del agua , arroyo, el mar

P: Subrayan arroyo , el mar ¿cómo corre?, ¿cómo está el agua?

A: (Varios contestan) Serena.

P: Ahí dice que está serenamente o con brío... ¿Dónde está serena en estos ejemplos que hemos subrayados nosotros?

A: En el lago (todos)

P: En el lago .

A 3: En el arroyo

P: Y en el arroyo, y donde está con brío, ustedes han buscado esa palabra en el diccionario ¿qué quiere decir con brío?

A 4: Con fuerza

P: Con fuerza, muy bien y donde la encontramos al agua así, con fuerza, torrentosa.

A: (Varios contestan) en el río , en el mar

P: En el río, en el mar , bien ¿en qué estado se encuentran ahí el agua? en forma...

A: (todos líquida .

P: Es el estado líquido ¿y en la casa donde la encontramos al agua en forma líquida?

A: (Varios contestan) En la canilla.

P: En la canilla, muy bien. Me miran y me da no sé que hablarles como a chicos, por que no se ubican, sigamos con la segunda estrofa. El sol me susurra y sube y su calor me evapora y en una viajera nube me convierto en buena hora ¿De que nos esta hablando ahí la poesía? ¡chicos! acá no se olviden que cuando ponemos liquido ponemos ejemplos, los ejemplos de la poesía y los de la casa, llevados a la realidad de ellos, lo que ven todos los días ¿no es cierto? bueno ¿de qué hablaba la segunda estrofa?

A 3: Se evapora.

P: De que se evapora, subrayan muy bien. Habla de una nube viajera ¿en que estado esta ahí el agua?

A 3: Gaseoso

P: Gaseoso, muy bien, entonces en gaseoso ponemos como ejemplo la nube ¿en la casa?

A 4: Cuando hierve la pava .

P: También en la casa, cuando hierve la pava. Pero por mas, dice, que me eleve siempre, otro viaje realizo, convertido en lluvia, mueve o en blanco y duro granizo ¿Y ahí que otro estado tenemos?

A: (Todos) Sólidos

P: Sólido ¿y cuales serian los ejemplos del sólido?

A: (Todos) Granizo

A 3: Granizo

P: Granizo ¿Qué más?

A: (Todos) nieve

P: Nieve ¿qué más? en la casa .

A: (Todos) hielo

P: El hielo, el picole, muy bien. Vamos viendo y les estoy haciendo anotar todo esto porque yo les he dicho como van a rendir al final la materia... Ideas para formar los grupos y para poder exponer... una clase... bueno, ahora mirando la poesía, para concluir con esto, por supuesto que después vamos a hacer trabajos prácticos y vamos a dar... pero para seguir trabajando con la poesía... se puede aprovechar... del próximo paso que les voy a dar. Una vez que dibujamos, todos que mas podemos hacer, y lo podemos dibujar... hay un tema que... y que se llama ciclo del agua en la naturaleza .

A v: Representar los diferentes estados del agua con material, con la experiencia .

P: Si, si una experiencia, después vamos a ver... pero como el chico se imagina que el agua viene, se va y nunca acaba tenemos que darles el ciclo del agua en la naturaleza, porque es un ciclo, porque es como una rueda que nunca termina entonces como llegamos nosotros a obtener el agua, como... ¿Cómo se forman las nubes?

A: (Algunos contestan pero no se los escucha)

P: Con pequeñas gotitas de agua, cuando la nube está tan cargada de estas pequeñas gotitas de agua no las puede sostener y se precipitan en forma ¿de qué?

A: (todos) de lluvia

P: De agua de lluvia ¿Y esa agua de lluvia a donde cae?

A 4: Al río

A 2: Al lago

P: A los ríos, a los lagos, arroyos y por fin va a desembocar en el mar. Esa masa de agua que tiene el mar o el océano producen lo que se llama la evaporación. Al evaporarse el agua asciende de nuevo a la atmósfera, formando de nuevo las nubes, formando esas pequeñas gotitas de agua que forman las nubes y luego reinicia el proceso de nuevo. Cuando las nubes no pueden volver a soportar el peso del agua, vuelve a precipitarse y puede caer en zonas muy frías, donde al tocar el suelo muy frío se congela entonces ahí...cuando se precipita a ese proceso, se le llama precipitación y a este proceso se llama evaporación, entonces el ciclo del agua en la naturaleza tiene dos procesos. Precipitación y evaporación cuando cae, cuando se precipita...entonces se congela, se convierte en hielo y luego se produce de nuevo esta evaporación para volver a formar nubes y reiniciar toda la cadena por eso es un ciclo por eso no se pierde ¿entienden? por eso sigue formándose el proceso.

Propiedades del agua, les voy a dictar, porque les voy a ir explicando a medida que voy dictando.

La primera propiedad es el agua al estado sólido: cuando un cuerpo se enfría, su volumen disminuye y si se lo sigue enfriando pasa del estado líquido al sólido, también con nueva disminución de volumen ¿entienden? hablamos del agua en estado sólido, dice que al enfriarse pierde volumen, por eso flota el hielo. Hay una experiencia que le mostrado al chico... el cubito de hielo en un vaso de agua por ejemplo, vemos que flota, disminuye su volumen. Lo voy a relacionar con otra propiedad, pueden poner segundo punto.

El agua actúa, el hielo mejor dicho, el hielo actúa como un aislante térmico, escúchenme haber si me pueden interpretar, así lo redacta ustedes, ustedes han visto que en los lagos, en los mares, está el medio acuático a pesar que esta en zonas muy frías o en regiones polares ¿piensan ustedes que en el interior, en los grandes fondos de los lagos o mares hay vida? puede haber vida? No se olviden que ahora que paso semana santa nosotros comemos pescados de, "el bacalao" el bacalao más famoso en el mundo es el bacalao de Noruega en Europa... Piensan a la altitud que se encuentra Noruega. Las agua están congeladas prácticamente todo el año sobre todo en la parte norte de Noruega, por que el resto, las aguas están beneficiadas por las corrientes cálidas del golfo que no permite que se congelen las aguas. Pero en la zona cerca del círculo polar ártico... de esa zona es el bacalao que nos llega a nosotros ¿porqué? si supuestamente esas aguas están congeladas porque actúa, el hielo, como un aislante térmico... ¿qué quiere decir esto? que solamente se congela la parte superficial del agua impidiendo que el hielo pase a los fondos marino ¿entienden? si nosotros pasamos esta barrera de hielo vamos a notar que la temperatura del agua es la normal, nosotros podemos meternos ahí y nadar libremente como lo están haciendo los peces o como viven las plantas en el fondo marino ¿por qué? porque tiene una propiedad, el agua en estado sólido, o sea un hielo que es la de actuar como un aislante térmico, un aislante de esa temperatura muy baja de la superficie para permitir la vida en el fondo marino. Por eso a veces ven las películas por ahí que van caminando y se caen, porque hay solamente hielo en la parte superficial, los fondos se mantienen a una temperatura constante, normal para la supervivencia de los animales y las plantas. Solamente se congela la superficie de los lagos, lagunas, arroyos, permitiendo una temperatura constante en los fondos marinos, en los fondos, no solamente en el mar, sino, de los lagos, de los arroyos ¿Qué tienen en esta hora chicos?

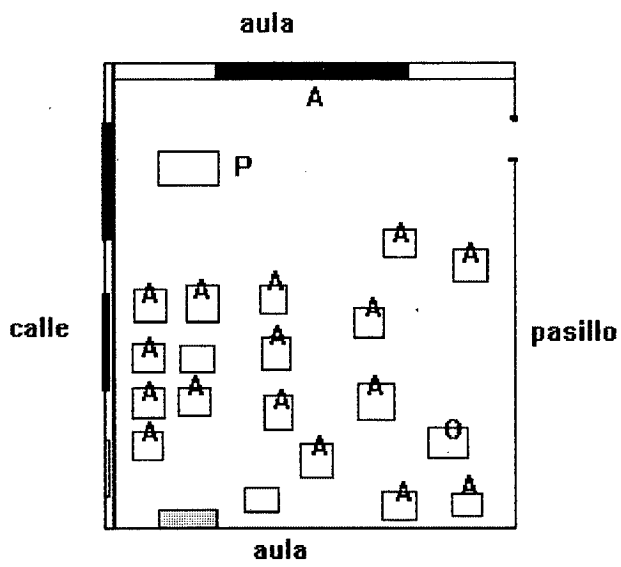
A: Respondes.

A v: Permítame... que... ¿qué profesora?

P: La vida, permite la vida en los fondos... Chicos, yo voy a esperar hasta la otra hora, sino viene la profesora me avisan y para desgracia de ustedes les doy la otra hora, porque la semana que viene venimos a las seis... ¿si? ¿no tienen problema? avísenme así...hasta luego

A: (Todos) hasta luego profesora.

Diagrama de Clase:



Referencias:

A: Alumnos

P: Profesor

O: Observador

Total de alumnos: 17

Mujeres: 15

Varones: 2

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 2do año

Situación observada: Clase de Ética

Fecha: 24/04/95

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

Los alumnos se organizan en el aula, corren mesas, sillas, se acomodan para realizar la dramatización de un juicio. Todos comentan o charlan.

A 1v: ¿Cuántos abogados hay de, la defensa? ¿todos son?

A 2: todos ya saben como...

A 1v: ¿Cuántos van a ser los abogados de cada lado? quienes van a hablar de cada...

A 3: De cada parte.

A 2: Todos tienen que hablar ¿no? todos tienen que hablar porque...

A 1v: Caso número ... discriminación social contra la sociedad y ahí tienen que venir los abogados... la demandante... profesor, en el caso de la defensa y la fiscalía, tienen que hablar todos o uno solo se va a dirigir al...

P: No, no, tiene que ser uno solo el fiscal, el abogado, los demás son los que lo asesoran internamente, pero uno solo es el que toma la palabra, uno o dos, no sé como han quedado ustedes.

A 4: Nosotros somos...

P: Ya sé, pero de todas maneras uno tiene que hablar y es el protesta...

A 4: Claro, porque un abogado ¿puede ser? y dos fiscales?

P: No, no, tienen que ser en partes iguales, si es un abogado tiene que ser un fiscal y si son dos abogados, dos fiscales, para que haya igualdad de posibilidades en el tema de la defensa y de acusación.

A 4: Profesor pueden ser dos abogados en la defensa y dos abogados...

P: Y dos fiscales exactamente, exacto.

A 4: En el caso así que somos pocos y no nos alcance para los testigos ¿podemos tomar un papel... así de testigos?

P: Si, ustedes vean, si no pueden, a lo mejor de pronto necesitan una sola persona que sea como abogado o fiscal. Ustedes se tienen que poner de acuerdo, ¿cuántos han elegidos uno o dos? dos?

A 3: Dos

P: Bueno, está bien.

A: Algunos hacen consultas y otros charlan.

P: Chicos después me hacen una lista, atiendan por favor, me hacen una lista, nombres y apellidos los que han integrado. defensa, fiscalía, todos los sectores del juez, los secretarios y los jurados, eso son los que tienen aprobados. Por supuesto de acuerdo al desempeño, es el práctico número uno. ¿ya están listos para comenzar? (charlas y ruidos de sillas).

A 5: Así... ella es testigo.

P: ¡ Ah ! ella no entra.

A 5: ...Cuando se vea... testigo.

P: Bueno, comiencen cuando quieran si no, no va a haber tiempo.

A: (Terminaron de acomodarse, ubíquense para el juicio)

A 1v: Chicos, una vez que empecemos, cuando ella llama a las, dice: por la demandante, se para el abogado de la demandante y viene y dice el nombre y dice: por la demandante abogado Juan Pablo Pérez, después va a decir ella...

A 2: Por la defensa

A 1v: Se para el de la defensa y viene y dice...

A 2: Da su nombre.

A 1 v: Da el nombre, y allí comienza el juicio... comenzamos entonces

A 2: Caso N° 1 barra 95 discriminación social racial contra la sociedad por la demandante.

A 1v: Diga el abogado por la demandante.

a 6: Martínez Raúl (una alumna)

A 1 v: Más acá (le indica), tiene que jurar.

A 3: La defensa.

A 6: Martínez Raúl

A 2: Abogado Martínez, jura decir la verdad y nada más que la verdad?

A 6: Si, lo juro.

A 2: Y por la demandante.

A 7v: ...Rojas.

A 2: Abogado Rojas, jura decir la verdad y nada más que la verdad?

A 7v: Si.

A 1v: A partir de este momento va a comenzar el juicio 1/95, discriminación racial - social contra la sociedad.

A 2: Tanto el fiscal como la defensa tendrán diez minutos para la primera exposición y cinco minutos para la segunda; pueden usar menos tiempo pero no más.

A 3: Primero hablará el fiscal, luego la defensa. El interrogatorio de los testigos será alternadamente. Dispondrán de tres minutos para interrogar a sus propios testigos y tres minutos para interrogar a los testigos de la otra parte.

A 2: Luego de que todos los testigos hayan sido interrogados, tendrán cinco minutos de receso para que cada una de las partes preparen su argumentación final y cinco minutos para que la expongan.

A 3: Una vez hecha las argumentaciones finales el jurado decidirá si acepta o no las protestas que ocasionalmente le presente el fiscal o el defensor.

A 2: Cualquier otra variación en el tiempo, en los recesos , en los tiempos adicionales, serán decididos por el juez.

A 3: El veredicto será leído por uno de los jurados.

A 2: El juez hará un resumen del juicio y de los elementos centrales, y retomará la decisión del jurado y en base a ella dictará la sentencia.

A 1v: Solicitamos al fiscal que exponga su tema.

A 5: La discriminación racial impulsada por el grupo de poder de piel blanca de nuestro medio es culpable de dividir la sociedad, alimentar el complejo de inferioridad a los que no son de piel blanca, marginar al sector obrero trabajador...

A 1 v: Solicitamos a la fiscalía a que proceda a exponer su punto de vista.

A 5: La fiscalía, en representación de la parte discriminada acusa al poder de piel blanca...y basándonos en el art. 16 de la Constitución y de tres testigos...los cargos que ya se imputan....

A 1v: No tienen más que argumentar.

A 5: No.

A 1v: Solicitamos a la defensa que exponga...

A 6: Nuestro defendido ha sido acusado de los cargos que se han leído anteriormente y queremos demostrar que es inocente de todos los cargos que se le imputan, por los siguientes motivos: Vemos que existen chicos pobres, ricos, blancos, negros, flacos, gordos, militares, civiles, lindos, feos ,etc. Estos son datos que seguramente el señor juez tomará, por lo que consideramos la acusación falsa y provista de argumentos.

A 1v: Bien. ¿La fiscalía tiene algún testigo para...?

A 5: Sí

A 1v: Pase el testigo del fiscal

A 2: Testigo de la fiscalía, ¿jura decir la verdad y nada más que la verdad?.

(20 minutos de clase)

A 8: Sí.

A 2: A continuación el abogado de la fiscalía interrogará a su testigo.

A 7v: Bueno, nosotros hemos encarado la parte de la discriminación social - racial en base a dos puntos bien destacados: uno es el sector educativo y el otro el sector obrero. En este caso la primer testigo va a hablar sobre todo de la parte educativa, si alguna vez ella fue objeto de alguna discriminación racial - social.

A 7v: ¿Cuál es tu nombre ?

A 8: Melina.

A 7v: Podés contarnos así a grandes rasgos cuál ha sido el motivo en que vos te basás para decirnos por qué vos fuiste objeto o víctima de la discriminación social - racial.

A 8: Bueno la ... bueno, las maestras diariamente nos recriminan diciendo: " Les advierto que solamente voy a dar el trabajo con aquellos alumnos que tengan libro, Cuando hacemos un trabajo en grupo también, tiene más mérito el realizado con niños de buena posición social, donde la maestra se brinda más a aquellos que tienen libros. Aparte de eso nombra fundamentalmente tres o cuatro niños, según su posición social, y destaca la participación de Juancito, Pedrito donde que son de mejor posición económica.

A 7: La participación, vos ves... la participación, hablando siempre de la escuela donde vos estás , vos ves que la participación es igualitaria? Todos tienen los mismos derechos ya sea, por ejemplo en la actividad recreativa, deportes o en la actividad teatral?

A 8: Fundamentalmente vemos, a veces, que hay niños con timidez, porque ahí se presentan generalmente los rubios, y vemos generalmente morochitos, negritos de color. Entonces el niño, en realidad todos quieren participar pero con la timidez de que seleccionan y a veces los chicos tienen ese miedo.

A 7 v: Y si nos tuvieran que decirnos que hay claramente dos sectores notorios ¿ no es cierto?. En el caso de, o en que caso vos te ubicarías?

A 8: Yo me ubicaría en la parte, directamente, no discriminando a mis compañeritos, yo me sentiría igual a negritos, a blancos.

A 7v: La maestra hace sentir eso? sobre quien tiene más preferencia sobre los que tiene buena condición social o en aquellos que la condición los lleva a tener teóricamente un paso de supremacía.

A 8: más que eso, ella se ubica más en aquellos que el niño tenga más aporte social, digamos una posición.

A 7v: Cómo era ese tema de los libros, ¿todos tienen libros?

A 8: Algunos.

D: (defensa: A 6): Protesto señor juez. Desearía que nos especifique si es una adulta, si es una niña o de que color de piel tiene ella no tenemos bien claro.

A 8: Bueno, piel amarilla (se ríe)

(25 minutos de clase)

D: Y que edad, no nos contesto que cargos tiene.

A 1v: Que la testigo conteste específicamente lo que le está preguntando la defensa.

A 8: Bueno, ¿en que edad? ¿en que grado estoy?

D: En que grado estás.

A 8: Bueno, en séptimo grado

A 7v: Estábamos hablando con respecto a los libros, como decía de que ...

A 1v: quiero decirle al abogado que el tiempo a pasado, la defensa tiene alguna pregunta que hacer?

D: Con respecto a lo que ella decía, con respecto a lo que escuchábamos que ella expuso, nos damos cuenta de que ella tiene, que ha creado en ella un sentimiento de inferioridad. Ella se siente disminuida con respecto a los otros niños y queremos saber, como, el porque, porque motivos ella se siente diferente.

A 8: Si, mi motivo dentro del grupo es que a veces me hacen participar y a veces no.

D: Quisiera saber si alguna has pedido información, algo sobre ese sentimiento que tienes, el de sentirse menos que los demás.

A 8: Si, si.

D: ¿A quién?

A 8: Dentro del aula a la maestra, en algunos casos con algunos de mis compañeros... y pedíamos información y...

D: En tu casa o en otro lugar?

A 8: No

D: Eso nomás y quería aclarar que desde nuestro punto de vista ella tiene un sentimiento de inferioridad, pero no sabe con respecto a qué. La inferioridad es algo que está en la mente de cada persona y es un prejuicio o complejo, diríamos nosotros y ella tal vez lo sienta por su color de piel, por su condición social y eso no lo ha especificado...

A 1v: La defensa presenta algún testigo ?

A 6: Si, señor juez.

J (juez A 1v): Por favor que pase al frente para que se le tome juramento

A 2: El testigo de la defensa jura decir toda la verdad y nada más que la verdad?

A 3: Si juro.

J: La fiscalía si quiere interrogar al testigo de la defensa

A 2: Es de la defensa primero.

D: ¿Cuál es su nombre?

A 3: Raúl Churquina (alumno)

J: Le recuerdo a la defensa que tiene tres minutos para interrogar al testigo

D: Cuántos años hace que ejerce la función de docente?

A 3: Hace veinte años

D: Y específicamente su función de inspectora?

A 3: Bueno, actualmente soy inspectora hace diez años

D: En todo su carrera de inspectora especialmente ha notado que se haga, en las instituciones que usted supervisa, discriminación racial a los alumnos del establecimiento.

A 3: No sinceramente en estos diez años que trabajo como inspectora, de acuerdo a mis inspecciones, mis supervisiones, no he podido ver discriminación notoria con respecto a los alumnos y maestros del establecimiento y esto lo he comprobado personalmente viendo a maestros. Que veían en algunos chicos problemas intelectuales, veían que tenían problemas intelectuales y esta maestra; en algunos; que daba clases de apoyo para llegar a esos chicos. Sino los llevaban a la Psicopedagoga para darle una atención más especial. O sea que en estos años que, de inspección no he logrado ver la discriminación.

D: Eso es todo pedimos, llamamos a otro testigo.

J: Espere, por favor, la fiscalía si quiere interrogar a otro testigo de la defensa.

A 3: siete la zona siete

(A 7v: F: fiscalía) F: Y que abarca la zona siete, que parte?

A 3: La zona siete abarca toda esta zona de Perico, todo el ramal, toda la zona de Perico.

F: La actividad que usted ejerce, hace veinte años ¿ puede ser?

A 3: Soy hace veinte años docente y ejerzo la función de inspector hace diez años

F: Y usted dice que ha visitado lo que seria la capital, o sea el cono urbano más la parte rural.

A 3: Si, yo he tenido experiencias tanto en lugares urbanos como en lugares retirados.

F: Y ahora una pregunta para concluir ¿ usted no ha visto o no esta al tanto de la discriminación social?

A 3: Yo no he visto, tampoco, bueno yo personalmente inspecciono cada establecimiento, o sea que voy semanalmente el primer mes, de acuerdo al tiempo de que disponga.

F: Pero el hecho de que diga que no ha visto, no justifica el hecho de que no exista la discriminación social.

A 3: No, no he visto discriminación

F: Por eso

A 3: Pero tampoco he visto lo contrario.

F: Pero por eso usted no puede justificar de que si usted no ha visto, no exista la discriminación social. Una cosa es ver...

D: Protesto, porque a la testigo.

J: No hay nada de protesta (risas) continúe abogado.

F: Entonces usted no justifica eso.

A 3: ¡Ah! eso no, pero puedo justificar actuaciones de los maestros (risas por el alumno fiscal que hizo una broma)

J: Por favor la defensa si tiene otro testigo.

D: No Fiscalía: ¿ Tiene otro testigo para declarar?

F: Si, si tenemos.

J: Pase entonces

A 2: El testigo de la fiscalía jura decir toda la verdad y nada más que la verdad?

A.5: (como testigo): T: Sí

J: Fiscalía proceda a interrogar al testigo.

F: Cuál es su nombre y la condición del ser?

T: Me llamo Raúl.

F: ¿Cómo?

T: Raúl, soy obrero de una fabrica industrial y soy víctima de discriminación social.

F: Sos obrero de una fabrica industrial, vos crees que sos objeto de discriminación social racial en tu trabajo.

T: Si, yo soy objeto de... discriminación social.

F: Así a grandes puntos nos vas a decir porque vos té sentís objeto. Hablemos por ejemplo de las ocho horas que teóricamente debe trabajar un obrero cualquiera dentro de cualquier industria por ley.

Vos trabajas esas ocho horas diarias, esas que por ley se trabajan.

T: No, no se respetan los horarios, ya que por día me hacen trabajar quince horas diarias.

F: En el lugar donde vos estás, es apto, es tolerable para trabajar las quince horas

T: No, para nada el trabajo es insalubre y no ... consignaciones.

f: O sea que a parte de ser insalubre, tu trabajo vos no recibís ninguna consignación por el hecho de que sea insalubre el lugar?

T: Exacto.

F: Bueno, hablaste que tenes que trabajar más horas de las que tenes que trabajar, y de alguna manera ¿ se podría decir que vos tenés algún tiempo de descanso?

T: No

F: No, tenés ningún tipo de descanso, o sea la fabrica no te da descanso alguno.

T: Salvo el que me da para comer, no me da descanso.

F: No te da descanso, vos pediste alguna petición?

T: Si, ... con el trabajo y ...

F: Por último la fabrica donde vos trabajas ¿ es estatal o privada?

T: Estatal.

J: La defensa... quiere interrogar al testigo?

D: Tengo que entender que por su respuesta de... usted dice que en su trabajo no tiene descanso ¿ podría decirnos desde que hora a que hora trabaja?

T: Trabajo de ocho a ocho.

D: Tiene algún descanso para, para almorzar.

T: Claro, es mínimo el descanso...

D: No, la empresa no está unida? no se ha enterado que hay gremios, pueden defender su caso.

T: Claro que si, si hay gremios, pero no recibimos ninguna respuesta en base a eso.

D: Bueno, yo creo que se debe actualmente a que los gremios están trabajando y duramente por todos sus afiliados.

T: (Da una respuesta que no se escucha con claridad)

D: Dijo que lá empresa era estatal?

T: Pero... si, pero ahora no.

D: Hace mucho tiempo que está trabajando?

T: Hace cinco años

D: Tiene una familia...¿ cómo es el grupo familiar?

T: Es numeroso

D: Eso es todo la defensa va a presentar a un nuevo testigo...

A 2: Testigo de la defensa, jura decir toda la verdad y nada más que la verdad.

T 2: Sí

J: Por favor los abogados de la fiscalía y de la defensa se reúnen acá conmigo en momentos (el juez y los abogados deberán)

D: Por favor me podría decir su nombre?

T 2: Mi nombre Estela (una alumna)

D: ¿ Qué ocupación tiene?

T 2: Soy empresaria por herencia... esa fabrica yo...

D: Usted en algún momento... obrero... para que pudieran trabajar en su empresa?

T 2: No porque la empresa que yo dirijo consiste en traer material de ayuda más que todo para esas personas ¿ entiende no? porque yo no estoy marginando a ellos sino que también estoy llevando, son personas que trabajan y así como trabajan tienen el mismo pago ¿ no?

D: Por ejemplo cuando usted... el horario¿ qué horario, por ejemplo, cumple los empleados? ¿ desde que hora hasta que hora trabajan?

T 2: De ocho a doce y de dieciséis a veinte horas.

D: Por ejemplo cuando usted... todo el horario ¿ le da alguna remuneración?

T 2: Si, eso seria las horas extras y yo pagaba, y así como... paga también llevan a pedir descanso, por que creo que... para estar en condiciones, puede ser un lunes, se equipare...

D: Yo le voy a preguntar una cosa usted dijo que... y porque no... para esas actividades.

T 2: Porque yo creo que esa persona más que todo, no cumple con las capacidades, no reúne las condiciones que una persona que estudia.

D: ¿ Qué condiciones debería presentar una persona de... para que... una persona de piel blanca o de piel negra...

T 2: Para mi seria más inconveniente...

D: Eso es todo.

J: Fiscalía tiene necesidad de interrogar al testigo?

F: Usted dijo que era empresaria ¿ puede ser?

T 2: Soy empresaria por herencia.

F: O sea que tiene fabrica.

T 2: Sí

F: Es privada o depende del estado.

T 2: Privada.

F: Privada

T 2: Sí

F: Y usted dentro de la fabrica dice que le da iguales condiciones, o dice que en la fabrica hay igualdad de condiciones, que usted establece ese ritmo, ese régimen

T 2: Sí

F: ¿ Si?

T 2: Si

F: O sea que en su fabrica está todo bien, los obreros trabajan ocho horas

T 2: Yo todos los días hago un control para que esté todo organizado.

F: O sea que en su fabrica de discriminación social racial.

T 2: No

F: No existe ¿ y usted está al tanto de que pueda existir en otra empresa?

T: ¡Ah! claro

F: Usted sabe de alguna empresa en que exista o no exista?

T 2: Yo no

F: ¿ Por qué no?

T 2: Yo no , porque no hay algo que por medio de un trabajo, que lleguemos a separar a alguien, todos tienen la misma capacidad y en cuanto a su desarrollo, la persona. Ellos también se valoran.

F: O sea que me está diciendo que en todas las fabricas, todo está bien?

T 2: En el lugar que yo... para mi está todo bien.

F: Cómo es eso, o sea dentro de su fabrica, todo está todo bien.

T 2: Sí, sí.

F: Usted dice que dentro de las otras fábricas también marcha todo bien ?

T 2: Si

F: ¿No es lo mismo? usted cree que las otras fábricas, al igual que su fábrica, tiene todo, hace lo mismo que usted, o sea le pagan bien, que si hacen horas extras, le pagan las horas extras?

T 2: Bueno, en empresas privadas... hacen las cosas diferentes

F: No es la de usted una... en una empresa privada como la de usted ¿ cómo le...? cómo funciona? funciona como la de usted.

T 2: Sí, sí.

F: Entonces porqué usted cree que hacen paro? a que se debe la huelga? a qué se debe toda esa protesta hacia los mejoramientos salariales, todo? a qué se debe?

T 2: Creo que eso viene en cuanto a una politica, a un hecho que está pasando...

F: O sea que usted lo considera...

T 2: No, no, no, pero eso más que todo el trabajo en lo privado, no es como el estatal, estamos hablando del privado.

F: ¡Usted no está al tanto de que los privados hacen paro y huelgas! ¿ está al tanto de eso?

T 2: Sí, pero...

F: ¿Usted sabe que la gente del sector privado también hace paro y huelga?

T 2: Claro, pero en mi caso no se da...

F: Le estoy preguntando si esta al tanto de las otras empresas ¿ usted está al tanto de las otras empresas si hacen paro o huelga?

T 2: Sí, sí, estoy al tanto.

D: Protesto señor juez, la pregunta que hace el fiscal no especifica el tema que se está tratando, de la discriminación...

J: (Interviene el juez, hay comentarios de los alumnos)

F: Yo pediría que se responda textualmente a la pregunta que yo le hago.

T: Hay ya está lo que yo sepa... (todos se ríen por la broma, el juez llama al orden con el martillo)

J: Fiscalía tiene algún otro testigo para interrogar?

F: Si

A 2: Testigo del fiscal, jura decir toda la verdad y nada más que la verdad?

T 3: Si

J: Les recuerdo a los abogados de las partes que solamente tienen tres minutos para interrogar al testigo.

F: ... ¿eh? Vamos a hablar ahora de uno de los derechos constitucionales que teóricamente dice regirse en la comunidad. Pero yo voy a comprobar mediante el argumento de mi testigo, de que no es así, ese derecho constitucional no se respeta fehacientemente. Entonces ella nos va a decir cual es su ejemplo vivido.

T 3: A mi nene que va al jardín el otro día en la escuela... no me lo querían inscribir porque... el no tenía un hermanito en la escuela. Pero después yo me informe que habían inscripto a chicos que venían de otros lugares. Son acá de este barrio, del barrio obrero, de la viña... y ellos son ... escoria... y por más que llore, no lo van a...

F: O sea que vos nos estás dando a entender de que el derecho constitucional que rige para todos, sobre todo somos mejor que tenemos derecho a una educación gratuita y libre³ en tu caso no se dio.

T 3: No, porque... a la mañana...

F: Y es la única escuela en la que vos podés brindar a tus chicos?

T 3: No, pero es la que está...

F: Bueno, eso es todo.

J: Por favor la defensa si quiere interrogar al testigo.

D: Usted acaba de decir que no quisiera recibir a sus hijos por que sus hijos no, no, vive en el radio de la escuela ¿ pero se refirió en el tiempo y forma adecuada?

T 3: Si, antes fui yo a preguntar, una semana antes también fui para ya ir... después... le decían tal vez, quizás y después dijeron que no iban a poder.

D: ¿Usted porqué no insistió para que inscribieran a sus hijos? si tanto que lo inscriban al chico.

T 3: Pero eso (la D no la deja terminar de hablar y los dos hablan a la vez) (solo se entiende lo que habla la D)

D: ¿Por qué no insistió? y usted apunta hacia... por falta de interés, porque quizás otras personas ... (no deja que la T3 hable, T 3 quiere responder)

T 3: Pero no quisieron, pero que venían de afuera, que vinieron primero... de afuera venían de afuera.

D: Es muy raro porque yo particularmente tengo un hijo y...

T 3: ...Pero ahí...

D: Y bueno pero usted tendría que haber...

T 3: Pero eso es porque ha ido usted. Por eso cada madre... ahí no se respeta...

D: Fue falta de... yo tengo conocimiento, que a los chicos que viven en el radio se los inscribe.

T 3: No, si hay madres que...

J: La fiscalía tiene a otro testigo para interrogar?

F: No

J: La defensa tiene otro testigo.

D: Sí

A 2: Testigo de la defensa, jura decir toda la verdad y nada más que la verdad.

T 4: sí

D: Puede decir su nombre?

T 4: Beatriz...

D: Ocupación

T 4: Psicóloga.

D: Cree usted que una persona se puede sentirse inferior a otra por el solo hecho de ... un color de piel?

T 4: No

D: Especifique

T 4: Puede sentirse por ese punto de vista, pero no es el único motivo.

D: ¿Quiere decir entonces que la gente blanca también siente ese complejo?

T 4: Sí

D: Puede relatarme eso.

T 4: Bueno, creo que hay personas blancas, que por los casos que he atendido, hay personas blancas que se sienten inferiores hacia sus pares por el hecho de haberse cultivado menos intelectualmente que otros. También podría ser por el color de piel, también podría ser por su situación económica.

D: Desde su punto de vista como especialista en psicología puede asegurar que existen diferencias intelectuales entre blancos y negros.

T 4: No

D: ¿Porqué?

T 4: No, porque tanto negros como blancos tienen la misma capacidad intelectual, pueden asistir a un mismo nivel de aprendizaje, no hay diferencia de ese tipo, psicológicas ¿no? entre las razas

J: Fiscalía ¿quiere interrogar al testigo?

F: Usted dice que en psicológicamente no existe una diferencia entre blancos y negros.

T 4: ¿En qué aspecto?

F: Psicológico

T 4: Pueda darse que una persona negra se sienta inferior a una persona blanca, pero ese sentimiento está en esa persona.

F: O sea que si existe

T 4: Pero en cada persona, no podemos generalizar que todos los negros se sientan inferiores a los blancos.

F: Ese es el marco teórica general, ahora partimos de la realidad de hoy, ¿usted cree que la diferencia entre un negro y un blanco pasa solamente por la parte psicológica?

O sea es lo mismo que un negro diga quiero ser abogado que un blanco de quiero ser abogado, pueden ser abogados, eso puede ser?

T 4: Sí, cualquiera tiene derechos a estudiar

F: Cualquiera.

T 4: Sí, como puede ver yo soy de piel negra y.

F: O sea que usted dice que fehacientemente no existe la discriminación?

T 4: La discriminación, ese sentimiento que se crea en la persona, es sumamente personal, o sea que está en la mente de cada uno. Puedo yo sentirme inferior al otro, pero es algo mío, puedo yo, mi persona, mi mente. No por

ese motivo todos los negros se sienten inferiores a los blancos, vemos personas... yo personalmente de haberme sentido inferior nunca hubiese logrado estudiar.

F: Está bien, está bien. Entonces usted ¿a qué atribuye el hecho de que en grandes masas unos son superiores y otros son inferiores?

T 4: Creo que es una realidad natural, vemos que hay razas negras, hay razas blancas, y también hay amarillas, entonces no podemos decir, es algo natural, eso no lo hizo el hombre, no pintó a nadie de negro para discriminarlo, creo que existe esa diferencia entre personas que pueden ser gordas y flacas, rubios y morochos.

J: La defensa y la fiscalía tienen algún otro testigo para interrogar?

F: No

J: La defensa?

D: Sí

A 2: Testigo de la defensa, jura decir la verdad y nada más que la verdad.

T 5: Sí

D: Su nombre por favor

T 5: Antonio...(una alumna)

D: Ocupación?

T 5: Sí, soy obrero de una fabrica

D: Estado civil?

T 5: Casado

D: Hijos?

T 5: Seis

D: Tiene auto, casa, ¿usted se considera de estatura alta o baja? (algunas risas)

T 5: Alta

D: Y de recursos económicos.

T 5: Medio

D: Es religioso?

T 5: Sí, soy católico

D: Dígame, concurre usted, concurre gente de clase alta a su congregación

T 5: Sí, también, existen personas de clase media y también...

D: Tanto en el trabajo como en la vida diaria ¿ existen personas que lo marginan o lo...?

T 5: No para nada, en la fabrica todos nos ayudamos mutuamente, tanto blancos como negros, en ningún momento he sentido yo que me hagan de menos

D: ¿Conoce usted blancos pobres?

T 5: Sí, tengo a mis vecinos, en mi trabajo también conozco a varias personas, tengo familiares

D: Como se ve en la declaración de nuestro testigo, reconoce un punto común con la gente de piel blanca, o sea que pueden existir blancos pobres o negros ricos, ¿o no?. Y dígame, usted a visto a un negro rico alguna vez?

T 5: Sí, a varios que...

J: La fiscalía ¿ quiere hacer algunas preguntas al testigo?

F: Usted dice que... de que en nuestra realidad, actualidad hay tantos negros y blancos ricos ¿si?

T: Sí

F: Usted conoce de negros ricos?

T: Sí...

F: ¿Y usted recuerda algún antecedente histórico de porque los negros fueron menos que los blancos?

T: Podría repetir la pregunta.

F: ¿Vos sabes, tenes alguna idea de que históricamente los negros fueron blancos? o te hago mejor otra pregunta.

A: (Algunos se ríen al escuchar la pregunta)

D: La pregunta del abogado es digamos histórica y creo que estamos tratando el tema de la discriminación social en la actualidad, en el medio

J: Bueno, se da lugar a la protesta, el testigo...

F: ¿Usted no está al tanto entonces de diferentes clases sociales?

T: Si, se que existe diferentes clase sociales

F: ¿Por qué existe las diferentes clases sociales?

T: Y yo, creo que depende de la voluntad de cada persona.

F: ¿De la voluntad de cada persona? O sea que si vos quieres, si yo tengo la voluntad de ser medio, voy a ser medico

T: Por supuesto

F: Si, vos tenes la voluntad de ser, este medico, vos vas a ser médico, no importa cuanto tengas vos, ni cuanto tenga yo.

T: Claro

F: Ah! entonces todos vamos a ser médicos podemos ser todos médicos.

T: Por supuesto que todos podemos ser médicos

F: O sea que ¿no pasa por lo económico? no pasa por quien tiene más y quien tiene menos?

T: Para nada, yo creo que si la persona es pobre y si dedica un gran esfuerzo para lo que quiere puede lograrlo, o sea que el dinero no implica a que yo este para siempre en la pobreza.

A: (Risas)

J: (Golpea con el martillo), ¡Silencio! ¿tiene alguna otra pregunta?

F: No

J: Puede retirarse el testigo. A continuación daré cinco minutos de receso para que cada una de las partes prepare su argumentación final y la tendrán que exponer en cinco minutos (se dispersan los alumnos)

(El profesor y los alumnos dialogan. Aquel también lo hace con la observadora)

A: (Los demás alumnos charlan) (luego de... todos vuelven a ocupar sus posiciones)

Secretaria: De pié, se reanuda el juicio.

A: (Algunos charlan todavía) (Fueron en realidad tres minutos de receso del juicio)

J: Solicito al abogado de la fiscalía exponer su argumentación final.

F 2: Señores del jurado

J: Orden en la sala (golpea con su martillo)

F 2: Creemos que los relatos manifiestan claramente que si existe la discriminación social racial tanto en el sector educativo como también en el obrero. Nos regimos por una constitución por el artículo 16, que habla de los derechos y garantías de los ciudadanos civiles, observamos que no es así, y está ley... cualquiera sea su color,

grado... fortuna o aspecto exterior, un ser con rasgos humanos, por más deformados... que sea, será persona y podrá actuar como sujeto de derecho y obligaciones, por tal motivo pedimos la pena máxima para el acusado.

J: Abogado de la defensa por favor, solicito su argumentación final.

D: Señores del jurado, por todo lo que se ha escuchado, por los comentarios que... de los testigos, hemos podido ver que la inferioridad o superioridad de una persona sobre otra radica solo en su memoria, no es un hecho palpable, existe externamente no es algo como la lluvia, por ejemplo, que la sentimos, el viento, que lo sentimos.

La inferioridad que es uno de los digamos de la, de los tratos que se presentan, no es algo palpable como dije.

Que en nuestra sociedad hemos visto que no existe un trato, un trato diferencial que pueda llegar hasta el límite de la humillación hacia las personas de raza negra, por ejemplo. Si no observamos restricciones en los lugares públicos, en las escuelas, en las universidades, o en los empleos, el hecho que halla existido en la antigüedad esta discriminación, no implica que ahora, en el momento la haya, o si la hay, pueda haberla en una mínima parte.

Esta igualdad de la que hablamos la vemos en la justicia, ya que todos ante la ley somos iguales, tenemos los mismos deberes, derechos y obligaciones, y... que también puede verse en, desde el punto de vista religioso.

Vamos a concluir con un dicho: Ley pareja no es impropia, pedimos que nuestro defendido sea absuelto de todo los cargos.

P: Bueno ya el jurado se adelanto, deliberó... ¿ no se pusieron de acuerdo ya?

A: Ya lo hicimos, pero ahora falta... porque

P: Bueno, hagan un comentario entre todos, lo que pasa es que ya tenemos la hora, así que en todo caso hagamos un esfuerzo de que digan el.

J: El veredicto

P: El veredicto exactamente, ir pensando más o menos en una sentencia así rápida y después hacemos una... (se ríe) al estilo de los... (el profesor charla con la profesora de la hora siguiente)

J: Señores del jurado, por favor procedan a dar el veredicto de...

Jurado: (una alumna) De acuerdo con lo escuchado durante este juicio, y ante la defensa y el fiscal el jurado dictamina, culpable a la discriminación social racial.

P 2: (Profesora de la otra hora) No hay argumento para el juicio, por que no existe la discriminación racista social.

J: Hagan silencio por favor (golpea con el martillo)

P: La clase está bien, pero recién llegaste y no escuchaste todo el proceso, este, no, no, la idea era fundamentar, pero no importa, yo les dije que si ¿ podría decir alguien dos palabritas nada más? Cual ha sido el motivo fundamental, cualquiera claro por que.

A: Decimos que es culpable por el mismo hecho de que en la actualidad existe en el caso de la señora que pasó y dijo que su hijo, es una realidad que se afirma, no puede haber pruebas, el caso de la defensoria quería pruebas, y exigía que... exigía a la madre que exija... la defensoria también hablo de que existe en la mente del individuo y también expuso que no es palpable la discriminación, cuando en realidad existe por ejemplo, por ejemplo, cuando un niño es maltratado sufre.

P: Bien, está bien, no importa, después, está bien, ya dio sus razones ¿ quería decir algo como cierre, como sentencia?

J: No (con desgano)

P: Nada más, lo dejamos así, para la sentencia colectiva... ¿ Si?... Bueno, chicos, la idea... la idea... era terminar con una conversación rápida a los efectos de que podamos decir cual ha sido la vivencia de esta experiencia. Yo después quiero decir algo, pero me gustaría que Uds. digan, cada uno, que es lo que han sentido cuando han tenido que plantear todos estos temas, cuando han discutido, cuando lo han planificado. Sí, sí, digan.

A: Bueno, creo que es un tema que en la realidad existe, se puede ver que hay diferencias, discriminaciones, pero el papel que nos ha tocado representar ahora a nosotros, teníamos que negarlo completamente porque si no no iba.

P: Está bien (se ríe)

A: O sea que yo personalmente creo que sí existe, hay discriminación, pero... bueno, no lo hicimos de esa manera porque desde nuestro punto de vista, como defensa, lo teníamos que tomar así.

P: Muy bien, y alguien de la defensa ¿ está convencido de que no existe?... Nadie. ¿ Y los de la fiscalía están convencidos de que no existe discriminación racial?

A (juez): Para qué, yo creo que si ha existido el tema, que sí hubo discriminación racial. También yo estoy convencido de que se ha avanzado en educación para que eso no suceda. O sea, se está trabajando para que la discriminación social, que en un momento existió, no siga existiendo, es decir, que no siga existiendo. Hoy por hoy, por supuesto, yo tengo que decir que existe, pero que se trabaja para que desaparezca sí, por algo van pasando generaciones y van pasando proyectos así, etapas de, por ejemplo; la educación tradicional, la nueva educación...

P: Bien

A (juez): Yo pienso que el nuevo sistema, para mí se va perfeccionando en el sentido de quede la forma de trabajar, así, en grupos, Yo pienso que eso les hace bien y eso, poco a poco le va sacando un poco la discriminación, porque antes, yo me acuerdo, los chicos que, algún chico no tenía útiles o no tenía los elementos adecuados para trabajar y bueno, hacían grupo los que tenían por un lado y los que no tenían por otro lado. Eso sucedía en la escuela de antes, eso era lo real. Y bueno, los nuevos métodos con que se está trabajando ahora pienso que es eficaz, por el hecho de que se está trabajando más aula taller, se está trabajando una nueva ley de educación, se va a tratar de dar para que su niño salga con alguna profesión, y pienso que eso es positivo.

P: Sí... sí.

A: ... estamos muy de acuerdo, en cuanto a defensa, que muchas veces creo que en la educación de ahora se está favoreciendo eso a que una humanamente pueda no sentirse discriminado en la sociedad, o sea que no importa el color de piel o condición social o económica, o lo que fuere, para poder ser alguien en el día de mañana.

A: Pero quiere decir que ...

A: Claro, pero que, o sea se está dando... dando en las escuelas creo, o sea una formación más humana en cuanto a ese aspecto. ¡Bah! Yo lo he podido ver en un grupo digamos.

A x: Profesor lo que dice la compañera es algo real, porque no es que haya discriminación racial, ni social, por el color de la piel, sino yo pienso que es un prejuicio que tiene en estos momentos la sociedad, por ejemplo ¡ Ah! , si, por ejemplo en el caso de... institución. Bueno, no porque acá es prima o conocida de la rectora, o sea... hay una preferencia, pero es una, un prejuicio, pero no hay una discriminación. Es decir, que eso parece que afecta, afecta... a la comunidad que ve ese prestigio que tiene, pero eso no significa... ¿no es cierto? El error que comete una persona hacia otra que hace una discriminación. Es decir... pienso más bien que es... es psíquicamente algo

equivocado ese pensamiento, de decir: "bueno, me han hecho una discriminación" . Me hicieron a un lado por esto, por lo otro, por mi color " Si no, pienso yo que más bien es un prejuicio... que uno piensa eso.

P: Entonces vos concretamente sostenes que no hay, este...

A x: No

P: Discriminación racial.

A x: No... no.

P: Sino que es un prejuicio.

A x: Es un prejuicio, porque, si bien es cierto, ...en Estados Unidos han sacado este sistema, pero acá en la Argentina, no hay ninguno, al contrario , en la nueva reforma de la constitución el año 1974...inciso 22.

P: En la reseña de la Constitución Provincial.

A x: En la Constitución Argentina, elimina todo tipo de discriminación racial y social.

A: (todos comentan a la vez lo expresado por la alumna)

P: Uno cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace.

A: ...decir, por ejemplo, que es porque es prima de la rectora uno la mira mal, o la mira de distinta forma ¿ Pero por qué uno la mira mal, o de distinta forma? Porque esa persona se comporta de distinta forma ¿ Por qué ? Porque tiene preferencias, entonces está discriminando a los demás, a mi me parece ¿ No ? No sé.

A y: Pero justamente, uno está para defenderse , yo me defiendo ...la prima de tanto tiene "tanto" ...

A: (Hablan todos a la vez).

A f: Pero existe, en todo momento no se defiende, se trata de igualar con los demás, ya sea socialmente, económicamente, pero existe, la discriminación existe, porque seguramente que a ella la va a tratar mejor que a la señora que barre, cuando vaya a visitar a la rectora, le va a servir café y todo lo que sea, pero si va la señora que hace la limpieza, no, la va a atender parada y listo. O sea que uno se trate de superar todos los días, de luchar para que haya una igualdad sí, pero que existe, existe.

A 2: Yo pienso ¡Bah! Es una opinión mía, ¿ no? que la discriminación racial, no es tanto racial, más que nada es económica - social, más que nada, es eso... un negro que tenga dinero, lo mismo lo van a hacer pasar, si hay una fila por ejemplo, para pedir una audiencia o algo, ese va a pasar primero y así venga otro que no tenga nada, de condición humilde, le hacen ...o que venga mañana.

P: ¿ Y si no conocen que tiene plata?

A 2: Más que nada toman en cuenta... el apellido, que tenga un buen apellido.

P: Bien ¿ Alguien más quiere decir algo sobre lo que ha vivido con esta experiencia ?

A v: En el caso, profesor, hubo un hecho concreto hace poco, en el inicio de clases, por ejemplo, que vino un chico para jardín turno mañana, padres que tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche porque algunos chicos ya se quedaban sin lugar para entrar, y sin embargo ya anteriormente a algunos... ya estaban anotados para jardín y los otros tuvieron que hacer cola desde las doce de la noche para guardar el lugar, para poder anotar los chicos a la mañana...

A: Pero ese es algo que ocurre por la falta de escuela, porque eso se ve en todos lados que pasa, vas a hacer cola dos días antes.

A v: Pero ¿ Por qué hay tantos anotados ya...?

A: Porque eso generalmente es algo que yo he visto en todas las escuelas , que primero están los que tienen hermanos en los grados altos.

A v: ...Eso no es una discriminación ?

A: (Varios contestan) ¡ No!

A: Vos no podés dejar a un nifito que va a entrar a jardín que vaya a una escuela completamente alejada de donde va el hermanito.

A (Todos hablan a la vez, se corren sillas) .

A: ...tiene tanto deber o derecho de esos niños que puedan ir o no a la mañana...tiene una denuncia . Puede hacer una denuncia defendiendo que tu hijo, también siendo humilde puede y tiene los mismos derechos para poder ir al turno mañana, donde la directora hace la parte selectiva; entonces yo me puedo defender.

A: (Hablan todos a la vez)

P: Ya nos pasamos diez, veinte casi chicos. Yo simplemente quería decirles algo, quería hacer un comentario muy rápido. En general han trabajado bien, bien. Uds. tres han coordinado muy bien las partes, la fiscalía y la defensa trabajó bien, cada uno defendió su tesis. La tesis de la defensa era que el problema era subjetivo y la tesis de la fiscalía de que es un problema real, que se ve en todos lados, por supuesto, bueno, creo que el veredicto reflejó un poco lo que se vive y tal vez, las dos partes tuvieron muy buenos testigos, pero bueno, había que elegir algo y eligieron tal vez lo que viven en la realidad, Y creo que cuando se les pidió que dieran un veredicto inmediato y demoraban porque creo que esa ha sido la característica fundamental de todos los roles, pues todos han tratado de vivir este... los testigos, entonces ellos en el veredicto han querido ser también justos. Entonces, porque han vivido y han tratado de dramatizar bien, este, se han identificado con ese rol, así que, por lo tanto, yo quería hacer varios comentarios, yo tenía así en forma puntual. Pero no podemos , este... están aprobados, práctico nº 1 . Yo tengo aquí la lista. Y bueno, lo más rico es la conversación posterior. Desgraciadamente nos perdimos. Pero no podemos trabajar en otra clase más , así que yo realmente, para concluir les digo que la intención de esta experiencia ha sido que tengamos la posibilidad de vivenciar algo tan real, como son los problemas que atañen a la moral, a la vivencia cotidiana y que la ética simplemente trata de reflexionar sobre estos temas. Hemos querido partir de la realidad. Creo que lo hemos logrado, porque la fuente de inspiración permanente ha sido la realidad, los casos que ven, que viven que sufren. Así que bueno, ya en adelante vamos a tratar de hacer algo más reflexivo sobre esta vivencia ¿Si? Así que están aprobados, muy bien chicos realmente me siento muy contento porque Uds.

(Aplausos de los alumnos)

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 2do año

Situación observada: Clase de Estudios Sociales y su Didáctica II

Fecha: 17/05/95

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

Horario oficial: 19:00 a 20:20

Datos contextuales: La clase está comenzada. Los alumnos están trabajando en grupo sobre el diagnóstico de la clase pasada. Según lo informado por el grupo ubicado a mi lado tienen que realizar una conclusión.

19.29 P: Yo, no me interesa porque estamos trabajando recién comenzando ..., No dicen el primer ciclo no es nada, no son ... No, el primer ciclo para mi es importante ...para algunos no ...al contrario los grandes ya saben ... Fijense, les aclaro , por ejemplo , hablando para que ustedes. tengan una idea , en base así los maestros de la primaria antes de mi tierra , han preparado , casualmente han preparado , la escuela ha preparado los chicos en un tema de familia ...sabían que en cualquier momento supieran ... los chiquitos tenían que saber todo , tal es así que a los siete u ocho años tenían hasta la nomenclatura de la sal, los chicos sabían poner inyecciones , los chicos sabían¡pero terrible! el chico sabía preparar los alimentos ...en base a todo el esfuerzo que hacía la maestra, no solamente para preparar alumnos , sino para preparar en un montón de actividades , porque si no no tiene sentido sino prepara al chico en contenidos para la vida...¿No sé si me entienden?

(Murmullos . La profesora se desplaza, dialoga con la investigadora y luego con los grupos)

P: (en un grupo) Por eso yo insisto , el día que les toque. ustedes. creen que los chicos ...ustedes creen que es broma...

(los alumnos hablan entre sí)

P: ...padres alcohólicos ,son ladrones , tienen que ir a trabajar allí ¿Qué hacen?

(Murmullos)

P: Por eso yo voy a seguir con estos temas. Vamos a seguir con la parte psicológica aquí ¿eh? O sea, insisto en la situación en que les ha tocado trabajar a ustedes., lo que yo les he pedido a ustedes. , la recopilación de datos . ¿Qué haría usted. si tiene que enfrentarse a un grado donde usted. me dice hijo, los chicos son ladrones , complicés de los padres , los padres de los hijos , tiene chicos alcohólicos, las mamás son alcohólicas y con problemas de todo tipo ¿Cómo van a empezar el año? Si ustedes. se ...

A 1: Y... con una entrevista y dirivándolo al psicólogo

P: ¡Al grado!

A 2: Ahí había una especie de ...donde todos chicos , la mayoría pasa de ... ellos se iban integrando más al grupo. Los maestros no solamente...

P: Bueno, acá , vamos, para que vamos cerrando, entonces porque no lo exponemos en general para que todos tengamos, nos enriquezcamos lo que ustedes. les tocó trabajar hoy . A ver

A 2: Bueno, nosotros, en los barrios, en Jujuy, visitamos una escuela que se llama escuela "La Salle" Ellos a propósito se han ubicado en este barrio llamado Islas Malvinas, como para integrar a esa gente, no civilizada. No importaba más la intención de integrarlos a la iglesia, este... aportarles datos o como...

P: ¿Cuál es la situación de ellos?

A 2: Era una situación... ¿La de los padres o la de los niños?

P: ... La de los padres ¿Cómo son los padres?

A 2: Los padres, habían alcohólicos, tanto la madre como el padre, los hijos, habían chicos de séptimo grado que tenían once años y ya tenían un grave grado de alcoholismo, este... otros hijos de padres muy agresivos. Ellos, como usted, explicaba, ellos lo que veían en su casa, lo manifestaban así en el recreo, en todo momento.

P: Es muy difícil, es muy difícil, ... que él imite a otro, es lo que vive en el ambiente donde la escuela puede estar en la plaza o en algún lado, en su barrio, lo más cercano, porque él se maneja así, con lo más cercano y no como un niño ya de doce, trece años que se aleja de todo, busca otro horizonte, ellos no... ellos imitan ... Entonces ¿Qué hacemos con un niño alcohólico? y los ... por ejemplo...

A 2: Ellos eran derivados al... había un gabinete pedagógico ...

A: (varios repiten con A2 "gabinete pedagógico")

A 2: Donde todos pasaban por el psicólogo y el maestro, bueno, aportaba todos los datos de cómo se iba comportando el alumno a medida que pasaba el tiempo en las clases. La escuela ya tiene más o menos diez años de antigüedad y ahora sí se puede decir que el barrio es como todos. Los padres, iban a las casas (se refiere a sacerdotes) a dar charlas a los padres, porque ellos no querían acercarse a la escuela, entonces ahora esa escuela es todo para estos últimos, ahí son las misas, son los bailes, fiestas familiares, todo es en la escuela.

P: ¿ya han logrado el objetivo que...? o...

A 2: Sí, ahora sí

P: Primero incorporaron su comunidad, es decir, hacerles tomar conciencia de lo que están viviendo, porque quizá están en un mundo, que ellos no... o sea, es como que no aceptan lo que están viviendo, o lo que ellos dicen es normal, y lo que dicen los sacerdotes no, quizás están equivocados ellos, pero lo mío es normal, porque muchos ven al alcoholismo y la promiscuidad, por ejemplo, como algo normal, con tanta naturalidad no está mal ¿No es cierto? Lo que yo hago, ¿No está mal? ¿No es cierto? y encima con su expresión... porque lo peor con el tema del padre es la negación. ¿Por qué lo peor la negación? Porque si uno le dice a un padre: "mire usted, tiene un hijo", con toda la táctica del mundo, "su hijo tiene un inconveniente y una dificultad" y...

"¡No! Mentira, usted, está equivocado"...Es muy difícil de hacer. Es muy difícil que el padre le diga a usted. ¿Cómo está maestro? ¿Qué pasa? ¿Qué puedo hacer para solucionar? Desgraciadamente hoy, aunque no se si voy a quedar bien o no, con el permiso de ustedes, parece que los chicos mandan a los padres. Entonces, yo en medio de la familia, de la crisis familiar, la crisis de determinada pareja con su familia, es como que no saben el concepto ni de pareja, ni de familia, ni de autoridad. Porque usted, puede ser una buena madre, una buena maestra, pero diciendo: "acá la que manda soy yo", pero no en el sentido rígido, autoritario. Es un problema que vivimos hoy en la sociedad Pero la autoridad tiene significado, no puede ser una palabra en contra de la misma pareja, es decir, este tipo de cosas que se plantean, eso es normal en cualquier colegio, en cualquier escuela, en cualquier nivel. El tema de la negación es un tema grave y es un tema delicado, que hay que tener mucho cuidado, porque supóngase que usted, hace un diagnóstico ahora, se lo presenta a la directora, sobre el tema de que en este barrio los chicos son agresivos.

Sí el caso de los chicos alcohólicos es terrible, porque en Perico, por ejemplo, se van ... a media mañana...cuando ... se van los de la feria...pero cuando se va toda la feria...y vuelven con un mentoliptus en la boca... y... los chicos tiene" nueve años. O sea, que son más independientes que nosotros ...¿Y cual es el problema es que tienen con el alcoholismo? ustedes, saben que el tema del alcohol, no es que sea o no, por supuesto, aceptado por la

sociedad, pero el grave problema , que cada vez se nos adelanta más el desarrollo del niño sobre todo la parte pubescente, es un período que va entre la niñez y la pubertad, es cuando se empieza a notar los brotes en una plantita. Uds. ven en un palito y no saben que es, después saben que es una plantita, cuando le notan un brotecito ¡Ahá! Está creciendo, dicen, y lo mismo en los niños. Y si alguien ingiere alcohol ¿Qué sucede? Se corta ese equilibrio , es como... una cosa a determinada edad, otra cosa es a esa edad , porque hay una revolución de hormonas , que el chico que ingiere corta el crecimiento , corta el proceso evolutivo de esa hormona ¿Si? ...el chico toma, que tiene diecisiete años toma , por supuesto eso le hace mal ... no les voy a decir una cosa por otra ... No se si me entienden . Que debemos conocer los temas , los debemos conocer , o sea, no hablar porque lo dice la televisión, porque lo dice un vecino, nosotros tenemos que tener un conocimiento sobre los temas, más allá de lo personal. Insisto, como Uds. ya saben que tienen que estar al día actualizados ...

Bueno ¿Cuáles son las conclusiones a las que ustedes. han llegado? O sea, de acuerdo a este diagnóstico, ustedes. me dicen que decisiones han tomado, o ustedes. van a decir: bueno ese problema del chico es un problema de los padres, que lo solucione la dirección, yo sigo con mi planificación que a mi me gusta, doy la clase que a mi me encanta, ... ¿Qué decisión vamos a tomar? ¿Qué actitud? Aunque seria más comodo. ¡Cuidado! Porque tampoco vamos a ir a los extremos de querer dejar de ser docente (con énfasis) por ser asistente social . Quizas, nosotros no solucionemos pero lo que a nosotros nos interesa, es conocer al chico y ver como voy a, porque no van a pretender Uds, que si yo quiero que el chico tenga hábitos , o sea, es decir, que alguien que tiene que tener las manitas limpias para... que si el niño tiene que participar, es realmente, tiene que compartir con ella el mismo ábaco. Las habilidades que puede adquirir en , a medida que pasa el tiempo ¿No se si me entienden? Pero los hábitos no, los hábitos desde el primer... ¿Saben qué son los hábitos? ¿no? Si...Entonces, tienen que tener en cuenta, tienen que tener en cuenta si Uds. todo... y no van a creer que las cosas, la van a solucionar todo ya en un mes, tienen todo el año (tose) para incorporar ¿Si? Por eso yo pregunto que decisión han tomado ustedes.

A 3v: Profesora, yo creo que en el, en el ejemplo que ella da, en lo que sucede en esa escuela, creo que tendrían que destacarse dos puntos ¿no? Lo que es la escuela y lo que es el barrio.

P: ¡Aha!

A 3v: Y el rol que tengo yo como docente y hasta donde yo puedo llegar, es decir la posición del docente, yo creo que va en la cuestión áulica del establecimiento, creo que ...(ruidos) proyectar todo en base a eso y dejar lo que corresponde a la familia, a la asistente social (ruidos) , y si yo voy a trabajar con el alumno ese, que tiene ese problema, yo voy a proyectar todo lo que está a mi alcance para reemplazar todo ese problema que pueda tener en la casa, como usted. dice con hábitos de reformar día a día , crearles hábitos para que de alguna manera no. Yo creo que no va a cambiar el pensamiento así, de un día para el otro, de él o la situación que él trae incorporada muy internamente, pero con hábitos creo que se va abriendo otro panorama.

P: Todo lo que sabe , fundamentalmente lo tenemos que preparar , como... comenzaba a ver el tema de todas las características psicológicas y sociológicas ¿Qué necesita un niño de 6 años? ¿Qué cosas necesita? ¿Si? Como persona dentro de una comunidad ¿Si? y como persona en si, dentro de un grado. Entonces, yo tengo que ver , de acuerdo al grado fisiológico. Porque hay chicos , hay grupos que tienen problemas , que pueden... Bueno yo voy a elaborar proyectos ...entonces no puedo...no puedo ...¿Por qué? Porque voy a terminar hablando sola y los chicos por un lado y yo por el otro. Eso es lo que yo quiero que ustedes. tomen conciencia, me entiendan de una vez que no es así nomas. O sea, estoy de acuerdo con ustedes. en la medida ¿si? en eso... si, pero también si

Ustedes. van al fondo van a terminar lo mismo, de nuevo fuera ¿Me entienden? Por más que ustedes. quieran ... ustedes. tienen que saber la realidad, de esa situación comunitaria, del rol de su escuela, y que van a hacer con esos chicos. Porque yo les digo que enfrentarse con esos chicos, por más que usted. diga: lo que pasa del portal de la escuela para afuera... que se las arregle la asistente social, usted. se va a dar... usted. se va a querer volver loco , va a decir Cómo puede ser que una personita de 6 años me haga esto!

O como hace diez días se tomó una decisión en cuarto grado: "mandate a mudar a la casa". ¿Por qué? Porque hay dos o tres , vamos a decir, que estan en otra, que son chicos totalmente adelantados, que ...que piensan como una chica de 13 años, pero yo... además estaban las madres que tienen sus nenas ... se quería morir ¿Por qué? Porque se han llevado dos o tres...dos o tres días fuere de la casa. usted. sabe , una madre ¿usted. qué hace...? ... la maestra ha dicho...No lo que tendría que haber hecho ella es haber hablado un momento con esa familia y haberles pedido...Han ido a buscar para ver... teléfono, bueno... La maestra , una de acá , también participó , ayudando todo, porque no sabíamos que hacer ...la decisión de llevarse a otras tres.

Entonces, no se si me entienden , insisto...no podemos vivir alejados de la realidad, entonces yo insisto que ustedes. digan: bueno, yo tengo este panorama , en base a eso, que hago yo en el aula , pongo mis reglas en juego , y vamos a ver si los chicos...: mirá hijito , como yo le digo a mis alumnos, de cualquier edad, yo quiero esto, esto, esto y las cosas...esto, esto, esto; las reglas de juego, recuerden las características psicológicas del niño, de cualquier parte, de cualquier parte del mundo... Si uno observa...persona, usted. necesita poner sus reglas de juego: a mi me gusta dormir temprano ...¿si? Sus reglas... que todos necesitamos ... la convivencia en paz. Entonces, los niños deben aprender a convivir con el maestro y el maestro debe convivir con los alumnos. Entonces, y en base a esa convivencia, la base de la comunicación , entienden . usted. para poder realizar un proyecto , usted. puede trabajar con la persona que usted. quiera, o sea... la que usted. quiera, pero usted. tiene que tener todo el panorama claro, porque si una regla, una norma, no está clara...Bueno, ¿Otra forma? ¿Otra conclusión? Pero está bien lo que Usted. dice, pero cuidadito, porque no son los tiempos para decir: trabajo... cinco años trabajando con los chicos de lengua, porque yo daba lengua en el profesorado , entonces trabajábamos con los chicos de otra manera, hacíamos diagnósticos ...a medio módulo, trabajábamos en lengua, preparábamos...para los chicos. Hoy no es así. Y que sucede , que yo no puedo vivir como docente, no puedo vivir aislada No se si me entienden. Porque yo no estoy trabajando con computadoras , estoy trabajandon con niños . Entoces, si viene un niño , le pasa algo, dentro de un grado. Yo soy el responsable. Me guste o no. Supóngansen que ustedes. digan: no me interesa. ustedes. al llegar a su casa, yo les puedo asegurar que no van a poder dormir. Por eso no estan los tiempos como estan ahora, la situación familiar, social, económica, no estan los tiempos para decir: yo no hago nada. Yo he querido dar una clase la otra vez, queríamos hablar sobre otros temas con los chicos, y los chicos dos horas no me han llevado el apunte, para nada. ¿Qué les pasa? No profesora...que pasó con el perro Santillán, porque no nos explica...la profesora de ... dice que no vemos eso...nosotros queremos saber...¿Qué tenía que hacer yo? Dar mi clase ¿y hablar sola?

A: (contesta en voz baja)...

P: Tengo que explicar, deducir, que... tomar, que tenemos que tener en cuenta. Bueno ya está? Sigo, se quedó tranquilo ... Yo hablo desde el campo humanista, somos seres humanos, por eso es que pido...

Bueno, terminemos ¿Otro más? Pero en realidad al sistema, al tema ¿lo entiende? ¿Por qué no me contestan? Si o no . Estoy hablando sola yo aquí.

A 4: ...en grupo, llegamos a la conclusión , a la conclusión que llegamos es que el niño de nuestra comunidad se caracteriza por ser activo, solidario, afectuoso, comprensivo, sano; igualmente no es del todo buena su comunicación con la familia y le interesa su ambiente. El niño demuestra su personalidad sobre todo en la escuela a veces en forma agresiva y otras veces retraído.

P: Bueno, perfecto , hasta ahí nomás. ¿Qué es lo primero que van a decir en la reunión de padres...?

A 4: ¿De padres...?

P: Supónganse que tiene, después que usted. ya tiene ese diagnóstico, todo el primer punto...¿Qué van a decir primero? Señores padres, se ha notado, de acuerdo al diagnóstico realizado aquí en la escuela, hay una falta de comunicación , reflexionen, piensen, reflexionen y queremos un cambio aquí en la escuela . Primera regla de juego,

A 4: (constesta en voz baja)..

P: ¿Qué es la comunicación? ¿Para qué sirve? ¿Por qué necesitamos la comunicación? ¿Y por qué no solamente...? Vamos a ver si los padres, ...Seguro que nos van a sacar el cuero. No importa a Ustedes. no les interesa, si Ustedes... todas las cosas, no Ustedes. vayan a lo concreto , vayan al grano ¿de acuerdo? Entonces de acuerdo a ese informe en la primera parte, falla la comunicación... entre padres e hijos. Entoces, tenemos, ya saben que los padres viven en ese entorno . Entonces, ustedes. van a hablar con ese lenguaje ustedes. van a levantar el nivel, si ustedes. saben que los padres son bien preparados...Si ven que son pobres , que ¡ah! la mayoría no saber leer y escribir , hablemos a lo gaucho ¿Si o no?

A 4: Si

P: Y van a decir que las cosas acá tienen que ser de esta manera...

A 5: Como maestros ... comenzaríamos conversando con los padres para conocer la realidad... de cada alumno, pedir informes a la maestra anterior..., recurrir si es necesario a la asistente social o al gabinete pedagógico y en base a eso planificaríamos los contenidos y las actividades a realizar respetando la personalidad de cada alumno.

P: Supónganse que los padres le digan: No, pero mi hijo no me hace caso...no, no, no me hace caso. ¡Ah! ¿Por qué no hace caso? Investigaremos, haremos un diálogo, un coloquio ...Entonces, ustedes ya saben, se plantan...¡ Chicos! Hablándole no como a niñitos, porque ellos se sienten grandes: Chicos , acá la que manda soy yo . Entonces, ellos ya saben que la autoridad es su señorita, y que yo insisto porque la señorita tienen cosas bellas... y lo que dice la señorita es ley, entonces si lo que dice la señorita es ley , es ley no solamente en el grado, es ley en casa, en todos lados: entonces, señores aquí la que manda soy yo. ¿Qué significa? Que yo doy la última palabra...democrático, sí, bueno, levanten la mano, pero que... cuidado, que el que levanta la mano es porque está comprometido o por el sí o por el no, entonces que vamos a ver ...ya saben que pueden pasarla bien...disciplina de vida, hay hábitos... sabe bien lo que va hacer , y va a pensar bien que es lo que puede hacer, no sé si me entienden . Entonces, ustedes. no van a vivir momentos críticos, después, después, después ellos... van a llegar a fin de año, ellos van a... ustedes. van a querer hacer otra cosa...No ,no usted... pero lo que Ustedes. han sembrado esos primeros tiempos...¿de acuerdo?

Yo lo quiero es tratar...en el Norte, en varias partes del Norte, la maestra da las tres primeras clases las da a los padres, o sea en base en base al diagnóstico, si...verdaderamente la maestra le da la clase a los padres, los padres están educados, vamos a decir entre comillas, o preparados para todo el año, no aparecen más durante todo el año , aparecen a buscar la libreta o a confirmar sí o no, y esto es estupendo, y esto no está escrito en ningún lado. ¿Me entienden? ¿Si? Bueno yo quiero para la próxima . No se si alguien quiere agregar algo?

Entonces, esto ya finaliza. Cuidado, que yo también otra cosa importante que es lo ...relacionar , es la parte psicológica y sociológica ¡Ahá! Estamos, entonces dentro de los cánones o normas psicológicas y sociológicas de acuerdo a la edad del niño.

Hace rato no se si ustedes. han preguntado ¿Por qué estamos hablando así? ¿Por qué yo...? ...con los chicos del año 2.000... les aclaro, los chicos del año 2.000 son niños hasta los siete años , ocho años, porque las mujeres menstruan a los ocho o nueve, la nueva generación , y eso es un estudio que se ha hecho en la Universidad de psicología de Tucumán hace tres o cuatro años ...en varios colegios de toda la provincia de Tucumán, uno de Salta y uno de Jujuy, colegios...se ha trabajado muchísimo ...Una de las causas fundamentales que, en el adelanto menstrual, ustedes. no se olviden del cambio que produce en el ser humano, en la mujer ¿Por qué? Porque como que es está preparado para ser madre. No se asusten porque todo tiene un límite. Es muy serio. Es muy delicado el tema. Hay que tomarlo con muchas pinzas. Bien delicadito es. Porque, no se si biológicamente, está así la cosa ¿Pero cómo está esa niña psicológica, sociológica y mentalmente?... Entonces necesito que ustedes. se vayan incorporando a estos nuevos cambios, que hay en esta nueva generación ¿Por qué? Porque una de las causas es la alimentación, otra de las causas es la revolución de hormonas debido a la cantidad de...generación. La alimentación habla, por ejemplo, de la cantidad de productos químicos que consume, por ejemplo, envasados...por supuesto que depende del lugar que vive la alumna, depende la estimulación , pero en general para toda la sociedad, o sea, antes se decía pubescente a los niños que iban de los nueve a los doce años. En la actualidad no. Se dice pubescente al que tiene siete, ocho años. En cambio, al que tiene nueve, diez, once años ya no es púber. Es como que se han adelantado las edades. Esto lo tienen que saber bien clarito, porque ustedes. tienen que enfrentarse a un grado ¿No es cierto? ¿Qué van a hacer? Salir corriendo...tienen que saber que aparte de hablar con la chica, hablar con los padres y decirles que es lo que está pasando ¿Si? Y preparado muy bien las cosas. Tampoco yo...estoy...un tercer ciclo , ese tercer ciclo, polimodal que van a tener gente entre trece, catorce, quince, dieciséis. Porque dicen que lo van a dar los profesores pero hasta ahora, lo que tenemos más confirmado que lo van a dar los maestros porque pertenece a los grados. Entonces, todo este tipo de cosas nuevas que para ustedes. sonará raras , pero no es rara, es una cosa normal ¿Por qué? Es una cosa normal porque yo sé...son cosas que se dan . No se si me entienden. No censurar, sino incorporar otros datos, significa que para que a mi me va a ir ayudando y solucionando y colaborando con mis alumnos y con mis clases, que es importante que lo sepan. ¿De acuerdo? ¿Alguien quiere hacer alguna pregunta?¿Si?

A 3v: Profesora ¿Por qué hace rato dijo que nosotros nos asustamos los padres...?

P: ¿Nosotros qué?

A 3v: Nos asustamos de los hijos cuando nos salen diciendo alguna cosa que nosotros ni pensamos que iba a decir. Pero es que pienso que hay que pensar diferente hoy en día...

P: Sí, Dios quiere

A 3v: No profesora, por ejemplo, quizás nuestros padres también se han asustado, con alguna cosa cuando éramos niños, pero nosotros no vivimos lo que hay hoy, por ejemplo, un niño ahora... y ve televisión y está mirando cualquier dibujito, y cambia de programa y están pasando alguna película o alguna cosa que a lo mejor nosotros no vimos.

P: Sí, pornográfica dígalos.

A 3v: Que en tiempo no las veíamos. Entonces, yo pienso que hoy los padres también tienen que educarse, no asustarse cuando el niño le pregunta alguna cosa, y si lo está viendo todos los días en la televisión o a lo mejor lo ve en la calle mismo, cosas así graves o...

P: ¿De qué? ¿De qué? Porque no han cambiado los chicos, les aclaro una cosa, el niño, los estudios dicen que no han cambiado los niños. ¡Cuidado!, ¿eh? ¡Mucho ojo!...pero lo que, inclusive miran incluso obligados. Pero les quiero decir que los chicos no han cambiado...con toda su belleza, con todo su amor, su belleza...son los adultos, pero...cambiado en algunos aspectos,pero en otros...Porque decís vos estamos como el presidente, decimos una cosa y hacemos otra ¿Sí? O como los políticos... No sé si me entienden. Yo por ahí veo los padres...: diga, "Yo soy anticuado" ¡Ah! Mirá, no sé...No, si yo soy, yo estoy seguro de lo que estoy haciendo con mi hijo, estoy seguro de lo que estoy haciendo. Ese chico puede estar en medio de quien esté, ese chico está seguro. Pero ese problema de... como dicen, de falta de comunicación, falta de seguridad se debe al miedo de los otros que ni ellos mismos saben lo que están pensando Entonces, cuando uno viene y le dice a un padre, su maestra dice: "Mire señor padre hay"..." ¡eh! mi hijo es normal, yo le doy de todo, no le falta nada, si no tenemos"...A eso me refiero. Soy medio exagerada, discúlpennme pero soy exagerada, pero les digo como se presenta la realidad, tanto, en el primario. Yo decía: "No será en el secundario. No en el primario".

Recién estuve observando y viendo en otro lado... los que yo más contacto tengo con la gente del norte. Porque estoy preparando allá maestros, y yo veo que eso pasa, quizá allá. Ellos son más humildes. Como para ellos todavía está ese concepto de que el maestro es sagrado...se acercan, - "Y maestra ¿Qué hago? Yo no sé leer". - Uno dice: Mire esto, acepta... acá somos todos casiques, nadie quiere ser indio ¿o no? Voy a ser vulgar para hablar. ¿No es cierto? Entonces, en base a eso, yo no quiero, por ejemplo, en los años que estoy acá en Estudios Sociales. Yo estoy siendo cada día más espontánea, a pesar que los chicos... no muy disciplinados todavía, porque realmente el año pasado me abarcó la realidad. Me absorbió mi persona y la de todas la realidad. Todas las chicas que estábamos en distintas escuelas, venían con cada cosa, con cada planteo. - "Mire profesora, como voy a solucionar". Hay un problema sobre sexualidad. Tube que traer una sexóloga el año pasado... no se si alguno de Ustedes. había estado acá ¡Ah! ustedes., tuve que traer una sexóloga y una psicóloga para que les dieran una charla... porque leíamos... y no encontrábamos solución. Bueno, encontramos solución ¿Entienden? O sea, por más que yo lea y me estudie todas las enciclopedias de psicología, la realidad siempre es mayor. Se me cuele por la ventana...quiero explicar venía, lo que entonces, yo cada día, estoy más convencida que tenemos que enfrentarnos, o sea preparar...pero que también esten... que van a hacer frente a determinadas situaciones...¿Entienden?

No todos piensan como usted., sería ideal. Pero la mayoría de las veces, se piensa de una manera, como decir: - "No a mi nunca me va a pasar, es como que yo nunca voy a tener, o sea, mi hijo jamás va tener un problemita"- No, entonces, por eso los niños son más pícaros... el chiquito manda ¿Por qué? Porque los padres están ahí impulsándolo, el chico tiene que saber que... del mundo y acá el que manda, por lo menos uno que mande, uno pero como no están en todo el día, se sienten mal... Estonces, quiere decir, que hace lo que quiere el chico. No, entonces, el tema también sexual es un tema de autoridad, incluso de respeto.

Bueno, otro punto y cerramos...¡Ah! No. Yo quiero, yo quiero ya que elaboren un esquema... una ficha psicológica del chico de la, del primer ciclo, del segundo. y el tercer ciclo ¿En qué aspecto?

A 3v: ¿Qué edad dijo?

P: Bueno, sus juegos ¿Cuáles son sus juegos? ¿Cuáles son sus intereses? y ¿Cuáles son sus características...? Si ustedes quieren hacer al revés, lo hacen al revés, porque las fichas las van a manejar ustedes. Yo voy a dar tal contenido, tal, por ejemplo, ..., voy a dar contenido. ustedes, tienen que saber, a que ciclo pertenece ese contenido, a que edad...de acuerdo a las fichas psicológicas y sociológicas ¿De acuerdo? Yo, que sea...bastante mal con el tema del tiempo, todo el material que puedan llegar a tener ...

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 2do año

Situación observada: Clase de Física y Química

Fecha: 09/06/95

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

(La preceptora y alumnos charlan sobre horarios y asistencia)

P: ...¿Cómo se forman los grupos? ¿a ver?

A: (Los alumnos corren las sillas para formar grupos)

P: ¿Y el otro grupo?

A 1: No vino profesora.

P: Bueno, porque...

A: (Siguen acomodándose)

P: ...Si no vinieron sus compañeros...ustedes...un poquito más, no se como van a hacer grupo...

A: (Siguen corriendo sillas y mesas)

P: Yo casi no vengo... pero si ustedes tienen que trabajar en grupo(ruidos y murmullos)

A 2: Para elaborar.

P: Para elaborar un plan de clase... (ruidos y murmullo) En que sentido dice...

A 2: De todos los elementos o materiales que traen los chicos (murmulo) (la profesora habla en voz baja) (ruidos)

P: Está bien, está bien... relación, entre peso, entre masa y peso... el peso... la masa..., por eso...a través de... entonces... esta...¿qué más?... (murmulo) (silencio) (murmillos)

P: Recurso o...

A: (Murmillos y risas) (la profesora sigue hablando)

A: (Algunos alumnos intervienen)

P: Voy a leer, cada ... tienen que tener el mismo juego, por ejemplo, pude haber botellas, vasos, pinceles... el banco, ya puede ser...o sea...

A: (Todos hablan a la vez)

P: La comprensividad, es al revés disminución del volumen de las... por el aumento de la presión. Esto está bien: variación del volumen de las cosas...la variación... por aumento o disminución, ese aumento...por acción... se contrae.

A: (Murmillos)

P: La profesora (Sigue hablando)

A: (ruidos)

A: (Ríe)

A: (Murmillos)

P: ...Bueno ¿qué más? ¿qué más?

A: (Murmillos) (ruidos)

Preceptora: Dijeron qué pero no la hora

A 2: ¿A qué hora preceptora?

A 3: A las diez.

Preceptora: (toma asistencia)

P: Podría... un poquito, o bien hacer un agujerito arriba, en el supuesto caso que pudieran hacer y con un sorbete hacerlo el vacío para que suba. Pero hay una experiencia mucho más fácil que eso, ustedes agarran el plato, el plato con el agua,... traigan el plato nada más y el mismo tubito ese con... ¿no tienen un plato por ahí, ningún grupo?

A 2: Aquí hay uno.

P: Vuelquen el agua colorada y ... pongan un poquito de agua colorada ahí ... ahora este, no, no, no, no, lo hagan ¿Alguien fuma? tienen un fósforo.

A 3: Encendedor

P: No fósforo... bueno, si no se consigue fósforo, de madera, si es de fósforo de esos de cera, le abren la patita para que se pare, lo ponen al fósforo ahí al medio, encendes y después lo tapas ¿sí? entonces ¿qué es lo que va a hacer el fósforo?

A 3: Se consume el ...

A: (Todos) Se consume el oxígeno

P: Se consume el oxígeno, todo el oxígeno y se apaga, se apaga. Como el oxígeno se ha... ¿qué ha pasado?

A: (Todos hablan a la vez, no se entiende)

P: Ya no existe, entonces el agua ocupa el lugar que ya tenía el oxígeno

A: ¿Puede ser con una vela profesora?

P: Claro, una vela, pero lo que pasa es que esta chica no tiene una vela.

A 2: Acá tenemos, acá tenemos.

P: ¡Ah! ¿tienen una vela? ahí tienen una vela ...

A 2: La cortas y...

A 3: Pero que la corte...

P: Pero es una tremenda veloz esa ya...

A: (Varios dicen) pero la cortamos, pero la cortamos...

P: ... Dele...

A: (Murmullos)

P: Bien, préndale, este, con el encendedor préndela

A: (Murmullos los alumnos comienzan a realizar la experiencia expresiones de admiración cuando se produce el fenómeno)

P: ¿Ya lo han hecho?

A 2: Sí, sí.

P: ¿Subió?

A 2: Subió, sí

A: (Risas)

A 4: ...La Verónica... a ver su novio (bromea)

A: (Todos ríen)

P: Esto a su vez está así, entonces ¿por qué? porque se produce un vacío porque disminuyó algo que había antes, porque se quemó y el otro subió.

A: (Risas)

P: Para que el chico vea.. ¿por qué antes no penetraba? porque había aire, estaba todo con aire ¿cuándo podemos eliminar el aire? por dos motivos bueno, lo saquemos de alguna manera ¿cómo podemos eliminar el aire total? no se puede acá, acá lo que se elimina no es total, si se eliminaría todo el aire seguiría..., se elimino solamente una parte de ese aire, que es el oxígeno lo único que consume la vela es... el oxígeno, el nitrógeno no lo consume, porque es inerte, entonces se consume un pedacito, por eso sube ese pedacito

A 2: Entonces porque...

P: Entonces ahí recién toma conciencia de que solamente algo puede ocupar un lugar cuando está vacío, o cuando alguien hace... un lugar, sino no se puede, antes estaba lleno de aire no, por eso no entraba el agua.

A 2: Profesora, entonces ¿es necesario que hagamos las dos experiencias?

P: Claro, una por... y otra por...

A 2: La dos de...

P: Bueno, sigamos señorita.

A 5: Bueno tenemos la tercera experiencia que es, este, probamos, le pedimos a dos chicos, la colaboración de dos o tres alumnas, no, no...

P: No le gusta...

A 5: No, porque...

P: ¡Ah! el embarazo, no, no embarazada porque, a ver si es arriesgado,

A 5: Le pediría a ella, que intente sentarse en el asiento donde está ella y sacarla del lugar..., entonces va a llegar a acuerdo.

A: (Risas)

A 5: A la conclusión que va a llegar es que la única, manera que no pueda ella ocupar el espacio de, donde está la compañera, mientras ella esté ahí, o sea la única forma que ella pueda sentarse es desplazando a la compañera.

P: Bueno, está bien, bueno, eso sería la impenetrabilidad ¿y la otra propiedad que tenias vos? ¿cuál era?

A 5: La divisibilidad

P: ¡Ah!

A 5: Bueno...materiales que han traído los chicos, si empezamos a, por ejemplo,...un pedazo de...y bueno, le vamos explicando que se va dividiendo en trozos más pequeños y que la parte, la mínima parte a la que puede llegarse, con esta propiedad, es hasta la molécula.

P: Y si el chico dice a ver muéstreme la molécula... ¿qué va a decir usted?

A 5: Que no se la, no se la puede ver.

P: Porque el nivel a donde se... ya la molécula es microscópica.

A: (Algunos repiten con la profesora) microscópica.

A 5: No se la puede observar.

P: O sea que por mas que lleve la lupa podrán observar una partícula, pero no la molécula, la molécula es microscópica, por eso es la mínima partícula... un pedazo también la ...

A: ...Un vidrio, un pedazo de madera.

A: (Murmullos)

P: ...¿Qué más?, de material, se puede demostrar que todo lo que ellos han traído lo pueden ellos... casa.

A: (Murmullos)

P: ...Practicar en su casa los niños... hermano... porque no creo que ..con la tabla de picar carne.

A: (Murmullos)

P: Bueno, entonces...

A: (Hablan todos en voz alta)

P: ¿Y después?

A 5: ... Pedimos a los distintos grupos ¿no es cierto?, que elijan un objeto del aula y que demuestre que se cumple por lo menos una de las propiedades que, que ya mencionamos.

Pueden tomar una hoja de carpeta, una tiza, distintos objetos que ellos quieran tomar.

P: Y la evaluación después...

A 5: De actividad de evaluación hemos puesto que representen gráficamente la propiedad de divisibilidad, o sea que demuestren, o sea de las experiencias que ya han observado que las hagan en forma gráfica y... nada más. Y luego hemos pedido, por ejemplo, para evaluarlos por grupo también, que cada grupo realice una experiencia para demostrar la propiedad de... o de impenetrabilidad. Tomarán como ejemplos las actividades realizadas en clase, claro a lo mejor lo puedan realizar con otros elementos, o sea una experiencia, o si consiguen bibliografía pueden consultar material bibliográfico que...

P: Bueno, muy bien, bueno, después... algunas cositas que tengan que... que no está bien...este ¿qué otro grupo tiene más o menos algo para explicar hoy? después... la clase... bueno, a ver la chiquita... ¿cuál es su tema señorita?

A 6: Estado de agregación de materia.

P: ¡Aha!

A 6: Los cambios de estado que presenta.

P: ¡Aha!

A 6: Nosotros acá vamos presentando estado de fusión, solidificación y vaporización, pero hay algo... (algo se cae)

P: Por supuesto que cuando hablan de estado de la materia... estado, si ustedes de los seis cambios que han visto, que ellos conocen o van a conocer, son tres los que van a ver ahora, porque sino están convencido de que ahí termina la cosa ¿no? bueno.

A 6: Entonces el propósito sería: Describir los cambios de estado que experimenta la materia por efecto de la variación de temperatura.

P: ¡Aha!

A 6: Bueno, los materiales: serían un mechero, hielo, regla y agua

P: Si, sigan nomás chicas.

A 6: Primero vamos a hacer el proceso de vaporización (prepara la experiencia) colocamos el...

Bueno, había que echarle agua (con voz baja)

P: Ahí ... ¡Ay!, cuando empieza, a, se produce en este calor, y con toda esa lata se va quemar los dedos y va a soltar todo y se va a armar el lío ¿porqué no han traído algo para sacar? aunque sea un pinche de ropa.

A 6: no lo trajimos...

P: Tiene que traer un pinche de ropa o una ... con mango de plástico o un pinche de ropa que se de madera con uno de los ... que no ... los dos piquitos, cortitos, en uno de las piquitos le ponen una paleta, esa, de chupetín más larga, para que lo agarre más y puedan... ¿Qué piensan demostrar con eso ustedes?

A 6: La vaporización, una vez que se calienta el agua, comienza a evaporarse el agua.

P: ¿A evaporar? ¿empieza a qué?

A 6: Se evapora.

P: ¿Cómo? ¿Qué es lo que va a demostrarle? bien la palabra.

A 6: Vaporización

P: Entonces ¿se qué?

A: (Todos) se vaporiza (a coro)

P: ¡Ah! maestra y habla mal, que será de los chicos.

A (Risas)

P: ¡Ay, ay, ay, ay! si así les enseñan a trabajar a los chicos. bueno, por ahora les voy a dejar que agarre con los... Bueno, explique nomás, la clase tiene que dar la perfectamente, no puede venir así... se van a quemar los chicos, va a saltar todo. Tienen que venir bien preparados, cuando ponen eso ahí, se supone que va empezar a.

A: (Todos) vaporizar

P: A vaporizar ¿por qué? Porque es

A 6: Por el exceso de calor.

P: ¿Qué pasa con el exceso de calor en el agua?

A 6: Calienta el agua y después...

P: ¿Solamente la calienta?

A: (Varios contestan uno, tras otro) hierve, hierve, hierve...

P: O sea llega al punto...

A: (Todos) de ebullición.

P: Más o menos a qué temperatura.

A: (Todos) Cien grados centígrados.

P: Cien grados centígrados ¿Dónde?

A 6: En todo el cuerpo de la masa.

P: Si, por eso... en la masa ¿pero donde es cien grados centígrados? ¿Cuándo hierve a los Cien grados centígrados el agua?

A 6: Cuando ebulle.

P: Sí, ¿pero dónde?

A 6: En el fuego.

A 2: En el fuego.

A: (Varios) En el fuego, en el fuego...

P: ¿Pero dónde?

A 2: En el fuego.

P: Donde.

A: (Todos ríen y comienzan a comentar entre ellos la pregunta)

P: Sí, hierve a cien grados de temperatura ¿pero en que condiciones hierve a cien grado de temperatura? ¿Ustedes están seguros que hierve a cien grado? ¿Ustedes han puesto alguna vez en la pava el termómetro para ver si es a cien grado?

A 7: Acá...

P: Acá, ¿porqué acá así... dice es diferente?

A 6: Según la.

P: ¿La qué?

A 6: La región.

P: ¿Qué región?

A 6: Según la temperatura ambiente.

P: No, ¿a dónde hierve al agua a cien grados centígrados? ¿en qué condiciones? en condiciones normales de presión y temperatura ¿y dónde se da eso? en condiciones normales ¿dónde se dan las condiciones normales? ¿dónde se dan las condiciones normales del ambiente?

A: (Murmullo)

P: ... Que yo cuando les hablaba de que el peso, de la masa y cuando hablábamos de cual le convenía comprar si la balanza de masa o la balanza de peso y todo, ahí hablábamos de las condiciones normales ¿donde encontraba condiciones normales?

A: (Murmullos)

P: A nivel del mar! (grita) en el nivel del mar, mar del plata por ejemplo en la playa de mar del plata, Ustedes ponen la pava para hacer el mate y tendrán que esperar que suba el termómetro a cien grados centígrados, pero acá en Jujuy ¿a cuantos grados va, va? cerca de noventa grados ¿porqué?

A: (Varios) Por la altura, por la altura.

P: Por la altura, ¿porqué a mayor altura, mayor altura? a mayor altura ¿qué? ¿Cómo es la presión atmosférica con la altura? a mayor altura.

A: (Murmullo)

P: ¿Cómo es la presión?

A 8: (Alguien dice) mayor (muy bajo)

A 2: Menor

A 8: Mayor

P: Menor presión atmosférica (en voz muy alta), a mayor altura menor presión atmosférica (baja poco a poco el volumen de la voz), no la presión arterial.

A: (Risas)

P: Si a ustedes le palpita el corazón por el efecto puna no significa nada, porque esa es presión arterial, yo me refiero a la presión atmosférica. Le debería dar un palo por la cabeza a cada uno por no haber escuchado cuando hable la clase pasada. La presión atmosférica varia con la altura, por lo tanto la temperatura influye en la ebullición. Bueno, sigamos, ebulle, pasa el estado, cambia de estado.

A: (Una alumna contesta, no se oye la respuesta)

P: ¡Ah! ahí está ni siquiera es gaseoso ¿qué estado es? ¿qué esta es?

A 6: Vapor

P: Vapor! ¿porqué no pasa al estado gaseoso? ¿qué diferencia hay entre un gas y un vapor?

A: (Murmullo)

P: ¿Se dan cuenta que cuando yo les digo que consulten la bibliografía para que ustedes sepan un poquito más que el alumno... ya tienen que leer bien todo el tema?

¿Cuál es la diferencia entre vapor y aire? eh; vapor y gas? (corrige) ¿cuándo se habla de estado gaseoso y estado de vapor? ese estado que ustedes están hablando no es estado gaseoso, yo diría estado de vapor, el agua pasa a vapor y forma una nube. Entonces ¿cuál es la diferencia entre gas y vapor? diferencia entre gas y vapor, para la evaluación pido eso ¿eh? en el examen final también.

A 6: El vapor contiene partículas de agua, pequeñas partículas de agua...

P: Pequeñas gotitas de agua en suspensión ¿y el gas?

A 6: El gas no.

P: Ejemplo de gas.

A 6: Nitrógeno.

P: Nitrógeno, aire... oxígeno, aire es el más conocido ¿sí? esos son gases y el otro vapor ¿okey? sigamos, hasta ahora..., sigamos

A 6: Después... de fusión

P ... De fusión ¿cómo va a demostrar la fusión?

A 9: Colocamos un trocito de vela.

P: (tose) Un trocito de vela no, porque los chicos van a creer que lo único que pueden poner es una vela. Colocamos un sólido cualquiera, por ejemplo, un pedazo de cebo ¿qué hace?

A 9: Al calentarse se va derritiendo y...

P: La palabra derretir es un término muy... ¿qué se hace si lo ponen ahí? hablen en términos físicos. Un sólido cuando se pone a temperatura ¿se?

A 6: Funde.

P: Se funde. Una sola persona parece que ha leído algo de física, se funde, por eso se llama fusión. Muy flojo el grupo, sigamos.

A 6: El otro es solidificación, el pasaje del estado líquido al sólido por disminución de temperatura.

P: Por disminución de la temperatura ¿cómo lo comprueba?

A 9: Sí, al enfriarse la vela, entonces la...

P: Usted dice que el proceso inverso es enfriado, para que lo que estaba fundido vuelva a solidificar. Flojo el grupo, conceptos mal sabidos... y algunas cositas no recordaron de que yo les dije que tiene que ver... presión, con la temperatura... porque para hablar de cambios de estado tienen que hacerle ver al chico... que tal si al chico ella le dice - porque va a pasar al estado de vapor poniendo, este a, a calentar el agua, que cuando llegue al punto de ebullición para el estado de vapor, que es más o menos cien grados. Entonces el chico va a ir a su casa, va a conseguir un termómetro, supongamos que tenga la curiosidad, pone lleve a noventa y tres, hierve entonces va a decir: - ve lo que la maestra me ha dicho y acá no -, - señorita llegué a mi casa hice esto, esto y esto y no hirvió a los cien grados- ¿qué le van a decir? Ah! me olvide de decir que a la altura que estamos si ustedes se van por ejemplo ¿ustedes no sabían que en las...por ejemplo del Tíbet nunca, jamás en su vida han comido guiso? ¿porqué? porque no pueden hacer hervir el poroto y el garbanzo, porque ahí no llega, el poroto y el garbanzo se cocinan arriba de los casi cien grados, sino no se cocinan, y allá el agua llega a hervir a los setenta grados - ochenta grados no llega a cien, entonces no hierve el poroto, no lo cocina, entonces no pueden cocinar

algunas comida, algunas comidas no las pueden hacer nunca, porque la temperatura no alcanza, cuando hace cambio de estado, no alcanza a lo que necesita ese material o ese elemento para cocinarse ¿de qué necesitan entonces en esos lugares para salvar la situación? ¿en qué cocinan?

A 6: A leña.

A: (Risas)

P: Cualquier combustible que usen estamos en la misma, el agua va a hervir a los 70° ¿qué necesitan usar?: Uf! no se casen nunca con un tibetano porque no... ¿qué necesita?

A 7: La olla a presión

P: La olla a presión ¡ay! que cosa! ... bueno chicos este grupo de regular para abajo, así que todos estos conceptos los manejan bien ¿eh?... las ollas, si, las ollas esas que venden ahí... la olla a presión es...

A: (Todos hablan en voz alta)

P: (grita) ¡ la próxima clase, los otros que no han explicado hoy para que después puedan exponer con tranquilidad todos los que ya ...

A: (Todos hablan más alto todavía)

P: (La profesora habla con alguien)

A: (Hablan fuerte, ríen)

Institución: Instituto Superior

Profesorado: Para la Enseñanza Primaria

Curso: 2do año

Situación observada: Clase de Ortofonía

Fecha: 12/06/95

Observadora: Andrea Beatriz Alvarez

A: (Todos ríen y hablan)

A 1d⁹⁴: Le gusta siempre jugar como todos los chicos a muchas cosas , pero su mayor distracción era la TV. más los programas que se veían muchos animales, muchos árboles, y un día sábado estaba viendo la TV y se asustó al ver una gran serpiente que salía de entre los arbustos y decía SSS (sonido)

A: (Risas)

A 1d: ¿Cómo decía, a ver, la serpiente?

A: (Todos) SSS (sonido)

A 1 d: Bueno, entonces, ella se asustó mucho; pero su mamá, Cintia, le dijo que no tuviera miedo , porque esa serpiente estaba muy lejos.

Bueno, esa noche se fue a dormir, pero, bueno, sucedía que ella empezaba a soñar, que la serpiente estaba cerca de ella, que le hacía SSS, SSS (sonido) mientras se le acercaba , y se despertó pidiendo ayuda, ¡socorro! ¡socorro! y la mamá fue y le dijo bueno... y le contó el sueño. Pero la mamá le dijo que no tuviera miedo porque solo era un sueño.

A (Todos ríen)

A 1 d: Bueno a ver ¿de qué se trata el cuentito?

A 2: De la víbora.

A: (Comentarios en voz baja)

A 3: Del susto.

A 4: Un sueño.

A 1d: ¿Qué había visto ella?

A: (Todos) una víbora, una serpiente.

A 3: Una víbora.

A: (Todos ríen)

A 1d: ¿Y cómo hacía la serpiente?

A: (Algunos hacen el sonido) SSS.

A: (Una alumna comenta)

A 1d: No.

A (Algunos) shshsh (sonido)

A 1d: ¿Así hacía la serpiente?

A 3: No SSS, (hace el sonido)

A 1d: ¡Ah! bueno. Esta nueva letra , que vamos a ver, se llama la letra SSS, y esta acá.

A 2: ¿Cómo señorita?

⁹⁴ A d: Alumno/a que actúa en el rol de maestro de grado.

A 1d: La nueva letra que vamos a ver ahora es la que se llama , la del cuento es la letra SSS (sonido)
A: (Algunos) SSS (sonido)
A 1d: ¿Cómo se llama?
A: (Todos) SSS (sonido)
A 1d: Gladys ¿cómo hace la víbora?
A: (Algunos) risas
A 4: SS, SS, (sonidos cortos)
A 1d: Vamos ¿Qué vemos acá en el dibujo?
A 5: La víbora.
A 1d: La víbora ¿y cómo es la viborita acá en este dibujo? A ver ¿hagamos en el aire?
A: (Varios comentan en voz baja)
A 1d: ¿Cómo es la viborita?
A: (Algunos) SSS (sonido y dibujan en el aire la forma de "s")
A: (Risas)
A 1 d: ¿Cómo se llamaba esta niña (indica la lámina)
A y A 1 d: (Todos) Su - si.
A: (Todos comentan en voz baja)
A 1 d: ¿Nos animamos a hacer la letra SSS. en el aire? ¿en la espalda del compañero?
A 3: Ooo, no (en señal de desaprobación)
A 1d: Con el dedito, vamos, a ver, en la espalda del compañero.
A: (Todos lo hacen)
A 1d: ¿Podemos hacer en el piso?
A: (Algunos) no (otros) si.
A 1d: Señorita Yoly ¿por qué está triste ahí?
A: (Todos ríen a carcajadas)
A 1d: ¿Podría votar el chicle?...
A 6: Ya lo tiró al chicle señorita.
A: (Todos ríen)
A 1d: ¿Puede hacer, a ver, en el aire?
A 3: Con el chicle.
A: (Risas)
A 1d: ...Pase la señorita Yoly...
A: (Risas)
P: Mejorar esa parte motriz....
A 3: Señorita ya paso...
A: (Risas)
A 1d: ¿A parte que observamos en la lámina? ¿Vieron bien ustedes la lámina?
A: (Todos a coro) sí.
A 1d: ¿No vieron...?
A 1d y A: (Todos a coro) sol, sol.

A: (Risas y charla)

A 1 d: ...¿qué pasó?

A: (Carcajadas)

A 1d: ¿Quién puede pasar, a ver, a corregir? a ver ¿cómo es la letra? Alicia ¿puede pasar?

A 7: No (ruidos de sillas)

A 1d: Bueno... nunca pregunten quien quiere pasar porque; ¡paf! se les amontonan todos... no es como acá.

A: (Risas)

A 7: Señorita, todos chiquitos se acostaban de noche.

A 1d: No es como... eso ya les expliqué ¿han entendido esta letra?

A: (Todos) Sí.

A 1d: ... es el abanderado.

A: (Charlas en voz baja)

A 1d: ...después de esto, para hacer una constancia de si han entendido toda la letra ; le hacemos una breve lectura , en copias le repartimos en donde ellos van a pintar con colores la letra SSS (sonido)... también la llama chico.

A: (Charlas, comentarios en voz baja)

A 1d: Por ahí el que está en primero, o sea acá... el jardín es para... en el jardín, primero ha sido de ingreso a primer grado.

A: (Algunas alumnas consultan en voz baja)

A 1d: Bueno, uno de jardín y uno de primero puede ser.

A 8: Yo no tengo de primero.

A: (Comentarios , murmullo)

A 1d: ¿Y dónde?

A 7: Qué tenemos que pintar? ¿tenemos que pintar? ¡ah si!

(Murmullo)

A 1d: Hacemos la lectura chicas, chicos atiendan la lectura.(lee) esa osa se asea, esa se asoma.

A 5: No, pero voz mas diciendo y las chicas van repitiendo... Esa osa se asea.

A: (Todos) Esa osa se asea.

A 1d: ¿Y...asea?

A: (Risas)

A 1d: Pare, pare... pasear... pasear ¿no sabes?

A: (Risas)

A 1d: ...la lluvia.

A: (Risas)

A 1d: Esa se asoma.

A: (Todos) Esa se asoma.

A 1d: Esa masa es...

A: (Carcajadas)

A 1d: Bueno atiendan chicas... (lee) Susi amasa

A: (Todos) Susi amasa.

A: (Risas)

A 1d: ¿Qué más podría ser? (Una alumna responde).

A: (Risas)

A 1d: Qué más pondría con la "s".

A 9: El oso sale solo.

A 1 d: A ver ustedes ayuden....

A: (Hablan algunos a la vez)

A 1d: Le haríamos completar palabras con la letra, o encerrarla con colores la letra... bueno, trabajemos el lenguaje oral, ya hemos trabajado el...¿qué hicimos la otra clase?

A 9: Láminas.

A 1d: ...a una parte de la lectura... chicas este dibujito, este dibujito ¿se acuerdan los dibujos no? no se olviden que tienen que hacer eso también tienen que...

A: (Todos hablan a la vez)

A 1d: (Explica)

(Charlas de dos minutos)

P: Escúchenme , eso queda incompleto... y al material ,eso... ella lo tiene todo completo.

A 2: ¿Quién?

P: Alicia, Alicia lo tiene completo ¿si?

A: (Murmullo)

P: Bueno ¿seguimos?

A: (Murmullos)

P: Veamos de nuevo...

A: (Todos) nooo (con desgano)

A y P: (Conversan)

P: Mamaní, Rojas ¿y quién más...?

A: (Murmullos)

P: Son todos... voy a tomar asistencia chicos.

(Murmullos)

P: Voy a tomar asistencia (toma asistencia).

(Murmullos mientras P toma asistencia)

P: (Después de tomar asistencia) Bueno, vamos chicas. Bueno, escuchen , escuchen para el día lunes veintinueve creo que es eso, ¿no?

(Murmullos, comentarios)

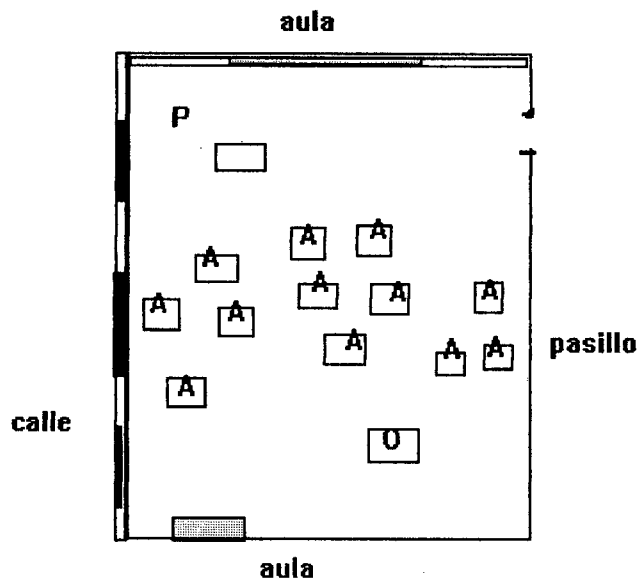
P: ...Lunes veintiséis, lunes veintiséis sería, todos van a exponer... para terminar ya lo que es comunicación y empezar con... comunicación, lenguaje y producción sonora.

Por favor traten de ser un poco más dinámicos ¿eh?

A 9: ¿Vamos a seguir con esto profesora?

P: Sí, vamos a seguir con esto, es decir con las letras, enseñanza los fonema desde cántitos, un trabalengua, no se queden... o con lo que le dan en la escuela ¿si?.

Diagrama de Clase:



Referencias:

A: Alumnos

P: Profesor

O: Observador

Total de alumnos: 12

Horas: 22:14

Anexo 3

Entrevistas

Entrevista a la Profesora de Estudios Sociales y su Didáctica I / Estudios Sociales y su Didáctica II

Lugar: Ciudad Tabacalera

Fecha: 1995

Entrevistadora: Prof. Claudia Rudix Camacho

C: ¿Te recibiste en Tucumán? ¿Y tú título es?

E: Profesora de Letras de Literatura: Castellano, Literatura e Historia.

C: ¿Cómo se llama? ¿En dónde lo recibiste?

E: En el Instituto San Miguel, es un terciario que depende de la facultad de Letras ¿Por qué depende? No depende sistemáticamente, no depende formalmente, si no que todas las profesoras de letras han formado el instituto ¿Me entendés?... Entonces cuando hemos quedado sin el ingreso... Yo la verdad que no fui a Tucumán a estudiar eso... Yo fui a Tucumán a estudiar, para ingresar a la facultad y estudiar traductorado de inglés, porque mi padre es Irlandés, era Irlandés. ¿Entendés?... Entonces se hablo mucho de inglés en casa... mi padre Irlandés... entonces mi viejo decía... bueno... no... pero estudia otras cosas... No... no... no, yo quería estudiar para que todo ese conocimiento maternal digamos, paternal; esa lengua materna yo la quería mejorar... y todas mis tías tienen título de inglés en Buenos Aires... Yo quería el profesorado de inglés, el traductorado, porque acá en la fabrica no había quién tradujera.

C: Claro.

E: Bueno... entonces yo me fui a estudiar, fui a la facultad de ingreso y me corrieron sabes que... con una vaina, porque había examen de ingreso, la gente que ingreso fue la que pagó las coimas que pagó el examen, no se si me entendés, es otra realidad Argentina... es otra historia... ¿entendés?... entonces los pobres quedamos... a la lona. Entonces la profesora, una profesora se arrimó y dijo... miren yo les voy a presentar un profesorado, aunque sea pago, es muy bueno, tiene muy buen nivel, San Miguel, ahí estudian todos, entonces van, muy accesible, porque podés terminar de pagarlo... es muy accesible... supone unos veinte, treinta pesos, supone una cuota así... y bueno todas las profesoras que enseñan a la mañana, a la tarde enseñaban ahí... entonces vivíamos en la hemeroteca, nosotras, ahí de la facultad, en la biblioteca... entonces nos conectaba si era en lengua, en literatura... con todo... aunque no te olvides que en esa época era muy... este... muy rígida la educación.

C: ¿En qué año te recibiste?

E: Yo me recibí en el 86, entré en el 81.

C: Bien... ¿interesantísimo no? y dos títulos...

E: Si Castellano e Historia... bueno aunque tengo más en lengua, mi pasión en la Historia, siempre ha sido así, y la literatura no... lengua vulgar... esa lengua yo a lengua también le doy muy domésticamente... yo trabajo supónete... estaba trabajando con las canciones de Fito Paes, porque tenía que sacar la época...

C: Ah... bien...

E: O yo trabajo, por ejemplo en tercer año, en educación cívica, trabajo con los indios, trabajo con todas las canciones donde digan, porque viste que Víctor Heredia formó un movimiento de revolución indígena...

C: Claro... si... si... si...si...

E: Hace 10 años más o menos con la Mercedes Sosa, y se ha colado la Xuxa y se ha colado Roberto Carlos... claro entonces cada uno tenía que hacer una canción entonces tienen que buscar esa canción... ¿entendés?... hacen, buscan esa canción... trabajamos los primeros y últimos habitantes...

C: Que interesante...

E: Así que todos así, muy doméstico.

C: Y los vas enganchando... para que...

E: Después ellos se quedan con eso... después en terceros como digo doy los primitivos habitantes, para dar la población indígena.

C: Ya en tercero te quedan menos chicos de los que han ingresado...

E: No... eso es otro mundo, yo a la mañana voy a un bachiller, con lo que estoy hablando es bachiller.

C: Ahhh...

E: Bueno... ahora por ejemplo en la historia de segundo año... este... es la historia más importante que tiene el chico en la secundaria, porque es el choque entre las dos culturas, entre Españoles y Argentinos... yo estoy en este Perico, que algún día me van a ahogar esas fuentes que tenemos... porque estoy... de... ¿Cómo se dice?... vos sabes que soy un desastre para nombrar las palabras... desmitigado... esos mitos tontos... "Colón descubrió América"... "Colón no descubrió un carajo" porque era un hijo de re - mil perra... entonces acá en mis clases y en las clases del profesorado tienen prohibido decir eso... yo lo único que amo en este América es San Martín, de ahí partí vino el otro día Maradona y casi lo mato a Maradona... casi lo mato, ¿viste lo que dijo Maradona?

C: No, no, no, no...

E: Que no cruzo los Andes... Qué hijo de mil perra.

C: ¿Y cómo? a ver contáme tu experiencia en segundo año.

E: ¡Ah...! es le segundo año... es difícilísimo, porque vos sabes que todo el mundo se queda en segundo año, en el bachiller, es un curso colador ¿Viste?... los chicos están... ¿no sé?... es una mezcla psicológica y sociológica impresionante, algunos han crecido por demás...

¡Sácalo! ¡Sácalo! (pasa un perro)

C: No, no te preocupes, seguí.

E: Si, otros por, no han crecido... es una cosa, es una rareza, constantemente tiene que uno ser el apoyo a ellos... están entre la joda y lo serio, en una palabra... ja, ja, ja... ¿No sé si vos? con tú psicología... mira yo con tu, yo te digo entiendo más en psicología.

C: Está bien, es importante...

E: Porque es un duda muy grande que yo siempre siento... o me pongo de novia y me dedico a la... mira, mira, les cuento algo....

Una de segundo que se estaba tan loca, quería salir con uno de cuarto (estaba celosa) y dice que yo estoy atrasada, le digo "no, deja que el chango te hable, pues"... "no, dice, está atrasada usted" dice...(responde la chica) "ahora yo tengo que ir y decirle lo que yo siento". Por supuesto que así suban los siglos el hombre es hombre y la mujer es mujer,... se va ella y le dice al otro que quería salir con él... bueno el otro, ella es de segundo te he dicho, a no, no, al revés era, ella es de cuarto y él es de segundo, le dice "pero ¡no!" ella dice "vos sos pendejo pero igual yo quiero salir con vos", así le ha dicho, delante mío ¿eh?- "yo estoy delante de la profesora"... que va ser, él imagínate que estaba... y hasta donde tiene que llegar "no yo no quiero saber nada" (el responde) tonto no, pavo sigue pavo, pavo ¿viste? "no yo no quiero saber nada, vos sos una loca" dice, "no

quiero saber nada” así han estado, hasta que ella le mando una carta, una carta, Rudix que yo, ni yo en mis años había ¿viste?, y le mando una carta al otro, entonces, el otro ya como buen hombre ¿viste? como buen hombre sin ofender nada, a agarrado así una hoja, ha hecho una tarjeta, y le ha puesto... vos sos... y vos abris la tarjeta... un forro, forro ¿entendés? y realmente tiene razón, porque ya no había otro apodo, otra cosa para contestarle la carta. Se ha bajado la niña, a la... a la dirección y le ha dicho, que el era un sinvergüenza, un degenerado, de lo último, que lo corra de la escuela y la otra vos viste como es la XXX (la directora), como es tan inteligente, entonces dice no, yo no, dice “es asqueroso”, entonces yo no, que no podía que darse callada, me bajo y le digo “no, ¿vos sabes la historia? “no” me dice no escuchame ¿mocosos? ella si se ha roto, pero mirale vos la actitud, como el no ha aceptado salir, entonces la otra lo ha metido en el buzón “no” le digo, tenes que ver la historia de ellos porque no lo hablas y los enfrentas, porque paso eso, o vos que crees que la otra... “pero mira, un mocoso insolente” ¡no!; me costo un triunfo hacerlo quedar al tipo, porque el tipo ya estaba afuera. Así vos te podés imaginar, la idea como esa...

C: Claro, claro.

E: Después te vienen, no, porque no hay libros, (no se si me entendés), yo tampoco puedo decirles chicos traigan sus libros, porque yo prefiero que compren un libro en historia, en lengua, supónte que estamos leyendo novelitas y tonteras para que ellos se desarrollen su para mi lo más importante es que ellos lean, así que yo llevo revistas, llevo... que se yo un texto, no se si me entendés, a mi lo que me interesa se que ellos lean...

C: Perfecto.

E: Yo por ejemplo, con los temas de las canciones a mi me sirve, pero ya para más adelante, ya más contemporáneo el tema.

C: Y ahora contáme, en el profesorado, ¿Cómo trabajas?...

E: Uhhmm... ese es otro tema... nulos.

C: Vos tenés...eh... Didácticas de Ciencias Sociales ¿Así es?

E: Si, Didácticas de Ciencias Sociales... pero doy las mismas Didácticas que en el secundario, porque están nulos, y en los examen desapruéban por que no saben que es el éxodo Jujefío, yo hago hincapié en lo suyo ¿Me entendés? Yo por ejemplo como te decía en primero y segundo año los Mayas, los Aztecas y los Incas, los empacho... pero yo no voy al cuento de que todo es lindo, yo ya les busco los cuentos, les armo las clases, para que ellos vean la importancia que tienen los incas, yo tengo una revista Española, pero mira llega hasta San Pedro la revista, ahí en San Pedro tengo cuentas por que... este... es una revista muy interesante, todo del más allá, que a mi me apasionó ¿viste?, todo lo que es así como Julio Verne, todo, y ahí sale, salió una historia muy interesante sobre la vida de los Incas habían sabido ser del más allá, no son de este planeta, ellos han venido a poblar y ellos se llaman, son Wiracochas, entonces ellos consideraban al Dios Wiracochas y han venido a poblar América, porque han visto el oro del mundo, si después los Españoles se llevaban 175.000 kilos por día, imagínate que estaba el oro del mundo, entonces los de arriba se vinieron... e hicieron esas ciudades Nazcas, esas que solamente se ven desde lo aéreo... y cuenta, hay una parte de la revista, que cuenta que eran tan inteligentes que se comunicaban de mente a mente, eso me sirve a mi para ellos ¿me entendés? a mi no me sirve si el más allá el más acá, ellos no entienden eso, porque su más acá, su más allá es hasta donde ellos ven nada más, su realidad, no es como yo, como vos, yo he viajado tanto Rudix, que para mi los panoramas son abiertos, en cambio para ellos son cerrados ¿entendés?... para ellos no hay mundo como Perico... ¿No se si me entendés?

C . Si, si, si, si.

E: Entonces el otro día, el otro día, mira ahí te doy un ejemplo, para que vos veas como una se esfuerza. Yo estaba dando un texto, la descripción del mar y ellos seguían escribiendo, bla, bla, bla, seguía la clase linda, en una de esas se para una y dice “¿Usted alguna vez a ido al mar?... si... le digo” ¿Y qué se siente? y me tenían todos locos que se siente, imagínate uno conoce el mar, conozco todos los ríos, yo me conozco... (mi padre pescaba) ¿viste?, entonces yo me conozco el Paraná, me conozco el Bermejo, me conozco el Uruguay, el río Uruguay me conozco de punta a punta, porque anduve viviendo en islas, todo un mes en islas, ahí con mis primos, con todos imagínate, me conozco el mar imagínate, entonces a mi me dejo tan mal, yo te digo puta, que no tengas esa oportunidad en tu vida de decir... voy a ir, por eso es tan importante viajar, aunque sea en familia, en pareja solos, como sea, para no tener vos que ver más, por eso toda la gente se cierra acá, como no va de vacaciones no ve más allá de sus narices, para vos después venís y decís “No hijo” hay otras cosas mucho mejores, más feas, más lindas, eh... y vos fijate cuando haces un viaje con los chicos aunque sea a Tilcara, vienen re- cambiados, re- cambiados.

C: Que interesante, ¿Y vos ves este tipo de respuesta en los chicos más grandes? suponiendo en el profesorado ¿Por qué decís que están más nulos?

E: Por los años, porque muchas veces que, no es que dejan el secundario y entran al profesorado, sino que se embrutece porque la mayoría son mamás solteras con otras historias personales, entonces eso las anula.

C: ¿Tenés muchas recursantes? ¿Cómo es?

E: Yo ya no estoy en el profesorado ahora está XXX.

C: Ahh... bueno... bueno.

E: Yo estuve hasta Julio, después de tantísimos años hasta julio, tuve un problema ahí con ella y bueno...

C: Pero digamos hasta que vos estuviste...

E: No, no, no, si lo que yo estuve, tuve muchas sorpresas.

C: Ajahh.

C: Por que entre ellas, yo en primer año trabajo con la parte de conocimiento, o sea, tenés que saber si o si y tenés que explicar todo, que es la historia y empezar a hablar, hablar, hablar, y bueno la que pero vos sabes que y no puedo pasar Rudix, si vos no sabes yo no pasar a otro tema.

C: Claro.

E: Viste que en el profesorado se habla... si vos sabes ... Yo no, porque estudié con modelos, yo tengo un modelo de profesorado tan distinto al de acá ¿me entendés?...este...yo con mis profesoras ha salido, he andado, he comido asado, pero también me han puesto un uno... ¿no se si me entendés?

C: Claro, otro tipo de modelo.

E: Una cosa de personas...

C: Y vos por ejemplo ¿notas la diferencia entre tu formación y los profesores de acá los que egresan del Tello?

E: Si, si, si. No nada que ver, sabes que so muy autoritarios, muy egoístas, ellos siguen en el estado bajo el régimen militar. Yo en Tucumán, fijate a pesar de estar bajo régimen militar, me conozco todas las manifestaciones, por que yo vivía en el centro, tengo en mi, en mi espalda (yo digo que no), en mi espalda dos pedradas gracias a Ubaldini, porque en las manifestaciones dos pedradas me he ligado, una herida porque he vivido ahí, pero fijate vos a pesar de eso, yo no he vivido en autoritarismo, en la educación, si luchaba porque, para tener la democracia que tenemos, todos creen porque ha salido Alfonsín, nos han puesto, porque lo han puesto, no es que lo hemos elegido ¿no es cierto? seamos realistas, pero sin embargo yo lo he conocido a

Alfonsín personalmente, yo he trabajado con los radicales en Tucumán... personalmente lo he conocido, me pareció una persona carismática, estupenda antes que sea presidente de la nación yo estaba trabajando con las bases de franja morada, haciendo peñas todos nos sacaban re cagando los milicos, este... he estado (Ay disculpen, para, para) este.. este... he estado en comedores universitarios donde ¿viste? dónde vos tenias que, yo me cambiaba. Donde yo me cambiaba de pensión, si no daba a conocer la policía, la policía venia y me caía a la pensión y me hacían un escándalo ¿viste?... buenos... cosas así, si, esa realidad si, pero no eran autoritarios ... ya acá sabes que tienen... mucha soberbia, por eso a mi me gusto, por supuesto la que paga los platos rotos soy yo, este, por el echo voy a tener 36 horas, no porque vos faltaste una semana y la directora la va a ser coordinadora, eso me gusto a mi ¿entendés? porque todo el mundo quiere ser aquí cacique, todo el mundo ¿me entendés? todos el mundo quiere ser cacique ninguno quiere ser indio.

C: Claro

E: Y eso es un error gravísimo, porque vos no podés empezar a ser cacique sin haber pasado por ser indio no se si me entendés

C: Si, si, si, te entiendo...

E: Así como te digo, me domestico, pero no puede ser ¿viste? porque lo, porque vos, como yo le digo a ellos lo discuto a muerte eso, yo ,yo digo a mis sobrinos le llegan a hacer eso, yo los mato, yo tengo cada lío con las maestras "No" dice" yo no te voy a inscribir" (tengo una sobrina acá) " no te voy a inscribir porque no tengo banco" bueno yo te lo voy a comprar le digo... Porque vos sabes que la chiquita no puede ingresar... pero no, no, no Vero, cámbiala de escuela "no" le digo le corresponde esta escuela y ella va a venir a esta escuela ¿entendés?... no porque sea negrita ¿viste? Tengo una negrita y una rubia, mira vos lo que sale diciendo, la rubia no tenia ningún problema, no tenia falta que yo le compre el banco ¿me entendés? menos mal que melo han jubilado al tonto ese, pero... este,, pero la negrita que hago yo con la negrita no sé si me entendés.

C: Claro, si, si.

E: Y ese problema racial, existe en Perico por culpa de un director, que toda la vida a los negritos los ha barajado, chicos que viven a media cuadra de la escuela no han entrado porque son negritos ¿entendés? Bueno ese tipo de cosas que en mi escuela, allá y existe ese... bueno no se si en Jujuy, creo que también.

C: También en diferentes formas y demás.

E: ¿Entendés?

C: Y cuando te llegan, supones o te llegan al profesorado, te tratan ya todos digamos un montón de conflictos, no...

E: ¿Los chicos?

C: Los chicos

E: Si, conflictos si, siempre hay.

C: Siempre hay, pero más de índole familiar, decías vos.

E: Claro, este, como yo les decía a ellos, bueno porque yo necesito que ellos después sean lo mismo.

C: Claro y vos como le organizabas el programa para ellos, que van a ser docentes, como trabajas con ellos?

E: En primer año yo les daba contenido pero, todo conocimiento y didácticas, algunas didácticas también de Historia, Cívica, bueno yo te voy a dar de la experiencia es triste, todos quieren ser por supuesto, todos quieren seguir. Hay un grave problema en el profesorado, no se si soy yo, bien, pero no hay materiales, este, Rudix,, yo te puedo decir, yo tenia una colección de libros no tengo nada, si es apunte, no tengo nada, porque nadie me a

devuelto, porque no hay ¿me entendés? no hay... y desgraciadamente cuando vos pedís en cooperadora yo, vos no sabes lo que yo me voy gastando personalmente, pero no como ahora por ejemplo si vos me decís que yo mañana tengo que preparar una, yo no quiero ir el lunes, porque yo tengo que preparar material y no tengo plata. vos les pedís a los chicos, los chicos no te traen por pedirles diez centavos para la prueba, le piden de matemática, le piden de esto, le piden de acá, les voy a pedir de Historia, no te traen yo para traer un mapa, saquen fotocopia no más y el que es habilidoso seguro que lo ha hecho o lo calcan en el curso, el mapa está, no se ha que precio pero, el mapa está.

C: Está bien.

E: O sea el tema de la... vos me sabes también ¿no? es muy relativo por supuesto no todo es así al extremo, no es una cosa extrema, porque los pendejos también cuando van ha ser una fiesta tiene, no todos, pero tienen ¿viste?... algo... por eso te digo medio relativo. En el profesorado también es relativo, pero bueno en el profesorado viste, que se gasta mucho.

C: Y decime en el profesorado, hay mucho problema... en tu asignatura había mucho índice de deserción.

E: Sabes cual ha sido el índice, el más, triste que he visto en el profesorado, la falta de lectura lean, yo les hacia leer, se morían de risa ellos yo decía van a leer los carteles desde su casa el profesorado, yo he dado lengua también un año ahí, no me gusta, no me gusta, porque yo ha lengua, para mi lengua es disfrutar este... disfrutar ¿viste? de lo que está escrito, no, no acá lo decodifican, lo manosean, lo cortan, lo llevan a la gramática es una guillotina, viste, corta y no volaran.

C: Y, ¿qué características debería tener el profesor de historia, digamos como ideal, de acuerdo a lo que vos me estas planteando, un poco lo que esperas, no?

E: Y antes de que me olvide de las del, del profesorado, de las chicas del profesorado, la falta de lectura, la falta de lectura en general ¿me entendés? eso, me gustaría que lo pongas, la falta de cultura en general, no tienen idea ellos dicen que mis parientes son los incas, pero sabes porque se los hago entrar por todos los poros, les doy poemas, les doy cuadros sinópticos hacen investigaciones y yo trabajo también en el profesorado con muchos fenómenos sociales de la realidad, para ver si lo podes abrir el coco como dicen, porque mira es una falta total de cultura y vos te vas a dar cuenta que siempre salta una que viajaba y dice ¡Ah! porque yo cuando viajaba a Buenos Aires he visto tal cosa ¿entendés? las transculturaciones coyas, viste que los coyas hay... dice que la mejor fiesta de la virgen de "Urcupiña" esta en Buenos Aires no se si las visto.

C: Si, si

E: Bueno, pero el tema con el , con el.

C: Con el profesorado es esta falta... no.

E: Esa falta total de cultura, no tienen idea de donde están sentadas por eso, yo en el primer año, cuando doy cultura, yo les hago elegir todo sobre la cultura coya, ¡No! sobre lo de ellas, por lo menos que sepan lo de ellas, este bueno, vos vas a trabajar este grupo va a trabajar con el carnaval, hacen la investigación dan la clase; vos vas a trabajar con la historia de la virgen de Punta Corral; vos vas a trabajar... quiero que me traigas todo sobre la "Pacha" "Pachamama"; vos vas a trabajar sobre el "Equeco", después van exposiciones, todo eso, que sepan lo suyo, yo a los Incas se los hago, como te digo, entrar por todos lados, porque es lo de ellos ¿viste?

C: Claro.

E: Porque después ellos van ha ir, para los grados, tienen que hacer entender que los Incas no eran ningún tonto, eran más inteligentes, super, hiper, inteligentes ¿entendés?, y los chicos le interesa eso, los niño le interesa eso,

no le interesa sí, sí este... como yo les digo a ellos, a ellos lo que les interesa, lo que los niños en la primaria, que esperan una maestra actualizada que sepa mucho y que sepa llegar a ellos, ellos no esperan que la maestra sea bonita, fea, linda no esperan eso, en cambio en Jujuy se manejan mucho por lo que creen que son profesores porque llevan tapado de piel más o menos ¿viste?. Están equivocadísimo yo en eso no me he formado y entonces me cuesta mucho.

C: Claro.

E: Eso, eso me gustaría que... por ejemplo acá... me hace dar gracias que yo he echo un curso, por ejemplo, con profesoras de Historia, sobre Ciencias Sociales, me tienen terror porque yo les rompo los esquemas, “no, no” les digo, la otra vez hablábamos de Colón y les digo ¿Vos sabes por qué Colón vino a América?, claro porque le digo, porque “No porque era amante de la reina y la reina le ha dado todas las joyas” y de donde han sacado eso, porque yo he visto una revista ¿viste? ¿entendés? Entonces me tienen terror, me dicen, “ esta me va a romper los esquemas a mí” Ya la Rebeca de Jujuy se mata de risa me ve, me mira, porque iban a la... ella dio un curso de Ciencias Sociales, ¡Ah! no le digo yo te voy a explicar, ella ha dado Geografía con Historia no para, yo te voy a decir, la geografía condiciona al hombre entonces yo les he dado toda una teoría porque me dice, si le digo suponete, le digo que en Buenos Aires, vos decías sierra de cortar, para que más, pero si yo estoy en Jujuy, este, yo voy a decir como sierra de montaña o sierra de cortar, bueno así, cosas así, porque yo hice un curso en Buenos Aires para profesores del interior, no sé si una vez escuchó...

C: Escuche algo, sí, sí, sí.

E . Ahí en el Damasco Centeno han echo un... yo me iba todo enero ahí en la casa de mi tía ¿viste? me hacia los cursos.

Pero piola no, no va a venir con cosas, mucho para estudiar muchos talleres así, entonces voz ya tenes otras ideas que voz las vas adaptando de acuerdo a la cultura del chico o la cultura en que vos vivís por ejemplo acá vos no podés hablar de... que es otro problema que tienen los profesores de Historia de la cantidad de conocimiento, imagínate si yo tengo que bajar todos los conocimientos de los datos históricos fechas, comas, sabes que vamos a entrar a ser un... y no lo podés bajar a los chicos, no lo podés, si a vos tu hijo a los cinco años te está planteando determinadas cosas y el de trece te plantea también cosas, supónte a mi me hicieron un planteo, yo tengo que vivir leyendo, porque a mi siempre me cuestionan, Dios, en segundo año yo doy Renacimiento y entonces el Renacimiento no se da porque sí, sino porque en el campo religioso a venido un señor llamado Martín Lutero, yo un día cometo el error, porque la verdad es otra, porque Lutero ha echo eso, bueno averiguo, entonces ha venido uno y me ha sacado la verdad, porque la verdad es así, que Lutero estaba enamorado de una monja ¿entendés? entonces viene uno y me dice “sabe que me ha contado a mi un monaguillo” no se de donde mierda, porque yo tengo 55 a 60 alumnos imagínate vos mucho, no también, eso influye mucho, pero uno siempre trata, como yo los conozco a todos nos conocemos de pe a pa, porque yo en primer año, tengo con ellos lengua e historia y en segundo son los mismos entonces no s venimos conociendo ya y dicen si porque...

E: Mira si armó tal despelote, bueno que como voy a decir eso, pero yo tampoco puedo decirles no es mentira, porque no es mentira, porque no es mentira, porque hay testimonios escritos, porque cuando voz tenes un fundamento ¿me entendés? un testimonio escrito, eso es ha dado para la historia, donde vos podés decir mira, bueno pero eso tanto no sabemos, porque a ver vos, mostrá, mostrame, tráeme algo escrito, entonces yo le digo que no veamos eso porque a cualquiera lo puede pasar o ustedes no me ha enamorado, “no porque” no, no para entonces yo paro ahí ¿viste? y relaciono que no es cualquier cosa ¿me entendés? y le digo a ella, a él , que el

también me de otras ideas, entonces yo a ese hombre le digo, porque en el fondo también es así vos contas la historia, hay en ese revista te digo que a mi me, me, me, porque dice que porque Lincon el sabia de su muerte, él había soñado su muerte, o sea las clarividencias, los sueño que la Zoppi lo dijo, que es lo que más me gustó de el curso ese que dio la Zoppi, en eso dijo también los sueños, desde los sueños desde la gente que no duerme, comienza las ideas y comienzan las ciencias, es verdad, hay gente que ha estado años sin dormir, vos has visto por ejemplo en los inventos inventores, hay gente que estuvo años inventando el avión, inventando el teléfono, Grahan Bell, dice que lo mismo que... no me puedo acordar el que inventó la luz, estem... ya, ya lo tengo en la punta de la lengua, bueno el que invento la luz, estuvo días en la oscuridad, días encerrados por que el necesitaba encontrar como iba a ser ese cablecito, ese puente para poder dar la luz, entonces yo a los chicos les hago ver otras cosas, que hay, que hay por ejemplo eso yo lo aprendí de los Incas ¿ves? porque los Incas dicen que nosotros no venimos al mundo porque se nos vaga, porque tenemos una razón sexual, los Incas te dicen que venimos al mundo, porque tenemos que cumplir una misión, por eso ellos no estaban de acuerdo con el aborto ¿entendes? los incas decían que vos venias al mundo a cumplir una misión, la de curar, la de enseñar, la de pelear, la de ser hija de tu madre, la de ser buena persona, vos venia a dar testimonio de algo, que es de Dios, mira o sea que ya los Incas te hablaban, porque los Incas decían, porque ellos se arrodillaban, porque veían a una personita muy bonita en el sol sentada, en un trono, personita muy bonita, vos empezar a averiguar que es personita, personita muy bonita yo le pregunte a un cura, gente que ve, he preguntado a brujos, que es lo que veían los Incas un peruano amigo mío me contó "no", me dice" no, no, no Vero" hemos discutido noche dice Vero lo que ellos veían era Dios" no, no pueden ser que lo hayan visto a Dios ¿viste? y lo han visto a Dios, entonces yo siempre a ellos, porque yo, por su cultura no puedo decirles que los de allá, no sé me entendés, entonces yo tengo que dar vuelta hasta darle a ellos lo que tengo que darle ¿me entendés o paca que ellos me entiendan, cuando yo les digo a ellos que los Inca serán más inteligentes, porque no había nada escrito "¿porque no había nada escrito?" porque se comunicaban de mente a mente, yo te decía a vos lo que querías que vos sepas, teléfono sin hilo, telepáticamente, ¿me entendés? tengo testimonios, tengo para comprobar y lo de Coló que es otro también es tema, tengo, tengo, una documentación de la universidad de Guatemala, así que, imagínate con eso los reviento a todos los colegas, me sacan no mirán , "mira" le digo "toma, toma viejo cultívate" toma, entonces me odian, porque yo no voy a trabajar con libritos yo trabajo con revistas, con no se si me entendes, entonces mi perfeccionamiento es mío no sé si me entendes no es del vecino nada, y soy... y... me muero con la gente que es muy sistemática, mis alumnos no saben mucho de la fundación, la fundación de Jujuy la saben si no, no aprueban , pero te quiero decir que toda esta mescolanza que te hago, es porque tenés que... yo estoy trabajando con la realidad y lo de Lutero se ha quedado así, bueno y por ejemplo yo les decía a ellos de Lutero bueno, a sentido un movimiento interno una luz que le ha dicho basta porque el ha visto que los campesinos no sabían leer ni escribir, en esa época, no te olvides que después nace la imprenta, que hacían los que estaban en las misas, las misas duraban seis horas, siete horas, yo les contaba yo siempre les cuento cuentitos a ellos ustedes saben les digo "pobrecita había una señora que lloraba, porque quería más misa" he tanto, entonces más misa, entonces un chico vio que el aprendió a leer a escribir, el vio que su madre lloraba por que quería más misa y quería leer, entonces se vio en la necesidad, ante la necesidad de inventar tipos, así invento la imprenta, te cuento así, por supuesto a ellos se los hago bien ahí ceremonioso porque así ha sido la madre del Gutemberg era la persona más religiosa, nada más que ella, quería seguir leyendo que mas decía Dios para nosotros, no, no, no tenia entonces Gutemberg lo primero que hace es un libro de misa para su madre, bueno eso es lo que tengo que

decir a ellos, entonces yo les cuento a ellos que Lutero, bueno voy así yo donde descubro, porque según ellos, ellos aman los sistemas de evaluaciones, yo no los hago, a no dicen, a nosotros queremos que nos ponga nota por los prácticos, entonces yo los prácticos se los pido ¿viste? toda la semana pido prácticos, sobre algún tema, así sea, yo les valoro todo “ha vos a traído la bibliografía de Lutero” yo”, como te llamas vos” yo le pongo la nota ¿me entendés?, así es que yo estoy media atrasada, pero yo se los que van sabiendo ellos les encanta, realmente mi historia, ellos por ejemplo yo les decía, chicos al telescopio, no, por que ellos no saben, lo que es, hasta que uno apareció con un telescopio, no se de quien tenía, entonces han visto el telescopio, claro, y donde otros años, decía que había un cometa, todos estaban de acuerdo con el telescopio, entonces todo se, pero ahora que no hay nada ¿viste? están con la computadora, bueno Jhon Pascal invento la computadora, yo les explico, que se yo ¿viste? porque a inventado, este, ellos se ríen, porque yo les digo que D Vinci, inventado el avión, el submarino y el tenedor y se ríe, bueno, todo lo que yo hablo, eso, aunque vos no... lo... muchas veces no lo notamos, ¿entendés? pero ellos los que lo ponen a prueba, y ellos con eso ya suficiente para mi, a su manera, pero te digo que generalmente, viene uno y me dice “a no, pero a mi me” porque se que ellos comentan en la casa, ahí en la mesa o en el asado a en alguna cosa de la casa, comentan, porque después viene y dicen “a mi me contó mi tío que los Incas, este, tienen una ciudad que se llama el “Machu Pichu” y te tren ellos, “y a mi me ha contado mi mamá que ella una ves ha visto que de la pacha mama... “¿no se si me entendés? todo eso sirve.

C: Claro.

E: ¿Me entendés?, para mi me sirve, este, a mi me han contado, mi papá ha contado lo mismo que yo con esos cuentos, en tercer año allá en el bachi, viste como son ellos de, bueno un día voy y muestro un cuento de miedo, a me da, a mi me apasionan te digo, esos cuentos de aparecidos, vos me das una película de terror y yo me muero, pero a mi los cuentos esos, “no” dicen “nosotros hemos visto la pacha”, “usted sabe que es así, así” y yo en el norte me la han contado igual, pero todo ha nacido de quien, viene un muchachito, era un amor, así como tu hijo, hijo único, razonado ¿viste? una cosa tan, tan cálido, tan afectuoso, porque el hijo único tiene que ser afectuoso, yo soy hija única mujer, tengo mi hermano, mi hermano toda mi vida ha vivido afuera, yo me crié sola ¿viste?, pero este... tan afectuoso así, me dice mi abuela me ha dicho si han visto la virgen de Punta Corral” Yo digo”, están locos” “si” dice mi abuela, me ha dicho que habido nifitos que se han perdido en el cerro” “y los nifitos le han contado a mi abuela cuando eran chiquitos, de que había una señora muy bonita, muy bonita que les daba de comer, entonces los chiquitos no se han muerto de frío, les daba calor y les daba...” para mi es una historia tonta no se si me entendés, valida y yo le, muy bien si dice mi abuela que si quiere ir por la casa, que ella la va a esperar, que valla que le va a contar “no”, decile a tu abuela que venga, se ha venido la viejita y me ha contado(repara la abuela), me ha contado a mi, yo no, ahí la dejé, cuando yo estaba, yo tengo una promesa, yo no fumo, porque he dejado de fumar gracias a la virgen esa, me dice el cura que si usted sabe padre yo quiero que me saque una duda, le dije, me dice “que lo que te ha costado es correctísimo”, “¿Quién te lo contó?” una viejita que ha bajado de allá del cerro, está en Perico “es correctísimo”, “¿De donde has sacado los datos? ¿me entendés?; yo me, yo ahí me sorprendí, la gente grande me empezó a contar otras cosas, y otras cosas... acá yo les he dado un cuento a ellos de aparecidos y desaparecidos y ellos me empezaron a traer sus cuentos, los del bachi, si pone, anda a ver a al directora me quiere comer porque todos tienen nueve o diez, pero voz vieras esos cuentos, con nudo, des, introducción y desenlace; y uno ha sido presentado en la feria de ciencias, que lo presento la XXX, entonces todas esas historias para mi son válidas no sé si me entendés, yo estaba por hacer un museo acá, ah, eso de historia, bueno discúlpame que te mezcle todo...

C: No, no hay problema.

E: Te quiero contar algo, vos sabes que acá, bueno acá te digo algo muy particular, iba a hacer un museo yo, porque los chicos acá, las familias, no sé si han visto, hay dos caminos a las Pampitas, hay uno que va a San Pedro y el otro que va por atrás por dentro de las fincas, no sé si como que corta, bueno yo tenía los alumnos de ahí yo los amo a todos ellos, porque son re pobres, son buenísimos, aparte son ellos, son aparte, entonces vienen del ómnibus ahí, salen como a las siete de la mañana de la casa, pero ellos no se levantan a las siete, ellos se levantan a las cuatro, cosechan frutillas y flores para dejar acá en el aeropuerto, que vos antes de las diez de la mañana, vas a ver montañas de frutillas y flores, porque ellos entran a las ocho de la mañana al colegio, entonces ellos tiene una vida aparte, vienen siempre dormidos sin comer un despelote, viste entonces tuve, había uno que no estudiaba jamás, jamás estudiaba el Rodríguez ese, jamás, pero me vivía trayendo piezas arqueológicas, yo lo tenía diez no, porque para mi eso es válido, me han discutido, casi me corren en el colegio a mi, el colabora con mi materia, bueno a ver “ que has visto voz de esas pieza” ; “ y porque esta pieza a mi me ha contado mi papá...” y eso para mi es válido, ¿me entendés? Yo creía entonces quería armar un museo, y bueno, ya íbamos como medio año, y mi mamá acá me tenía, “ deja eso, tenés una caja llena de cosas”, bueno ahora no tengo he sacado todo, porque tenía cosas de adobe, mira he borrado todo ahora porque sino entro yo o las cosas, se han llevado un montón de amigas se han llevados cosas, a otros lados, bueno el tema es que , vos tenés que tener como siempre una apertura así, y bueno les digo si armamos un museo le digo a una amiga, haceme pata “no vos estás loca”, así chiquitito ¿viste?, así como un stand, museo echo por segundo año, y eso así una semillita, “¡No que loca, que ...!” , la directora menos “Que estás loca” “que no”... bueno yo voy a armar algún día un museo, viejo, digo a los chicos: bueno que , a ver, yo ya quería ir yo a buscar las piedras, las piezas, lo que pasa que todo ese campo era dormido y ahora en estos últimos años han comenzado a arar, pero yo no puedo seguir arando, ni tampoco puedo seguir haciendo el pozo, porque ahí estaba la cultura San Francisco, entiende y en esa cultura han dejado ellos todo, viene un día los chicos y me dicen “ Profesora tengo que hablar con usted” , dice, “pero no acá, en la escuela” yo lo que digo “Oh estos pendejos” ya tenían su diez no, “no” dicen “No podemos seguir trayendo piedras nosotros” pero este ”eso que usted quiere” dice me traían hachitas , así las hachitas, me traían hollitas también “no” dice “porque los indios no nos dejan” ... vos que vas a hacer me decís, yo me echo agua ahí “¿Cómo papá?” le digo “¿Los indios no te dejan nada ahí?” “no me dejan” “bueno esta bien los indios no te dejan”, así raja tal, le tuve que poner , ya le había prometido, así que le tuve que poner el aprobado, pero yo estaba así, yo un día voy a averiguar, nadie me decía nada, yo tengo un, otros amigos ahí, pero a la noche yo tenía gente grande, gente así de 30 años, yo he trabajado muchos años a la noche, en el nocturno, en el secundario, y a los dos años, o sea al año que me acuerdo, me dice una chica, este, “ profesora, usted cree en todas estas cosas” , “si” le digo “yo creo en todo” . ahora en las cosa del bien y del mal , creo en Dios no más, “no” dice” ¿Pero usted cree o no cree?” no, no, no, si creo” le digo, si... “¿pero usted ha visto a los indios?” ...y yo digo la puta que ... “A ver que te han contado a vos” , “no” dice “ a mi lo que me han contado los chicos era: hay una represa donde vos vas a ver todo así piedras y nadie cosecha ahí, nadie quiere tocar nada, porque es como una, un antigal ¿viste? y los chicos me contaron que cada ves que se acercaban a la tarde, dos indios pero ¡Inmensos! como de tres o cuatro metros, como vigilantes, que así, caminaban así, caminaban así, como diciendo no vas a tocar, enojados, dice, la mujer viene y me cuenta, una señora grande me dice “¿pero usted no lo ha visto?” ,”no” le digo, pero si es verdad lo que han contado los chicos, dice, bueno ella me cuenta la misma por supuesto que al otro día partí, ¿viste?, fui a preguntar yo quiero saber si ustedes saben algo “ “Si, si se ve

profesora, si se los indios, pero usted no cuente no diga nada” , no los dejan a las maquinas se paran, se para el motor de la maquina dice “ no pueden arar, ni los tractores nada” , y era una persona de bien ¿No? dueña de las partes de la finca, dice “no, vos querés entrar y yo te doy permiso, saca lo que vos quieras” ¿No? viste eso no se toca, yo averigüe todo, pero para que vos para tocar esas cosa tenés que hacer una pacha ¿Viste? una pacha, así que mírame en todos los bochinchos que yo ando, entonces para mi, entonces es válido, entonces no puedo tener las mismas cosa de los libros.

C: Entiendo...

E: ¿No sé si me entendés?

C: Si, si, si, te entiendo y...

E: Porque acá tenemos como te digo, acá venimos aparte, así.

C: Si bueno, y ahí.

E: Pero las chicas del terciario, he logrado que investiguen cosas de la historia, en relación con la cantidad en que vivimos, pero los chicos, ¿Sabes que no saben en el terciario?, que es democracia les he dicho yo miles de veces “No van a aprobar la materia así” “pero que tiene que no sepamos” pero “¡pero como no vas a saber que es democracia!” que es una forma de gobierno, cosa claves ¿No sé si me entendés?, como podes, a ver yo necesito que vos les, por ejemplo yo a ellos les doy, a ellos, trabajo mucho con los valores, no, esos valores...! valores que ellos necesitan tener, para poder enseñar, porque si no, ustedes no van a ir a una escuela, les digo donde tengan, este, vídeo, dondē tenga una escuela con remises ¿No es cierto? con todo, ustedes van a ir a escuelas re pobres, yo quiero ver que van a hacer ahí, se van a quemar los libros, entonces yo tengo que prepararlo a ustedes, no para el asistencialismo, sino como van a tener que construir un conocimiento a base de la realidad de ellos, ¿Entendés?, entonces por eso que es, es una cosa, o sea, entre la cultura del niño ¿Me entendés? o la cultura de los grandes y el conocimiento me parece que hay una distancia como, no sé, no sé cuantos kilómetros ¿Me entendés?.

C: Si, si, si te entiendo Vero...

E: ¿Me entendés? Para mi es una gran distancia. Entonces el mundo para mi vive... Yo te digo, yo libros, bueno vos me podes decir, bueno que libros que vos usas, yo uso el Ibañez, pero el Ibañez a mi modo, aunque que, que otro Ibañez, “No” dice “¿Cómo usas el Ibañez?”. Pero sabes que si vos te vas desde afuera... ummm... esta buena y todo, o sino yo les cuento a ellos algo...

C: Vas modificando, vas cambiando...

E: ¡Ah aó! yo nunca tengo dos materiales.

C: Bien, y ya, ya estamos por la última, a partir de esto, ¿por qué no...

E: ¡Ay! no sé ché si, ¿Vos estas bien?, no sé si...

C: ...Interantisimo.

E: A si que...

C: Bueno de acuerdo...

E: ¡No! si quieren ver a los indios, no es cierto, en la tarde, a determinada fecha, los van a ver ahí.

C: (Risas)

E: Y te digo que están los indios ¿No?, porque se ve, hay una sombra que se ve... y te, tengo la descripción de los chicos y de los grandes, que nada que ver el uno con el otro, son familias distintas ya... tengo todas las investigaciones echas... bueno de ese, de ese tipo de cosas, te puedo dar miles.

C: ¡Qué lindo! ¿No?

E: ...Como te puedo dar testimonio que yo he sacado en el norte, porque yo siempre adoro ir al norte antes, este... miles de testimonios con respecto a la virgen, con respecto a los aparecidos y desaparecido, acá hay muchas cosas raras, mira ¡qué lastima! que los he devuelto, porque tenia acá a los de Monterrico, las luces que ellos han visto, las cosas que ellos, que tienen en la finca, atrás del cerro, las cosas que ellos han visto ¿vos sabes que yo no creía? que iban a hablar ellos de los ovnis... “Habían unos marcianos”, dicen, por supuesto y dicen los changos” ¡No profesora!” “Si hemos visto nosotros!” y me lo han descrito, yo les he llevado revistas a ellos, no lo, y yo les he llevado, ese cuento ¿viste? del hombre del espacio que se yo, les encanta a ellos, todo eso les encanta, y bueno yo después les pedí una producción de ellos, han hecho una investigación, que la directora dice “Uuu, vos le has puesto de arriba el diez”; ¿No sé si me entiendes?. No sé si esta bien, le digo ¿No?, pero ellos se mueren... cuando vos vas a traer otrito, dicen, y eso para mi es una satisfacción.

C: Claro, les gusta, a parte... moviliza... a partir de esto ¿Qué esperas de esta capacitación?; ¿Qué vas a recibir? ¿Qué, qué, qué expectativas tenés? y todo lo demás, o sea frente a esto, que de pronto ahora estás ahí, este, que vas a hacer, que te va a servir para algo ¿Parta qué crees que te sirva?...ese...

E: No, no me graves, ni anotes nada, por mi, todos es trucho (risas)

C: (Risas)... Porque claro, ahí te dicen que bueno a partir de esa actualización...

E: Yo he leído los temas, tengo los temas anotados, yo quería hacer la licenciatura, nos han mentido, nos han dejado plantados, y ando peleando eso... yo no quiero una licenciatura, yo necesito ¿no sé si me entendés?, yo necesito lecturas, necesito leer, yo no necesito que me digas “te voy a dar técnicas”, por que cagués los alumnos no, no necesito, discúlpame la expresión.

C: No, está...

E: No para que le pongas diez unos, no, yo no necesito eso, la capacitación entra, me parece, por el lado de la cultura, todos estamos tan estructurados, ahí, damos vuelta en lo mismo, no sé si me entiendes, yo necesito una capacitación que me lleve a una realidad del aula ¿me entiendes?. Por ejemplo en el profesorado no puedo empezar, yo, yo les doy, pero ando con una test, que alguien me enseñe a hacerlo yo les doy a los del terciario. ¿Quién ha decidido, que por que tu marido, que tu padre?, a ver lista de programas que te gusta, averigüe que programa te gusta, generalmente porque, ¿Qué esperas del profesorado?, todo Yo tengo, bueno por ahora soy un quemo, un montón de papelerios, pero este... un montón de... es muy interesante las cosas que te dicen, yo parto de eso, de la realidad, bueno este, ellos necesitan otras cosas ¿me entendés?, hoy, el conocimiento es muy frío ¿me entendés?, yo necesito conocimientos que estén , que los pueda yo adaptar a la cultura donde yo vivo, por ejemplo yo a ellos les, o supónte que yo tenga que enseñar Revolución de Mayo, las nuevas ideas, el hombre quería independizarse, y bueno la Revolución Francesa, antecedentes, y después el hombre dijo basta... y enseñarle al chico, y decirle la verdad ¿viste? para mi, para la verdad es fundamental, en la historia, no dogo la verdad mía ¿escucharon no?, no, no es porque yo digo la verdad yo no digo la verdad, porque capas que yo estoy mintiendo en base a lo que yo estoy leyendo, pero decirles la verdad desmitificando, no me sale ese nombre, este... la historia esa historia... ¡Ah! otra cosa que yo me he olvidado de decirte, Rudix... ¿viste? se va a hacer un bollo el pobre...O, o después vení y decime algunos puntos que quieres que profundice más.

C: No, esta bien, esta bien, esta bien.

E: Yo te hablo así muy, muy así suelta.

C: No, está interesantísimo.

E: Este, yo te voy a decir una cosa, yo no trabajo con la historia se quedó en el tiempo, como la iglesia, más o menos, vos viste, tiene un siglo de atraso, yo trabajo con la arqueología, antropología, el hombre, su realidad social, o sea yo veo cual es la realidad de mi alumno, que es porque como yo voy a estar hablando de los Egipcios, yo les cuento a ellos, mira ¡Ah! los Japoneses como no pueden entrar en las pirámides porque se mueren las gente, porque desprende un gas que produce cáncer en la piel, bueno entonces yo les cuento a ellos, que es la revista selecciones del metal, ha salido, los Japoneses han inventado una, un televisor que tiene un montón de manitos, televisor, unos cablecitos, pequeños cablecitos conectados al televisor, entran debajo de las pirámides, miran toda la pirámide y sacan fotos y van sacando más. Entonces imagínate que a mi no me da proporciones sobre Historia, proporciona arqueología.

C: Claro.

E: O la antropología ¿entendés? hablamos sobre genes humanos, antropología pura, también la diferencia que daba, allá, a la mierda, allá lejos.

C: Claro, ya está entonces dice.

E: Entonces cuando dicen, los arqueólogos viajan a Jujuy, yo me viajo y me voy, yo he visto, yo he visto como un... una casa de Mulquí, como hace seis, siete años, lo han sacado, este, tumbas indígenas, impecable, pero como ellos todos creían, toda esta zona, todos ellos creían en la inmortalidad del alma, o sea que hay una vida después de esta, entonces están todos en posición fetal, mire que interesante, bueno los chicos dicen ¿Por qué en una posición fetal?. Porque es una retrospectiva de nacimiento ¿entendés?, y todos, todo un proceso entero, yo tengo que explicarles también saco una revista selecciones, les llevo un cuentito ahí, que es como el hombre se vuelve a renacer, como renacemos en nuestra vidas, y bueno todo eso... ¿me entendés?

C: Si, si, si entiendo.

E: Entonces la arqueología y la antropología se quedó, halla, este que, vos me podés decir, la historia se quedó halla en el conocimiento, para mi, todas las que trabajan acá, la mayoría se maneja con la historia y la historia es un conocimiento muy frío, pesado, denso, ¿entendés?. Los datos históricos te sirven, el proceso histórico me sirve, los procesos, las causas, consecuencias, los porque fundamentación los errores morales.

C: Perfecto

E: ¿No?, yo les digo a ellos que educación es la historia. Me enseña a mi, pero no para que sea bestia, sino, para que yo sea mejor, para que sea una persona mas buena, yo no digo que sea la persona, bien porque no existe el bien, porque sino, te digo, que a mi me ha pasado a decir “¡Ah! y como Copola” ¿me entendés? o “¿Cómo Maradona?”, y empieza a cuestionar que a eso le gusta, y empieza a cuestionar los chicos, “Ay, porque Maradona, entonces si es una persona bien” porque Maradona, entonces les digo, ustedes ven como va a quedar la historia esa, entonces, ya tengo que entrar ¿viste? a tocar, entramos a discutir todo y a debatir a discutir, y todos saben ¿viste?, muertos de odio porque yo tengo que caer que y decir a “chicos” ¿Entendés? “No tienen que pensar así, ustedes tienen que ser más inteligentes que Maradona”; yo les doy una técnica ¿me entendés? sean buenas personas y entonces trabajo de nuevo con el miedo, el miedo es terrible ves Rudix, es un miedo estúpido, sin, sin contenido, ¿viste? yo, yo digo, yo saben, no, ellos saben, tienen que tener miedo a los padres, a Dios a mentir, o a ser sinvergüenza, miedo a robar. tengan miedo Yo a ellos les hablo directamente y que, o sea que se lo guarden ¿viste?

C: Está bien (risas), sino.

E: No, así que eso, que eso te quiero aclarar, que la historia, y el tema de la historia y la antropología y la arqueología nada que ver, a pesar de que todavía es una disciplina, no, para mi ya es una ciencia ¿me entendés? Yo una vez hice una historia, y yo trabajé mucho con la historia de la religión, porque, por ejemplo en segundo año, yo te hablaba de Lutero, me saltan todos del curso, tengo mormones, testigos de Jehová, todo, y se armó cada bochinche ahí con los mormones esos, ¡Oh! mira esos mormones, entonces yo tengo que volver a leer ahí, bueno todo es larguísimo.

C: Interesantísimo, bueno ya también me has contestado que esperas de la capacitación realmente esperarías otras cosa.

E: Claro, yo, yo tengo la fe que por ejemplo la gente como Marcelo Laos que es más piola ¿viste?

C: Consideras que podría brindarte aportes para tu formación.

E: Si, creo que si sobre todo los planteos que realiza

C: Bueno te agradezco por este espacio.

Entrevista a una exalumna

Lugar: Ciudad Tabacalera

Fecha: Enero de 1997

Horario: 19-20 hs.

Entrevistadora: Andrea Beatriz Alvarez

Datos Contextuales: La entrevista se llevó a cabo en una confitería de la ciudad tabacalera. La misma fue fijada con anterioridad, en un lugar y horario determinado. El clima en la cual se llevó a cabo la entrevista fue tranquilo y relajado.

E.: -¿ Cuántos alumnos egresaron del grupo que había comenzado en el año 1994?

A.: - Noventa y cuatro, sí. Bueno, el año pasado egresamos cuatro nada más, de ese grupo, cuatro .

E.: - ¿ Cuántas eran inicialmente?

A.: - Y éramos como veinte. Mirá, en el curso entre los chicos que venían a recursar materias éramos como treinta. Los regulares habremos sido como veinte.

E.: - De primero primera

A.: - De primero primera ...como veinte alumnos , y con los que venían a recursar se hacía como treinta y algo porque a veces el curso estaba relleno en algunas horas, no en todas.

E.: - Vos decís que el curso estaba relleno en algunas materias.

A.: - Algunas materias sí, principalmente en Lengua uno, Lengua uno y Matemática también. Después en otras materias se reducía el número de alumnos. No había tantos. Eso fue en primer año. Bueno, lo mismo sucedía en segundo año; donde se veía muchos alumnos era en la hora de Lengua, Lengua dos. Luego en Lengua y en Estudios Sociales me parece, Lengua y Estudios Sociales, y nada más; en las otra materias ya éramos pocos, en las promocionales éramos poquíssimos, seis. Apenas llegábamos con algunos chicos que habían dejado la carrera y siguieron ese año.

E.: - Me extraña que hayan tantos alumnos en estudios sociales porque cuando yo estaba observando las clases me decían que la entendían mucho a la profesora.

A.: - Sí , se la entendía, lo que pasa me parece que era que como que eran personas que habían dejado el profesorado y luego volvían a retomar, habrán dejado de rendir esa materia, pero eran las dos horas que más teníamos chicos en el grado, en el curso; era Lengua y en Estudios Sociales que se llenaba el curso.

E.: - ¿ Cómo se organizaban entre ustedes para estudiar? ¿ Qué hacían?

A.: - ¿Para rendir los exámenes, decís vos?

E.: - Para todo, para los trabajos prácticos, para los parciales.

A.: - Nosotros desde primer año constituíamos grupos, de personas que vivíamos cerca o que podíamos tener más o menos los mismos tiempos para estudiar. Nosotros como teníamos ya niños, entonces nos organizábamos en el horario de la siesta más o menos. Y nos reuníamos cuatro, a veces tres , a veces cinco. Hacíamos los trabajos prácticos, a veces nos turnábamos para pasarlo en limpio , pasarlo en máquina o computadora el que tuviera para presentarlo así en grupo. Y cuando estudiábamos para rendir los finales, también nos reuníamos en grupo así, pero a veces en horarios que no les convenía a algunas chicas, otras sí . Bueno, nosotros por los niños, nos reuníamos un ratito a la mañana, un ratito a la tarde para ver los conceptos que no nos quedaban claros , para intercambiar ideas y después ya estudiábamos por separado .

E.: - Conceptos que no les quedaban claros , o sea que aparte de la exigencia de cumplir con los trabajos que le daban los profesores, se reunían también para aclararse los conceptos .

A.: - Sí, muchas veces, porque a veces en el aula se daba un contenido que una por lo menos no lo entendía , las otras lo entendían más o menos, lo consultábamos en algún libro y tratábamos de explicarnos entre nosotras, para poder llegar bien al examen final o al parcial. O sea, la base me parece a mí que estaba en reunirnos, siempre nos hemos reunido ya sea dos o tres, a veces dos nada más, pero siempre nos hemos reunido en grupo, para hacer los trabajos prácticos, para preparar casi todo.

E.: - Era una constante , o sea que no sólo preparaban lo conceptual, lo que tenía que ver con la información, sino también otras, para hacer otras actividades.

A.: - Sí, para hacer otras actividades nos reuníamos y siempre era el mismo grupo, o sea ya nos conocíamos , ya desde el primer nos conocíamos, seguimos en el segundo año incluso para hacer , bueno la residencia , a veces nos reuníamos incluso para preguntarnos , “cómo harías vos con ese tema, cómo lo darías , que actividades harías tenés este material, tenés lo otro , tengo esto te paso”; un grupo ya , digamos, ya era más reducido, pero siempre nos hemos reunido.

E.: - Y a veces cuando no te quedaban claros los conceptos; ¿ a que vos atribuías que no te quedaban claros los conceptos?.

A.: - A lo mejor en el momento en que la profesora estaba explicando, puede ser que nosotros decíamos: “sí , sí le entendemos” pero cuando lo queríamos llevar desde la teoría a la práctica, por ejemplo, hacer un trabajo práctico en base a ese concepto a lo mejor no lo podíamos este, visualizar bien o entenderlo bien. A eso me refiero, no nos quedaba claro cómo bajarlo de la teoría a la práctica, cómo llevarlo de la teoría a la práctica. A eso me refiero.

E.: - Esos conceptos ¿estaban relacionados con alguna disciplina en particular o era indistinto?.

A.: - No , a veces nos sucedía , bueno nos sucedía en alguna, en alguna asignaturas, no, yo creo que en todas, o sea cuando nos quedaban dudas en cualquier materia nos reuníamos, no en una específica, a lo mejor una nos costaba más que la otra pero, siempre para ver algún concepto de cualquiera de las materias, de los contenidos.

E.: - ¿ Cuáles contenidos te resultaban, o sea te generaban mayor dificultad ?

A.: - Específicamente los de Planeamiento y los de Didáctica. O sea, Didáctica en primer año y Planeamiento en segundo año. Porque, una, nosotros teníamos una contra ahí porque no teníamos profesor en segundo año casi hasta mitad de año. Vino una profesora, nos dio las copias rapidísimo y era de entender los conceptos como lo leíamos porque no había tiempo para explicar así, más en eso que son bien teóricos y que no, no hicimos casi práctica, en esas materias que eran bien teóricas y que nos era a nosotros más difícil llevarla a la práctica. Porque una cosa era decir bueno, daban teoría , teoría y después nos decían “bueno, hagan un plan de clase con esta teoría” y ahí era donde nos costaba; y en Didáctica y Planeamiento que sería la base. Mirá vos que contradicción.

E.: - Cuando vos hablás de materias teóricas. ¿Cuáles te parecían a vos materias teóricas?

A.: - Esas, precisamente Didáctica y Planeamiento que para nosotros en el Profesorado han sido, muy , muy teóricas y tendrían que haber sido bastante prácticas. O sea, hacer distintos trabajos prácticos, ponerlos en funcionamiento digamos y llevarlo a la práctica para ver si realmente se cumple lo que dice la teoría y no, no lo llevábamos. Entonces, esas eran las que me parecían muy, muy teóricas , Didáctica y Planeamiento.

E.: - ¿Qué trabajos les pedían en las distintas materias y cómo hacían ustedes para resolverlos?

A.: Este, bueno, nos pedían trabajos de investigación no mucho, porque en el Profesorado no hay mucha bibliografía, y nosotros acá en Perico no se consigue directamente. Nosotros vamos a una biblioteca y lo único que hay son manuales de la Primaria, libros de la Secundaria, pero del Terciario no hay nada. Entonces, de investigación nos pedían pero a veces nos facilitaban las copias. Otra cosa que nos pidieron mucho eran entrevistas. Nos pidieron entrevistas a los niños, entrevistas a los docentes, entrevistas a los alumnos del Profesorado. Y bueno, como lo resolvíamos, bueno, nos daban una cierta teoría para ver entrevista, luego nosotros la hacíamos, las escribíamos a la entrevista, la hacíamos revisar por el profesor y luego recién íbamos a la parte práctica, o sea, realizar esa entrevista y después trabajos prácticos donde nos hacían preguntas sobre teorías que ellos nos daban, o sea, nos facilitaban a veces copias, bueno y de esas copias sacar trabajos prácticos, cuestionarios, tipo cuestionarios.

E.: ¿Las copias o las fotocopias era el material que ustedes más utilizaban para estudiar o para realizar los trabajos?

A.: Sí, definitivamente las copias, a veces en Ética recuerdo que el profesor tenía que traer las copias porque acá no conseguíamos bibliografía, no se conseguía, no se conseguía y él nos tenía que facilitar para poder luego tomarnos el parcial. Totalmente dependíamos de las copias y si los profesores nos ayudaban a conseguirlas mejor porque no conseguíamos.

E.: O sea, que bibliografía...

A.: No hay, a no ser por ahí, había una para hacer planes de clase, pero ...digamos específico de Ética no tenemos, de Didáctica menos, sí había un solo libro que era viejísimo y los profesores mostraban a veces las copias esas.

E.: Yo observaba que se dividían los temas para trabajarlo en grupo. Cuando ustedes tenían que armar el trabajo y el mismo formaba parte de una distribución de tareas ¿Cómo circulaba? ¿Cómo hacían? ¿Estudiaban desde las fotocopias? para hacer, o sea, para ver todos los temas que se habían distribuido o directamente estudiaban de los trabajos de los compañeros ¿Cómo hacían?

A.: Por lo general, nos pasábamos las fotocopias, cada grupo pasaba las copias porque al fin y al cabo, cada uno tenía una forma distinta de trabajar. Algunos hacían, qué se yo, de una pequeña pregunta hacían una respuesta muy extensa y no iba, digamos, al meollo de la cuestión sino que iba en palabras, palabras por las distintas formas que tenían los grupos de trabajar. Entonces directamente nos pasábamos las copias.

E.: -O sea, preferían ...

A.: Sí, leer directamente las copias y no, bueno, a veces sí, para ver cómo habían respondido leíamos de los trabajos prácticos, pero por lo general de las copias, directamente, siempre las copias.

E.: ¿Las copias eran de libros enteros o de partes del texto?

A.: No, partes de texto. O sea del tema que nos daban hoy, ponéle era modelos didácticos y de esa parte venía la copia, nada más, porque de libros, libros enteros, una, te salía mucho dinero sacar la copia de todo el libro completo, y otros será para agilizar los trámites será que los profesores directamente esas copias y bueno.

E.: Y el hecho de ver así partes ...cómo lo resolvían, qué hacían ustedes cuando se encontraban con un pedazo de un libro para entender digamos todo el contenido.

A.: Ese era el gran problema también, a veces por tener así partes fraccionadas, entendíamos los contenidos fraccionados. Te digo yo que a veces ni lográbamos relacionarlos. Cosa que yo recién estoy viendo ahora cuando voy a los cursos de capacitación, que un profesor de ahí del curso de capacitación nos dice: "esto está relacionado de esta forma ¿no sé si ustedes se habrán dado cuenta?" Entonces decíamos: "¡Ay! cómo no nos

dijeron eso en el profesorado o cómo no lo dedujimos en el profesorado ". Recién ahora nos estamos dando cuenta de cosas muy relacionadas y que no ... precisamente a lo mejor por estudiar así por partes los contenidos. Hay muchas cosas que ahora en los cursos de perfeccionamiento recién nos estamos dando cuenta de cosas que vimos en el profesorado y no lo relacionamos, no veíamos relación alguna o no nos habremos detenido a pensar . No sé .

E.: - Y, ¿cómo vos sabías pensar, o cómo, bueno, lo que vos estás diciendo, está relacionado con la forma en que se presentan?

E.: - Al conocer de qué manera se lo trabajó y todo eso. ¿vos pensás, esa forma como fuiste trabajando en el profesorado, las diferentes asignaturas, en qué medida a vos te resultan significativas o te apropiabas de esos conocimientos?. Para vos ¿Vos realmente llegabas a apropiarte de todos los contenidos que te estaban dando?

A.: - No, o sea, veíamos, eso vemos ahora cuando en el momento de ir a enseñar, entre comillas, hay movimientos que han quedado así, apenas con un alfiler. Y cuando vamos a querer profundizar o para llevarlo digamos, al aula, ahí nos damos cuenta que no teníamos tanto conocimiento como parecía que nos habían dado. O sea, de darnos, nos dieron bastantes pero no nos quedó tanto como habíamos querido nosotros. O a lo mejor la falta esta en que se nos dio el conocimiento, pero no se nos dio digamos el mecanismo para bajarlo o llevarlo al aula, ahí es donde yo me doy cuenta no nos hemos llegado a apropiarnos de todo el conocimiento que nos dieron.

E.: - Y con respecto al grado de profundización de los contenidos ¿Vos pensás que llegaban en algunos casos a profundizar sobre algunas temáticas, discutirlos, a reflexionarlos?

A.: - Y, yo creo que por falta de tiempo nos ha faltado mucho de eso, de reflexionar, yo pienso que lo que más tendría que darse en el profesorado es la práctica o sea practicar de cómo ese conocimiento que nos dan a nosotros, llevarlo a los niños. A nosotros nos dieron, nos dieron, y luego nos chocamos con una pared cuando vamos al aula, porque resulta que nosotros lo queremos dar tal cual nos dan en el profesorado, pero no es así, digamos, se nos presenta otra realidad totalmente distinta a lo que nos decían en el profesorado, y ahí se sufre (risa). Cuando se va a hacer la residencia, te digo, se sufre: había chicas que incluso querían renunciar porque como, y que eran excelentes estudiantes en el profesorado, buenas notas todos, pero cuando llegaron al momento de darles el conocimiento a los niños, ahí fue el gran drama, que no sabían cómo llevarle a los chicos ese conocimiento que tenían. Así que yo creo que más que nada tendría que ser más prácticas, o sea que haya más tiempo.

E.: - ¿Más tiempo?

A.: - Más tiempo para los temas, para estudiarlos, cómo se daría, cómo se los plantaría esos temas a los chicos, si no lo entienden de esa forma de otra. O sea, no tanto profundizar en el conocimiento propiamente dicho, porque eso se lo puede conseguir en cualquier libro pero, lo que yo digo es el cómo transmitirlo, el cómo llevarlo a los niños ese conocimiento.

E.: - Vos decís la... la parte Didáctica.

A.: - La transferencia Didáctica, algo así. En esta parte hemos fallado y bastante algunos chicos, que hemos tenido que mejorar y en ese poquito tiempo de residencia buscar libros Didácticos. Por que eso es lo que falta también... de libros Didácticos donde te sugieran algunos tipos de actividades donde vos podés más o menos decís bueno, a este tema lo doy así, este tema de otra forma, y que me sirve para relacionarlo con este otro tema, con este otro tema. A nosotros muchas otras veces nos han dado temas así específicos y no relacionados. Temas

de contenido digamos de la escuela primaria, que nos daban todos fraccionados y después nos resultaba difícil relacionarlos. Porque ya cuando nosotros hemos salido ya estaba para trabajar con las C.B.C. , con todas las materias interrelacionadas, y ahí es donde nos ha costado también un poco a nosotros, interrelacionar las materias, cómo relacionar aquel conocimiento con este y lo lleva para la otra área y así de una área a otra, así el mismo tema darlo en distintas áreas. O otra cosa que se ve que no hay unificación de criterios ni nada es en la forma de, a lo mejor, de hacer planes de clase. de hacer proyectos áulicos. A nosotros nos decían , bueno proyecto áulico es esto, esto, esto. Luego fuimos a presentar ese mismo proyecto áulico a una escuela y nos dijeron “Esto no es proyecto, esto es un plan de clase” Así no se elaboran los objetivos.

E.: - Y ustedes ¿qué hacían cuando pasaba eso?

A.: - Y la profesora, bueno, que teníamos en residencia, bueno, ella nos proveía de libros también nos decía más o menos ¿no? Bueno a ella acudíamos siempre por cualquier duda. Nos pedían mapas conceptuales semánticos, que nosotros ni habíamos escuchado hablar: “Bueno ustedes, mirá, conmigo van a trabajar así de esta forma” nosotros decíamos “Sí, sí” , “perfecto, perfecto” y después íbamos a consultar a alguien porque no, de otra forma no. Nosotros entrábamos a un aula y venía una maestra, nos decía “Ahora van a trabajar conmigo pueden trabajar como quieran, con plan de clase” había otra “ no “conmigo van a trabajar con mapas conceptuales o redes conceptuales” “conmigo van a trabajar con mapa conceptual semántico”. Así a lo mejor le daban mucho títulos, pero después era lo mismo, para todos casi.

E.: - Y ustedes acudían a al profesora ¿Y si no?

A.: - Y teníamos que acudir a ella sí o sí. Y ella nos sacaba de duda, a veces nos traía libros para que podamos leer, los más actuales, para que pudiéramos ver cómo están, cómo se hacen ahora los proyectos, los planes de clase. En que es una mezcla, hay maestros que ellos dicen “Yo soy constructivista” pero vos vas a observar su clase y no es tan así. O sea no hay algo puro que digamos “esta maestra es constructivista y listo”, no, es casi imposible me parece encontrar así.

E.: - Vos, cuando estabas en las clases ¿vos te percibías como que participabas activamente en el conocimiento, o sea que lo que vos estabas haciendo formaba parte de algo en lo que vos tenías una participación activa? no quiero decir simplemente hablando sino qué pasa vos, ¿había algo así como que te estaba significando algo para vos?.

A.: - De ese tema siempre habíamos hablado con los profesores, que, este... a lo mejor eran, venía la profesora, nos daba los contenidos y nosotros decíamos que teníamos que participar en cuanto a decir qué es lo que nos hace falta para llevarlo al aula. O sea, nunca se hizo una reunión como para que nosotros participemos activamente por ejemplo... No te digo que nosotros digamos esto y esto queremos aprender, sino que por lo menos demos nuestra opinión desde estudiante, desde... para decirle al profesor bueno, nos parece que estos contenidos podrían. Cuando estemos diciendo eso realmente vamos a estar participando activamente, por si bien en el aula nosotros hablábamos, comentábamos, decíamos no sé eran contenidos que ya venían establecidos, digamos. Entonces no considero yo que estábamos participando en el conocimiento.

E.: - Y esto que vos percibís ahora ¿Cuando estabas cursando no lo percibías así? ¿O recién ahora?

A.: - No, no, ese es otro problema también, no lo percibíamos en ese momento. Después cuando salíamos de ahí, recién nos damos cuenta salíamos del profesorado. A pesar que habíamos dicho “hagamos una reunión” pero no se hizo . Nunca se hizo esta reunión para hablar de estos temas, nada.

E.: - Cuando ustedes se organizaron para preparar las clases, te hablo de cuando estaba cursando, para preparar una clase, ya sea como docente, o ya sea como tema, porque en el análisis de las clases a medida que alguna clase los grupos daban un tema para explicarlo, y otras hacían como... como docentes ¿sí? había ese tipo de diferenciación.

A.: - Sí, sí, sí.

E.: - ¿Ustedes recibían algún tipo de orientación de parte de los docentes?

A.: - Claro bueno, ahí también, hacíamos los planes de clase, los profesores los revisaban y recién los exponíamos ante los demás alumnos recién, o sea que previamente ya habíamos visto cómo el profesor nos decía... de esta forma se hacen los objetivos. Que esa era otra contra que teníamos en el profesorado, porque otra profesora venía, nos decía... estamos entre los propósitos, objetivos y metas. Una profesora nos definía los objetivos de una forma ,otra profesora de otra forma y de otra forma. Y las tres cosas Metas, objetivos y propósitos nos daban de diferentes formas. Así que teníamos que estar atentos, qué profesora nos pidió un plan de clases ¡Ah! a ella le gusta así, escuchá cómo le decíamos: "a ella le gusta así" Poníamos así, porque si le poníamos ese mismo para otra profesora, venía y nos decía "esto está mal ,esto es netamente tradicional" y a la otra le parecía algo constructivista. Nosotros teníamos que estar bien atentos a eso. "Acordáte cómo decía el profesor de matemática que teníamos que hacer los objetivos o digamos los propósitos" y de acuerdo a eso, hacíamos, y ellos nos revisaban y después recién exponíamos.

E.: - Pero ¿y eso ustedes lo veían en algún lado después?...O sea ¿Había alguna fundamentación para hacerlo de una forma?...

A.: - ¿O de otra?

E.: - ¿De otra forma, de otro profesor les daba? ¿O ustedes se guiaban de lo que el profesor les había dicho en la clase?

A.: - Nosotros, mirá, con la profesora de planeamiento, bueno buscamos en un libro viejísimo, formas de hacer objetivos. Entonces con ella hacíamos esos objetivos viejísimos y con otra profesora que parece que había hecho un curso que le dijeron que era así y que nos trajo una sola copia donde decía los objetivos para este, modelos son tal y tal. Entonces le preguntamos "profesora ¿cómo hacemos?" pero la fundamentación que nos daba era así en forma verbal nada más. No había algo donde diga "los objetivos se formulan de esta y de esta forma", solamente en planeamiento que veíamos, no recuerdo bien el libro, un solo libro para formular objetivos pero que es viejito ya. Así que la mayoría nos fundamentaba pero en forma verbal.

E.: - En ese aspecto digamos, de los objetivos.

A.: - ¡Ahá!

E.: - ¿Y con otros temas? Ustedes seguían la misma mecánica de decir, bueno, este profesor de esta forma , o le gusta de esta forma...

A.: - No, más que nada era ahí los planes de clase, en la formulación de objetivos, ahí es donde se nos presentaba, digamos así, ese problema que uno prefería de una forma, otro de otra. Pero después en cuanto a otros contenidos no, solamente con los objetivos, en cómo hacer los planes de clase como hacer proyectos , bueno cómo hacer proyectos, este, ahí un libro donde están los pasos a seguir, ahí no había problema. Pero en la formulación de objetivos, de metas y de propósitos, ahí es donde había esa diferencia entre profesores. Ahí nomás, creo.

E.: - Estábamos en ese tema si ustedes recibían alguna orientación para facilitar los trabajos.

A.: - Por lo general yo recuerdo que la mayoría nos orientaba. O sea, nos daban el trabajo, y en esa clase se hablaba más o menos cómo quería el trabajo, o lo mejor nos daba un cuestionario, algunos cuestionarios, algunas investigaciones, entonces ahí nomás nos sacábamos las dudas de alguna pregunta que no entendíamos. Pero por lo general nos orientaban.

E.: - ¿Y ustedes preferían así pautado o tener más libertad para hacer las cosas?

A.: - Este... no sé, a nosotros en ese momento nos resultaba más cómodo que nos orientaran, pero hubiera sido mejor que nos dejaran, O que nosotros buscáramos por nuestros medios.

E.: - ...Porque ya estás en otra etapa.

A.: - Claro, antes nos parecía bien que el profesor nos diga tal cual, hagan así de esta forma - y cuando, el asunto, luego cuando salís del profesorado no hay quién te diga cómo tenés que hacer las cosas, o sea que las tenés que hacer basado en tus propios criterios, en tus propios conocimientos y ahí...

E.: - Y cuando ustedes tenían que hacer los trabajos. Vos decís que trabajaban en grupo ¿Cómo se controlaban entre ustedes, digamos? ¿Había establecido alguna forma?

A.: - Para controlarlos ¿En qué sentido?

E.: - Para cumplir las tareas, digamos ¿Cómo era esa distribución entre ustedes, en tu grupo?

A.: - Suponte que teníamos que hacer un trabajo práctico, a veces teníamos tiempo de reunirnos todos a leer todos las fotocopias y recién ahí empezábamos a dar nuestra opinión. A veces no teníamos ese tiempo, qué hacíamos: cada una leía en su casa, después nos reuníamos y ahí recién poníamos todas las ideas que teníamos mientras íbamos resolviendo, si había alguna pregunta o algún problema íbamos resolviendo, una iba anotando, la otra iba viendo qué palabras íbamos a usar para hacer el trabajo. Yo pienso que era así, cada uno nos ofrecíamos "yo hago" "yo hago esto" o sea, no lo imponíamos si no que se ofrecían "yo hago esto", "yo lo paso a la máquina", "yo lo presento", "yo hago los dibujos", una cosa así.

E.: - Pero cuando tenían que hacer, suponte un tema, como así ustedes se distribuían así las tareas ¿Llegaban a ver todo el tema? ¿Todas?

A.: - Sí, yo creo que sí, si lo leía por lo menos cada una en su casa, al final lo charlábamos entre todas y sacábamos las conclusiones.

E.: - ¿Había alguna actividad autónoma con respecto a la forma de realizar un trabajo prescindiendo de la presencia o prescindiendo de la docente?

A.: - ¿Si había alguna actividad?

E.: - Claro, si ustedes podían, realizaban actividades de forma más independiente que no iba, que no tenían que ver, suponte con una prescripción de la docente sino con una tarea que ustedes mismos exponen.

A.: - En cuanto a contenidos. Yo más eso lo veía cuando nos reuníamos o nos poníamos de acuerdo para hacer un acto, entonces ahí el profesor dejaba ahí que nosotros usáramos la creatividad para hacerlo, en cuanto a presentar un número en el acto... en ese aspecto podría ser. También cuando hicimos exposiciones en física, nos daba solamente el tema y nosotros teníamos que hacer de acuerdo a nuestro criterio, a nuestra creatividad; exponer. Cuando hacíamos la exposición final de los temas de física, donde se dieron muchos trabajos muy lindos.

E.: - O sea que ahí le dieron el tema y...

A.: - Sí, el tema y nada más, y luego nosotros lo hacíamos utilizando todo lo que sabíamos, nuestra creatividad. O sea que sí había actividad.

E: ¿Y ustedes podían? digamos ¿cómo veían esta relación entre los contenidos académicos que se daban en el profesorado y los que no sabían?

A: ¿En cuanto a los que llegaba ya?

E: De conocimiento.

A: Sí, yo pienso que se relacionaban, los profesores por lo menos trataban de hacer que relacionáramos esos contenidos que ya teníamos con los que ellos nos estaban dando.

E: ¿En alguna materia en especial? ¿O en todas?

A: Y yo veía que en ... no, en todas, sí, en todas, en todas. Lo que había era profesoras que hacían que se note más eso, los conocimientos que nosotros traíamos para conectarlos a los otros. Pero había otros profesores que no lo hacían notar tanto, digamos que es como que nos hacían una pregunta y de ahí surgía, o sea teníamos que usar nuestros conocimientos para conectarlos con lo que ellos nos daban. En cambio había otra profesora que ignoraba, así como tipo disparadores, que iban dando disparadores de inicio, de la clase o durante la clase ¿ha visto? Entonces para ir sacando esas ideas. Y había otros profesores que a lo mejor no se notaba tanto pero que sí teníamos que hacer uso de esos conocimientos.

E: Digamos que yo lo que percibía en el grupo de ustedes, era dentro de la clase, sería un grupito que tenía características de que se preocupaban en realizar los trabajos, también cierta constancia. Había también otros tipos de grupos.

A: Sí, sí, Mirá, nosotros nos hemos separado... de grupo cuando estábamos en primer año, se notaba claramente por que estaban las más mayores, las que íbamos a estudiar realmente, a hacer la carrera, pero a hacer la carrera bien, y estaban las más chicas que recién estaban ingresando a un nivel terciario y que iban, qué sé yo, a hacer la carrera pero con otra expectativa, no las mismas que nosotros. Nosotros a lo mejor queríamos hacer la carrera rápido, y ellos iban por hacer la carrera pero no tan rápido, digamos.

Si no te das cuenta es porque las edades, nos agrupamos así por las edades, los más "pendes" para un lado, y los más mayores, las que teníamos niños incluso, también eso se ve cuando nos teníamos que reunir. Estas chiquitas se querían reunir a cualquier hora y en cualquier momento, y para nosotros no era el mismo tiempo de ellas. Ellas podían reunirse a cualquier hora y cualquier momento y cualquier día, y nosotros no, ya sea por obligaciones en la casa con los niños. Entonces nos reuníamos así, las que tratábamos de cumplir, las que queríamos cumplir a como de lugar, y las otras que a veces cumplían otras veces no. No sé si te habrás dado cuenta que era por edades que nos habíamos reunido.

E: No, no, no me he dado cuenta que el agrupamiento era por edades.

A: Era así

E: En primer año no lo noté tanto. Aparte no había centrado la atención...

A: Claro y si vos te hubieras reunido con los distintos grupos y hubieras escuchado, ibas a escuchar a un grupo "¿vos saliste?", vas a salir a bailar el viernes, el sábado. Y ellas salían a bailar el viernes, y después nos contaban eso a nosotros. Y nosotros decíamos ¡Uh! Ustedes cómo tienen tiempo. Y bueno, pero ellas no cumplían a veces con los trabajos que... Entonces era por las edades. Se notaba claramente.

E: O sea que para ustedes el tiempo era...

A: Vital...

E: Fundamental...

A: Y para ellas no tanto, ellas tenían tiempo y como que nosotros lo aprovechamos al máximo. Y nosotros sí nos dimos cuenta y lo contábamos entre nosotras.

E: Y qué otras cosas más de las que hablaban, en las desgrabaciones poco se escucha lo que pasa en los grupos ¿Qué otras cosas más eran temas frecuentes...

A: De conversación, y así como te digo: entre nosotras nos poníamos a ver, este... a hablar incluso del futuro, de que cuando nos recibamos vamos a tener tanta edad, que tenemos que hacer los cursos rápido, se nos va el tiempo, incluso cuestionamos cosas como que se da trabajo a los de afuera, que eso incluso lo hablamos con el profesor, que era así un tema de conversación, de que se les daba cargo, digamos, a los de afuera, y los de provincia no. Era un tema que ya nos preocupaba el futuro. Y si vos escuchabas a los otros chicos, ellas conversaban de cualquier cosa, y por eso nos reíamos, nos acordábamos de Mariela... "Mariela, ¿cuando vas a cambiar?" Sí, vos estabas con ellas y te matabas de la risa, pero ni una sola vez hablaba de las materias. Te matabas de risa porque, hablaba de una, hablaba de otro, de un baile, de otra cosa, pero de temas específicos del profesorado nunca. Se veía la diferencia de los temas a hablar... Y cuando nos queríamos reunir, nos reuníamos con las más pendes y nos reíamos todos. Y cuando ellas se sentían afligidas, apuradas se reunían con nosotras para poder hacer algún trabajo, o algo.

E: ¿Y ustedes las aceptaban?

A: Sí, sí, a veces, mirá, que nos reuníamos con algunas de ellas porque "¡Uh! me faltan las copias, no tengo las copias", "yo no vine a esa clase porque"; por ahí yo he observado eran las llegadas tardes, como entraban y salían. Yo llevaba mi primer registro y veía 19, 20 entraban, 19:30 ¡Uh!, y así.

A: Y era así, nosotras a veces nos tardábamos con la cosa, por una cosa, por otra, y a veces eran las otras chicas, porque salían, se iban a dar una vuelta a la casa y volvían a la hora que querían. Eso nos molestaba mucho en el primer año y nosotras incluso llegábamos a decirle a los profesores, y la única que nos hizo caso era la profesora de Sociales que dijo: "Acá entran a esta hora y no me importa lo que sea... entran a esta hora y se cierra la puerta" porque ya era por demás, las chicas llegaban a cualquier hora. Estábamos iniciando la clase y ya interrumpían, de nuevo, ya interrumpían. Fue la única profesora que se puso firme y la hora de Sociales todos llegaban temprano. Fue la única profesora que se puso firme y dijo "Acá entran a este horario y listo"; después, todos los otros profesores como que no...

E: Claro, bueno, hablemos sobre lo que a ustedes más les preocupa, me decías que era el futuro, ustedes estaban más centrados en el después que en el ahora.

A: Sí, parecía que sí.

E: ¿Y cuando estaban en clase, qué otros tipos de actividades aparte de escuchar al profesor, en los recreos ¿que otros tipos de actividades hacían ustedes?

A: ¿Como grupo?

E: Como grupo.

A: Y, a veces íbamos a... fuera del establecimiento, vos te referís

E: No, ahí dentro, o fuera.

A: No, y adentro del profesorado no, nos reuníamos así para charlar, pero a veces nos reuníamos afuera del establecimiento a tomarnos un café, o hacer un brindis por algún cumpleaños de las chicas, cosas así que hacen los grupos, a comernos una pizza.

E: Ah, no, yo decía en el sentido de... unidad.

A: Después otro tipo de actividad, no recuerdo.

E: Porque yo veía que hacían como tareas, completaban cosas, que había una constante...

A: ¿Sabés lo que decíamos? Suponte que hoy nos daban una tarea para la próxima semana, y nosotras estábamos viendo que ya no nos íbamos a poder dormir, entonces en los recreos, o en las horas libres, nos veían ahí a los cuatro, las cinco, meta escribir y escribir. Bueno, tratábamos de hacer los trabajos en ese horario que no teníamos, porque faltaba el profesor, o en las horas de recreo, porque veíamos que no, nos íbamos a poder reunir esa semana, porque a alguna se le complicó la semana y no iba a poder reunirse.

Entonces aprovechamos, es por lo que te digo, es por los tiempos, o sea estábamos afligidas, preocupadas, ya veíamos que no nos íbamos a poder reunir fuera del establecimiento, entonces tratábamos de hacer esto.

E: Digamos que el tiempo, el tema del tiempo, ¿es cómo que es una dificultad que se mete en el grupo de ustedes?

A: De nosotros, sí... Digamos que a veces había una cosa que "No voy a poder esta semana porque tengo mi hijo enfermo"... extraescolares que al momentos de presentar el trabajo no te sirve como excusa, tenés que hacerlo sí o sí y presentarlo.

E: ¿Y qué otro tipo de dificultades, o sea, aparte de estas cuestiones que tienen que ver con lo personal, veían ustedes que tenían en el momento de sentarse a hacer un trabajo?

A: Y... que contábamos con un solo tipo de bibliografía, o sea, a lo mejor nos hubiera gustado tener más bibliografía, porque suponte, un autor te da una definición de algo y te quedás con eso porque no tenías a dónde más consultar. Te quedás con eso y la explicación del profesor nada más, grave contra que teníamos, porque no teníamos más bibliografía para consultar, era esa copia y lo que te dijo el profesor, nada más.

E: Y en el momento del examen, del parcial o examen, ¿qué es lo que ustedes priorizaban más? ¿lo que decía el profesor o lo que decía la bibliografía? ¿Qué es lo que...?

A: Tratábamos de hacer como una unificación de como lo habíamos entendido. O sea tanto rescatar lo que decía en la copia como lo que decía el profesor y rescatar. Y fijate en los exámenes lo que yo hacía particularmente era poner mi opinión, o sea, lo que yo había entendido del tema, y por lo general me ha ido bien.

E: (Ríe) por lo ...

A: Sí, sí, o sea que a veces que yo no, porque para estudiar de memoria no sirvo, no estudio de memoria. Habían chicas que sí, que estudiaban de memoria y ponían tal y cual como decía la copia, pero ya no podía hacer eso, entonces lo que yo había comprendido, lo que yo había entendido de ese tema. Suponte que me habían pedido un concepto cualquiera, entonces yo lo escribía según mis propias palabras, no lo estudio de memoria, porque me olvido todo siempre.

E: Según consideramos las materias de formación general y las de formación específicas ¿Vos notabas alguna diferencia, qué sé yo, en el tratamiento de los contenidos? ¿ De la forma de dar la clase? entre esas asignaturas ¿vos sentías que tenías más dificultades en las asignaturas de forma general o en las de forma específicas, o era indistinto para vos?

A: Mirá, en las materias de formación general las veíamos muy teóricas, muy teóricas, en las otras había profesores que nos hacían hacer prácticos, que como que nos querían llevar a vivenciar ese momento de dar la clase ¿no?, en las materias de formación general las veía muy teóricas yo, muy como que estaban muy irreales, como que no las podía bajar, digamos, a la práctica. Entonces me basaba mucho en lo que el profesor de las otras asignaturas, digamos, específicas, Lengua, Matemáticas..., por lo general me basaba en lo que ellos me decían

para poder hacer las prácticas, directamente porque eran profesores, aparte eran maestros. Ellos es como que tenían más experiencia, te querían transmitir todo eso. En cambio las otras de formación general eran muy teóricas, muy ideal y no las podía bajar a la práctica, eso me ha costado a mí.

E: Y lo que vos sentís, pensás ahora ¿había surgido una vez esto de conversarlo, que si las de formación general son muy teóricas, que cuesta?

A: Y, nosotros lo conversábamos a nivel alumno, llegábamos a conversar... mirá te digo, con la que más llegamos a conversar es con la profesora Green, que era la única que nos escuchaba, que nos entendía, una profesora bárbara. Las veces que teníamos asado la invitábamos a ella, que es la única con la que hemos llegado mucho a hablar, a conversar de temas del profesorado, pero a nivel institucional hacer una reunión, una reunión con la regente y plantearle este tema no, pero sí surgió a nivel alumnos, pero no lo planteamos a nivel institución.

E: ¿Y era una constante? ¿No lo charlaron con otras camadas anteriores, nada?

A: No, solamente te diré que con la profesora Green nada más, que con ella por eso es su materia trató de que todo lo teórico vaya a la práctica incluso ella, creo que no es maestra de grado, pero ella se involucraba con la escuela. Ella iba y veía qué sucedía y venía y nos transmitía a nosotros, así que se veía ella está bien comprometida con lo que enseñaba.

E: ¿Ella iba a las escuelas de nivel primario?

A: Sí, ella tenía mucha experiencia en las escuelas de nivel primario, a pesar que no es maestra. Ella siempre tenía amigas o “que la directora de aquella escuela es mi amiga” y bueno, fuimos, contaba experiencia de las escuelas primarias. Y si no, conversá con las chicas de nuestro grupo, la mayoría te va a decir que es la única profesora que se involucraba, con la que nosotros estábamos, o sea con nuestra formación como docente, para mí fue la única, y la única que te iba a poner la nota exacta, si te merecías un uno te ponía un uno, si te merecías un diez te lo ponía el diez, no especulaba con eso, cosa que no veíamos con otros profesores. Nosotros veíamos que producíamos mucho pero como que la nota no nos incentiva para hacer otras cosas. O sea que “Cómo va a saber este más que yo” suponte había chicos muy buenos en Lengua, pero que nunca le han puesto un nueve o un diez.

E: ¿En cuál Lengua? porque...

A: En las dos Lenguas.

E: ¿En las dos Lenguas?

A: En las dos Lengua

E: Porque tenían una profesora en primer y un profesor en segundo.

A: Sí, el profesor en segundo

E: Y, diferentes ¿no?

A: Diferentes

E: Muy diferentes

A: Totalmente diferentes, pero en cuanto a la nota, nosotros vemos que en exámenes finales, los dos no te ponen... yo te digo que ¡Oh! a lo mejor me merecía un diez, pero había chicos que sí se merecían más de seis, más de seis, y no les ponían así, le ponían apenas un seis, apenas un cinco.

E: ¿Ustedes tenían claridad, o vos tenías claridad, digamos, cuáles eran los criterios con los cuales te evaluaba un profesor, o te evaluaba otro...?

A: A veces a principio de año, o durante los prácticos se charlaba sobre eso, a veces decías: “Mi criterio es el resultado final” o “Mi criterio es el proceso de aprendizaje” o qué sé yo “Voy a tener mucho en cuenta la ortografía bueno, yo creo que así, la mayoría nos decía más o menos los criterios de evaluación.

E: ¿Y ustedes se guiaban por eso?

A: Sí, sí

E: (Ríe) No muy convencido me contestó.

A: Claro, pero había profesores que no te decían nada, y otras sí te aclaraban bien.

E: ¿Pero eran coherentes, digamos, con lo que decían y lo que hacían después?.

A: Bueno, ahí es donde fallamos nosotros decíamos: si tenía en cuenta, a lo mejor era coherente en tu trabajo, pero vos comparando ese trabajo con otro trabajo que vos lo veías que estaba menos que el tuyo, y le pusieron una nota igual, suponte. A eso me refiero yo, que a veces sí me decían vas a tener en cuenta esto, en tu trabajo veías que sí han tenido en cuenta eso, pero veías otro trabajo y ves que lo habían corregido como han querido, le pusieron la misma nota que vos y tenía más errores, está más mal presentado, la presentación no era buena.

E: ¿Incidía el tiempo de relación que ustedes tenían con los profesores en lo que ustedes producían?

A: Y yo creo que con algunos profesores sí, se notaba eso, no te digo exactamente cuáles pero sí se notaba que algunos profesores, o sea, cuando vos eras más charlatana, más amigo de las profesoras, se veía que ellas te tenían cierta contemplación ¿se puede decir así? para presentar tus trabajos.

Esos chicos calladitos que no decían nunca nada le decían: “Mañana presentá tu trabajo” y mañana lo tenía que presentar porque si no; en cambio la otra que charlaba mucho y venía y le decía “Mire, profesora, yo” ,y se le contemplaba esas cosas, en cambio el otro chico que no decía nada, que a lo mejor tuvo miles de problemas y qué sé yo porque no los manifestaba, entonces no se contemplaba esa situación.

E: Yo... también de esa relación docente alumno, digamos en todas las clases, ya vamos... porque hay como diferentes formas de relacionarse en ese tipo de relaciones que se entablaba entre docente y alumno, relacionado también en el conocimiento, había ciertos tipos de relaciones que facilitaba digamos la producción de conocimientos de ustedes?

A: Sí, yo pienso que cuando te sentías bien con el profesor que te, yo no digo que esté todo el día haciéndote elogios o algo, pero si un profesor ve que sabe, llega a captarte como alumno y te incentivó a hacer algo mejor de lo que hiciste, o sea tener esa relación más abierta que podés charlas con el profesor, preguntarle qué le parece esto, qué le parece lo otro, este... pareciera que hubiera más producción con esos profesores, en cambio con los otros nos limitamos a hacer lo necesario y lo suficiente y nada más, yo creo que variaba en cuanto a esos profesores que tenían mayor apertura para con sus alumnos, que incluso llegaba alguna actividad que haya hecho, algún trabajo, creo que hay más producción ahí.

E: Y eso mayor apertura... encontrabas que había diferencia entre estos profesores que yo te digo que pertenecían a la formación básica y a la específica, encontrabas que eran diferentes los tipos de relaciones que entablaban con ellos ¿o no?

A: Y no, no es que había diferencia entre un profesor y otro, no importa si era de formación general o formación específica. La diferencia se daba en que, ¿viste?, que hay personas distintas, no importaba de qué asignatura se trate.

E: ¿Qué pensás ahora? Cómo se te fue presentando este conocimiento a lo largo de tu trayectoria digamos el profesorado?.

A: Bueno, depende de las asignaturas, por ejemplo, nosotros en Lengua encontrábamos como que sabíamos todo, como que sabíamos todo y sólo lo teníamos que solamente aplicar en el profesorado, aplicar o ya tener un conocimiento elevado de contenido. En cambio en Matemática es como que empezábamos de cero, no te digo empezar a explicar qué son los números estimados a los naturales, sino ir acompañado tanto la teoría con la práctica. O sea, si nosotros veíamos un tema, un contenido cualquiera, a la semana siguiente, o al día siguiente, veíamos cómo dar el sistema en el grado, en Lengua no, no hacía eso. En Lengua solamente se daba conocimiento y nunca una práctica, nunca un... O sea que importa más la cantidad de conocimiento que tendríamos, o no la cantidad de esos conocimientos, porque los parciales eran muy extensos, se pedía mucho y en las clase se avanzaba poco apenas, una aplicación así nomás. Y en los exámenes se pedía mucho, se pedía minuciosamente cada punto, digamos del programa, en cambio en clase no se daba así . Y en Matemática era todo lo contrario, dábamos hoy un tema y no sé si viste vos en segundo año, un profesor teníamos, en primero lo mismo, tocábamos los temas, cómo los daríamos, cómo lo daríamos los chicos de esto, porque eso es lo que luego te piden, como lo darías a los chicos de primer grado,. segundo grado, tercer grado, eso es lo que te hace falta. Fueron pocas las materias que vemos... Lengua por ejemplo, segundo año más o menos, primer año...

Anexo 4

Encuentro

Encuentro con la Directora de Tesis

Lugar: Universidad Nacional de Salta

Fecha: 1996

Horario: 19-20 hs.

Participación: Directora de Tesis, Mgter Ana de Anquín (D), Maestranzas: Claudia Rudix Camacho (C) y Andrea Beatriz Alvarez

Datos Contextuales: Fue una reunión muy amena con temas comunes a los das maestranzas. Ana es codirectora de la tesis de Claudia. Y ella fue compañera de estudios durante la Maestría.

A: que puede aprender si no existe la diferencia

D: Vos me dijiste, vos empesaste la conversación diciendo que habías leído los tres libros de Bernstein y que Berstein habla de los niños .Entonces tu pregunta es qué pasa con los adultos que estan escolarizados. Entonces si uno trasladara las hipótesis , podría llegar a la equivocada conclusión que mientras más semejante sea el código de referencia del alumno, entre el alumno del instituto terciario y el docente, más posibilidades de realizarse el aprendizaje tendrían los alumnos del instituto de formación .Esto es como lo que vos podrías derivar de una lectura simple . Estamos diciendo aca lo contrario, que para que se podrusca el conocimiento tiene que haber alguien que le provea al otro de aquello que Bruner llama andamiaje. Cuando Vygotsky plantea la situación de aprendizaje la va a plantear como una diferencia entre un adulto que es el portador de la cultura y el niño que tiene que llegar a esa cultura. El trabajo de la enseñanza es construir andamios , que después Bruner va a completar la idea de como se produce esto; y por eso tiene que haber un momento en que el docente le quita este andamiaje para que el alumno ande solo. Como se produce esto en el instituto de formación cuando el profesor, no solamente no se da cuenta de estas cosas que nosotros estamos hablando sino que no puede hacerlo porque el no sabe mucho más que el alumno. Es una cuestión de...lo único que le puede ofrecer ese docente a ese alumno , es ser mas o menos como el mismo es. Me mira asustada Andrea.

A: No, porque la docente que más tiene éxito en ese Instituto, es una docente de la región

D: y ¿ Qué es eso ?¿ Qué es tener éxito?

A: No, porque desde los chicos , de lo que yo entiendo. Ellos dicen que es la que más comprenden .

C: Porque vive en el pueblo comienza a explicar desde lo casero ...porque ella empieza diciendo del cuentito y de la narración para llegar recién

D: Es necesario, es todo necesario. No estamos devirtuándolo . Es todo necesario . Lo que decimos es que no es suficiente. Pero, además, habría cada vez que uno hace categorizaciones, indudablemente deja afuera una parte de la realidad . Nosotros hacemos como una generalización cuando decimos , esto del origen de los docentes y de los alumnos, pero ahí también hay que ver que hizo este docente a partir de esa situación inicial. Porque, puede ser que sea docente de la región pero que sea una tipa que se preocupa , que estudia , que hace cursos¿ no es cierto? que ha tenido experiencia , que ha reflexionado, va.

A: Lo diferente Anita es que esta docente se identifica con la región y trata de sacar digamos al alumno de la región , trata de darle una identidad y todos los demás vienen de afuera . Todos los demas vienen de afuera , no se sienten partícipes e identificados con esa institución. Vienen de otro lugar, dan las clases y nada mas . No hay un compromiso de nada con los alumnos de la Institución y eso lo sienten los alumnos .

D: Esto es tu investigación , que es eso que sienten los alumnos .

C: Cual es el nexo más allá de lo afectivo.

D: Claro, nosotros pensamos que el aprendizaje es un fenómeno integral ¿ no es cierto ? Más en el campo de la formación docente , vos no le están dando conocimientos para que tengan en la memoria y que cuando vos le aprietas el botón te repitan las cosas . Vos le estas dando conocimientos para que tengan ellos actitudes docentes, para que sepan como guiar los procesos de aprendizaje de los alumnos y si lo que vos me estas diciendo cuando me hablas de compromiso , me estas diciendo que la figura de esta docente es ejemplar, que está dando un ejemplo de alguna manera, que no es un ejemplo nuevo porque todos esos chicos tienen doce o trece años de escolaridad y ya han podido pensar cual es la figura del docente, cual es el papel del docente . Todas estas cosas de deberían poner en cuestión en un proceso sistemático y reflexionado en el instituto pero a su vez necesitamos docentes que hayan hecho a su vez este proceso. Vos estas viendo la diferencia entre el código , el código en el sentido de la forma en que se comunica un docente en relación a un alumno pero eso es una pequeña parte del código hay que ahondar mas en esto de como los alumnos lo reciben, que sienten ellos , que lo pueden entender , que se pueden apropiarse de eso , que lo pueden transferir.

A: Te acordas cuando yo estaba haciendo el análisis de la clase de psicología, ahora entiendo desde el lugar que los chicos respondían . El profesor hablaba del alumno de Gessel, ellos hablaban del alumno del vecino, del hermanito . Ellos manejaban ¿ será diferentes códigos ? La profesora hablaba desde el lugar mas bien de la teoría .

D: Es un pedacito del código , es la parte del referente empírico.

A: Del referente, el referente de la profesora tenía que ver con alguna teoría

D: Gessel

A: De Gessel , era la predominante en la clase. Pero si vos le dijeras a la profesora que Gessel es re conductista , ella te diría que el conductismo es una aberración. Si, creo que si , creo que me lo diría. Pero lo que pasa es que eso es la verdad y no la puedo negar.

D: Pero vos sabes lo que me respondieron los docentes cuando yo les discutía por ejemplo la forma de organizar las tareas, me dijeron que en la teoría es así. ¿ En que teoría ? La teoría del Instituto de formación .

A: ¿ La teoría del Instituto de formación?

D: Ellos le llaman teoría a lo que aprendieron en los libros, no se si en los libros o por lo menos en las fotocopias o en los apuntes y en lo que dicen los profesores, pero eso está muy lejos de ser teoría , eso es una especie de sentido común que se propaga en los institutos de formación .

C: Por supuesto que la teoría no es cuestionable.

D: Es una cuestión mecánica a partir de la observación, para nada eso es teoría, para nada eso es un proceso. Fíjate que a mi no me gusta la Red Federal de Formación docente continua, yo no estoy de acuerdo en como han encarado la capacitación. Sin embargo el primer paso de la capacitación fue enseñarles contenidos a los docentes . Si vos vas a hacer un rápido rastreo de la realidad te das cuenta que nadie puede enseñar lo que no sabe, esta cuestión de que el docente tiene que saber para ponerse en lugar de...

C: Está basado sólo en el contenido y a partir del contenido existe el docente para esta teoría .

D: y un contenido en el sentido amplio en que tenga una apoyatura teórica importante , un contenido con una apoyatura referencial reflexionada, también habría mucho que hablar sobre ese contenido . Uno de los títulos de tu tesis podría ser el niño de Gessel, como es la diferencia entre el niño que hablan los libros o el docente y el

niño que conocemos los maestros . Pero fijate que importante tu investigación Andrea , están descubriendo que en el instituto de formación se produce la misma obturación de conocimiento que se suele producir en la escuela primaria .

C: Vos sabes que a mi me pasa , yo estoy investigando el curso de la red en la enseñanza de la historia, a los profes les pregunto si esto les sirve y que es lo que esperan y en realidad ellos esperan es otra aproximación didáctica más que de contenidos hasta lo voy viendo , como lo que han recibido y lo que están haciendo tiene que modificarse a través de lo didáctico pedagógico y por ahí la oferta es la actualización académica ,en cuanto a tal , si vos le preguntas si les sirve , ellos dicen que si o que no pero en realidad lo que ellos quieren es estrategias de resolución de problemas desde la disciplina.

D: Yo no estoy de acuerdo con la forma en que la red está trabajando porque creo que nos volvemos a equivocar , cuando disociamos las cosas , que siempre la responsabilidad de la forma es la responsabilidad del docente y la responsabilidad del contenido es la responsabilidad de los expertos y el planteo de fondo, es que la forma y el contenido son dos aspectos indisolubles y que no puedes olvidar. Lo dijo Gloria Eldentein repetidas veces la forma y el contenido son dos aspectos indisolubles y cuando estas haciendo capacitación docente ya no te puedes olvidar de eso.

A: Es lo que pasa en el Instituto, como yo te decía que se ignora por ejemplo al futuro, a este niño cuando algunos docentes como en lengua o en matemática que le dan el contenido, pero cuando se tiene que planificar , bueno eso ya lo hacen los chicos solos . Le dan a ellos que lo hagan según

D: Es totalmente distinta la idea de formación. Pero volviendo a esto que vos podrías estar descubriendo yo te digo es como, nosotros decimos que la escuela hace una cosa que transforma el saber cotidiano que los chicos necesitan en saber escolar que ya no sirve. Pero fijate lo que hace el Instituto de formación , cuando los chicos entran al Instituto de formación conocen a los chiquitos que juegan al lado de su casa o a los hermanitos , cuando salen del Instituto de formación conocen al niño de Gessel al niño de Piaget ,al niño de distintas teorías, perdieron como en la guerra porque cuando se enfrentan a sus alumnos en el aula, ellos le van a pedir que se comporten de acuerdo a las etapas de desarrollo de Gessel y van a decir estos chicos son anormales porque no cumplen con las etapas que me enseñó la señorita del profesorado ¿ No ? hay un niño real que todavía no lo descubrió la profesora que enseña las etapas según Gessel ¿ No? y que es lo que aprendieron los chicos, es un tema personal , re interesante

A: Pero ¿ Qué es lo que obtura ?

D: Obtura el dispositivo pedagógico de acuerdo con Bernstein y como vos has estudiado mucho de Bernstein sabes que obturan las relaciones de comunicación, obturan las relaciones de jerarquías dentro del espacio , obturan todas esas cosas que va desglosando en el dispositivo.

A: Cuando vos hablamos del título , que título hablabas

D: Ah, “En busca del niño de Gessel “, “ En busca del niño de Piaget”

A: ¿ Y ahora que hago?

D: Tenes que desgravar esto, pasarlo por escrito y presentarlo como una fundamentación tuya

A: Tengo que volver a escribir .

D: Claro porque tiene que estar trabajado desde el punto de vista de la elaboración tuya de los contenidos, sino volveríamos a hacer lo que hace la señorita que les enseña Gessel sin pensar como son los chicos que tiene a la vuelta. Nosotros vamos a aplicar Bernstein pero lo tenemos que masticar y digerir mucho .

A: A mi me falta para la lectura de... ¿Qué más podría ser?

D: ¿ De leer?

A: Bernstein

D: Vygotsky , Bruner

A: Bruner

D: Realidad mental y mundos posibles

A: ¿ De que editorial es ?

D: ...puede ser el de Morata también , "El desarrollo cognitivo y educación" y el de Vigotsky el famoso de , pero escuchame Bruner te comenta a Vigotsky , así que no hace falta que leas Vigotsky con leer Bruner , el libro este de Bruner

A: Desarrollo cognitivo y educación.

D: Desarrollo cognitivo y educación

A: y Realidad mental y mundos posible.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas